

Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Kako biti zadovoljan i uspješan nastavnik?

PRIRUČNIK ZA NASTAVNIKE I STRUČNE SURADNIKE

Izabela Sorić i Irena Burić



**KAKO BITI ZADOVOLJAN I
USPJEŠAN NASTAVNIK?**

UREDнице

Izabela Sorić
Irena Burić

NAKLADNIK

Sveučilište u Zadru

ZA NAKLADNIKA

Josip Faričić, rektor

**POVJERENSTVO ZA IZDAVAČKU DJELATNOST
SVEUČILIŠTA U ZADRU**

Lena Mirošević, predsjednica

RECENZENTI

Tea Pavin Ivanec
Slavica Šimić Šašić

LEKTORICA

Edita Medić

GRAFIČKO OBLIKOVANJE I PRIJELOM

Grafikart d.o.o., Zadar

ISBN 978-953-331-505-8

Sadržaj

Predgovor	4
------------------------	---

I. dio

1. O projektu „Ličnost, emocije i radna uspješnost nastavnika: dinamička perspektiva“	7
2. Kako prepoznati i razumijeti emocije nastavnika?	16
3. Kako nastavnici mogu regulirati svoje emocije?	25
4. Kako poticati zanesenost i „emocionalnu zarazu“ u učionici?	34
5. Kako unaprijediti kvalitetu poučavanja?	41
6. Kako unaprijediti zadovoljenje učeničkih psiholoških potreba kroz nastavničke stilove i odnos s učenicima?	52
7. Kako povećati samoefikasnost nastavnika?	61
8. Kako nastavnicima smanjiti stres i sagorijevanje na poslu?	69

II. dio: radionice

1. Reci mi što osjećaš?	80
2. Kako regulirati emocije?	99
3. Zaraza je nekad dobra stvar – kako učenicima prenijeti entuzijizam i uživanje u nastavi?	101
4. Kako uključiti učenike u učenje?	106
5. Kako podržati učeničke psihološke potrebe?	113
6. Kako osnažiti samoefikasnost nastavnika?	121
7. Kako se nositi sa stresom u nastavničkom poslu?	127

Predgovor

Kompleksnu prirodu odnosa između znanosti i prakse davno je opisao Anton Pavlović Čehov naglasivši da znanje nema nikakvu vrijednost ako ga ne primijenimo u praksi. U tom smislu, i ovaj je priručnik nastao kao posljedica prepoznavanja važnosti diseminacije i primjene znanstvenih spoznaja u svrhu poboljšanja našeg svakodnevnog života, tj. nastao je kao rezultat znanstvenoistraživačkog projekta „Ličnost, emocije i radna uspješnost nastavnika: dinamička perspektiva“ (IP-04-2019-5472) koji je financirala Hrvatska zaklada za znanost, a kojim smo pokušali ispitati emocije koje nastavnici¹ doživljavaju pri poučavanju i u interakcijama s učenicima te strategije kojima se koriste kako bi ih regulirali. Iako je jasno da tijekom procesa poučavanja i učenja nastavnici i učenici doživljavaju različite (ugodne i neugodne) i intenzivne emocije koje značajno utječu na sam proces učenja i njegove ishode, većina je ranijih istraživanja primarno bila usmjerena na emocionalno doživljavanje učenika. Tek u posljednjih dvadesetak godina interes se preusmjerava na istraživanje emocionalnog doživljavanja nastavnika, odnosno na višestruke kognitivne, motivacijske i ponašajne posljedice „emocionalnog života nastavnika“ i za same nastavnike i za njihove učenike. S obzirom na to da su takva istraživanja u Hrvatskoj do sada bila prilično rijetka, ovaj projekt (kao i projekt „Učiteljske emocije i strategije emocionalne regulacije: osobni i kontekstualni antecedenti i učinci na motivaciju, psihološku dobrobit i odnose s učenicima“ (UIP-11-2013-5065), koji mu je prethodio, a koji je također financirala Hrvatska zaklada za znanost) predstavlja značajan iskorak.

Nastavnički posao slijedom brzih tehnoloških i društvenih promjena u današnjem svijetu postaje sve teži i kompleksniji, a samim time i sve više emocionalno iscrpljujući. Upravo znanstvena istraživanja jedini su način da otkrijemo sve one čimbenike koji tome doprinose, kao i načine na koje možemo spriječiti ili bar umanjiti posljedice pretjerano emocionalno zahtjevnih aspekata nastavničkog posla. Naša su istraživanja u tom smislu ostvarila značajan doprinos, o čemu svjedoči i činjenica da su rezultati istraživanja objavljeni u ponajboljim svjetskim znanstvenim časopisima i prezentirani na renomiranim znanstvenim skupovima. Međutim, jednako važnim i nužnim činilo nam se predstaviti ih i stručnoj javnosti, prvenstveno samim nastavnicima, kako bi mogli biti temelj za osmišljavanje preventivnih i intervencijskih programa usmjerenih na očuvanje i jačanje profesionalne dobrobiti i radne uspješnosti nastavnika, a time i kvalitete obrazovanja općenito.

Vođene tom idejom, izradile smo priručnik *Kako biti zadovoljan i uspješan nastavnik?*, namijenjen upravo nastavnicima, bazirajući se na rezultatima naših istraživanja koja su nesumnjivo pokazala da nastavnici emocionalne aspekte svog posla doživljavaju izuzetno opterećujućim i stresnim, posebice glede načina kako u tradicionalno „neemocionalnim“ učionicama uspješno regulirati svoje često iznenađujuće intenzivne emocije. Priručnik sadržajno uključuje dva dijela: prvi, koji je namijenjen samim nastavnicima, i drugi, koji je namijenjen stručnim suradnicima i nastavnicima. Prvi dio sadrži, osim uvodnog opisa samog projekta, sedam poglavlja u kojima su teoretski obrađeni psihološki konstrukti koje smo u projektu istražili iz perspektive nastavnika: doživljene emocije, emocionalna regulacija, „emocionalna“ zaraza i zanesenost, kvaliteta poučavanja, zadovoljavanje psiholoških potreba učenika, samoefikasnost i sagorijevanje na poslu. Svako poglavlje osim određenja samog konstrukta opisuje i njegovu specifičnu ulogu u kontekstu nastavničkog posla, odnosno opisuje njegove antecedente i posljedice za profesionalnu i osobnu dobrobit nastavnika. Na

¹ Iako se u priručniku obraćamo nastavnicima, želimo naglastiti da je on namijenjen učiteljima u osnovnim školama i nastavnicima u srednjim školama, a mnoge informacije mogu biti korisne i sveučilišnim nastavnicima.

kraju svakog poglavlja nude se i praktične smjernice za nastavnike uz primjere aktivnosti kojima im se pomaže osvijestiti vlastite doživljaje i ponašanja u učionici te njihovu ulogu u kvalitetnom obavljanju nastavničkog posla. Uz to, nastojale smo potaknuti nastavnike u razvijanju adaptivnih načina nošenja s različitim izazovima s kojima se susreću u svom svakodnevnom radu (npr. kako potaknuti doživljavanje ugodnih emocija na poslu, kako regulirati intenzivne neugodne emocije, kako osjetiti zanesenost u učionici, kako kvalitetnije poučavati i ostvariti bolje odnose sa svojim učenicima, kako izgraditi vlastitu samoefikasnost i kako se bolje suočavati sa stresom i spriječiti sagorijevanje na poslu). Dakle, na temelju teorijske pozadine analiziranih konstrukata te rezultata ranijih i ovog istraživanja, pokušale smo nastavnicima ponuditi praktične smjernice koje bi mogli jednostavno i izravno implementirati u svom svakodnevnom radu.

Drugi dio priručnika predstavlja dopunu prvome, odnosno nudi mogućnost stručnim suradnicima (i/ili samim nastavnicima) da u nizu radionica dodatno osposobe nastavnike za raznovrsne izazove njihova posla. Radionica (engl. *workshop*) po svom određenju predstavlja oblik interaktivnog učenja i poučavanja usmjerenog na polaznika s ciljem razvijanja osjetljivosti za određene probleme i/ili razvijanja određenih vještina (Martinko, 2012). Upravo zato smatrale smo da bi razrada radionica povezanih s temama obrađenima u prvom dijelu priručnika predstavljala dodatno oruđe kojim bismo nastavnicima mogle pomoći u suočavanju s izazovima na poslu i olakšati zahtjevnu stranu njihova izuzetno važnog zanimanja. Radionice su dizajnirane tako da ne zahtijevaju prevelike materijalne resurse (najčešće je riječ o materijalima koji se svakodnevno koriste u školama), ne traju predugo (45 – 60 minuta) i uključuju manje grupe nastavnika. K tome, u radionicama predviđene aktivnosti jednostavne su, zanimljive i zabavne, te se iskreno nadamo da će njihova realizacija biti ugodno iskustvo i za polaznike i za voditelje. Mogu se realizirati kao ciklus (npr. tijekom nekoliko mjeseci ili tijekom školske godine), ali jednako tako mogu biti izvedene samostalno, svaka za sebe, ako se u školi među nastavnicima pokaže interes upravo za neku određenu temu/radionicu.

Na kraju bismo htjele još jednom zahvaliti svim učenicima, nastavnicima koji su se odazvali našoj molbi da budu sudionici u našim istraživanjima. Naime, spoznaje koje prezentiramo u priručniku (i svim ostalim objavljenim publikacijama) ne bi postojale da nije bilo njihova razumijevanja naše „znanstvene radoznalosti“ i volje da ustraju u popunjavanju, često zamornih, upitnika. Posebno hvala i ravnateljima koji su podržali i omogućili provedbu ovako kompleksnog istraživanja u svojim školama te stručnim suradnicima koji su aktivno sudjelovali u regrutiranju sudionika te koordinirali prikupljanje podataka od nastavnika i učenika unutar škola. Naposljetku, zahvaljujemo i svim suradnicima na projektu koji su marljivo istraživali, analizirali i interpretirali dobivene rezultate, a posebno autoricama poglavlja/radionica u ovom priručniku (dr. sc. Barbara Balaž, izv. prof. dr. sc. Ana Butković, izv. prof. dr. sc. Aleksandra Huić, izv. prof. dr. sc. Maja Parmač Kovačić i dr. sc. Mara Šimunović), koje su uz nas urednice također sudjelovale u pripremi priručnika.

Nadamo se da smo napravile kvalitetan priručnik koji će biti koristan nastavnicima, stručnim suradnicima i svima onima koji se obrazovanjem bave i kojima je do obrazovanja stalo. Ipak, jedino pravo mjerilo njegove kvalitete predstavljat će stupanj u kojem će sami nastavnici, a onda i njihovi učenici, osjećati da im informacije iz priručnika svakodnevno pomažu da budu zadovoljniji i uspješniji nastavnici. Nadamo se da ćemo one koji ga odluče pročitati i koristiti, potaknuti na to da uvažavaju ulogu emocija u obrazovanju jer, kako to kaže autorica Mayer (2009), „emocionalno“ redefiniranje pristupa obrazovanju nužno je ako se obrazovanje želi poboljšati.

Urednice



I. DIO

1. O projektu „Ličnost, emocije i radna uspješnost nastavnika: dinamička perspektiva“

Irena Burić

Znanstvenoistraživački projekt „Ličnost, emocije i radna uspješnost nastavnika: dinamička perspektiva“ (IP-04-2019-4072) Hrvatske zaklade za znanost imao je za cilj istražiti ulogu ličnosti nastavnika, emocija doživljenih pri poučavanju i u interakcijama s učenicima te strategija kojima se nastavnici koriste da bi regulirali svoje emocije u objašnjenju njihove radne uspješnosti, pritom uzimajući u obzir dinamičku prirodu tih konstrukata koji se mijenjaju u funkciji vremena i trenutačnih situacijskih karakteristika. Da bi se taj cilj ostvario, prikupljeni su podatci od nastavnika i učenika te su implementirane sofisticirane longitudinalne metode kao što je višerazinsko longitudinalno istraživanje te istraživanje metodom uzorkovanja iskustva. Stvorene su bogate baze podataka koje predstavljaju rijetkost u ovom području istraživanja. Stoga rezultati projekta imaju veliki potencijal za objavljivanje u ponajboljim svjetskim znanstvenim časopisima i prezentaciju na renomiranim znanstvenim i znanstveno-stručnim skupovima. Uz diseminaciju rezultata projekta pred znanstvenom javnošću, intencija istraživačke grupe bila je doći i do spoznaja koje će biti znanstveno utemeljene, a koje će moći poslužiti kao smjernice za osmišljavanje i provođenje preventivnih i intervencijskih strategija s ciljem promoviranja profesionalne dobrobiti i radne uspješnosti nastavnika, a time i kvalitete obrazovanja općenito. U ovom priručniku, na temelju teorijske pozadine analiziranih konstrukata te rezultata ranijih i ovog istraživanja, autorice poglavlja ponudit će praktične smjernice koje se mogu izravno implementirati u svakodnevnom radu nastavnika.

Istraživačka grupa

U provedbi projekta sudjelovao je niz znanstvenika iz zemlje i Europe: voditeljica prof. dr. sc. Irena Burić (Odjel za psihologiju Sveučilišta u Zadru), suradnici prof. dr. sc. Izabela Sorić (Odjel za psihologiju Sveučilišta u Zadru), prof. dr. sc. Anne C. Frenzel (Fakultet psihologije i obrazovnih znanosti Sveučilišta u Münchenu, Njemačka), prof. dr. sc. Zvezdan Penezić (Odjel za psihologiju Sveučilišta u Zadru), izv. prof. dr. sc. Ana Butković (Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu), izv. prof. dr. sc. Aleksandra Huić (Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu), izv. prof. dr. sc. Maja Parmač Kovačić (Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu), izv. prof. dr. sc. Lisa E. Kim (Sveučilište u Sydneyu, Australija), dr. sc. Mara Šimunović (Institut društvenih znanosti Ivo Pilar u Zagrebu), dr. sc. Barbara Balaž (Odjel za psihologiju Hrvatskog katoličkog sveučilišta) te doktorand Krešimir Jakšić, mag. psych. (Odjel za psihologiju Sveučilišta u Zadru). Fotografije i afilijacije članova istraživačke grupe prikazane su na Slici 1.

Slika 1. Članovi istraživačke grupe



Irena Burić
Sveučilište u
Zadru



Anne C. Frenzel
Ludwig Maximilian
Sveučilište u Münchenu



Ana Butković
Sveučilište u
Zagrebu



Aleksandra Huić
Sveučilište u
Zagrebu



Lisa E. Kim
Sveučilište u
Sydneyu



Mara Šimunović
Institut društvenih zna-
nosti Ivo Pilar u Zagrebu



Izabela Sorić
Sveučilište u
Zadru



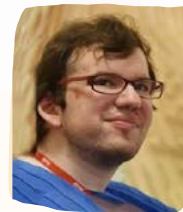
Maja Parmač Kovačić
Sveučilište u
Zagrebu



Zvezdan Penezić
Sveučilište u
Zadru



Barbara Balaž
Hrvatsko katoličko
sveučilište



Krešimir Jakšić
Sveučilište u
Zadru

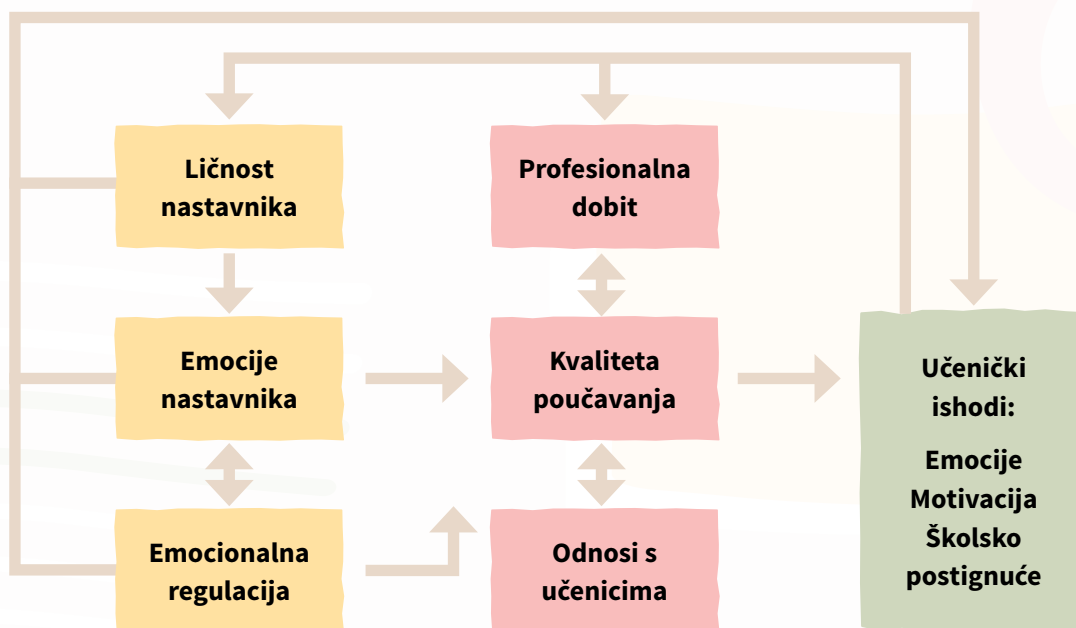
Polazište i cilj projekta

U posljednjih nekoliko godina istraživanja koja su usmjerena na emocionalno doživljavanje nastavnika u stalnom su porastu. Istraživači su prepoznali važnost emocija koje nastavnici doživljavaju pri poučavanju i u interakcijama s učenicima, kao i strategija koje koriste kako bi ih regulirali, u objašnjenju njihove profesionalne dobrobiti (Burić i Frenzel, 2019; Burić i sur., 2021; Wang i sur., 2023), kvalitete poučavanja (Burić i Frenzel, 2023; Burić i Frenzel, 2021; Frenzel i sur., 2016) i učeničkih ishoda (Burić i Frenzel, 2021; Frenzel i sur., 2009; 2018). Međutim, dosadašnja istraživanja u ovom području najčešće su bila ograničena transverzalnim nacrtima istraživanja, malim uzorcima sudionika te upotrebom istog izvora podataka (npr. samoprocjene nastavnika) što je onemogućilo uvid u objektivnije procjene potencijalnih prediktivnih i kauzalnih mehanizama u osnovi povezanosti emocija nastavnika s njihovom dobrobiti, radnom uspješnošću i učeničkim ishodima. Također, prethodna istraživanja uglavnom su zanemarivala ulogu ličnosti nastavnika iako je poznato da stabilne osobine ličnosti oblikuju pojedinačne emocije i procese emocionalne regulacije (Carver i Connor-Smith, 2010), a povezane su i s kvalitetom poučavanja (Kim i sur., 2019). Naposljetku, u ranijim istraživanjima emocije, emocionalna regulacija i ličnost nastavnika uglavnom su promatrani kao statični fenomeni koji su stabilni u vremenu i kroz situacije što je u suprotnosti sa suvremenim psihološkim teorijama koje naglašavaju fluktuirajuću prirodu tih konstrukata čija se razina i intenzitet mijenjaju u funkciji vremena i situacija u kojima se pojedinac trenutačno nalazi (Jayawickreme i sur., 2021; Kuppens, 2015; Kuppens i Verduyn, 2015).

Stoga je cilj projekta bio istražiti ulogu emocija koje nastavnici doživljavaju tijekom poučavanja i interakcija s učenicima, kao i strategija kojima se koriste da bi ih regulirali, u objašnjenju njihove radne uspješnosti. Radnu uspješnost nastavnika operacionalizirali smo kroz nekoliko ključnih pokazatelja: (1) nastavnički doživljaj vlastite učinkovitosti u poučavanju (tzv. samoefikasnost nastavnika), (2) učeničke procjene kvalitete poučavanja te (3) učeničke samoizvještaje o njihovim vlastitim emocijama doživljenim na nastavi, motivaciji za učenje te školskom uspjehu. Pritom smo u obzir uzeli stabilne i dinamičke aspekte ličnosti, emocija i strategija emocionalne regulacije nastavnika

te obilježja promjenjivih situacijskih karakteristika kojima su nastavnici izloženi tijekom nastave. Međutim, s obzirom na to da su emocije, emocionalna regulacija i ličnost nastavnika usko povezane i s njihovom profesionalnom dobrobiti (Roloff i sur., 2022; Wang i sur., 2019) te odnosima koje uspostavljaju s učenicima (De Jong i sur., 2014; Frenzel i sur., 2021), u svoje istraživanje uključili smo i ta dva konstrukta. Pretpostavljeni odnosi koji su služili kao teorijsko polazište za istraživanje prikazani su na Slici 2. Da bismo ostvarili cilj, tj. istražili opisane odnose, istraživanje je provedeno u dvije faze, pri čemu je svaka faza utemeljena na drukčijem metodološkom pristupu.

Slika 2. Model pretpostavljenih odnosa koji su ispitivani projektom



Prva faza: longitudinalno višerazinsko istraživanje

Tijekom školske godine 2021./2022. provedeno je longitudinalno višerazinsko istraživanje tijekom kojeg smo prikupljali podatke od nastavnika i učenika u četiri vremenske točke, točnije u listopadu 2021., prosincu 2021., ožujku 2022. te svibnju 2022. godine. U istraživanju je sudjelovalo više od 1100 nastavnika i 24 000 učenika 75 srednjih škola na području Republike Hrvatske. Nastavnici su u prosjeku imali 16 godina radnog staža te je gotovo 80 % njih bilo ženskog spola. Od ukupnog uzorka nastavnika, njih 56 % bilo je zaposleno u gimnazijama, 32 % u strukovnim školama, a preostali u školama koje nude i gimnazijske i strukovne obrazovne programe. Nastavnici su poučavali različite predmete gimnazijskih i strukovnih programa. Učenici su u prosjeku imali 16 godina te je gotovo 55 % učenika bilo ženskog spola. Raspodjela učenika kroz razrede bila je sljedeća: 22 % učenika pohađalo je prvi razred, 27 % učenika pohađalo je drugi razred, 27 % učenika pohađalo je treći razred, 22 % učenika pohađalo je četvrti razred, a manje od 1 % učenika pohađalo je peti razred. Također, više od 60 % učenika pohađalo je gimnazijski program.

Svaki nastavnik bio je uparen s jednim razrednim odjeljenjem učenika da bi se mogla ispitati iskustva i doživljaji nastavnika pri poučavanju i interakciji s točno određenim razrednim odjeljenjem, odnosno da bi se mogla ispitati iskustva i doživljaji učenika kada su na nastavi s točno određenim nastavnikom. Regrutiranje nastavnika i učenika unutar škola te uparivanje nastavnika s razrednim odjeljenjima izvršeni su uz pomoć školskih koordinatora istraživanja, odnosno stručnih suradnika u školama (npr. psiholozi, pedagozi). Podatci su prikupljeni *online*, tj. putem poveznice koju su školski koordinatori istraživanja podijelili s nastavnicima u virtualnim zbornicama te s učenicima

u virtualnim učionicama. Nastavnici su upitnike ispunjavali u svoje slobodno vrijeme, a učenici za vrijeme redovne nastave i pod nadzorom školskih koordinatora istraživanja ili druge odgovorne osobe. Prije prikupljanja podataka ishodovan je informirani pristanak ravnatelja škola, nastavnika, učenika i njihovih roditelja, odnosno zakonskih skrbnika. Važno je naglasiti da je istraživanje bilo u potpunosti dobrovoljno (sudionici su mogli odustati od istraživanja u bilo kojoj fazi njegove provedbe) te anonimno (podatci učenika i nastavnika kroz četiri vremenske točke te podatci uparenih nastavnika i učenika unutar iste vremenske točke spojeni su putem posebnih šifri koje se ni na koji način ne mogu povezati s identitetom sudionika).

Upitnikom za nastavnike ispitivale su se osobine **ličnosti** nastavnika (ekstraverzija, savjesnost, negativna emocionalnost, ugodnost, otvorenost), **emocije** koje nastavnici doživljavaju pri poučavanju i u interakcijama s učenicima (radost, ponos, ljubav ili naklonost prema učenicima, ljutnja, beznade, iscrpljenost), strategije **regulacije emocija** (reprocjena ili evaluacija situacije iz drukčije perspektive, supresija ili potiskivanje emocija, prikrivanje emocija, glumljenje emocija i spontano izražavanje autentičnih emocija), pokazatelji **profesionalne dobrobiti** (zadovoljstvo poslom, sagorijevanje na poslu, želja za napuštanjem nastavničke profesije), **doživljaj vlastite učinkovitosti** (učinkovitost u motiviranju učenika, učinkovitost u upotrebi različitih strategija poučavanja i učinkovitost u upravljanju razredom) te percipirana **uključenost učenika** na nastavi (ponašajna i emocionalna (ne)uključenost učenika razrednog odjeljenja s kojim su bili upareni).

Upitnikom za učenike prikupljeni su podatci o procjenama **kvalitete poučavanja** njihova nastavnika (kognitivna aktivacija, podrška učenicima, upravljanje razredom, entuzijastični stil poučavanja), procjenama kvalitete **odnosa s nastavnikom** (bliskost, konflikt), **emocijama** koje učenici doživljavaju kada su na nastavi s nastavnikom s kojim su bili upareni (radost, nada, ponos, ljutnja, beznade, sram, anksioznost, dosada, frustracija, zbunjenost, iznenađenje, znatiželja), **motivaciji** za predmet (kognitivna, emocionalna i ponašajna uključenost u učenje, samoefikasnost ili uvjerenje učenika da ima potrebne sposobnosti da bude uspješan u predmetu te vrijednost učenja i postignuća u predmetu) te **školskim ocjenama** iz predmeta koji poučava nastavnik s kojim su bili upareni.

Druga faza: istraživanje metodom uzorkovanja iskustva

U drugoj fazi projekta, u školskoj godini 2022./2023., provedeno je istraživanje koje se zasnivalo na zahtjevnoj i inovativnoj metodi uzorkovanja iskustva. Osnovna zamisao primjene te metode jest ponavljano prikupljanje iskustava nastavnika u trenutcima kada su na nastavi, kada poučavaju i kada su u interakcijama s učenicima. Pretpostavka je da su procjene koje nastavnici daju u danom trenutku, tj. *in situ*, točnije i manje opterećene pogreškama dosjećanja. Također, opetovano uzorkovanje iskustava omogućuje praćenje dinamike ispitivanih konstrukata u funkciji vremena i kroz razredne situacije. Ovo istraživanje provedeno je u tri faze: u veljači 2023. godine kada su nastavnici jednokratno ispunili upitnik, u ožujku 2023. godine kada su nastavnici ispunjavali 2-3 kratka upitnika tijekom svakodnevne nastave u ukupnom trajanju od dva tjedna ili deset radnih dana te u travnju 2024. kada su nastavnici ponovno jednokratno ispunili upitnik te kada su se u istraživanje uključili i njihovi učenici koji su također jednokratno ispunili upitnik. Nastavnici su upitnike ispunjavali putem svojih mobilnih telefona s instaliranom aplikacijom za uzorkovanje iskustava.

U istraživanju su sudjelovala ukupno 142 nastavnika (85 % žena) iz 17 gimnazija na području Republike Hrvatske koji su u prosjeku imali 14 godina radnog staža. Nastavnici su poučavali različite predmete gimnazijskog programa. Jednako kao i u prvoj fazi projekta, odgovori nastavnika bili su upareni s odgovorima učenika jednog razrednog odjeljenja, a nastavnici i učenici regrutirani su u istraživanje te upareni uz pomoć školskih koordinatora istraživanja, tj. stručnih suradnika u gimnazijama. Ukupno je u ovoj fazi projekta sudjelovalo 2349 učenika (63 % djevojaka) koji su u prosjeku

imali 17 godina. Što se tiče raspodjele učenika po razredima, 19 % učenika u trenutku istraživanja pohađalo je prvi razred, 25 % drugi, 34 % treći i 22 % četvrti razred. Također, najveći broj učenika pohađao je opću gimnaziju (56 %), potom matematičku (20 %), jezičnu (19 %) te klasičnu gimnaziju (5 %).

Upitnicima za nastavnike ispitivali su se slični konstrukti kao i u prvoj fazi projekta, a to su: ličnost nastavnika, percepcija karakteristika trenutačne situacije u kojoj se nastavnici nalaze, profesionalna dobrobit (sagorijevanje na poslu, zadovoljstvo poslom), radna uključenost, doživljaj vlastite učinkovitosti, emocije i strategije emocionalne regulacije. Upitnikom za učenike ispitani su: percipirana kvaliteta poučavanja, kvaliteta odnosa između nastavnika i učenika, emocije učenika te motivacija učenika. Podatci od nastavnika i učenika ponovno su prikupljeni *online* slijedeći sličnu proceduru kao i u prethodnoj fazi projekta.

Osnovni rezultati projekta

U nastavku će biti opisani osnovni rezultati, tj. zaključci proizišli iz deskriptivne i korelacijske analize dobivenih podataka. Valja naglasiti da, zbog ograničenosti prostora u priručniku te količine prikupljenih podataka, neće biti prikazani svi relevantni rezultati koji su proizišli iz projekta, već oni koji su nužni da bi se dobio uvid u razinu ispitivanih konstrukata i obrazaca njihovih međusobnih povezanosti. Svi ostali rezultati, a naročito oni koji se tiču odgovaranja na specifična istraživačka pitanja i testiranje hipoteza, bit će diseminirani znanstvenoj i stručnoj javnosti putem publikacija u znanstvenim časopisima i prezentacija na znanstvenim i znanstveno-stručnim skupovima. Stoga zainteresirane čitatelje upućujemo na mrežnu stranicu projekta na kojoj će se redovito ažurirati ostvarenost svake nove diseminacijske aktivnosti: <https://psihologija.unizd.hr/projekti/aktualni-projekti/licnost-emocije-i-radna-uspjesnost-nastavnika-dinamicka-perspektiva/dobro-dosli>.

Što su pokazali odgovori nastavnika?

Procjene nastavnika o osobinama vlastite ličnosti (ekstraverzija, savjesnost, negativna emocionalnost, ugodnost, otvorenost) bile su pomaknute prema višim vrijednostima uz izuzetak negativne emocionalnosti na kojoj su nastavnici davali procjene niže od prosječne vrijednosti. Također, nastavnici su od svih dimenzija ličnosti vlastitu ugodnost i savjesnost procijenili najvećima. Nadalje, rezultati su pokazali da nastavnici doživljavaju umjerene do visoke razine ugodnih emocija kao što su radost, ponos ili ljubav, tj. naklonost prema učenicima, dok je samoprocijenjeni intenzitet neugodnih emocija kao što su ljutnja, beznade i iscrpljenost bio izrazito nizak. Nastavnici u našem istraživanju u najvećoj su mjeri izjavili da su otvoreno i spontano izražavali doživljene emocije u učionici, a tek su rijetko prikrivali svoje emocije (npr. ljutnju ili razočaranje) ili glumili emocije koje uistinu ne doživljavaju (npr. entuzijizam). Također, u većoj su mjeri izvještavali o upotrebi reprocjene kao adaptivne strategije emocionalne regulacije (tj. zauzimanje drukčije perspektive nad razrednom situacijom koja je izazvala neku neugodnu emociju) u odnosu na supresiju (tj. potiskivanje emocionalnog doživljaja i njegovih vanjskih pokazatelja) koja se tipično smatra manje adaptivnom i za psihološku dobrobit pojedinca i za njegovo radno funkcioniranje. Nadalje, nastavnici su izvijestili o visokom zadovoljstvu poslom te niskim razinama sagorijevanja na poslu i želje za napuštanjem nastavničke profesije. Što se tiče doživljaja vlastite učinkovitosti, dobiveni rezultati pokazuju da je ona općenito visoka, ali i da se nastavnici u našem istraživanju najuspješnijima vide u upravljanju razredom, potom u upotrebi primjerenih strategija poučavanja, dok se najmanje uspješnima vide u motiviranju i uključivanju učenika u učenje. Naposljetku, procijenjena

razina učeničke ponašajne uključenosti (npr. ustrajnost u rješavanju zadataka, izvršavanje školskih obaveza) i emocionalne uključenosti (npr. pokazivanje interesa za učenje) bila je tek nešto viša od prosjeka. Ti rezultati pokazuju da nastavnici koji su obuhvaćeni našim projektom imaju očuvanu razinu profesionalne i emocionalne dobrobiti te se osjećaju učinkovitim i uspješnim u svom poslu. Također, važno je istaknuti da su nastavnici koji su svoje učenike doživjeli kao više ponašajno i emocionalno uključene u učenje, koji su imali veći doživljaj vlastite učinkovitosti u poučavanju, koji su u većoj mjeri doživljavali ugodne emocije te koji su se koristili adaptivnijim strategijama emocionalne regulacije (kao što su spontano izražavanje autentičnih emocija i reciprocjena), ujedno imali veće razine profesionalne dobrobiti (tj. imali su niže razine sagorijevanja na poslu te su bili zadovoljniji svojim poslom).

Zaključno, na razini čitavog uzorka utvrđeno je da nastavnici u našem istraživanju:

- ▶ sebe vide kao osobe koje u ekstravertirane, ugodne, savjesne i otvorene prema novim iskustvima i kao osobe sa slabom izraženom negativnom emocionalnošću
- ▶ doživljavaju visoke razine ugodnih emocija i niske razine neugodnih emocija pri poučavanju i u interakciji s učenicima
- ▶ najčešće spontano izražavaju svoje autentične emocije, a veoma ih rijetko prikrivaju ili glume emocije koje zapravo nisu doživjeli
- ▶ imaju očuvane razine profesionalne dobrobiti
- ▶ osjećaju se učinkoviti u poučavanju.

Što su pokazali odgovori učenika?

Kada je riječ o učenicima i njihovim procjenama, važno je istaknuti da su učenici kvalitetu poučavanja svojih nastavnika procijenili kao umjerenu do visoku kvalitetnu. Drugim riječima, učenici smatraju da njihovi nastavnici poučavaju svoj predmet na način koji omogućuje aktiviranje kognitivnih procesa višeg reda kod učenika (npr. povezivanje, rješavanje problema, kritičko razmišljanje). Također, učenici smatraju da im nastavnici osiguravaju dovoljno podrške u učenju te da su uglavnom uspješni u upravljanju razredom te osiguravanju razredne discipline i učinkovitog upravljanja vremenom. Što se tiče doživljene kvalitete odnosa s ciljnim nastavnikom, učenici su bliskost s nastavnikom (npr. dijeljenje informacija s nastavnikom koje su učeniku osobno važne) procijenili tek kao prosječnu. Takav rezultat ne čudi jer je riječ o srednjoškolskim učenicima koji se nalaze u razdoblju adolescencije i koji bliskost u većoj mjeri nastoje uspostaviti s vršnjacima, a manje s odraslim osobama u svojem životu. Također, procijenjene razine konflikta s nastavnikom bile su veoma niske što pokazuje da je kvaliteta odnosa učenika i nastavnika u našem istraživanju bila očuvana. Kada je pak riječ o učeničkim samoprocjenama vlastitih emocionalnih iskustava na nastavi iz predmeta koji poučava ciljni nastavnik, učenici su izvještavali o umjerenom intenzitetu doživljenih pozitivnih emocija (npr. radost, nada, ponos, znatiželja) te o niskom intenzitetu doživljenih negativnih emocija (npr. ljutnja, anksioznost, sram, beznađe, dosada, frustracija, zbunjenost). Također, svoju motivaciju za učenje predmeta koji poučava ciljni nastavnik, a koju smo ispitali kroz kognitivnu, emocionalnu i ponašajnu uključenost učenika na nastavi te kroz učenička uvjerenja o vlastitim sposobnostima koja su potrebna da budu uspješni u predmetu, kao i vrijednosti koju pripisuju usvajanju znanja i ostvarivanju uspjeha u predmetu, učenici su procijenili tek nešto većom od prosjeka.

Zaključno, na razini čitavog uzorka utvrđeno je da učenici u našem istraživanju:

- ▶ procjenjuju da njihovi nastavnici poučavaju kvalitetno
- ▶ procjenjuju svoj odnos s nastavnicima kvalitetnim
- ▶ doživljavaju umjerenu razinu ugodnih emocija i nisku razinu neugodnih emocija kada su na nastavi
- ▶ imaju zadovoljavajuće razine motivacije za predmet.

Kako su odgovori nastavnika i učenika bili povezani?

Kada je ličnost nastavnika u pitanju, čini se da su ekstraverzija i ugodnost najvažnije osobine za uspješno poučavanje i povoljne učeničke ishode. Naime, nastavnike koji su za sebe izvijestili da su u većoj mjeri ekstravertirani (tj. društveni, aktivni, energični) i ugodni u odnosu s dugima (npr. u iskazivanju suosjećanja i povjerenja u druge ljude), učenici su procijenili kao uspješnije u poučavanju i uspostavljanju odnosa s učenicima. Također, učenici tih nastavnika bili su općenito više motivirani, tj. uključeni u učenje. Zanimljivo je da je savjesnost (tj. težnja organiziranosti, odgovornosti, usmjerenosti k ostvarivanju cilja), koja se inače u literaturi smatra ključnom osobinom za radnu uspješnost, bila negativno povezana s nekim učeničkim procjenama. Točnije, učenici su savjesnije nastavnike procijenili kao one koji im pružaju manje podrške u učenju te su izvijestili o nižim razinama pozitivnih emocija i višim razinama negativnih emocija kada su na nastavi tih nastavnika. Moguće je da su te povezanosti posljedica činjenice da učenici teže prihvaćaju čvršću strukturu nastavnog sata i zahtjeva koje pred njih stavljaju savjesniji nastavnici, što je njihove procjene učinilo manje pozitivnima.

Nadalje, nastavnike koji u većoj mjeri doživljavaju ugodne emocije pri poučavanju i u interakcijama s učenicima, učenici su procijenili kao one koji osiguravaju kvalitetnije poučavanje i koji uspostavljaju bolje odnose s učenicima. Još važnije, učenici tih nastavnika i sami su izvještavali o većim razinama ugodnih i nižim razinama neugodnih emocija doživljenih na nastavi te su bili u većoj mjeri kognitivno, ponašajno i emocionalno uključeni u učenje. Također, učenici tih nastavnika imali su pozitivnija uvjerenja o vlastitim sposobnostima koje su im potrebne da savladaju gradivo i budu uspješni u predmetu te o vrijednosti usvajanja znanja i ostvarivanja uspjeha u tom predmetu. Upravo suprotan obrazac utvrđen je za neugodne emocije nastavnika. Što se tiče strategija emocionalne regulacije, utvrđeno je da je spontano izražavanje autentičnih ugodnih emocija koje nastavnici doživljavaju pri poučavanju i u interakcijama s učenicima bilo povezano s većom kvalitetom poučavanja i kvalitetnijim odnosima s učenicima, ali i s povoljnijim emocionalnim doživljavanjem učenika i njihovom većom motivacijom. Ponovno, za spontano izražavanje autentičnih neugodnih emocija nastavnika utvrđen je upravo suprotan obrazac povezanosti. Zanimljivo je da je prikrivanje i pozitivnih i negativnih emocija nastavnika bilo povezano s nižim razinama pozitivnih i višim razinama negativnih emocija učenika, dok je glumljenje negativnih emocija nastavnika bilo povezano sa slabijom percipiranom kvalitetom poučavanja, lošijim odnosima s učenicima te s negativnim emocijama učenika i njihovom sniženom motivacijom. Ti rezultati pokazuju da je za kvalitetu poučavanja i dobre odnose s učenicima (barem kada je u pitanju učenička perspektiva), ali i za optimalno funkcioniranje učenika na nastavi s gledišta njihova emocionalnog doživljavanja i motivacije, od velike važnosti da nastavnici doživljavaju pozitivne emocije kada poučavaju i komuniciraju s učenicima. Također, otvorena ekspresija tih emocija može imati povoljne učinke na njihovu radnu uspješnost i učeničke ishode. S druge strane, doživljavanje negativnih emocija te pokušaji nastavnika da ih otvoreno iskažu ili prikriju mogu imati neželjene učinke. Slično vrijedi

i za pokušaje glumljenja emocija (npr. prenaplašavanje entuzijazma ili glumljenje razočaranja ne bi li se učenike potaklo na rad). Naime, naši rezultati sugeriraju da su učenici sposobni prepoznati emocionalnu neautentičnost svojih nastavnika što se potom nepovoljno odražava na njihov doživljaj poučavanja te njihove emocije i motivaciju.

Kada je riječ o indikatorima profesionalne dobrobiti, nastavnike koji su procijenili zadovoljstvo svojim poslom kao veće, njihovi učenici su percipirali kao one koji kvalitetnije poučavaju i uspostavljaju bolje odnose s učenicima te su učenici tih nastavnika i sami izvijestili o većim razinama vlastitih pozitivnih emocija na nastavi i većem stupnju motiviranosti za učenje. Suprotno je utvrđeno za pokazatelje sagorijevanja na poslu koje je bilo povezano s nižom kvalitetom poučavanja, narušenim odnosima s učenicima te nepovoljnijim emocionalnim i motivacijskim ishodima učenika. Naposljetku, doživljaj vlastite učinkovitosti nastavnika bio je također povezan s učeničkim procjenama. Međutim, jedino je doživljaj vlastite učinkovitosti u motiviranju učenika konzistentno bio povezan s višim razinama kvalitete poučavanja, boljim odnosima s učenicima, povoljnijim emocionalnim doživljavanjem učenika te njihovom većom motiviranošću. Ostale dimenzije, tj. doživljaj vlastite učinkovitosti u upotrebi strategija poučavanja i upravljanja razredom, u našem su se istraživanju pokazale manje relevantne kada je riječ o učenicima i njihovoj perspektivi.

Sažeto, rezultati projekta sugeriraju:

- ▶ **učenici nastavnika s višim samoprocijenjenim razinama ekstraverzije i ugodnosti percipirali su kvalitetu poučavanja svojih nastavnika i odnose koje oni ostvaruju s učenicima kao pozitivnije**
- ▶ **veći intenzitet ugodnih emocija nastavnika bio je povezan s višim učeničkim procjenama kvalitete poučavanja i odnosa s učenicima te s povoljnijim emocionalnim i motivacijskim ishodima učenika, dok je za neugodne emocije utvrđen suprotan obrazac**
- ▶ **češće otvoreno izražavanje ugodnih autentičnih emocija nastavnika bilo je povezano s višim učeničkim procjenama kvalitete poučavanja i odnosa s učenicima te s povoljnijim emocionalnim i motivacijskim ishodima učenika, dok je za otvoreno izražavanje neugodnih autentičnih emocija utvrđen suprotan obrazac**
- ▶ **veće razine profesionalne dobrobiti nastavnika, izražene kroz zadovoljstvo poslom i sagorijevanje, bile su povezane s višim učeničkim procjenama kvalitete poučavanja i odnosa s učenicima te s povoljnijim emocionalnim i motivacijskim ishodima učenika.**

Zaključno, ovaj je projekt jasno pokazao koliko su važne osobne karakteristike nastavnika za oblikovanje kvalitete poučavanja, ali i učeničkih ishoda. Naime, ličnost nastavnika, emocije koje doživljavaju pri poučavanju, strategije kojima se koriste da bi ih regulirali, osjećaj vlastite učinkovitosti u poučavanju predstavljaju važne čimbenike radne uspješnosti nastavnika i njihove dobrobiti, što je u skladu s dosadašnjim istraživačkim spoznajama u ovom području.

Literatura

- Burić, I., i Frenzel, A. C. (2019). Teacher anger: New empirical insights using a multi-method approach. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102895. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102895>
- Burić, I., i Frenzel, A. C. (2021). Teacher emotional labour, instructional strategies, and students' academic engagement: A multilevel analysis. *Teachers and Teaching*, 27(5), 335–352. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740194>
- Burić, I., i Frenzel, A. C. (2023). Teacher emotions are linked with teaching quality: Cross-sectional and longitudinal evidence from two field studies. *Learning and Instruction*, 88, 101822. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101822>
- Burić, I., Kim, L. E., i Hodis, F. (2021). Emotional labor profiles among teachers: Associations with positive affective, motivational, and well-being factors. *Journal of Educational Psychology*, 113(6), 1227–1243. <https://doi.org/10.1037/edu0000654>
- Carver, C. S., i Connor-Smith, J. (2010). Personality and coping. *Annual Review of Psychology*, 61, 679–704. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100352>
- De Jong, R., Mainhard, T., Van Tartwijk, J., Veldman, I., Verloop, N., i Wubbels, T. (2014). How pre-service teachers' personality traits, self-efficacy, and discipline strategies contribute to the teacher–student relationship. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 294–310.
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T., i Lüdtke, O. (2018). Emotion transmission in the classroom revisited: A reciprocal effects model of teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 628–639. <https://doi.org/10.1037/edu0000228>
- Frenzel, A. C., Daniels, L., i Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56(4), 250–264. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, 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. <https://doi.org/10.1037/a0014695>
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B., i Klassen, R. M. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148–163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- Jayawickreme, E., Fleeson, W., Beck, E. D., Baumert, A., i Adler, J. M. (2021). Personality dynamics. *Personality Science*, 2, 1–18. <https://doi.org/10.5964/ps.6179>
- Kim, L. E., Jörg, V., i Klassen, R. M. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational Psychology Review*, 31, 163–195. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>
- Kuppens, P. (2015). It's about time: A special section on affect dynamics. *Emotion Review*, 7(4), 297–300. <https://doi.org/10.1177/1754073915590947>
- Kuppens, P., i Verduyn, P. (2015). Looking at emotion regulation through the window of emotion dynamics. *Psychological Inquiry*, 26(1), 72–79. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.960505>
- Roloff, J., Kirstges, J., Grund, S., & Klusmann, U. (2022). How strongly is personality associated with burnout among teachers? A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1613–1650. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09672-7>
- Wang, H., Burić, I., Chang, M. L., i Gross, J. J. (2023). Teachers' emotion regulation and related environmental, personal, instructional, and well-being factors: A meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 1–46. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09810-1>
- Wang, H., Hall, N. C., i Taxer, J. L. (2019). Antecedents and consequences of teachers' emotional labor: A systematic review and meta-analytic investigation. *Educational Psychology Review*, 31, 663–698. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09475-3>

2. Kako prepoznati i razumjeti emocije nastavnika?

Mara Šimunović

Iako se poučavanje tradicionalno percipiralo kao primarno kognitivna aktivnost usmjerena od nastavnika prema učeniku, ono uključuje dvosmjernu interakciju između nastavnika i učenika te je stoga izvor doživljavanja različitih emocija i za učenike i za nastavnike. Nastavnici na svom radnom mjestu svakodnevno doživljavaju i izražavaju širok raspon pozitivnih i negativnih emocija. Primjerice, nastavnik može doživjeti emociju radosti ili ponosa kada učenici pokazuju interes za gradivo ili kada postižu dobre rezultate. Također može osjetiti ljutnju i frustraciju kada učenici ometaju nastavu ili tugu i razočaranje kada ne ostvaruju dobre rezultate (Burić i sur., 2017; Wang i sur., 2021). Te i druge emocije nastavnika, poput tjeskobe, bespomoćnosti, ljubavi i entuzijazma, mogu imati važan utjecaj na razne faktore uključene u procese poučavanja i učenja. Emocije nastavnika utječu na kvalitetu poučavanja, učeničke obrazovne ishode i ponašanja (Frenzel, 2014; Hagenauer i Volet, 2014; Wang i Burić, 2023), zadovoljstvo poslom te predanost poslu nastavnika (Chang, 2009; Keller i sur., 2014; Yin i sur., 2016), kao i na kvalitetu odnosa s učenicima (Sutton i Wheatley, 2003).

Istraživanja na hrvatskim nastavnicima pokazala su da su nastavnici koji češće doživljavaju pozitivne emocije u radu s učenicima, kao što su radost, ponos i ljubav, više radno angažirani, što se očitava u većoj sigurnosti u suočavanju s preprekama na poslu i snažnijem doživljaju osobnog značenja u poslu (Burić i Macuka, 2018). Pozitivne emocije hrvatskih nastavnika povezane su i s percepcijom veće vlastite učinkovitosti u poučavanju, tj. većom samoefikasnošću (Burić i Mornar, 2022) te boljom kvalitetom poučavanja (Burić i Frenzel, 2023). Nastavnici koji češće izvještavaju o negativnim emocijama, kao što su ljutnja, iscrpljenost i beznađe, manje su radno angažirani, odnosno izvještavaju o manje elana, predanosti i zanesenosti poučavanjem (Burić i Macuka, 2018). Negativne emocije također su povezane s nižom samoefikasnošću (Burić i Mornar, 2022; Burić i sur., 2020) i lošijom kvalitetom poučavanja (Burić i Frenzel, 2023).

Osim važnosti emocija nastavnika u oblikovanju kvalitete poučavanja i učeničkih ishoda, važno je baviti se i ulogom emocija nastavnika u kontekstu njihove psihološke dobrobiti i osobnog razvoja. Profesija nastavnika može biti izvor zadovoljstva, ali može biti i vrlo emocionalno zahtjevna i iscrpljujuća (Philipp i Schüpbach, 2010). Neka istraživanja upućuju na zaključak da je nastavnička profesija jedna od emocionalno najzahtjevnijih (Brotheridge i Grandey, 2002; Chang, 2009). Naime, nastavnici u svom poslu često moraju balansirati između različitih uloga te su nerijetko izloženi izazovnim situacijama koje uključuju učenike, njihove roditelje, kolege u školi i širi obrazovni sustav, a koje od nastavnika zahtijevaju preuzimanje velike odgovornosti i ulaganje emocionalnog napora. Takve okolnosti mogu dovesti do emocionalnog iscrpljivanja nastavnika i, posljedično, do problema mentalnog zdravlja. Nalazi istraživanja s hrvatskim nastavnicima (Macuka i sur., 2017) pokazuju da nastavnici koji češće doživljavaju neugodne emocije i emocionalnu iscrpljenost na poslu, ujedno u većoj mjeri izvještavaju o poteškoćama mentalnog zdravlja kao što su anksioznost, depresivnost i somatizacijski problemi.

Što su emocije i čemu služe?

Imajući u vidu značajan utjecaj emocija nastavnika na same nastavnike, učenike te na učenje i poučavanje, nameće se važnost istraživanja i educiranje nastavnika o strategijama emocionalne regulacije na poslu. U tom je kontekstu važno najprije definirati što su uopće emocije i čemu nam služe. Suvremeni teorijski okviri emociju definiraju kao epizodu međusobno povezanih i sinkroniziranih promjena u pet komponenti – subjektivnoj, kognitivnoj, ekspresivnoj, fiziološkoj i motivacijskoj (Scherer, 2009). Primjerice, kad smo ljuti, možemo imati subjektivan osjećaj uznemirenosti i neugode, razmišljati o situaciji koja nam je izazvala ljutnju, imati ljutit izraz lica, osjećati ubrzan rad srca te imati poriv da vičemo. Emocije se najčešće definiraju kao stanja, tj. kao kratke i intenzivne epizode koje su pod snažnim utjecajem situacijskih faktora (Scherer, 2005). Osim kao stanja, emocije se mogu definirati i kao osobine, tj. kao relativno stabilne dispozicije koje odražavaju tendenciju osobe da doživljava određene emocije u specifičnim situacijama (Rosenberg, 1998).

Pri definiranju emocija važno je razumjeti i događaje koji pokreću emocije s obzirom na to da svakoj emociji prethodi neki unutarnji ili vanjski podražaj koji osoba percipira važnim (Scherer, 2009). Unutarnji pokretači emocija mogu biti naše misli, ponašanja i fizičke reakcije. Također, jedna emocija može potaknuti drugu, sekundarnu emociju. Primjerice, kada se osjećamo tužno, možemo postati ljuti na sebe zbog toga (Linehan, 2015). Vanjski su pokretači emocija događaji u našoj okolini, kao što je npr. svađa s prijateljem koja može potaknuti, primjerice, tugu ili tjeskobu. U razumijevanju pokretača emocija kod nastavnika koristan je recipročni model uzroka i posljedica emocija nastavnika koji je postavila Frenzel (2014). Prema tom modelu nastavnici na poslu doživljavaju emocije na temelju kognitivne procjene odgovara li ponašanje njihovih učenika ciljevima koje nastavnik želi postići u razredu. Model razlikuje četiri globalna cilja koja nastavnici nastoje postići: 1. usvajanje znanja i kompetencija kod učenika; 2. motivacijski angažman učenika u učenju; 3. razvoj socio-emocionalnih kompetencija kod učenika; i 4. uspostavljanje dobrog odnosa između nastavnika i učenika. Osim toga, pokretači emocija kod nastavnika mogu dolaziti i iz interakcija s roditeljima učenika, kolegama, ravnateljem škole, ali i iz percepcije zahtjeva i prilika koje dolaze iz šireg obrazovnog sustava i aktualne obrazovne politike. Uzmimo kao primjer emociju ljutnje. Ta emocija kod nastavnika može biti potaknuta situacijama kao što su roditeljske optužbe ili pritisak na nastavnike da dodjeljuju visoke ocjene njihovoj djeci. Na razini škole ljutnja, primjerice, može biti potaknuta lošom radnom atmosferom. U kontekstu šireg obrazovnog sustava, česte promjene u nastavnom planu i programu ili percepcija nedovoljnog poštovanja nastavničke profesije u današnjem društvu također mogu biti okidači ljutnje kod nastavnika (Burić i Frenzel, 2019).

U definiranju emocija također se rabe tzv. diskretni i dimenzionalni pristup. Diskretni model svrstava emocije u ograničene kategorije. Jedan od najšire korištenih modela diskretnih emocija jest Ekmanov (1984) model osnovnih emocija koji uključuje ljutnju, gađenje, strah, sreću, tugu i iznenađenje. Pretpostavka je tog modela da su te bazične emocije univerzalne u različitim kulturama te da svaka bazična emocija izaziva specifičan odgovor koji ima za cilj rješavanje nekog problema ili potrebe koja je evolucijski važna za preživljavanje ljudske vrste (Harmon-Jones i sur., 2017). Dimenzionalni pristup usmjeren je na određivanje dimenzija koje mogu objasniti razlike u emocionalnim iskustvima kao što je valencija (emocija može biti neugodna/negativna ili ugodna/pozitivna) i uzbuđenje (od mirnog stanja do visoke budnosti) (Tellegen i sur., 1999).

I ugodne i neugodne emocije imaju svoju funkcionalnu vrijednost. Emocije su poput unutrašnjih signala koji nas informiraju o tome što trenutačna situacija za nas znači (Frijda, 1986). Stoga, kada je emocija koju doživljavamo funkcionalna, ona može usmjeriti našu pažnju na određeni događaj u okolini te imati funkciju da nas fiziološki i psihološki pripremi za taj događaj. Emocije su stoga snažni motivatori naših ponašanja i akcija koje poduzimamo. Primjerice, emocija straha usmjerit će našu pažnju na trenutačnu prijetnju našem životu, zdravlju ili subjektivnoj dobrobiti te pokrenuti fiziološke procese u tijelu koji su nam nužni da djelujemo, odnosno da se zaštitimo od opasnosti.

Tako nastavnik može osjetiti tjeskobu pri percepciji da nije dobro pripremio nastavni sat što potencijalno ugrožava njegovu kvalitetu poučavanja te ga ta emocija može motivirati da uloži dodatni trud i vrijeme u pripremu. Ljutnja pak organizira i pokreće naše odgovore na situacije u kojima nam je onemogućeno postizanje važnih ciljeva ili smo doživjeli neposredan napad na sebe ili nama važne osobe. Ljutnja nas usmjerava na samoobranu, ovladavanje i uspostavljanje kontrole (Lemerise i Dodge, 2008). Primjerice, ljutnja zbog ometanja nastave može nastavnika motivirati da poduzme akcije koje su potrebne ne bi li ponovno uspostavio radnu atmosferu u razredu. Nadalje, emocije nam pružaju informacije o našim potrebama i ukazuju nam na to kako procjenjujemo sebe i svoj svijet (Lazarus, 1991). Primjerice, emocija tuge može nam signalizirati da imamo percepciju gubitka nekoga ili nečega što nam je važno. Tako nastavnik u svom poslu može osjetiti emociju tuge pri opraštanju od razreda maturanata što mu može signalizirati koliko mu je rad s tim razredom bio osobno i profesionalno važan.

Naposljetku, emocije služe komuniciranju s drugim ljudima. Izrazi lica biološki su određeni aspekti emocija i često mogu drugima prenijeti poruku brže od riječi (Ekman i Friesen, 1975). I drugi neverbalni aspekti emocija kao što su držanje tijela, ton i jačina glasa i ritam govorenja imaju važnu komunikacijsku ulogu. Nadalje, pokazalo se da kada neverbalni izrazi emocija (npr. ponašanje, izraz lica, položaj tijela, ton glasa) ne slijede ono što osoba govori, drugi ljudi češće vjeruju neverbalnim izražajima nego verbalnim (Barlow i sur., 2010). Zaključno, nastavnici izražavanjem svojih emocija, svjesno ili nesvjesno, iznose mnogo neverbalnog sadržaja koji može utjecati na učnike i koji često otkriva u kojoj su mjeri iskazane emocije nastavnika autentične.

Prepoznavanje i imenovanje emocija

Kada govorimo o regulaciji emocija, većina ljudi ima ideju da ona podrazumijeva mentalni ili emocionalni trud u upravljanju kvalitetom, intenzitetom ili trajanjem emocije. Iako postoje različite strategije kojima je moguće regulirati emocije, novija istraživanja pokazuju da i samo identificiranje i imenovanje emocija koje doživljavamo može pomoći u njihovom upravljanju (Torre i Lieberman, 2018). Istraživanja su pokazala da jezično procesiranje emocija koje se događa tijekom imenovanja onoga što osjećamo dovodi do istih fizioloških promjena u mozgu koje se inače povezuju s uspješnom emocionalnom regulacijom. Tijekom imenovanja emocija uočeno je smanjenje aktivnosti amigdale, dijela mozga koji ima značajnu ulogu u doživljavanju straha, tjeskobe i ljutnje. S druge strane, imenovanje emocija povezano je s povećanjem aktivnosti prefrontalnog korteksa, dijela mozga koji je ključan za različite složene kognitivne funkcije kao što su sposobnost mišljenja, planiranja i donošenja odluka (Lieberman i sur., 2007; Torrisi i sur., 2013). I u istraživanjima u kojima su korištene mjere samoprocjene utvrđeni su pozitivni učinci imenovanja emocija. Pokazalo se da imenovanje neugodne emocije tijekom izlaganja uznemirujućem podražaju dovodi do umanjivanja subjektivnog osjećaja uznemirenosti (Torre i Lieberman, 2018). Imenovanje emocija pomaže i u regulaciji tjelesnih promjena povezanih s doživljenom emocijom (Constantinou i sur., 2014).

Postoje različiti mehanizmi koji mogu objasniti zašto prepoznavanje i imenovanje emocija pomaže u emocionalnoj regulaciji (Torre i Lieberman, 2018). Imenovanje emocija iziskuje od osobe samo-refleksiju, odnosno, svjesnost i opažanje vlastitog emocionalnog iskustva. Taj je proces povezan s ranije opisanim neuralnim profilom karakterističnim za emocionalnu regulaciju. Nadalje, dodjeljivanjem imena onome što osjećamo možemo umanjiti subjektivni osjećaj neizvjesnosti koji je često prisutan kod intenzivnih emocionalnih stanja. Imenovanje emocija također je vezano za proces simboličke pretvorbe u kojem upotrebom jezika apstraktno iskustvo pretvaramo u simboličku reprezentaciju, što smanjuje percepciju prijatnje u amigdali.

Suvremene psihološke intervencije za izgradnju vještina emocionalne regulacije ističu važnost prepoznavanja i imenovanja ne samo doživljene emocije nego i konteksta u kojem se to iskustvo

događa (Linehan, 2015). Važno je prepoznati i imenovati podražaj koji je potaknuo emociju te kako smo ga mi kognitivno interpretirali, prethodne okolnosti koje su mogle povećati našu emocionalnu osjetljivost na podražaj, subjektivni doživljaj emocije uključujući i fiziološke promjene te posljedice doživljene emocije, kao što su promjene u ponašanju ili pažnji.

Prepoznavanje i imenovanje emocija vještina je koja se uči. Neki su ljudi u njoj bolji, neki lošiji, no svi mogu raditi na tome da postanu bolji u identificiranju onoga što osjećaju. Ako smo razvili naviku potiskivati svoje emocije općenito u životu ili u određenom kontekstu, kao što je primjerice radno mjesto, onda prepoznavanje i imenovanje onoga što osjećamo može na početku biti zahtjevan zadatak. No s vremenom i s vježbom možemo u tome postati vješti. Da biste postali vještiji u tom području, važno je da razumijete da su emocije, kako smo ranije objasnili, kompleksni fenomeni i da su specifične emocije odgovor na specifične, za nas važne situacije.

Ovdje je korisno opisati dva fenomena koja se mogu pojaviti inače u životu, ali i kod nastavnika u doživljavanju emocija na radnom mjestu. Prvi se odnosi na to da ljudi, zbog nedovoljno znanja o emocijama, često ne razlikuju određene emocije. Usvajanje znanja o vrsti događaja koji tipično prethode određenim emocijama te razumijevanje komponenti svake emocije može pomoći u točnijoj identifikaciji onoga što osjećamo. Objasniti ćemo to na primjeru dviju emocija koje ljudi često ne razlikuju – srama i krivnje. Sram mogu pokrenuti razni podražaji, a tipično su to situacije u kojima nas netko do koga nam je stalo odbije, drugi ljudi saznaju da smo napravili nešto loše, drugi nas kritiziraju ili ismijavaju, radimo nešto što ljudi koji su nam važni smatraju nemoralnim ili pogrešnim itd. Kognitivna komponenta srama tipično se sastoji od vjerovanja da će nas drugi odbaciti ili su nas već odbacili te negativnih kognicija o samom sebi kao lošem, inferiornom, nedovoljno dobrom, lošijem od drugih, neuspješnom, ružnom itd. Fiziološke promjene koje prate sram mogu uključivati nelagodu u trbuhu, žarenje u licu, kratak dah itd. Ekspresivna komponenta srama može se očitovati u izbjegavanju kontakta očima s drugima, gledanju u pod, spuštanju glave, tihom govoru, pogrbljenom stavu tijela itd. Motivacijska komponenta srama može se očitovati u tome da osoba skriva svoje ponašanje ili neke svoje karakteristike od drugih ljudi, da izbjegava razmišljati o onome što joj izaziva sram ili da pak bude jako fokusirana na sebe. S druge strane, događaji koji uzrokuju emociju krivnje oni su u kojima smo napravili prijestup, štetu ili povredu protiv nekoga ili nečega što nam je važno. Stoga kognitivna komponenta krivnje uključuje vjerovanje da su naši postupci zaslužni za nešto loše što se dogodilo. Fiziološke i ekspresivne promjene koje prate krivnju slične su onima koje se javljaju kod srama. Motivacijska komponenta te emocije očituje se pak u tome da osoba pokuša popraviti nastalu štetu, iskupiti se za svoje postupke, tražiti oprost itd. Dakle, možemo reći da iako su sram i krivnja donekle slične emocije, događaji koji ih pokreću, kao i njihove kognitivne komponente, bitno se razlikuju. Sram je posljedica interpretacije da smo kao osobe na neki način neadekvatni i da ćemo zbog toga biti odbačeni, dok je krivnja orijentirana na druge ljude, tj. ona je posljedica interpretacije da smo nekome nanijeli štetu. Ako kao primjer uzmemo nastavnikov rad u razredu, nastavnik može osjetiti sram u situaciji kada na ploči pred učenicima pogrešno riješi neki zadatak, a krivnju kad je mišljenja da učenicima nije dovoljno objasnio gradivo jer je u tom trenutku bio okupiran privatnim problemima i tako ih je zakinuo za znanje.

Drugi fenomen koji ćemo ovdje spomenuti tiče se razlikovanja primarnih i sekundarnih emocija. Naime, kao što smo ranije spomenuli, emocija koju osjećamo nekad može biti odgovor na neku drugu, raniju emociju. Dobar je primjer za to emocija ljutnje koja često služi „maskiranju“ drugih, nepoželjnih emocija. Primjerice, ljudi često kroz ljutnju izbjegavaju osjetiti sram, tugu ili strah. Sekundarne emocije često je teško regulirati jer nismo prepoznali inicijalnu emociju koju smo doživjeli (Pascual-Leone i sur., 2013). Primjerice, nastavnik u radu s učenicima koji iskazuje dugotrajne poteškoće u ponašanju može osjetiti bijes kao sekundarnu emociju, dok primarna emocija može biti bespomoćnost koja proizlazi iz interpretacije da se nastavnik ne zna ili ne može adekvatno nositi s učenicima i njegovim ponašanjem u razredu. Kada redovito vježbamo prepoznati i imenovati ono što osjećamo, možemo postati vještiji u promatranju svojih primarnih i sekundarnih emocija,

što nam može pomoći u njihovoj regulaciji, ali i u regulaciji ponašanja. Zaključno, iako se prepoznavanje i imenovanje emocija naoko može činiti jednostavnom vještinom, ono zapravo iziskuje dobro razumijevanje funkcije i komponenti širokog raspona emocija te sustavno uvježbavanje prepoznavanja i imenovanja emocija i konteksta u kojima se one pojavljuju.

Praktične smjernice za nastavnike

1. Počnite primjećivati i imenovati svoje emocije na radnom mjestu

Jasno je da nije uvijek moguće, a ni primjereno da neometano izrazite svoje emocije u razredu ili u kontaktu s roditeljima i kolegama, no ono što vam može biti od pomoći u nošenju s intenzivnim i neugodnim emocijama jest da ih počnete „sami za sebe“ primjećivati i imenovati. Primjećivanje i imenovanje emocije u suprotnosti je s potiskivanjem emocije te je prvi i neophodan korak u uspješnoj emocionalnoj regulaciji. Ljudi često izbjegavaju primijetiti i imenovati ono što osjećaju jer imaju različite internalizirane mitove o emocijama (Linehan, 2015). Primjerice, možete vjerovati da neke emocije kao što su ljutnja, tjeskoba ili strah nisu primjerene na radnom mjestu ili da je to što ih doživljavate pokazatelj vaše nekompetentnosti. Kao što je ranije opisano, svaka emocija ima svoju funkciju, stoga nema smisla da ih kategorizirate kao „dobre“ ili „loše“ ili kao one koje „smijete“ ili „ne smijete“ osjećati. Također, možete biti uvjereni da će vas prepoznavanje i imenovanje onoga što osjećate omesti u ostvarivanju ciljeva, učiniti dugoročno „preosjetljivima“ ili da će vas emocija preplaviti ako ju imenujete. Istraživanja opisana ranije u ovom poglavlju upućuju na to da ta uvjerenja nisu točna. Sasvim suprotno, imenovanje onoga što osjećate dugoročno poboljšava vašu emocionalnu regulaciju, a samim time možete uspješnije upravljati aktivnostima koje su potrebne da ostvarujete svoje ciljeve na radnom mjestu.

Praktične smjernice za škole

1. Razvijajte podržavajuću atmosferu u školi usmjerenu na emocije nastavnika

Podržavajuća atmosfera i aktivnosti usmjerene na emocije u školi mogu nastavnicima biti od velike pomoći u razvoju vještina prepoznavanja i imenovanja vlastitih emocija. Nastavnici su često vrlo zauzeti i ne nalaze vrijeme da stanu i razmisle kako se osjećaju. U tom smislu može koristiti da škole u svoje aktivnosti uvedu i povremene sastanke na kojima će nastavnici u manjim grupama moći reflektirati svoja emocionalno izazovna iskustva koja doživljavaju u interakciji s učenicima, njihovim roditeljima, kolegama ili u suočavanju s izazovima unutar šireg obrazovnog konteksta. To je posebno važno u kontekstu današnjih brzih i nepredvidivih promjena u obrazovanju koje nastavnicima mogu uzrokovati emocije kao što su anksioznost, ljutnja, frustracija i bespomoćnost. Važno je da uprava škole i stručni suradnici nastavnicima ne sugeriraju da su određene emocije na radnom mjestu neprihvatljive, „loše“ ili „zabranjene“. Kao što je ranije rečeno, emocije mogu biti ugodne ili neugodne, no sve imaju svoju funkcionalnu vrijednost. Određeni načini izražavanja neugodnih emocija, npr. vikanje, psovanje, lupanje vratima i sl., mogu biti nedopušteni, no unutarne iskustvo i doživljaj emocije treba validirati kod svakog nastavnika. U suprotnom, suočeni s percepcijom da „ne smiju“ osjećati određene emocije, nastavnici mogu odabrati strategiju njihova kroničnog potiskivanja što dugoročno dovodi do loših ishoda i u poslu nastavnika i u njihovoj psihološkoj dobrobiti.

2. Omogućite nastavnicima da u komunikaciji izraze svoje emocije

Važno je da stručni suradnici i ravnatelj škole nastoje u svakodnevnoj interakciji s nastavnicima biti obazrivi prema njihovim emocionalnim iskustvima i da im pružaju prostor zauzimajući stav znatiželje, otvorenosti, prihvaćanja i empatije. Primjerice, u razgovoru s uzrujanim nastavnikom stručni suradnik može pokušati obazrivo nastavniku reflektirati njegovu emociju i pitati ga da mu opiše neke komponente trenutačnog emocionalnog doživljaja (npr. „Čujem ti u glasu da si ljuta. To je u redu. Reci mi, što ti je bilo najteže u toj situaciji koju si mi ispričala?“). Takvim i sličnim pitanjima nastavnika se navodi na prepoznavanje i imenovanje različitih komponenti emocionalnog iskustva te na prepoznavanje eventualnih primarnih i sekundarnih emocija koje je doživio, što za posljedica ima veću vjerojatnost uspješne emocionalne regulacije i stvaranje osjećaja da ga se u školi podržava i razumije.

Aktivnosti za nastavnike

1. Aktivnost: Prepoznavanje i razumijevanje neugodnih emocija

Ova aktivnost pomaže nastavnicima da lakše prepoznaju svoje neugodne emocije, njihove uzroke i manifestacije.

Opis aktivnosti: Pokušajte se prisjetiti trenutka kada ste na svom poslu nastavnika doživjeli ljutnju, anksioznost i tugu. Ako smatrate da nikad niste doživjeli neku od navedenih emocija u kontekstu svog posla, pokušajte zamisliti situaciju na poslu u kojoj smatrate da biste ju mogli doživjeti. Potom za svaku od te tri emocije opišite:

- ▶ događaj koji je emociju potaknuo (unutarnji ili vanjski)
- ▶ svoju interpretaciju događaja
- ▶ fiziološke promjene i unutarnje tjelesne doživljaje koji prate tu emociju
- ▶ verbalne i neverbalne izraze emocije
- ▶ ponašanja koja su posljedica emocije.

Primjer za emociju radosti:

Događaj koji je emociju potaknuo (unutarnji ili vanjski): *Učenici su me iznenadili poklonom za kraj školske godine.*

Vaša interpretacija događaja: *Moji me učenici vole i cijene.*

Fiziološke promjene i unutarnji doživljaji koji prate emociju: *Toplina u licu, osjećaj visoke energije i otvorenosti prema drugima.*

Neverbalni izrazi emocije: *Smiješim se, imam entuzijastičan glas.*

Ponašanja koja su posljedica emocije: *Grlim svoje učenike, mnogo pričam, govorim pozitivne stvari.*

2. Aktivnost: Prepoznavanje i opisivanje emocija na radnom mjestu

Ova aktivnost pomaže nastavnicima da postanu vještiji u regulaciji svojih emocija na radnom mjestu kroz prepoznavanje i opisivanje različitih komponenti nedavnog emocionalnog iskustva.

Opis aktivnosti: Sljedeći put kad primijetite promjenu u vlastitim emocijama na svom radnom mjestu, pokušajte što prije ispuniti ovaj obrazac. Ispunjavanje obrasca što prije nakon doživljene emocije može vam pomoći da lakše identificirate emociju i da se brže emocionalno regulirate.

- ▶ Naziv emocije koju sam osjetio/la:
- ▶ Intenzitet emocije (0 – 100):
- ▶ Podražaj koji je potaknuo moju emociju:
- ▶ Što se događalo prije da me je moglo učiniti emocionalno osjetljivim/osjetljivom za podražaj:
- ▶ Kako sam kognitivno interpretirao/interpretirala događaj:
- ▶ Što sam osjećao/osjećala u svom licu i tijelu:
- ▶ Što sam imao/imala potrebu napraviti? Što sam htio/htjela reći:
- ▶ Kakav je bio moj izraz lica, držanje tijela i geste:
- ▶ Što sam rekao/rekla zbog doživljene emocije:
- ▶ Što sam učinio/učinila zbog doživljene emocije:
- ▶ Koje su bile dugoročne posljedice emocije (npr. pažnja, sjećanja, nove emocije, ponašanje, osjećaji u tijelu):

Primjer:

Naziv emocije koju sam osjetio/la: *Bespomoćnost*

Intenzitet emocije (0 – 100): *80*

Podražaj koji je potaknuo moju emociju: *Majka učenika verbalno me je napala zbog sukoba koje njezino dijete ima s drugim učenicom u razredu. Ona smatra da nisam poduzela dovoljno za rješavanje tog problema.*

Što se događalo prije da me je moglo učiniti emocionalno osjetljivim/osjetljivom za podražaj: *S ovim sam roditeljem imala već dvije neugodne interakcije u prošlosti; problem traje dulje i nismo ga na razini škole uspjeli riješiti; taj sam dan bila jako neispavana.*

Kako sam kognitivno interpretirao/interpretirala događaj: *Ne mogu se nositi s ovim.*

Što sam osjećao/osjećala u svom licu i tijelu: *Težina u prsima, teško disanje.*

Što sam imao/imala potrebu napraviti? Što sam htio/htjela reći: *Imala sam potrebu pobjeći dok sam razgovarala s majkom učenika.*

Kakav je bio moj izraz lica, držanje tijela i geste: *Imala sam prekržižene ruke, tužan izraz lica.*

Što sam rekao/rekla zbog doživljene emocije: *Rekla sam majci da ne znam što da više učinim.*

Što sam učinio/učinila zbog doživljene emocije: *Nisam učinila ništa.*

Koje su bile dugoročne posljedice emocije (npr. pažnja, sjećanja, nove emocije, ponašanje, osjećaji u tijelu): *Cijeli sam dan razmišljala o tom razgovoru, izbjegavala sam razgovor sa svojim ukućanima, prisjećala sam se prošlih interakcija s majkom učenika, osjećala sam bespomoćnost i tugu.*

Literatura

- Barlow, D. H., Farchione, T. J., Fairholme, C. P., Ellard, K. K., Boisseau, C. L., Allen, L. B. i sur.. (2010). *Unified protocol for transdiagnostic treatment of emotional disorders*. Oxford University Press.
- Brotheridge, C. M. i Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of "people work". *Journal of Vocational Behavior*, 60(1), 17–39. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1815>
- Burić, I. i Frenzel, A. C. (2023). Teacher emotions are linked with teaching quality: Cross-sectional and longitudinal evidence from two field studies. *Learning and Instruction*, 88, 101822. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101822>
- Burić, I. i Frenzel, A. C. (2019). Teacher anger: New empirical insights using a multi-method approach. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102895. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102895>
- Burić, I. i Macuka, I. (2018). Self-efficacy, emotions and work engagement among teachers: A two wave cross-lagged analysis. *Journal of Happiness Studies*, 19(7), 1917–1933. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9903-9>
- Burić, I. i Mornar, M. (2022). Teacher dispositional affectivity, emotional labor, and self-efficacy: A longitudinal analysis. *Current Psychology*, 1–14. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03029-7>
- Burić, I., Penezić, Z. i Sorić, I. (2017). Regulating emotions in the teacher's workplace: Development and initial validation of the Teacher Emotion-Regulation Scale. *International Journal of Stress Management*, 24, 217–246. <https://doi.org/10.1037/str0000035>
- Burić, I., Slišković, A. i Sorić, I. (2020). Teachers' emotions and self-efficacy: A test of reciprocal relations. *Frontiers in Psychology*, 11, 1650. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01650>
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Constantinou, E., Van Den Houte, M., Bogaerts, K., Van Diest, I. i Van den Bergh, O. (2014). Can words heal? Using affect labeling to reduce the effects of unpleasant cues on symptom reporting. *Frontiers in Psychology*, 5, 807. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00807>
- Ekman, P. (1984). Expression and the nature of emotion. U K. Scherer i P. Ekman (Ur.), *Approaches to emotion* (str. 319–344). Lawrence Erlbaum.
- Ekman, P. i Friesen, W. V. (1975). *Unmasking the face*. Prentice-Hall.
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. U E. A. Linnenbrink-Garcia i R. Pekrun (Ur.), *International Handbook of Emotions in Education* (str. 494–519). Routledge.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge University Press.
- Hagenauer, G. i Volet, S. E. (2014). Teacher–student relationship at university: An important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370–388. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>
- Harmon-Jones, E., Harmon-Jones, C. i Summerell, E. (2017). On the Importance of Both Dimensional and Discrete Models of Emotion. *Behavioral Sciences*, 7(4), 66. <https://doi.org/10.3390/bs7040066>
- Keller, M. M., Chang, M.-L., Becker, E. S., Goetz, T. i Frenzel, A. C. (2014). Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: an experience sampling study. *Frontiers in Psychology*, 5, 1442. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01442>
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- Lemerise, E. A. i Dodge, K. A. (2008). The development of anger and hostile interaction. U M. Lewis, J. M. Haviland-Jones i L. Feldman Barrett (Ur.), *Handbook of emotions* (str. 730–741). Guilford Press.
- Lieberman, M. D., Eisenberger, N. I., Crockett, M. J., Tom, S. M., Pfeifer, J. H. i Way, B. M. (2007). Affect labeling disrupts amygdala activity in response to affective stimuli. *Psychological Science*, 18(5), 421–428.
- Linehan, M. (2015). *DBT Skills training manual*. Guilford Publications.

- Macuka, I., Burić, I. i Slišković, A. (2017). Emocionalna iskustva učitelja kao prediktori njihova mentalnoga zdravlja. *Psihologijske teme*, 26(2), 355–375. <https://doi.org/10.31820/pt.26.2.5>
- Pascual-Leone, A., Gilles, P., Singh, T. i Andreescu, C. A. (2013). Problem anger in psychotherapy: An emotion-focused perspective on hate, rage, and rejecting anger. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 43, 83–92. <https://doi.org/10.1007/s10879-012-9214-8>
- Philipp, A. i Schüpbach, H. (2010). Longitudinal effects of emotional labour on emotional exhaustion and dedication of teachers. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(4), 494–504. <https://doi.org/10.1037/a0021046>
- Rosenberg, E. L. (1998). Levels of analysis and the organization of affect. *Review of General Psychology*, 2, 247–270. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.247>
- Scherer, K. R. (2005). What are emotion? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44, 695–729. <https://doi.org/10.1177/0539018405058216>
- Scherer, K. R. (2009). The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model. *Emotion*, 23, 1307–1351. <https://doi.org/10.1080/02699930902928969>
- Sutton, R. E. i Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327–358. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Tellegen, A., Watson, D. i Clark, L. A. (1999). Further support for a hierarchical model of affect: Reply to Green and Salovey. *Psychological Science*, 10(4), 307–309. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00159>
- Torre, J. B. i Lieberman, M. D. (2018). Putting feelings into words: Affect labeling as implicit emotion regulation. *Emotion Review*, 10(2), 116–124. <https://doi.org/10.1177/1754073917742706>
- Torrison, S. J., Lieberman, M. D., Bookheimer, S. Y. i Altshuler, L. L. (2013). Advancing understanding of affect labeling with dynamic causal modeling. *NeuroImage*, 82, 481–488. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2013.06.025>
- Wang, H. i Burić, I. (2023). A diary investigation of teachers' emotional labor for negative emotions: Its associations with perceived student disengagement and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 127, 104117. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104117>
- Wang, H., Hall, N. C. i King, R. B. (2021). A longitudinal investigation of teachers' emotional labor, well-being, and perceived student engagement. *Educational Psychology*, 41(10), 1319–1336. <https://doi.org/10.1080/1443410.2021.1988060>
- Yin, H., Huang, S. i Wang, W. (2016). Work environment characteristics and teacher well-being: The mediation of emotion regulation strategies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(9), 1–16. <https://doi.org/10.3390/ijerph13090907>

Kako nastavnici mogu regulirati svoje emocije?

Izabela Sorić

Neosporna je činjenica da nastavnici na svom poslu doživljavaju ne samo vrlo širok spektar razno-likih emocija nego su te emocije često i vrlo jakog intenziteta (Burić i Macuka, 2018; Hargreaves, 2005; Oplatka, 2009; Schutz i sur., 2007; Spilt i sur., 2011; Sutton i Wheatley, 2003; Sutton, 2007; van Veen i sur., 2005). U istraživanjima na uzorcima hrvatskih nastavnika pokazalo se također da naši nastavnici doživljavaju širok spektar i ugodnih i neugodnih emocija te da pritom različite kategorije diskretnih emocija doživljavaju s različitom frekvencijom ovisno o vrsti situacije koja ih izaziva (neposredni rad s učenicima, odnosi s kolegama/ravnateljem, odnosi s roditeljima, obrazovna politika i status nastavničke profesije) (Burić i sur., 2017; Sorić i sur., 2015). Način na koji nastavnici upravljaju doživljenim emocijama i kako ih reguliraju ključni su aspekti njihove uspješnosti u obavljanju svakodnevnih zadataka na poslu te predstavlja jednu od važnijih odrednica njihove profesionalne, ali i ukupne psihološke dobrobiti i osobnog razvoja (Burić i sur., 2020; Chang, 2009; Schutz i sur., 2007).

Općenito, uspješna emocionalna regulacija, odnosno prepoznavanje, praćenje, procjenjivanje te modificiranje intenziteta i trajanja vlastitih emocionalnih reakcija u svrhu postizanja željenih ciljeva, ključna je odrednica uspješnosti u vrlo različitim područjima rada, pa tako i u poslu nastavnika. Smatra se da u nastavničkoj profesiji postoje tzv. nepisana ili implicitna pravila o vrsti emocija koje bi nastavnici na svom poslu trebali doživljavati i o načinima na koji bi te emocije trebali izražavati. Iako se ta „pravila“ donekle razlikuju od kulture do kulture, općenito se smatra da bi nastavnici trebali doživljavati i iskazivati ugodne emocije, izbjegavati i prikrivati neugodne emocije te općenito intenzitet doživljenih i iskazanih emocija držati na umjerenom razini. Ne čudi stoga da i sami nastavnici svoju profesionalnu uspješnost povezuju upravo s primjerenom ekspresijom i regulacijom doživljenih emocija (Schutz i sur., 2007; Sutton i sur., 2009; Taxer i Gross, 2018). Isto tako, velik broj mladih nastavnika navodi da su intenzivne emocije koje su doživjeli na početku svog nastavničkog posla predstavljale za njih najveći izazov na koji tijekom svog školovanja nisu bili upozoreni niti su na bilo koji način bili pripremljeni glede njihova izražavanja i regulacije (Liljestrom i sur., 2007; Schutz i Zembylas, 2009).

Gross i Thompson (2007) razvili su tzv. modalni model emocija prema kojem emocija nastaje kada određena transakcija osobe i okoline privuče njezinu pažnju te je osoba procijenjena kao osobno značajnu, što onda dovodi do koordiniranog, ali fleksibilnog i prilagođenog, multisustavnog odgovora na tu transakciju. Dakle, slijed nastanka emocije jednostavan je: situacija – pažnja – procjena – odgovor. Pritom postoji ciklička dinamika: svaki emocionalni odgovor dovodi do promjena u doživljajnom, ponašajnom i fiziološkom sustavu te mijenja i samu početnu transakciju, što onda opet dovodi do nove emocionalne reakcije koja opet mijenja situaciju i tako u ponavljajućim ciklusima dalje. Opisana teorija emocija (kao i većina drugih suvremenih teorija emocija) naglašava mogućnost i važnost uspješne regulacije emocionalnog doživljavanja. Postoji velik broj više ili manje uspješnih načina regulacije doživljenih emocija (npr. potiskivanje, izbjegavanje, distrakcija i sl.), a njima se može doživljene emocije oslabiti, ojačati ili samo održavati na poželjnoj razini ovisno o vlastitim ciljevima i samom kontekstu (Gross i Thompson, 2007). Odnosno, različiti načini

regulacije emocija (bilo ugodnih bilo neugodnih) usmjereni su na promjenu oblika, frekvencije, intenziteta i trajanja samog emocionalnog odgovora ili na promjenu karakteristika same situacije koja tom odgovoru prethodi ili slijedi nakon njega. Dakle, uspješna regulacija emocija utječe na to koje ćemo emocije i kada doživljavati odnosno kako ćemo ih izražavati (Gross, 2008).

Strategije emocionalne regulacije

Prema procesnom modelu emocionalne regulacije (Gross i Thompson, 2007) strategije emocionalne regulacije mogu se klasificirati u manji broj kategorija. U tom smislu, mogu se razlikovati:

- ▶ strategije koje se odnose na odabir situacije, odnosno strategije koje mijenjaju vjerojatnost javljanja situacije koja izaziva određenu emociju
- ▶ strategije koje se odnose na modifikaciju te situacije, odnosno na nastojanja da se situacija i njezino emocionalno značenje direktno promijeni
- ▶ strategije preusmjeravanja pažnje sa situacije, odnosno emocije koju ona izaziva
- ▶ strategije koje podrazumijevaju kognitivnu promjenu ili reprocjenu, odnosno strategije mijenjanja načina na koji netko razmišlja o određenoj situaciji ili kako je procjenjuje
- ▶ strategije moduliranja samog emocionalnog odgovora, odnosno strategije djelovanja na fiziološke, iskustvene ili ponašajne aspekte doživljene emocije (Gross i Thompson, 2007).

Konkretnije, ako je za nastanak emocije nužna određena situacija, da bismo izbjegli njezino doživljavanje, najlakši je način da ju izbjegnemo ili zaobidemo. Na primjer, ako ste tijekom svoje nastavničke karijere bili u situaciji organizirati učenički izlet i doživjeli ste više puta neugodne emocije vezane za pregovaranje s „napornim“ agencijama za organiziranje izleta ili vezane za osjećaj odgovornosti glede odabira najbolje ponude (do te mjere da zbog straha i anksioznosti niste danima spavali), najjednostavniji način regulacije ili, točnije, izbjegavanja tih neugodnih emocija jest da organizaciju izleta prepustite kolegi koji u tome uživa.

Nažalost, nije sve emocionalno pobuđujuće situacije moguće izbjeći, ali je mnoge moguće promijeniti. Na primjer, ako su neugodne emocije izazvane sve većom stopom vršnjačkog nasilja u razredima koje poučavate (a tu situaciju, nažalost, ne možete izbjeći), dodatno profesionalno usavršavanje za postupanje u takvim situacijama način je na koji ćete promijeniti (ili bar umanjiti) neugodni emocionalni značaj te situacije. Ponekad i samo preusmjeravanje pažnje s emocionalno pobuđujuće situacije može biti dobar način regulacije emocija – na primjer doživljavanje neugodne emocije u razredu nastavnici mogu pokušati neutralizirati razmišljajući o nečem što nije povezano s tom situacijom (npr. razmišljajući o nekoj od uobičajenih scena u njihovu susjedstvu ili o tome što sve trebaju kupiti na putu do kuće).

Strategija kognitivne reprocjene uključuje promatranje izazivajućeg događaja na drukčiji način, na primjer umjesto uranjanja u ljutnju zbog nepristojnog ponašanja kolege kojeg smo zamolili za pomoć, reprocjena uključuje sagledavanje provocirajućeg događaja iz perspektive treće osobe (npr. „reagirao je tako jer je zabrinut za bolesnog sina“) i/ili razmatranje svih pozitivnih značajki ili lekcija naučenih iz tog događaja (npr. „sad bar znam da na njegovu pomoć ubuduće ne mogu računati“). Međutim, unatoč njezinim dobrobitima, reprocjena može biti kognitivno zahtjevna strategija, posebice u slučajevima kad je emocija već jako intenzivna.

Sve dosad opisane kategorije strategija emocionalne regulacije više se primjenjuju u početnim fazama procesa razvoja emocije, međutim kad je emocija već generirana, primjerenija je strategija modulacije same emocionalne reakcije (fiziološke, iskustvene ili ponašajne). Na primjer, ako

nastavnik doživljava intenzivnu ljutnju zbog drskog ponašanja učenika kojeg je više puta upozorio da ne prepisuje tijekom ispita, odbrojavanje do deset u sebi ili duboko disanje strategije su koje će smanjiti intenzitet te neugodne emocije. U konačnici, čak i potiskivanje te emocije (ili njezino prikrivanje) može biti način regulacije emocionalnog odgovora.

Iako se često govori o adaptivnim i neadaptivnim oblicima emocionalne regulacije (za reprocjenu se vezuju pozitivne posljedice (dobrobit, zadovoljstvo poslom), a uz supresiju negativne posljedice (sagorijevanje na poslu, zdravstveni problemi)), treba naglasiti da ni jedan oblik nije sam po sebi dobar ili loš, već njegova funkcionalnost ovisi o osobnosti samog nastavnika i o kontekstu u kojem se regulacija odvija (Urry, 2009; Wang i sur., 2023).

Emocionalni napor

Emocionalnu regulaciju kod nastavnika često otežavaju i već spomenuta nepisana pravila o primjerenom načinu izražavanja emocija u njihovu poslu. Tako je uvriježena pretpostavka da je izražavanje emocija (vlastitih ili učeničkih) u razrednom kontekstu nešto što je štetno za ostvarivanje obrazovnih ciljeva, odnosno da je poželjno potiskivanje emocija (posebice neugodnih) i njihovo neizražavanje. S druge strane, pretpostavlja se i potreba prenamaglašavanja i glumljenja određenih ugodnih emocija. Ta pravila odnose se ne samo na interakcije s učenicima već i na odnose s kolegama, ravnateljem i roditeljima učenika, što još više otežava uspješnu regulaciju nastavničkih emocija. Upravo zato prepoznat je fenomen emocionalnog napora (engl. *emotional labor*) u nastavničkom poslu koji se odnosi na prikrivanje i „glumljenje” emocija, odnosno njihovo prenamaglašavanje, radi pridržavanja uvriježenih emocionalnih pravila nastavničke profesije, a u svrhu ostvarivanja radnih zadataka i ciljeva (Macuka i sur., 2017). Emocionalni napor podrazumijeva prepoznavanje doživljaja određene emocije te znanje o tome je li, kako i kad je primjereno tu emociju pokazati u određenoj situaciji, odnosno znanje kako tu doživljenu emociju uskladiti s onom koju, prema nepisanim pravilima, trebamo doživjeti i možemo pokazati (Chang i Davis, 2009). Također, smatra se da je emocionalni napor zapravo oblik emocionalne regulacije na radnom mjestu (Grandey, 2015).

Strategije emocionalnog napora mogu biti površinske (mijenjaju samo emocionalnu ekspresiju, ali ne i stvarni emocionalni doživljaj, npr. prikrivanje nepoželjnih i glumljenje poželjnih emocija) i dubinske (usmjerene na pokušaje da se uistinu dožive poželjne emocije). Grandey (2015) navodi da se dubinske strategije mogu promatrati kao regulacija emocija usmjerena na njezine antecedente, to jest kao reprocjena ili kognitivna promjena, dok se površinske strategije može razmatrati kao regulaciju emocionalnog odgovora, to jest potiskivanje ekspresije. Već je naglašeno da i za iskazivanje „primjerenih“ emocija u nastavničkom poslu postoje pravila koja zahtijevaju određeni napor, a jasno je da je taj napor još mnogo veći u slučaju iskazivanja/mijenjanja „neprijemljenih“ emocija. Taj je emocionalni napor to veći što je frekvencija emocionalnih epizoda u radu veća, što su stroža pravila o izražavanju emocija, što je veća raznolikost zahtijevanih emocija i što je veći nesklad između doživljenih i iskazanih (zahtijevanih) emocija (Schutz i sur., 2007). Budući da su u nastavničkom poslu sve te komponente prisutne, emocionalni je napor inherentna karakteristika tog posla. Istraživanja općenito pokazuju da su površinske strategije „loše“ za osobnu dobrobit (dugoročno dovode do sagorijevanja na poslu), dok su dubinske strategije „dobre“ za ishode povezane s poslom (pozitivni radni stavovi i međuljudski odnosi) (Brotheridge i Lee, 2003; Grandey, 2015; Hülsheger i Schewe, 2011). U istraživanju Wang i Burić (2023), provedenom na uzorku kanadskih nastavnika, nađeno je da je njihova emocionalna iscrpljenost početkom polugodišta bila povezana s percipiranom neangažiranošću učenika i s većim nastojanjem skrivanja negativnih emocija, a to je nadalje vodilo k još većoj emocionalnoj iscrpljenosti pri kraju polugodišta. Istraživanje Burić, Slišković i Penezića (2018) na uzorku hrvatskih nastavnika pokazalo je da se nastavnici koji u razredima doživljavaju više radosti i sreće češće koriste dubinskim strategijama, dok oni koji češće

doživljavaju jaku ljutnju imaju više tendencije skrivati te osjećaje od svojih učenika. Štoviše, ljutnja je dovela i do glumljenja poželjnijih emocija, vjerojatno u skladu s nepisanim pravilima o izražavanju emocija u razredu.

Važnost emocionalne regulacije za dobrobit i radnu uspješnost nastavnika

Općenito, brojna istraživanja pokazuju važnost uspješne regulacije emocija nastavnika za njihovu osobnu dobrobit i radnu uspješnost (Burić i sur., 2020; Chang, 2009; Schutz i sur., 2007; Wang i sur., 2023). Kako je već rečeno, ni jedan oblik emocionalne regulacije nije sam po sebi dobar ili loš, već njegova funkcionalnost ovisi o osobnosti samog nastavnika i o kontekstu u kojem se regulacija odvija. Međutim, najčešće istraživani oblici emocionalne regulacije su reprocjena i supresija (potiskivanje), pri čemu je velik broj istraživanja pokazao pozitivne posljedice reprocjene (npr. veće razine ugodnih emocija, dobrobiti, zadovoljstvo poslom) te negativne posljedice supresije doživljenih emocija (npr. veće razine negativnih emocija, sagorijevanja na poslu, zdravstvenih problema) (Frenzel i sur., 2009; Grandey i Melloy, 2017; Schutz i Zembylas, 2009; Schutz i sur., 2007). Na uzorku hrvatskih nastavnika, Burić i suradnici (2017) utvrdili su da su reprocjena i strategija direktnog modificiranja situacije potencijalno korisne strategije za smanjenje emocionalnog stresa u nastavničkom poslu te su povezane s višim razinama samoefikasnosti i zadovoljstva poslom kod nastavnika. Potrebno je naglasiti da se strategije regulacije emocija koje koriste nastavnici odražavaju i na kvalitetu njihova poučavanja, odnosno na njihove učenike. Naime, nastavnici koji koriste neadaptivne strategije ne mogu izgraditi razrednu klimu koja će potaknuti uspješno poučavanje i učenje s obzirom na to da implementacija tih strategija interferira s aktivnostima poučavanja i učenja, pa su stoga njihovi učenici nemotivirani i slabo angažirani, a obrazovni ciljevi ostaju neostvareni (Burić i Frenzel, 2019; Taxer i Gross, 2018).

Nadalje, u istraživanju Burić, Kim i Hodis (2021) utvrđeno je da nastavnici zapravo mogu simultano koristiti različite strategije emocionalnog napora, odnosno rezultati su ukazali na postojanje barem šest profila emocionalnog napora koje su karakterizirale različite kombinacije dubinske strategije, skrivanja i lažiranja emocija. Pritom su profili nastavnika koji se dominantno oslanjaju na dubinske strategije imali najadaptivnije obrasce analiziranih ishoda (više razine pozitivnih emocija, samoefikasnosti, radnog angažmana i zadovoljstva poslom), dok su profili nastavnika koji su uključivali više razine skrivanja emocija pokazali manje adaptivne ishode. Slično, rezultati istraživanja Burić i Frenzel (2019) pokazali su da nastavnici koji se za regulaciju ljutnje u većoj mjeri koriste površinskim strategijama emocionalnog napora posljedično doživljavaju veću emocionalnu iscrpljenost, manje zadovoljstvo poslom i sniženi osjećaj samoefikasnosti. U longitudinalnom istraživanju Burić i Mornar (2022) utvrđen je recipročan odnos strategija emocionalnog napora i percipirane samoefikasnosti nastavnika: nastavnici s višim osjećajem samoefikasnosti manje su se koristili strategijom skrivanja emocija, a nastavnici skloniji skrivanju emocija imali su tendenciju k nižoj razini samoefikasnosti ubuduće. Vjerojatno nastavnici koji se koriste površinskim strategijama (skrivanje emocija, supresija i sl.) ne uspijevaju zaista promijeniti neželjene emocije koje doživljavaju, već samo mijenjaju sam način njihove ekspresije, pa i dalje u velikoj mjeri doživljavaju negativne emocije što onda interpretiraju kao nedostatak kompetencija za uspješno bavljenje nastavničkim poslom.

Rezultati istraživanja potvrdili su i povezanost emocionalnog napora nastavnika s učeničkim ishodima. Naime, što su nastavnici češće skrivali ili potiskivali svoje emocije u radu s učenicima, to su učenici lošije procjenjivali njihovu kvalitetu poučavanja (Burić i Frenzel, 2021). Slično, prema istraživanju Burić (2019), nastavnike koji češće skrivaju svoje osjećaje dok su u učionici njihovi učenici doživljavaju kao manje entuzijastične. Budući da nastavnici uglavnom pokušavaju sakriti ili potisnuti neugodne emocije, oni vjerojatno često doživljavaju neugodne emocije u vezi sa svojim

poslom i stoga su posljedično manje entuzijastični u razredu, što njihovi učenici prepoznaju. K tome, potiskivanje smanjuje iskustvo ne samo neugodnih već i ugodnih emocija (kao što je entuzijizam). Osim toga, ono troši kognitivne resurse što dodatno otežava izražavanje entuzijastičnog ponašanja u učionici.

Sveukupno, sva opisana istraživanja nesumnjivo potvrđuju važnu ulogu koju način regulacije emocija koje nastavnik doživljava na svom poslu ima za njegovu profesionalnu i osobnu dobrobit, ali jednako tako i za uspješnost i dobrobit njegovih učenika. Istraživanje doživljavanja i regulacije nastavničkih emocija ima i važne praktične implikacije glede osmišljavanja smjernica za oblikovanje interventnih programa koji bi pomogli nastavnicima da se bolje nose s vlastitim emocijama koje svakodnevno doživljavaju na poslu. K tome, rezultate ovih istraživanja trebalo bi uzeti u obzir i ranije, tj. preventivno pri kreiranju kurikula za obrazovanje nastavnika. Kako je to Meyer (2009) naglasila, potrebno je u obrazovanje nastavnika uključiti sadržaje o emocionalnim aspektima njihova budućeg posla jer se najveći dio njihova obrazovanja, pa i onaj praktični, odvija u kontroliranim uvjetima u kojima se ne mogu dovoljno dobro pripremiti za sve realno moguće, emocionalno bogate situacije koje im njihov zahtjevni posao svakodnevno donosi. Jedna od vodećih autorica u ovom području Rosemary Sutton poručuje da je buduće nastavnike nužno osvijestiti o ulozi koju emocije (nastavnika i učenika) imaju u izgradnji kvalitetnog procesa učenja i poučavanja (Sutton, 2007). Na primjer, treba ih pripremiti na to da će i u početku, ali i tijekom cijele svoje profesionalne karijere, doživljavati izrazito intenzivne emocije (i ugodne i neugodne) te im pomoći da usvoje adaptivne oblike regulacije tih emocija i iskoriste emocije u stvaranju pozitivne okoline učenja. K tome, Mayer (2009) upozorava da „snagu i moć“ emocija nije dovoljno prepoznati samo u razredima i školama, već je to jednako potrebno i u širem socijalnom i političkom kontekstu, odnosno da je za poboljšanje kvalitete procesa učenja i poučavanja ključno „emocionalno“ redefiniranje pristupa obrazovanju.

Praktične smjernice za nastavnike

1. Pokušajte učinkovito regulirati emocije koje doživljavate na poslu

Na poslu doživljavate vrlo različite emocije; pokušajte njima upravljati kako biste ih iskoristili da poboljšate svoje poučavanje i kako biste ostvarili bolje interakcije sa svojim učenicima. Na primjer, kad god na poslu doživite situaciju koja u vama izaziva intenzivnu neugodnu emociju, pokušajte primijeniti neki od adaptivnih načina regulacije – pokušajte o toj situaciji razmisliti zauzimajući drugu perspektivu (koja su druga moguća objašnjenja situacije) ili usmjerite svoje misli na nešto što nema veze s tom situacijom. Na primjer, ako je vaš kolega izrazito negativno reagirao na vaš prijedlog o tome kako riješiti problem učeničkog vandalizma i uništavanja školske imovine i zato ste se osjetili povrijeđeni i ljuti, pokušajte razmisliti o zauzimanju drukčije perspektive u vezi s njegovom reakcijom (npr. reagira tako jer je zabrinut za svoje bolesno dijete). Ako je intenzitet neugodne emocije preplavljujući (npr. napad bijesa), usmjerite se na fiziološke reakcije – duboko dišite, brojite do deset u sebi i sl. Angažirajte se u pozitivnom samogovoru (npr. umjesto: „Taj kolega je stvarno bezobrazan.“, razmišljajte: „Svi se ljudi trude koliko mogu.“).

Važno je da pokušate prepoznati svoje reakcije te da osvijestite da ih možete mijenjati – na primjer, ako obično kad ste ljuti počnete „vikati na učenike“, vjerojatno ste već više puta prepoznali negativne učinke takve svoje reakcije, zato odaberite drukčiju reakciju (npr. smirenim tonom dajte im do znanja da su vas naljutili i zašto).

2. Regulirajte i neugodne i ugodne emocije koje doživljavate na poslu

Ljudi obično veću pažnju posvećuju neugodnim emocijama nego ugodnim (tzv. negativna pristranost). Tako neugodne emocije poput gađenja, ljutnje i tuge imaju veliku težinu i zaokupljaju našu pažnju, dok ugodne emocije poput zadovoljstva, interesa i zahvalnosti prolaze nezamijećene. Upravo zato usmjerite se na prepoznavanje ugodnih emocija u svom poslu, stvorite naviku primjećivanja tih pozitivnih iskustava (a to će doprinijeti boljoj atmosferi u razredu te zasigurno doprinijeti i vašoj i učeničkoj dobrobiti). Stoga upravljajte u ugodnim emocijama, pojačajte njihov intenzitet i trajanje. Na primjer, ako ste izuzetno ponosni jer je inače vrlo problematičan učenik pokazao značajan napredak uz vašu pomoć i podršku, pokažite svoj ponos i „pustite“ ga da traje – nemojte ga zatomiti i prebrzo prijeći na nove aktivnosti a da niste ojačali intenzitet i trajanje te emocije i time ju iskoristili za postizanje željenih ciljeva.

3. Potražite pomoć za učinkovitu regulaciju emocija

Upravljanje vlastitim emocijama može biti teško i zahtijeva visok stupanj samosvijesti. Ako osjećate da „ne izlazite na kraj“ sa svojim emocijama te osjećate da vas one ometaju u poučavanju i interakcijama s učenicima, odnosno da neuspješna regulacija emocija smanjuje vašu profesionalnu učinkovitost, ne ustručavajte se potražiti pomoć. Kako je već više puta naglašeno, neuspješna regulacija emocija čini vas nezadovoljnim na poslu, što se onda odražava i na vašu profesionalnu i osobnu dobrobit, kao i na školsko postignuće i dobrobit vaših učenika (možda čak razmišljate o napuštanju nastavničkog posla). Upravo zato pravovremena reakcija, odnosno traženje stručne pomoći može biti ključni čimbenik vaše profesionalne uspješnosti i zadovoljstva poslom (terapeut nam može pomoći da naučimo bolje regulirati svoje emocije).

Aktivnosti za nastavnike

1. Aktivnost: Prepoznavanje načina na koji reguliramo svoje emocije

Ova aktivnost pomaže nastavnicima da prepoznaju načine/strategije kojima pokušavaju regulirati svoje emocije na poslu.

Opis aktivnosti: Pokušajte se sjetiti neke izrazito emocionalne situacije koju ste doživjeli na poslu u proteklih sedam dana. Potom, razmišljajući o toj situaciji, pokušajte odgovoriti na sljedeća pitanja:

- ▶ Koju ste emociju doživjeli i kojeg intenziteta? Razmislite što ju je izazvalo.
- ▶ Kakva je bila vaša reakcija na tu emociju – jeste li ju nastojali regulirati i na koji način?
- ▶ Možete li prepoznati u koju kategoriju strategija emocionalne reakcije spada taj vaš pokušaj regulacije?
- ▶ Kako ste se nakon toga osjećali? Jeste li uspjeli postići željeno emocionalno stanje?
- ▶ Mislite li da bi bilo bolje da ste se koristili nekim drugim načinom emocionalne regulacije? Kojim i zašto?

Primjer za emociju razočaranosti:

Događaj koji je emociju potaknuo (unutarnji ili vanjski): *Učenici su izigrali moje povjerenje i nisu na vrijeme odradili zadatke koje sam im zadala.*

- ▶ Doživjela sam razočaranost jer se nisu držali dogovora, a bila sam uvjerenjena da će ga poštovati. Jako sam razočarana.
- ▶ Pokušala sam razočaranost potisnuti (nisam im željela pokazati koliko su me povrijedili).
- ▶ Potiskivanje.
- ▶ Loše sam se osjećala, nisam uspjela potisnuti razočaranost, nego se ona u meni pretvarala u ljutnju i bijes.
- ▶ Bolje bi bilo da sam na primjer napravila reprocjenu situacije: *Učenici jednostavno nisu dovoljno zreli da prihvate i drže se ovakvog dogovora. Uбудuće ću im morati zadati striktno rokove i češće ih podsjećati na njih da izbjegnem ovakve situacije.*

2. Aktivnost: Prepoznavanje glumljenja emocija

Ova aktivnost pomaže nastavnicima da prepoznaju kada su i zašto glumili emocije u svom poslu.

Opis aktivnosti: Razmislite jeste li na poslu (i kada) glumili ili prenaplašavali neku emociju. Podsjetite se na tu situaciju i razmišljajući o njoj pokušajte odgovoriti na sljedeća pitanja:

- ▶ Zašto ste to radili – koji ste cilj time željeli postići?
- ▶ Jeste li taj cilj ostvarili?
- ▶ Mislite li da ste to uspješno odglumili – kakve su bile povratne informacije od osoba pred kojima ste tu emociju glumili/prenaplašavali (učenici, kolege, ravnatelj, roditelji...)?
- ▶ Jeste li u konačnici bili zadovoljni postignutim učinkom?
- ▶ S obzirom na sve u prethodnom tekstu opisane kategorije emocionalnog napora, mislite li da bi bilo bolje da to niste radili? Zašto?

Primjer za emociju sreće:

Pokušala sam odglumiti sreću i zadovoljstvo nagradom koju sam dobila zbog izuzetno dobrog postignuća svog učenika na matematičkoj olimpijadi. Međutim, nisam bila previše sretna jer nisam sigurna je li to postignuće posljedica mog dobrog poučavanja ili učenikove ambiciozne majke koja mu već dugo plaća dodatne sate iz matematike.

- ▶ Nisam htjela da ravnatelj i kolege prepoznaju što je možda u pozadini te nagrade, pa sam se pravila iznenađena i jako sretna kao što su svi očekivali.
- ▶ Mislim da sam cilj postigla i da nitko nije uočio moju glumu (ni ravnatelj ni kolege).
- ▶ Uspješno sam to odglumila, svi su dijelili moju sreću i iskreno mi čestitali.
- ▶ Ne, loše sam se osjećala, nisam uspjela potisnuti osjećaj krivnje što glumim i primam nagradu za koju nisam sigurna da sam je zaslužila.
- ▶ Bolje bi bilo da sam umjesto ove površne „glume” pokušala stvarno izazvati osjećaj sreće jer bez obzira na to koliko su dodatne pouke imale utjecaj na učenikovo postignuće, sigurno u njemu postoji i moj značajan doprinos zbog kojeg mogu zasluženo biti sretna dobivenom nagradom.

Literatura

- Brotheridge, C. M. i Lee, R. T. (2003). Development and validation of the Emotional Labour Scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76(3), 365–379. <https://doi.org/10.1348/096317903769647229>
- Burić, I. (2019). The role of emotional labor in explaining teachers' enthusiasm and students' outcomes: A multilevel mediational analysis. *Learning and Individual Differences*, 70, 12–20. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.01.002>
- Burić, I. i Frenzel, A. C. (2019). Teacher anger: New empirical insights using a multi-method approach. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102895. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102895>
- Burić, I. i Frenzel, A. C. (2021). Teacher emotional labour, instructional strategies, and students' academic engagement: A multilevel analysis. *Teachers and Teaching*, 27(5), 335–352. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740194>
- Burić, I. i Macuka, I. (2018). Self-efficacy, emotions and work engagement among teachers: A two wave cross-lagged analysis. *Journal of Happiness Studies*, 19(7), 1917–1933. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9903-9>
- Burić, I. i Mornar, M. (2022). Teacher dispositional affectivity, emotional labor, and self-efficacy: A longitudinal analysis. *Current Psychology*, 1–14. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03029-7>
- Burić, I., Penezić, Z. i Sorić, I. (2017). Regulating emotions in the teacher's workplace: Development and initial validation of the Teacher Emotion-Regulation Scale. *International Journal of Stress Management*, 24, 217–246. <https://doi.org/10.1037/str0000035>
- Burić, I., Slišković, A. i Penezić, Z. (2018). A two-wave panel study on teachers' emotions and emotional-labour strategies. *Stress and Health*, 35(1), 27–38. <https://doi.org/10.1002/smi.2836>
- Burić, I., Kim, L. E., i Hodis, F. (2021). Emotional labor profiles among teachers: Associations with positive affective, motivational, and well-being factors. *Journal of Educational Psychology*, 113(6), 1227–1243. <https://doi.org/10.1037/edu0000654>
- Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Chang, M.-L., i Davis, H. A. (2009). Understanding the Role of Teacher Appraisals in Shaping the Dynamics of Their Relationships with Students: Deconstructing Teachers' Judgments of Disruptive Behavior/Students. U P. A. Schutz, i M. Zembylas (Ur.), *Advances in Teacher Emotions Research: The Impact on Teachers Lives* (str. 95–127). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_6
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J. i Jacob, B. (2009). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: An integrated perspective and empirical tests. U P. A. Schutz i M. Zembylas (Ur.), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives* (str. 129–153). New York: Springer.
- Grandey, A. A. (2015). Smiling for a wage: What emotional labor teaches us about emotion regulation. *Psychological Inquiry*, 26(1), 54–60. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.962444>
- Grandey, A. A., i Melloy, R. C. (2017). The state of the heart: Emotional labor as emotion regulation reviewed and revised. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 407–422. <https://doi.org/10.1037/ocp0000067>
- Gross, J. J. (2008). Emotion Regulation. U M. Lewis, J. M. Haviland-Jones i L. Feldman Barrett (Ur.), *Handbook of emotions* (str. 497–512). New York, NY: Guilford Press.
- Gross, J. J., i Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. U J. J. Gross (Ur.), *Handbook of emotion regulation* (str. 3–24). New York, NY: Guilford Press.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change, *Teaching and Teacher Education*, 2(8), 967–983. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007>
- Hülshager, U. R., i Schewe, A. F. (2011). On the costs and benefits of emotional labor: A meta-analysis of three decades of research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 16(3), 361–389. <https://doi.org/10.1037/a0022876>

- Liljestrom, A., Roulston, K., i deMarrais, K. (2007). "There's no place for feeling like this in the workplace": Women teachers' anger in school settings. U P.A. Schutz, R. Pekrun (Ur.), *Emotion in education* (str. 275–291). San Diego, CA: Academic Press-Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50017-4>
- Macuka, I., Burić, I. i Slišković, A. (2017). Emocionalna iskustva učitelja kao prediktori njihova mentalnoga zdravlja. *Psihologijske teme*, 26(2), 355–375. <https://doi.org/10.31820/pt.26.2.5>
- Meyer, D. K. (2009). Entering the Emotional Practices of Teaching. U P. A. Schutz i M. Zembylas (Ur.), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives* (str.73–95). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_5
- Oplatka, I. (2009). Emotion management and display in teaching: Some ethical and moral considerations in the era of marketization and commercialization. U P. A. Schutz i M. Zembylas (Ur.), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives* (str. 55–73), New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_4
- Schutz, P. A., Cross, D. I., Hong, J. Y., i Osbon, J. N. (2007). Teacher identities, beliefs, and goals related to emotions in the classroom. U P. A. Schutz i R. Pekrun (Ur.), *Emotion in education* (str. 223–241). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50014-9>
- Schutz, P. A. i Zembylas, M. (2009). Introduction to Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives. U P. A. Schutz i M. Zembylas (Ur.), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives* (str. 3–15), New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_1
- Sorić, I., Burić, I., Slišković, A. i Macuka, I. (2015). *A kako se učitelji osjećaju? Kvalitativna analiza pojavnosti i izvora emocionalnih iskustava predmetnih učitelja*. Rad prezentiran na 22. Danima Ramira i Zorana Bujasa, Filozofski fakultet u Zagrebu, Zagreb (travanj, 2015).
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. i Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Sutton, R. E. i Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327–358. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Sutton, R. E. (2007). Teachers' anger, frustration, and self-regulation. U P. A. Schutz i R. Pekrun (Ur.), *Emotion in education* (str. 259–274). San Diego, CA: Academic Press-Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50016-2>
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., i Knight, C. C. (2009). Teachers' Emotion Regulation and Classroom Management. *Theory into Practice*, 48, 130–137. <https://doi.org/10.1080/00405840902776418>
- Taxer, J. L. i Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The "why" and "how". *Teaching and Teacher Education*, 74, 180–189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.00>
- Urry, H. L. (2009). Using reappraisal to regulate unpleasant emotional episodes: Goals and timing matter. *Emotion*, 9, 782–797. <https://doi.org/10.1037/a0017109>
- Van Veen, K., Slegers, P., i Van de Ven, P. H. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and teacher education*, 21, 917–934. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.004>
- Wang, H. i Burić, I. (2023). A diary investigation of teachers' emotional labor for negative emotions: Its associations with perceived student disengagement and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 127, 104117. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104117>
- Wang, H., Burić, I., Chang, M. L., i Gross, J. J. (2023). Teachers' emotion regulation and related environmental, personal, instructional, and well-being factors: A meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 1–46. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09810-1>

4. Kako poticati zanesenost, entuzijizam i „emocionalnu zarazu“ u učionici?

Ana Butković

Svi u svom iskustvu imamo nastavnike koji su nas zarazili svojim oduševljenjem za neko područje i čija nas je nastava zainteresirala da naučimo više o nekoj temi. Sigurno i dandanas sjećanja na te trenutke izazivaju ugodu i vraćaju osmijeh na lice. U ovom poglavlju pokušat ćemo otkriti što su do sada znanstvenici otkrili o fenomenima koji se odvijaju u takvim trenutcima u nastavnom procesu.

Emocionalna zaraza

Istraživači sve više naglašavaju da je važno usmjeriti se na same nastavnike i njihove emocije tijekom poučavanja, a ne samo na učeničke ishode jer kada nastavnici uživaju u poučavanju, tada su i učenički ishodi bolji. Pojava da se emocije koje doživljava jedna osoba prenose i na drugu osobu, odnosno emocionalna zaraza ili emocionalna transmisija, najviše se istraživala u dijadnim odnosima kao što su majka i dijete, nadređeni i podređeni u radnoj organizaciji te romantični partneri. Međutim, sve je više istraživanja i u području obrazovanja koja pokazuju prisutnost tog fenomena koji se naziva emocionalna zaraza ili emocionalna transmisija (Frenzel i sur., 2009; Frenzel i sur., 2018). Hatfield i suradnici (1994, str. 5) definiraju emocionalnu zarazu ili emocionalnu transmisiju kao „sklonost automatskom imitiranju i sinkronizaciji facijalnih ekspresija, vokalizacija, posture tijela ili pokreta s onima druge osobe i posljedično emocionalnog usklađivanja“. Važan teorijski okvir za istraživanje emocionalne transmisije jest socijalno-kognitivna teorija (Bandura, 2001) koja naglašava recipročni determinizam, odnosno ideju da su osobne karakteristike, ponašanje i interakcije s okolinom u međusobno recipročnom odnosu. To znači da važnu ulogu ima naša percepcija kako se ponašaju i drugi ljudi u situaciji u kojoj se nalazimo i s kojima smo u socijalnoj interakciji. Ako to primijenimo na poučavanje u razredu, za doživljavanje i ponašanje nastavnika važno je što doživljavaju i kako se ponašaju učenici, a za doživljavanje i ponašanje učenika važno je što doživljava i kako se ponaša nastavnik, ali i drugi učenici u razredu.

Dosadašnja istraživanja u području obrazovanja idu u prilog emocionalnom usklađivanju nastavnika i učenika. Istraživanja koja su se koristila samo učenicima kao izvorima podataka, pokazala su da postoji povezanost između percipiranih emocija nastavnika i doživljenih emocija učenika (npr. Becker i sur., 2014; Moskowitz i Dewaele, 2021; Tam i sur., 2020). No još su zanimljiviji nalazi longitudinalnih istraživanja koja su prikupila podatke i od nastavnika i od učenika (Frenzel i sur., 2009; 2018). Frenzel i suradnici (2018) pretpostavili su i potvrdili u svom istraživanju da kad nastavnici uživaju u poučavanju, to i pokazuju putem verbalnog i neverbalnog entuzijazma tijekom poučavanja. Učenici uočavaju entuzijizam nastavnika te zbog toga više uživaju u samoj nastavi i posljedično se više uključuju u nastavu. Nastavnici zatim uočavaju da se učenici uključuju u nastavu što doprinosi njihovom uživanju u poučavanju. Drugim riječima, istraživanja pokazuju da je emocionalna transmisija recipročna, odnosno da emocije nastavnika utječu na emocije učenika, ali i da emocije učenika utječu na emocije nastavnika.

Entuzijizam nastavnika

Keller i suradnici (2016) objavili su pregledni rad o nastavničkom entuzijazmu u kojem su opisali kako neki istraživači pod nastavničkim entuzijazmom podrazumijevaju entuzijizam koji nastavnici pokazuju tijekom svog poučavanja, neverbalno ili kroz kvalitetu poučavanja (percipirani nastavnički entuzijizam), dok drugi istraživači pod entuzijazmom smatraju ono što nastavnik doživljava tijekom poučavanja (doživljeni nastavnički entuzijizam). Doživljeni nastavnički entuzijizam definira se kao „stupanj u kojem nastavnici tipično doživljavaju užitak, uzbuđenje i ugodu u svojim profesionalnim aktivnostima” (Kunter i sur., 2008, str. 470). Iako postoje različite konceptualizacije nastavničkog entuzijazma, Keller i suradnici (2016) naglašavaju da su i ponašajni i afektivni pristup istraživanju nastavničkog entuzijazma pokazali da je nastavnički entuzijizam bitan faktor za poželjne učeničke ishode i za profesionalni život nastavnika. S obzirom na to da se emocionalna transmisija odvija i unutar drugih odnosa i situacija ne samo u učionici, dijeljenje nastavničkog entuzijazma među kolegama u zbornici može dovesti do toga da se ugodne emocije koje imaju neki nastavnici prenesu i na druge nastavnike. Takav princip funkcioniranja mogao bi biti dodatno važan jer svi imamo svoje bolje i lošije dane, odnosno bolja i lošija raspoloženja. Drugim riječima, prijenos doživljavanja ugodnih emocija u situacijama u kojima smo sami lošijeg raspoloženja može pomoći u tome da i naša kvaliteta poučavanja tog dana bude bolja. Istraživanje nastavničkog entuzijazma na hrvatskim srednjoškolskim nastavnicima pokazalo je da doživljeni nastavnički entuzijizam ovisi o međusobnom odnosu doživljenih ugodnih emocija, zadovoljstva poslom i samoefikasnosti, pri čemu su ugodne emocije povezane s nastavničkim entuzijazmom i direktno i indirektno kroz više zadovoljstvo poslom i višu samoefikasnost (Burić i Moè, 2020). Rezultati opisanog istraživanja ukazuju na to da su ugodne emocije koje nastavnici doživljavaju tijekom poučavanja važne jer će doprinijeti i većem nastavničkom entuzijazmu, ali i zadovoljstvu poslom i samoefikasnosti. Također, s obzirom na to da su veće zadovoljstvo poslom i viša samoefikasnost važni za nastavnički entuzijizam, stvaranje okruženja u kojem će nastavnici biti zadovoljni poslom i procjenjivati da mogu zadovoljiti zahtjeve zadataka koji su pred njima, može dovesti i do viših razina nastavničkog entuzijazma. Drugo istraživanje nastavničkog entuzijazma provedeno na hrvatskom uzorku (Burić, 2019) pokazalo je da učenici doživljavaju entuzijastičnijima nastavnike koji više izvještavaju o tome da glume emocije, a manje entuzijastičnima one koji prikrivaju emocije, što se vjerojatno može objasniti činjenicom da nastavnici češće glume i prenaglašavaju ugodne emocije kao što je uživanje.

Istraživanje provedeno u okviru aktualnog projekta proučavalo je kako su osobine ličnosti nastavnika povezane s učeničkom percepcijom nastavničkog entuzijazma, odnosno nastavničkim entuzijazmom kao aspektom kvalitete poučavanja (Burić i sur., 2023). Ličnost opisuje stabilne obrasce razmišljanja, osjećanja i ponašanja koje svaki pojedinac ima, a organizirana je hijerarhijski, pa je možemo proučavati na razini širokih osobina kao što su ekstraverzija, ugodnost, savjesnost, negativna emocionalnost i otvorenost, ali i na razini specifičnih osobina ličnosti koje spadaju pod pojedini široki faktor. Tako na primjer u okviru širokog faktora ekstraverzije možemo razlikovati specifične osobine ličnosti druželjubivost, asertivnost i energičnost (Soto i John, 2017). Proučavanje i specifičnih osobina ličnosti uz široke osobine ličnosti može nam pomoći da bolje razumijemo odnos ličnosti i percipiranog nastavničkog entuzijazma. Rezultati su pokazali na razini širokih osobina ličnosti nastavnika da učenici entuzijastičnijima percipiraju one nastavnike koji se procjenjuju kao ekstravertiraniji, ugodniji i otvoreniji prema različitim iskustvima. Detaljnija analiza specifičnih osobina ličnosti koje čine široke osobine ličnosti pokazala je da učenici entuzijastičnijima percipiraju nastavnike koji se procjenjuju kao druželjubivi i emocionalni te kao osobe koje imaju pozitivnija vjerovanja o drugim ljudima. Iako osobine ličnosti nastavnika čine samo mali dio učeničke percepcije nastavničkog entuzijazma, ti rezultati mogu biti korisni za profesionalni razvoj nastavnika i osvještavanje koje obrasce ponašanja, razmišljanja i osjećanja učenici percipiraju kao entuzijastičnije.

Zanesenost nastavnika

Osim emocionalne transmisije i nastavničkog entuzijazma, još se jedan konstrukt pokazao korisnim u učionici, a to je doživljaj zanesenosti. Doživljaj zanesenosti prvi je opisao Csikszentmihalyi (1990) kao potpunu uronjenost u aktivnost kojom se netko bavi u nekom trenutku. Sklonost doživljavanju zanesenosti ispitala se u različitim situacijama kao što su posao, kućanski poslovi, slobodno vrijeme, bavljenje glazbom (npr. Butković i sur., 2015). Bakker (2005) definira zanesenost na poslu kao kratkotrajni doživljaj ugodnog iskustva koje karakterizira uronjenost u aktivnost, zadovoljstvo poslom i intrinzična motivacija za posao. Istraživanje Bakker (2005) na nastavnima u glazbenim školama i njihovim učenicima pokazalo je da nastavnici koji doživljavaju zanesenost dok poučavaju češće imaju i učenike koji doživljavaju zanesenost. U skladu s postavkama ranije spomenute Bandurine socijalno-kognitivne teorije, Culbertson i suradnici (2015), ispitujući zanesenost kod 14 učenika i njihova nastavnika tijekom 15 dana, utvrdili su da samoprocjene zanesenosti nastavnika i učenika nisu bile povezane, ali su učeničke samoprocjene zanesenosti bile povezane s njihovom procjenom zanesenosti kod nastavnika. Drugim riječima, za učenički doživljaj zanesenosti bila je važna percepcija doživljaja zanesenosti kod nastavnika. Istraživanja općenito pokazuju da je doživljaj zanesenosti na poslu pozitivno povezan s mnogim pokazateljima uspjeha na poslu (Bakker i Woerkom, 2017). Također, istraživanja su pokazala da nastavničko zanimanje pruža mogućnost češćeg doživljaja osjećaja zanesenosti nego neka druga zanimanja (Llorens i sur., 2012) te da nastavnici doživljavaju zanesenost češće na poslu nego tijekom slobodnog vremena (Bassi i Delle Fave, 2012).

Istraživanja provedena u Hrvatskoj također upućuju na to da nastavnici i odgojitelji često doživljavaju zanesenost na poslu. Tatalović Vorkapić i Gović (2016) provele su istraživanje na odgojiteljima, tj. na predškolskoj razini obrazovanja u Primorsko-goranskoj županiji i prosječni rezultat na Ljestvici zanesenosti na poslu ukazivao je na visok doživljaj zanesenosti na poslu (maksimum bodova bio je 60, a aritmetička sredina 47,39). U istraživanju Olčar (2015) na 480 učiteljica razredne nastave iz 10 županija Republike Hrvatske dobiveni su vrlo slični rezultati. U tom istraživanju korišten je drugi upitnik zanesenosti, ali su rezultati opet pokazali da su učiteljice razredne nastave u posljednjih mjesec dana često doživljavale zanesenost na poslu (maksimum bodova bio je 7, a aritmetička sredina 5,24). Konačno, na istoj mjeri zanesenosti na poslu na uzorku srednjoškolskih nastavnika iz srednjih škola diljem Republike Hrvatske podatci prikupljeni u okviru aktualnog projekta ukazuju na to da i srednjoškolski nastavnici često doživljavaju zanesenost na poslu (Butković i Burić, 2023). Srednjoškolski nastavnici ispunjavali su upitnik zanesenosti na poslu u dva navrata, u prosincu 2021. godine i u ožujku 2022. godine. U skladu s prethodnim rezultatima na predškolskoj i osnovnoškolskoj razini obrazovanja dobiveni su rezultati ukazivali na često doživljavanje zanesenosti na poslu (maksimum bodova bio je 7, a aritmetička sredina u prosincu 2021. godine 5,19 te u ožujku 2022. godine 5,03).

U Hrvatskoj, koliko je nama poznato, nije još provedeno istraživanje koje bi u odnos dovelo doživljaj zanesenosti na poslu nastavnika i učeničke ishode. S obzirom na rezultate stranih istraživanja, rezultate koji ukazuju na važnost i recipročnost emocionalne transmisije te visoke razine doživljaja zanesenosti na poslu kod nastavnika, podatci prikupljeni u okviru projekta „Ličnost, emocije i radna uspješnost nastavnika: dinamička perspektiva“ omogućit će i ispitivanje međusobnog odnosa doživljaja zanesenosti na poslu nastavnika i učeničkih ishoda te će tako doprinijeti daljnjem razumijevanju kako i zašto su konstrukti opisani u ovom poglavlju korisni u učionici. Dosadašnje spoznaje mogu nam poslužiti za neke praktične smjernice koje bi mogle unaprijediti emocionalnu dobrobit i radnu uspješnost nastavnika.

Praktične smjernice za nastavnike

1. Osvijestite vlastitu razinu entuzijazma tijekom poučavanja

Sama spoznaja da postoji emocionalna transmisija u učionici, odnosno da to kako učenici percipiraju naše raspoloženje može utjecati na to kako će se odviti proces poučavanja, izuzetno je važna. Iako ne možemo uvijek biti istog raspoloženja u učionici niti je to cilj, bitno je da osvijestimo da to kakvi smo mi u učionici utječe putem procesa emocionalne transmisije i na to kako će reagirati naši učenici. Pokušajte pratiti kakva je vaša razina entuzijazma tijekom poučavanja i kako učenici reagiraju na različite razine vašeg nastavničkog entuzijazma. Nisu sve nastavne jedinice ni nastavnicima jednako zanimljive, odnosno ne doživljavaju jednaku razinu uživanja, uzbuđenja i ugone poučavajući njihove sadržaje. Prema tome, praćenje vlastite razine nastavničkog entuzijazma omogućuje provjeru odvija li se proces recipročne emocionalne transmisije, odnosno mijenjaju li se i reakcije učenika ovisno o razini nastavničkog entuzijazma. Ako primijetite da postoji recipročna emocionalna transmisija, odnosno da učenici drukčije reagiraju na nastavnim satima na kojima i sami pokazujete više entuzijazma, iskoristite to kao priliku da provjerite na koji način možete jasnije verbalno ili neverbalno pokazati svoj nastavnički entuzijazam. S obzirom na to da istraživanja pokazuju da su i percipirani nastavnički entuzijazam i doživljeni nastavnički entuzijazam povezani s poželjnim učeničkim ishodima (npr. s doživljavanjem ugodnih emocija i većom uključenosti u učenje), pokušajte svoj entuzijazam što jasnije izražavati.

2. Osvijestite vlastitu razinu zanesenosti na poslu

Istraživanja su pokazala da nastavnici češće od drugih zanimanja doživljavaju zanesenost na poslu, odnosno kratkotrajni doživljaj ugodnog iskustva koje karakterizira uronjenost u aktivnost, zadovoljstvo poslom i intrinzična motivacija za posao. Dogovorite se s bliskom osobom koja radi neki drugi posao da tijekom određenog razdoblja (npr. tijekom jednog tjedna) pratite koliko ste često doživjeli zanesenost na poslu. Nakon toga usporedite svoju zanesenost na poslu s onom bliske osobe koja radi neki drugi posao i provjerite jeste li doživjeli više zanesenosti kroz nastavnički posao. Iako su dosadašnja istraživanja pokazala da nastavničko zanimanje pruža mogućnost češćeg doživljaja osjećaja zanesenosti u odnosu na neka druga zanimanja, bez obzira na to kakav je rezultat vaše usporedbe sa zanesenošću na poslu druge osobe, pokušajte zajedno analizirati što doprinosi tom osjećaju, a što ga ometa. Koji su to najčešći čimbenici (osobni ili kontekstualni) koji doprinose zanesenosti, a koji pak čimbenici onemogućavaju taj doživljaj ugodnog iskustva na poslu. Mogućnost doživljavanja zanesenosti na poslu važna je za uspjeh na poslu, uključenost u posao i našu ukupnu dobrobit.

Aktivnosti za nastavnike

1. Aktivnost: Prepoznavanje vlastite razine entuzijazma

Ova aktivnost pomaže nastavnicima da lakše prepoznaju vlastitu razinu entuzijazma tijekom poučavanja različitih nastavnih sadržaja.

Opis aktivnosti: Na kraju nastavnog dana prisjetite se koje ste nastavne jedinice poučavali taj dan i procijenite koliko je vama svaki taj sadržaj bio uzbudljiv, koliko ste bili entuzijastični što ćete ga poučavati te koliko ste uživali u poučavanju. Usporedite svoje procjene. Postoje li razlike u procjenama s obzirom na to koliko vam je sadržaj koji ste poučavali uzbudljiv?

Primjer:

Nastavna jedinica: *Humanističke teorije ličnosti*

Koliko mi je sadržaj uzbudljiv: *Srednje*

Moj entuzijazam za poučavanje tog sadržaja: *Unijela sam neke nove informacije i aktivnosti i zanimalo me kako će funkcionirati, odnosno kako će učenici na njih reagirati.*

Koliko sam uživao/uživala u poučavanju: *Uživala sam.*

Kakva je bila interakcija s učenicima: *Pozitivno su reagirali na nove informacije i aktivnosti, ali nisu se puno uključivali u raspravu. Možda bih ubuduće trebala jasnije pokazati vlastiti entuzijazam pri uvođenju novih aktivnosti i tako učenike potaknuti na aktivniju suradnju.*

2. Aktivnost: Uspoređivanje doživljene zanesenosti na poslu

Ova aktivnost pomaže nastavnicima osvijestiti vlastitu razinu zanesenosti na poslu usporedbom s bliskom osobom koja radi neki drugi posao.

Opis aktivnosti: Tijekom određenog razdoblja (npr. tjedan dana) na kraju svakog dana vi i vama bliska osoba koja radi neki drugi posao trebate se prisjetiti i zabilježiti koliko ste taj dan uživali u obavljanju svog posla, jeste li motivirani i uzbuđeni što ćete taj posao raditi i sljedeći dan i jeste li tog dana tijekom obavljanja posla doživjeli stanje potpune udubljenosti u posao tako da ste zaboravili na sve drugo (zanesenost).

Primjer:

Nastavnica hrvatskog jezika

Dan praćenja: *prvi*

Uživanje u obavljanju posla: *srednje*

Motivacija i uzbuđenost za budući rad: *ne baš naročito visoko*

Stanje potpune udubljenosti: *nisam doživjela*

...

Dan praćenja: *peti*

Uživanje u obavljanju posla: *srednje*

Motivacija i uzbuđenost za budući rad: *prilično visoko*

Stanje potpune udubljenosti: *doživljeno u trenutku objašnjavanja dijela gradiva koje je meni izuzetno zanimljivo i uvijek me ponovno oduševi, volim tog pjesnika :)*

Bliska osoba – obiteljska liječnica

Dan praćenja: *prvi*

Uživanje u obavljanju posla: *srednje*

Motivacija i uzbuđenost za budući rad: *prilično visoka*

Stanje potpune udubljenosti: *nisam doživjela*

...

Dan praćenja: *peti*

Uživanje u obavljanju posla: *srednje*

Motivacija i uzbuđenost za budući rad: *prilično visoko*

Stanje potpune udubljenosti: *nisam doživjela*

Usporedba: U raspravi s bliskom osobom uočite što je to što dovodi do zanesenosti u vašem, a što u njezinu poslu. Prepoznajte čime je vaša zanesenost izazvana (samim sadržajem koji poučavate, interakcijom s motiviranim učenicima, razrednim kontekstom ili nečim drugim) te promislite kako možete povećati razinu zanesenosti svojim poslom i kako ju možete prenijeti svojim učenicima.

Literatura

- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66(1), 26–44. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.11.001>
- Bakker, A. B., & Van Woerkom, M. (2017). Flow at work: A self-determination perspective. *Occupational Health Science*, 1, 47–65. <https://doi.org/10.1007/s41542-017-0003-3>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1e26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>.
- Bassi, M., & Fave, A. D. (2012). Optimal experience among teachers: New insights into the work paradox. *The Journal of Psychology*, 146(5), 533–557. <https://doi.org/10.1080/00223980.2012.656156>
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions – An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15–26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>
- Burić, I. (2019). The role of emotional labor in explaining teachers' enthusiasm and students' outcomes: A multilevel mediational analysis. *Learning and Individual Differences*, 70, 12–20. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.01.002>
- Burić, I., Butković, A., & Kim, L. E. (2023). Teacher personality domains and facets: Their unique associations with student-ratings of teaching quality and teacher enthusiasm. *Learning and Instruction*, 88, 101827. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101827>
- Burić, I., & Moè, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 89, 103008. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103008>
- Butković, A. & Burić, I. (2023, rujan). *Doživljaj zanesenosti (flow) kod nastavnika srednjih škola u Hrvatskoj [usmeno izlaganje]*. 26. Dani Ramira i Zorana Bujasa, Zagreb, Hrvatska.
- Butkovic, A., Ullén, F., & Mosing, M. A. (2015). Personality related traits as predictors of music practice: Underlying environmental and genetic influences. *Personality and Individual Differences*, 74, 133–138. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.10.006>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. HarperCollins.
- Culbertson, S. S., Fullagar, C. J., Simmons, M. J., & Zhu, M. (2015). Contagious flow: Antecedents and consequences of optimal experience in the classroom. *Journal of Management Education*, 39(3), 319–349. <https://doi.org/10.1177/1052562914545336>
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T., & Lüdtke, O. (2018). Emotion transmission in the classroom revisited: A reciprocal effects model of teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 628e639. <https://doi.org/10.1037/edu0000228>.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & 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. <https://doi.org/10.1037/a0014695>.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1994). *Emotional contagion*. Cambridge University Press.
- Keller, M. M., Hoy, A. W., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2016). Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct. *Educational Psychology Review*, 28, 743e769. <https://doi.org/10.1007/s1064>.
- Kunter, M., Tsai, Y. M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction*, 18, 468e482. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.008>.
- Llorens, S., Salanova, M., & Rodríguez, A. M. (2013). How is flow experienced and by whom? Testing flow among occupations. *Stress and Health*, 29(2), 125–137. <https://doi.org/10.1002/smi.2436>
- Moskowitz, S., & Dewaele, J.-M. (2021). Is teacher happiness contagious? A study of the link between perceptions of language teacher happiness and student attitudes. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(2), 114–117. <https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1707205>

Olčar, D. (2015). Životni ciljevi i dobrobit učitelja: Posredujuća uloga temeljnih psiholoških potreba i zanesenosti (neobjavljena doktorska disertacija). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Soto, C. J., & John, O. P. (2017). The next Big Five Inventory (BFI-2): Developing and assessing a hierarchical model with 15 facets to enhance bandwidth, fidelity, and predictive power. *Journal of Personality and Social Psychology*, *113*, 117–143. <https://doi.org/10.1037/pspp0000096>

Tam, K. Y. Y., Poon, C. Y. S., Hui, V. K. Y., Wong, C. Y. F., Kwong, V. W. Y., Yuen, G. W. C., & Chan, C. S. (2020). Boredom begets boredom: An experience sampling study on the impact of teacher boredom on student boredom and motivation. *British Journal of Educational Psychology*, *90*(S1), 124–137. <https://doi.org/10.1111/bjep.12309>

Tatalović Vorkapić, S. & Gović, A. (2016). Relationship between flow and personality traits among preschool teachers. *Metodički obzori*, *11* (23), 24–40. <https://doi.org/10.32728/mo.11.1.2016.02>

5. Kako unaprijediti kvalitetu poučavanja?

Barbara Balaž

Kvaliteta poučavanja nastavnika sveprisutna je tema u školskom okruženju te kontinuirano budi interes za nove spoznaje i smjernice koje ukazuju na to kako je povećati. Ta je tema popularna jer činjenica jest da kvaliteta poučavanja nastavnika djeluje na učeničku motivaciju i emocije te njihovo učenje i školski uspjeh (Fauth i sur., 2014; Kunter i sur., 2013), ali je i važan pokazatelj radne uspješnosti samih nastavnika (Cohen i Goldhaber, 2016; Hill i Herlihy, 2011). U ovom poglavlju približe ćemo definirati kvalitetu poučavanja i njezine dimenzije te predložiti smjernice o tome kako nastavnici mogu povećati svoju kvalitetu poučavanja.

Što je kvaliteta poučavanja?

Postoje brojni teorijski okviri koji nastoje opisati i definirati što točno čini kvalitetu poučavanja. Iako se ti okviri razlikuju u mnogočemu, jedno je sigurno – kvalitetu poučavanja ne čini jedan pokazatelj, već se sastoji od nekoliko dimenzija od kojih svaku od njih opisuje više elemenata. Tek kada sve dimenzije uzmemo u obzir, možemo donositi zaključke o nastavnikovoj kvaliteti poučavanja. U ovom projektu vodili smo se modelom triju temeljnih dimenzija kvalitete poučavanja (Klieme i sur., 2009) koji predstavlja dominantan teorijski okvir unutar kojeg se opisuje kvaliteta poučavanja. Taj model čini specifičnim to što su njegove dimenzije generički definirane da bi bio primjenjiv u različitim školskim predmetima, kod učenika različitih dobnih skupina i iz različitih zemalja (Praetorius i sur., 2018). Kao što i samo ime govori, kvaliteta poučavanja sastoji se od tri temeljne dimenzije:

1. kognitivna aktivacija
2. upravljanje razredom
3. podrška učenicima.

Središnjom dimenzijom smatra se kognitivna aktivacija koja podrazumijeva rad nastavnika usmjeren na poticanje konstruktivnog i reflektivnog razmišljanja višeg reda te razvoj sadržajno povezane, elaborirane baze znanja kod učenika (Klieme i sur., 2009). Pritom nastavnici mogu potaknuti kognitivnu aktivaciju samim odabirom zadataka, ali i njihovom primjenom u radu s učenicima (Baumert i sur., 2010; Kunter i Voss, 2013), a sve kako bi istražili i nadogradili postojeću bazu učeničkog znanja i njihove načine razmišljanja (Staub i Stern, 2002). Tako će se zadatci koji od učenika traže da se oslone na svoje prijašnje znanje i propitkivanje postojećih koncepata, ili pak zadatci koji traže primjenu postojećeg znanja na nov način, smatrati kognitivno aktivirajućima (Baumert i sur., 2010; Kunter i Voss, 2013). Učenici često izjavljuju da doživljavaju dosadu u situacijama kada ponovno prolaze kroz gradivo koje dobro razumiju, kada rješavaju zadatke koje znaju riješiti i koji se kontinuirano ponavljaju a da se u njima ne izmijene neki elementi, ali i, očekivano, kada im gradivo nije zanimljivo (Balaž i Pavlin-Bernardić, 2022). S druge pak strane, pokazalo se da učenici uživaju na nastavi kada rješavaju zadatke koji su im izazovni ili kada uče nešto zanimljivo, što su slične situacije onima u kojima doživljavaju znatiželju. Istraživanja općenito pokazuju da se izazov u određenom zadatku pokazao važnom odrednicom uživanja i zanesenosti u toj aktivnosti ako je sama

aktivnost intrinzično motivirajuća te usmjerena k određenom cilju (Abuhamdeh i Csikszentmihalyi, 2012). Taj nalaz objašnjava se teorijom samodeterminacije prema kojoj osobe uživaju u zadacima koji im predstavljaju optimalan izazov jer upravo kroz uspjeh u takvim zadacima doživljavaju osjećaj kompetentnosti (Deci i Ryan, 1980). Iako je poželjno učenicima zadati izazovne zadatke da bismo ih dodatno potaknuli na uključenost, potrebno je postići ravnotežu između vještina i znanja koje učenici u tom trenutku imaju te razine izazovnosti zadatka koji je pred njima. Na taj ćemo način izbjeći da im je zadatak pretežak, što može dovesti do frustracije i odustajanja, ali i da je prelagan pa im ne predstavlja dovoljan izazov s obzirom da znaju lako doći do rješenja (Nakamura i Csikszentmihalyi, 2002).

Upravljanje razredom predstavlja sljedeću dimenziju kvalitete poučavanja. Iako se na prvu možda ne čini tako, upravljanje razredom mnogo je složenije od samog upravljanja ponašanjem učenika u vidu postavljanja pravila, nagradi i kazni. Ova dimenzija ima dvije glavne svrhe (Emmer i Stough, 2001; Kunter i sur., 2007): (1) određivanje poželjnog ponašanja učenika kroz jasna pravila i procedure i (2) prevenciju nepoželjnog ponašanja učenika kontinuiranim nadgledanjem situacije u razredu da bi se izbjegla ometanja u radu i gubitak vremena. Tako upravljanje razredom uključuje sposobnost nastavnika da postavljaju jasna pravila i procedure u razredu, rade blage prijelaze između lekcija, prate učenički rad, znaju dobro isplanirati i organizirati predavanje, uspješno upravljaju i zaustavljaju nepoželjno ponašanje učenika te kontinuirano vode računa o tome da učenici pažljivo prate nastavni sat (Kounin, 1970, prema Klieme i sur., 2009). Za uspješno upravljanje razredom ključ je u prevenciji, a ne intervenciji. Pritom je važno imati na umu da je većinu učeničkih nepoželjnih ponašanja moguće izbjeći tako da do njih uopće ne dođe (Brainard, 2001). Iako se pravila i procedure razlikuju u različitim razrednim odjeljenjima, gotovo je nemoguće naići na primjer uspješnog upravljanja razredom bez postojanja takvih pravila (Emmer i sur., 2003, prema Marzano i sur., 2003). Uspješno postavljanje pravila i procedura u razredu ovisi o dva ključna koraka: (1) definiranje specifičnih pravila i procedura za učenike svog razrednog odjeljenja i (2) uključivanje učenika u kreiranje pravila i procedura. Svako razredno odjeljenje zahtijeva drukčija pravila i procedure, ovisno o specifičnim potrebama učenika, ali i karakteristikama samog nastavnika (Marzano i sur., 2003). Bez obzira na te specifičnosti, uobičajena pravila i procedure spadaju u nekoliko kategorija: (1) općenita očekivanja vezana za ponašanje učenika, (2) početak i završetak školskog dana ili sata, (3) prijelazi i prekidi u radu, (4) materijali i oprema, (5) grupni rad i (6) samostalni rad i aktivnosti koje vodi nastavnik (Emmer i sur., 2003, prema Marzano i sur., 2003). Važno je i učenike uključiti u proces postavljanja pravila upravo putem rasprave o njima. Pritom je važno uzeti u obzir da se ponekad neće postići potpuno slaganje, ali u tom slučaju na nastavniku je da odredi koje će se pravilo zadržati.

Posljednja dimenzija kvalitete poučavanja odnosi se na podršku učenicima. Ta dimenzija obuhvaća interakciju i međusobni odnos nastavnika i učenika, a najčešći pokazatelji odnose se na podržavajući odnos nastavnika prema učenicima, davanje konstruktivne povratne informacije, pozitivan odnos prema učeničkim pogreškama, individualnu podršku učenju te brižan odnos nastavnika prema učeniku (Klieme i sur., 2009). Marzano i Marzano (2003) navode da je efikasan odnos između nastavnika i učenika karakteriziran specifičnim ponašanjima nastavnika koja uključuju iskazivanje odgovarajuće razine dominacije i međusobne suradnje te svjesnost o učenicima koji imaju povećane potrebe. U ovom slučaju dominacija se odnosi na sposobnost nastavnika da pruži učenicima jasnu svrhu i čvrsto vodstvo vezano za akademsko, ali i njihovo općenito ponašanje. Međusobna suradnja nastavnika i učenika odnosi se na njihovo funkcioniranje kao tima, a postiže se postavljanjem fleksibilnih ciljeva učenja, iskazivanjem interesa za učenike te iskazivanjem pozitivnih ponašanja u razredu usmjerenih na razvoj odnosa s učenicima (npr. ostvarivanje kontakta očima u razgovoru s učenicima, uključivanje učenika u rasprave, davanje dovoljno vremena učenicima za odgovor na pitanje). Na kraju, važno je i da nastavnici budu svjesni učenika koji imaju psihičkih i emocionalnih teškoća i/ili probleme u ponašanju te da se, iako nisu izravno zaduženi za rješavanje takvih ozbiljnijih teškoća, koriste određenim metodama upravljanja razredom koje će im olakšati rad s njima (Marzano i Marzano, 2003).

Uz definiciju kvalitete poučavanja, postavlja se pitanje tko je najrelevantniji izvor informacija o kvaliteti poučavanja nastavnika. Iako procjenu mogu dati sami nastavnici, uvježbani vanjski opažači ili se pak mogu analizirati videosnimke nastave ili nastavni materijal (Kunter i Voss, 2013), u ovom smo projektu pitali same učenike da procijene kakva je kvaliteta poučavanja njihovih nastavnika. Učenici svoje procjene temelje na velikom broju iskustava u radu s pojedinim nastavnikom unutar razrednog konteksta (Shuell, 1996, prema Den Brok i sur., 2004) i to mogu usporediti s drugim situacijama što im pomaže u davanju diferencirane slike (Wubbels i Brekelmans, 1997). Uz to, učenici istovremeno sudjeluju u nastavi velikog broja različitih nastavnika te na neki način postaju eksperti u prepoznavanju razlika u kvaliteti poučavanja među različitim nastavnicima (Clausen, 2002, prema Kunter i Baumert, 2006). Opisane tri dimenzije kvalitete poučavanja, kada se ispituju iz učeničke perspektive, predstavljaju važan pokazatelj djelotvornosti rada nastavnika (Goe i sur., 2008) te ukazuju na samu srž radne uspješnosti nastavnika (Frenzel i sur., 2021).

Emocije nastavnika i kvaliteta poučavanja

Jedan od faktora koji djeluje na to kakva će biti kvaliteta poučavanja nastavnika su i emocije koje nastavnici doživljavaju tijekom interakcije s učenicima. Tako se očekuje da se nastavnici koji doživljavaju ugodne emocije u radu s učenicima mogu lakše dosjetiti većeg broja potencijalnih strategija poučavanja te su mnogo fleksibilniji i kreativniji pri primjeni tih strategija u različitim situacijama poučavanja. S druge strane, nastavnici koji doživljavaju neugodne emocije mogu biti mnogo rigidniji i manje fleksibilni u primjeni različitih strategija u radu s učenicima čime se umanjuje kvaliteta poučavanja (Frenzel i sur., 2021). Uz taj izravan odnos između emocija i kvalitete poučavanja nastavnika, očekuje se i da sama kvaliteta poučavanja nastavnika djeluje povratno na emocije koje doživljavaju (Frenzel, 2014). Primjerice, kada nastavnici iskazuju visoku kvalitetu poučavanja u radu s učenicima, to kod njih može izazvati osjećaj zadovoljstva te topao i blizak odnos s učenicima. S druge pak strane, kada nastavnici ne vode računa o kvaliteti svog poučavanja, takav rad može im postati dosadan i neispunjavajući te dovesti do nezadovoljstva i udaljenosti od učenika (Frenzel i sur., 2021). Upravo opisane teorijske postavke potvrđene su i u provedenim istraživanjima. Tako je uživanje u radu s učenicima o kojem sami nastavnici izvještavaju povezano s time da učenici procjenjuju njihova predavanja mnogo jasnijim i ispunjenijim relevantnim sadržajem, njihove strategije poučavanja raznolikijim, njihovo nadgledanje učeničkog ponašanja u razredu boljim te poticanje njihove kognitivne aktivacije jačim. Suprotno tome, doživljaj ljutnje o kojem izvještavaju sami nastavnici povezan je sa suprotnim obrascima ponašanja nastavnika prema procjenama njihovih učenika (npr. Becker i sur., 2014; Frenzel i sur., 2016; Kunter i sur., 2008).

Ličnost nastavnika i kvaliteta poučavanja

Uz nastavničke emocije, u ovom projektu promatrali smo i odnos ličnosti nastavnika s njihovom kvalitetom poučavanja. Za nastavnike koji imaju izraženu crtu ekstraverzije očekuje se da će im karakteristike poput asertivnosti, visokih razina energije i intenzivnih socijalnih interakcija s učenicima (Kim i sur., 2019) pomoći u upravljanju razredom, pružanju podrške učenicima te uključivanju učenika u aktivnosti na satu (Burić i sur., 2023). Osobinu ugodnosti opisuju toplina, osjetljivost prema učenicima te iskazivanje suosjećanja (Burić i sur., 2023) te se očekuje da će takvi nastavnici pružiti podržavajuće okruženje u razredu nužno za uspješno učenje (Pianta i Hamre, 2009). Nadalje, savjesne osobe možemo opisati kao organizirane, odgovorne i usmjerene ka postignuću (John i sur., 2008), a upravo su to osobine koje bi mogle pomoći nastavnicima u tome da organiziraju svoju nastavu na strukturiran način u zadanom vremenu što može djelovati na učeničku percepciju upravljanja razredom i poticanja kognitivne aktivacije (Burić i sur., 2023). Možemo očekivati da su

nastavnici koji imaju izraženu negativnu emocionalnost skloniji doživljavanju neugodnih emocija koje mogu prenijeti na svoje učenike (Hatfield i sur., 1994), a to pak može djelovati negativno na učeničke procjene njihove kvalitete poučavanja (Burić i sur., 2023). Posljednja osobina nastavnika koju smo ispitivali jest otvorenost za koju se očekuje da će djelovati na učeničke procjene kognitivne aktivacije upravo zbog nastavničke kreativnosti, fleksibilnosti i otvorenosti za učeničke ideje (Burić i sur., 2023). Rezultati dobiveni s nastavnicima u ovom projektu (Burić i sur., 2023) većinom su u skladu s prethodno opisanim teorijskim postavkama te se pokazalo da je ekstraverzija nastavnika pozitivno povezana s učeničkim procjenama upravljanja razredom te podrškom koju im nastavnici pružaju. Ugodnost i otvorenost pokazale su se pozitivno povezanim s procjenama podrške koju učenici dobivaju od svojih nastavnika. S druge strane, negativna emocionalnost bila je negativno povezana s procjenama upravljanja razredom. Kod savjesnosti se dogodio neočekivan rezultat jer su nastavnici, koji su sebe procijenili savjesnima, imali niže učeničke procjene svih triju dimenzija kvalitete poučavanja. Dobiveni nalazi mogli bi se objasniti time da učenici takve nastavnike, koji se opisuju kao organizirani, doživljavaju kao rigidne i stroge te manje sklone iskazivanju topline i ugodnih emocija prema učenicima, što bi moglo djelovati na takve obrasce povezanosti.

Samoefikasnost i kvaliteta poučavanja

Dodatna važna odrednica kvalitete poučavanja je i samoefikasnost koju nastavnici osjećaju, a definira se kao nastavnička uvjerenja u svoju sposobnost da uspješno poučavaju svoj predmet te da ispune postavljene ciljeve vezane za učeničku uključenost i njihovo učenje (Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy, 2001). Tako se očekuje da će nastavnici koji imaju višu razinu samoefikasnosti ujedno uložiti više vremena u planiranje, organizaciju te pokazivati veći entuzijazam u poučavanju, biti otvoreni za nove ideje i metode te ustrajni u radu sa zahtjevnijim učenicima, što su sve domene kvalitete poučavanja. Razna strana istraživanja to i potvrđuju te se pokazalo da nastavnici s višom samoefikasnošću učinkovito organiziraju aktivnosti u razredu (npr. Guo i sur., 2012), potiču kognitivnu aktivaciju kod svojih učenika (npr. Schiefele i Schaffner, 2015) te stvaraju podržavajuće razredno okruženje (npr. Ryan i sur., 2015), a isti rezultati dobiveni su i na uzorku nastavnika i učenika iz Hrvatske (Burić i Kim, 2020; Burić i sur., 2021).

Kvaliteta poučavanja i učenički ishodi

Važnost kvalitete poučavanja u školskom okruženju očituje se i u njezinu djelovanju na različite ishode kod učenika. Prema teoriji kontrole i vrijednosti emocija postignuća, dimenzije kvalitete poučavanja smatraju se okolinskim odrednicama učeničkih emocija (Pekrun, 2006; Pekrun i Perry, 2014). Kvaliteta poučavanja ne djeluje izravno na pojavu emocija učenika, već neizravno, djelovanjem na njihove procjene kontrole, odnosno procjenu koliko se učenici smatraju sposobnima savladati neki nastavni sadržaj i ostvariti uspjeh, i procjenu vrijednosti, odnosno procjenu koliko učenici smatraju važnim, korisnim i zanimljivim određeni nastavni sadržaj. Velik broj istraživanja ukazuje na to da je veća kvaliteta poučavanja povezana s višim procjenama kontrole i vrijednosti kod učenika (npr. Burić, 2015; Burić i Kim, 2020), ali i to da su više procjene kontrole i vrijednosti povezane s ugodnim emocijama učenika (npr. Burić, 2015).

Uz emocije, očekuje se da je kvaliteta poučavanja nastavnika povezana i s različitim indikatorima motivacije kod učenika te njihovim školskim uspjehom. Podatci iz Hrvatske pokazuju da je viša kvaliteta poučavanja nastavnika povezana s kognitivnom, bihevioralnom i emocionalnom uključenosti kod učenika (Burić i Frenzel, 2021). Istraživanja izvan Hrvatske ukazuju na slične obrasce, primjerice sve tri dimenzije kvalitete poučavanja pokazale su se povezane s interesom koje učenici pokazuju za određeni predmet (Fauth i sur., 2014), dok se emocionalna podrška nastavnika

matematike pokazala izravno povezanom s višim procjenama samoefikasnosti i neizravno s ulaganjem truda kod učenika (Sakiz i sur., 2012). Uz navedeno, procjene kvalitete poučavanja povezane su i s školskim uspjehom učenika, pri čemu su više procjene kvalitete poučavanja ili njezinih pojedinih dimenzija povezane s višim školskim uspjehom (Kunter i sur., 2013).

Praktične smjernice za nastavnike

U prethodnom je tekstu navedeno da je za uspješno postavljanje pravila potrebno pravila prilagoditi učenicima s kojima radite, ali i njih uključiti u proces donošenja pravila i procedura. Smjernice kako to učiniti navode Marzano i suradnici (2003).

1. Definirajte specifična pravila i procedure za učenike svog razrednog odjeljenja

Emmer i suradnici (2003; prema Marzano i sur., 2003) preporučju da postavite oko sedam pravila za srednjoškolske učenike te nude kratka objašnjenja što sve možete uključiti u ta pravila po kategorijama.

- ▶ *Općenito ponašanje učenika u razredu* obuhvaća sva pravila i procedure vezane za vladanje i ponašanje učenika u različitim kontekstima u školi. U tim pravilima možete se dotaknuti sljedećih ponašanja učenika: donošenje materijala na sat, sjedenje na svom mjestu na početku sata, poštovanje i pristojno ponašanje prema drugima, pričanje ili nepričanje u određenim periodima, napuštanje svog radnog mjesta, poštovanje tuđe imovine.
- ▶ *Početak ili završetak školskog dana ili sata* djeluje na dojam koji će učenici ponijeti sa sobom do sljedećeg susreta s vama kao nastavnikom/nastavnicom. U ta pravila možete uključiti sljedeće: provjeru prisutnosti učenika na nastavi, detektiranje učenika koji su propustili gradivo od prethodnog dana zbog odsutnosti, nošenje s učenicima koji kasne, završetak sata s jasnim očekivanjima vezanim za domaću zadaću.
- ▶ *Prijelazi i prekidi u radu*, poput izlaska učenika ili cijelog razrednog odjeljenja sa sata zbog nekog specifičnog zadatka, mogu izazvati metež u radu ako ne postoje jasna pravila i procedure. Da biste to izbjegli, definirajte ponašanja vezana za napuštanje i vraćanje u učionicu, pravila vezana za hitne situacije (požari, nepogode) ili odlazak na užinu.
- ▶ *Upotreba materijala i opreme*, posebice ako predajte predmete na kojima je potrebna upotreba laboratorijske opreme, uključuje vraćanje ili zamjenu tih materijala te raspodjelu, prikupljanje i pohranu zajedničkih materijala koji se rabe na nastavnom satu.
- ▶ *Pravila i procedure vezane za grupni rad* potrebno je dobro definirati da bi polučio pozitivne ishode. U okviru ovih pravila možete definirati ponašanja koja se odnose na: kretanje unutar i izvan grupe, vođenje grupe i raspodjela uloga u grupi, odnos jedne grupe s drugim grupama tijekom grupnog rada te komunikaciju grupe s nastavnikom.
- ▶ *Samostalni rad i aktivnosti koje vodi nastavnik* i dalje su vrlo učestali u radu s učenicima, a ako je tako i na vašoj nastavi, uključite pravila i procedure koje se tiču učeničke pažnje tijekom prezentacije gradiva, učeničkog sudjelovanja u radu, razgovora među učenicima, traženja pomoći, preostalog rada izuzev samostalnog rada te smjernica o tome kako se ponašati kada učenici završe sa zadatkom.

Iz navedenog pregleda jasno je koliko pravila mogu biti raznovrsna i mnogobrojna, no pri postavljanju pravila tijekom rada s učenicima određenog razrednog odjeljenja vodite se preporučenim brojem pravila da ih ne bi bilo ni premalo ni previše, ali i specifičnostima rada upravo s tom grupom učenika.

2. Uključite učenike u kreiranje pravila i procedura

Marzano i suradnici (2003) navode preporuke kako učenike uključiti u donošenje pravila i procedura u razredu. Učenicima objasnite zbog čega su određena pravila i procedure potrebne i zašto je važno držati ih se tijekom rada na satu. Na uvodna predavanja možete doći s već pripremljenim pravilima i prezentirati ih učenicima te od njih zatražiti da ih komentiraju i/ili daju svoje prijedloge. Ovim ćemo smjernicama nadodati sugestiju da s vremenom revidirate pravila ako se pokaže da je neko pravilo suvišno, a da postoji potreba za novim pravilom koje nije ranije dogovoreno. Na taj način uvijek možete pratiti aktualnu situaciju u radu s učenicima te prevenirati nepoželjne oblike ponašanja.

3. Zadajte učenicima izazovne i raznovrsne zadatke koji će im potaknuti interes

Ako primijetite da su učenici savladali gradivo i zadatke određene težine, poželjno je zadati im izazovnije zadatke koji će ih potaknuti na razmišljanje i aktivno uključivanje u proces rješavanja. Pritom se možete poslužiti i određenim natjecateljskim taktikama poput toga da ponudite simboličnu nagradu za one učenike koji prvi ispravno riješe zadatak. Na taj ćete način izbjeći dosadu kod učenika, a kod njih potaknuti znatiželju i interes za nastavni sadržaj.

4. Njeguajte odnos s učenicima

Kvaliteta odnosa između nastavnika i učenika pokazala se temeljem i preduvjetom različitih aspekata upravljanja razredom (Marzano i Marzano, 2003) te su učenici koji su imali bolji odnos sa svojim nastavnicima imali 31 % manje disciplinskih problema, kršenja pravila i s tim povezanih problema tijekom jedne godine u odnosu na učenike koji nisu imali dobar odnos sa svojim nastavnicima. Stoga je važno da ne prepustite taj odnos pukoj slučajnosti ili se pak vodite mišlju da on ovisi o ličnosti samog nastavnika. Svojim učenicima budite jasan uzor ponašanja te izravno izrecite koji su oblici ponašanja poželjni. Vi i vaši učenici budite tim koji ima zajednički cilj i dogovorena pravila o tome kako ga postići uz međusobno poštovanje i razumijevanje.

Aktivnosti za nastavnike

Što nastavnici mogu sami učiniti **ne bi li povećali svoju kvalitetu poučavanja?**

1. Aktivnost: Uzmite stvar u svoje ruke – sami procijenite svoj rad!

U procesu samovrednovanja svog rada nastavnici mogu sami utvrditi područja kojima su zadovoljni te područja u kojima vide prostor za poboljšanje te na temelju toga mogu planirati svoje daljnje profesionalno usavršavanje.

Opis aktivnosti: Postoje različiti obrasci/upitnici za utvrđivanje kvalitete vlastitog rada, a njihov odabir primarno ovisi o domeni na koju se želite usmjeriti. Najčešće takvi obrasci/upitnici samovrednovanja uključuju tvrdnje koje se odnose na različite dimenzije kvalitete poučavanja (npr. pozitivan odnos s učenicima, prevencija nepoželjnog ponašanja učenika, nošenje s nepoželjnim ponašanjem, vođenje rada učenika tijekom sata). Možete odabrati bilo koji (ovisno o području rada koje želite procijeniti), ispunite taj obrazac te provjerite svoj rezultat. Ovisno o ostvarenom rezultatu, procijenite je li to područje rada u kojem biste se mogli dodatno usavršiti. U nastavku nudimo niz tvrdnji za tri područja kvalitete rada koje također mogu poslužiti u svrhu samovrednovanja.

Upitnik za samovrednovanje:

Uputa za ispunjavanje: Za svaku tvrdnju u nastavku procijenite na skali od 1 do 4 koliko se često koristite opisanim načinom rada, pri čemu brojevi znače sljedeće:

1 = gotovo nikad; 2 = ponekad; 3 = često; 4 = gotovo uvijek.

Područje: Kognitivna aktivacija učenika

Svojim učenicima zadajem različite zadatke kako bi ih potaknuo/potaknula na razmišljanje.	1	2	3	4
Nastojim prilagoditi izazovnost zadataka kako bih učenike potaknuo/potaknula na ulaganje dodatnog truda.	1	2	3	4
Kod svojih učenika nastojim poticati kritičko razmišljanje o onome što učimo.	1	2	3	4
Ne želim da moji učenici samo pasivno sudjeluju u nastavi, već ih potičem da se svojim promišljanjem o temi aktivno uključe u nastavni proces.	1	2	3	4

Područje: Upravljanje razredom

Tijekom sata osjećam da imam stvari pod svojom kontrolom i da znam što se u svakom trenutku događa u učionici.	1	2	3	4
Mogu lako prepoznati uključenost svojih učenika u rad te pravodobno reagirati ako nisu usmjereni na nastavu.	1	2	3	4
Vodim računa o tome da nastavu uvijek započinem na vrijeme te da sat bude ispunjen aktivnostima svih 45 minuta.	1	2	3	4
Nastojim prevenirati nepoželjna ponašanja učenika tako što jasno dogovorimo pravila koja vrijede u razredu odmah na početku školske godine.	1	2	3	4

Područje: Podrška nastavnika učenicima

Dobro poznajem svoje učenike te znam kako im pristupiti.	1	2	3	4
Vodim računa da je tempo kojim obrađujemo gradivo prilagođen učenicima kako bi svi mogli biti aktivno uključeni.	1	2	3	4
Trudim se prilagoditi nastavu individualnim potrebama učenika.	1	2	3	4
Moj odnos s učenicima pun je međusobnog poštovanja.	1	2	3	4

Kad procijenite sve tvrdnje, analizirajte svoje odgovore. Ako ste za neke tvrdnje zaokružili brojeve 1 ili 2, to su područja rada u kojima možete biti bolji pa je poželjno uključiti se u neki oblik usavršavanja s ciljem unaprjeđivanja upravo tih stručnih kompetencija. Ako ste pak zaokružili brojeve 3 ili 4, to su područja u kojima ste vjerojatno već uspješni.

2. Aktivnost: Povežite se s kolegama i razmijenite primjere dobre prakse

Ova aktivnost ukazuje nastavnicima na korisnost razmjene primjera dobre prakse vezane za sugestije o povećanju kvalitete poučavanja s njihovim kolegama.

Opis aktivnosti: Postoji bezbroj načina na koje se mogu razmijeniti ideje – bilo da u nekom neformalnom razgovoru porazgovarate s kolegom/kolegama o izazovu s kojim se nosite u svojem radu bilo pak da su na razini škole organizirani redoviti grupni sastanci na kojima se pruža ta mogućnost. Na raspolaganju je uvijek i stručni tim škole koji vas može uputiti na korisnu literaturu ili smjernice o nošenju s izazovom koji je pred vama. Razlog zbog kojeg je korisno čuti ideje drugih koji se nose sa sličnim izazovima primarno je vezan za to što su preporuke za povećanje kvalitete poučavanja iste za sve nastavnike, ali ih svatko od njih najčešće prilagodi svom stilu rada, uvjetima u kojima radi te svojim osobnim preferencijama. Tako se može dogoditi da ista preporuka ima različite učinke u radu različitih nastavnika te da neke preporuke dobiju svoju nadogradnju upravo kroz ovu prilagodbu, a koja se pokazala izuzetno uspješnom u radu s učenicima. Može se dogoditi da baš vi imate rješenje koje će kolegama pomoći u povećanju njihove kvalitete poučavanja, ali i obrnuto. Već provjerene metode mogu vam uštedjeti mnogo vremena i pravilno vas usmjeriti na putu povećanja kvalitete poučavanja.

Primjer načina na koji se mogu razmijeniti primjeri dobre prakse:

U školi u kojoj radite možete organizirati mjesečne sastanke s kolegama koji predaju isti predmet kao i vi (ili neki srodan predmet). Možete dogovoriti termin od 45 minuta u kojem će svatko iznijeti situaciju s kojom mu/joj se trenutačno najizazovnije nositi u cilju postizanja veće kvalitete poučavanja, a ostali mogu dati svoje prijedloge o tome kako bi oni doskočili tom problemu/situaciji. Susret može završiti sažimanjem najboljih prijedloga koje onda svi testiraju do sljedećeg susreta i dijele međusobna zapažanja.

Literatura

- Abuhamdeh, S. i Csikszentmihalyi, M. (2012). The importance of challenge for the enjoyment of intrinsically motivated, goal-directed activities. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(3), 317–330. <https://doi.org/10.1177/0146167211427147>
- Balaž, B. i Pavlin-Bernardić, N. (2022). A mixed-method study on measuring epistemic emotions as a trait. *Psihologijske teme*, 31(3), 619–639. <https://doi.org/10.31820/pt.31.3.8>
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. i Tsai, Y. M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180. <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V. i Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions – An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15–26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>
- Brainard, E. (2001). Classroom management: Seventy-three suggestions for secondary school teachers. *The Clearing House*, 74(4), 207–210. <https://doi.org/10.1080/00098650109599192>
- Burić, I. (2015). The role of social factors in shaping students' test emotions: A mediation analysis of cognitive appraisals. *Social Psychology of Education*, 18(4), 785–809. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9307-9>
- Burić, I., Butković, A. i Kim, L. E. (2023). Teacher personality domains and facets: Their unique associations with student-ratings of teaching quality and teacher enthusiasm. *Learning and Instruction*, 88, Članak 101827. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101827>
- Burić, I. i Frenzel, A. C. (2021). Teacher emotional labour, instructional strategies, and students' academic engagement: A multilevel analysis. *Teachers and Teaching*, 27(5), 335–352. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740194>
- Burić, I. 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, Članak 101302. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101302>
- Burić, I., Parmač Kovačić, M. i Huić, A. (2021). Transformational leadership and instructional quality during the Covid-19 pandemic: A moderated mediation analysis. *Društvena istraživanja*, 30(2), 181–202. <https://doi.org/10.5559/di.30.2.01>
- Cohen, J. i Goldhaber, D. (2016). Observations of evaluating teacher performance: Assessing the strengths and weaknesses of classroom observations and value-added measures. U J. A. Grissom i P. Youngs (Ur.), *Improving teacher evaluation systems: Making the most of multiple measures* (str. 8–21). Teachers College Press.
- Deci, E. L. i Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. U L. Berkowitz (Ur.), *Advances in experimental social psychology* (str. 39–80). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60130-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60130-6)
- Den Brok, P., Brekelmans, M. i Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 407–442. <https://doi.org/10.1080/09243450512331383262>
- Emmer, E. T. i Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103–112. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E. i Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction*, 29, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.001>
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. U R. Pekrun i E. A. Linnenbrink-Garcia (Ur.), *International handbook of emotions in education* (str. 494–519). Taylor & Francis.

- Frenzel, A. C., Daniels, L. i Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56(4), 250–264. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B. i Klassen, R. (2016). Measuring enjoyment, anger, and anxiety during teaching: The teacher emotions scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148–163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- Goe, L., Bell, C. i Little, O. (2008). *Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis*. National Comprehensive Center for Teacher Quality. <https://gtlcenter.org/sites/default/files/docs/EvaluatingTeachEffectiveness.pdf>
- Guo, Y., Connor, C. M., Yang, Y., Roehrig, A. D. i Morrison, F. J. (2012). The effects of teacher qualification, teacher self-efficacy, and classroom practices on fifth graders' literacy outcomes. *The Elementary School Journal*, 113(1), 3–24. <https://doi.org/10.1086/665816>
- Hatfield, E., Cacioppo, J. i Rapson, R. L. (1994). *Emotional contagion*. Cambridge University Press.
- Hill, H. i Herlihy, C. (2011). *Prioritizing teaching quality in a new system of teacher evaluation* (Education Outlook No. 9). American Enterprise Institute for Public Policy Research. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532764.pdf>
- John, O. P., Naumann, L. P. i Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative big five trait taxonomy. *Handbook of Personality: Theory and Research*, 3, 114–158.
- Kim, L. E., Jörg, V. i Klassen, R. M. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational Psychology Review*, 31, 163–195. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>
- Klieme, E., Pauli, C. i Reusser, K. (2009). The Pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. U T. Janik i T. Seidel (Ur.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (str. 137–160). Wahmann.
- Kunter, M. i Baumert, J. (2006). Who is the expert? Construct and criteria validity of student and teacher ratings of instruction. *Learning Environments Research*, 9(3), 231–251. <https://doi.org/10.1007/s10984-006-9015-7>
- Kunter, M., Baumert, J. i Köller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and Instruction*, 17, 494–509. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.002>
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. i Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Kunter, M., Tsai, Y.-M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S. i Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction*, 18(5), 468–482. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.008>
- Kunter, M. i Voss, T. (2013). The model of instructional quality in COACTIV: A multicriteria analysis. U M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss i M. Neubrand (Ur.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV project* (str. 97–124). Springer.
- Marzano, R. J. i Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6–13.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. i Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Nakamura, J. i Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. U C. R. Snyder i S. J. Lopez (Ur.), *Handbook of positive psychology* (89–105). Oxford University Press.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R. i Perry, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. U R. Pekrun i L. Linnenbrink-Garcia (Ur.), *International handbook of emotions in education* (str. 120–141). Routledge.

- Pianta, R. C. i Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38, 109–119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Praetorius, A. K., Klieme, E., Herbert, B. i Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM Mathematics Education*, 50(3), 407–426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Reberšak, M., Vranković, B., Muraja, J., Vlahović Štetić, V., Brajković, S., Kolić-Vehovac, S., Jovanović, S. Ž., Marjanović, V., Krajčić Sokol, I., Baraba, I. i Šojat, A. (2009). *Vodič za provedbu samovrjednovanja u osnovnim školama*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. <http://dokumenti.ncvvo.hr/Samovrjednovanje/2009-03-24/vodic.pdf>
- Ryan, A. M., Kuusinen, C. M. i Bedoya-Skoog, A. (2015). Managing peer relations: A dimension of teacher self-efficacy that varies between elementary and middle school teachers and is associated with observed classroom quality. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 147–156. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.01.002>
- Sakiz, G., Pape, S. J. i Hoy, A. W. (2012). Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classrooms?. *Journal of School Psychology*, 50(2), 235–255. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.10.005>
- Schiefele, U. i Schaffner, E. (2015). Teacher interests, mastery goals, and self-efficacy as predictors of instructional practices and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 159–171. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.005>
- Staub, F. C. i Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 344–355. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.344>
- Tschannen-Moran, M. i Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Wubbels, T. i Brekelmans, M. (1997). A comparison of student perceptions of Dutch physics teachers' interpersonal behavior and their educational opinions in 1984 and 1993. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(5), 447–466. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199705\)34:5<447::AID-TEA3>3.0.CO;2-Q](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199705)34:5<447::AID-TEA3>3.0.CO;2-Q)

6. Kako unaprijediti zadovoljenje učeničkih psiholoških potreba kroz nastavničke stilove i odnos s učenicima?

Aleksandra Huić

Ljudi koji se u životu osjećaju dobro, nesmetano se razvijaju te su uspješni razlikuju se od ostalih po tome što imaju zadovoljene tri osnovne psihološke potrebe (Ryan i sur., 2022). Prema teoriji samodeterminacije to su potreba za autonomijom, kompetentnošću i povezanošću (Ryan i Deci, 2017). Potreba za autonomijom odnosi se na to da zadatke i obaveze koje imamo, kao i razne druge životne aktivnosti, obavljamo voljno i bez prisile. Potreba za kompetentnošću odnosi se na osjećaj da se možemo uloviti u koštac sa zadacima i aktivnostima i uspješno ih obaviti. Potrebu za povezanošću definiraju naši odnosi s drugim ljudima i pripadnost grupama i zajednicama s kojima se osjećamo povezano. U školskom kontekstu, kada učenici imaju zadovoljene te osnovne potrebe, to dovodi do intrinzične motivacije za učenje, veće uključenosti u nastavu i školske zadatke, boljeg akademskog uspjeha i boljeg mentalnog zdravlja učenika (Vansteenkiste i sur., 2020; 2023). Osim toga, važno je i da nastavnici imaju zadovoljene te osnovne potrebe. Kada je tome tako, nastavnici pokazuju više razine intrinzične motivacije za nastavnički posao, koriste se metodama poučavanja vezanim za povoljnije učeničke ishode te su općenito zadovoljniji svojim poslom (Aldrup i sur., 2017; Hascher i Waber, 2021). S druge strane, kada nam kontekst u kojem živimo, učimo i radimo onemogućava da zadovoljavamo navedene potrebe, imamo iskustvo tzv. frustracije potreba, a koje je pak povezano s negativnim ishodima poput lošijeg mentalnog zdravlja, povlačenja i manje uključenosti u svoje obaveze te višim stupnjem stresa, emocionalne iscrpljenosti i sagorijevanja (*burnout*) (Ryan i sur., 2022).

Učenik će u razredu imati zadovoljenu potrebu za autonomijom kada se aktivnosti i gradivo koje uči poklapaju s njegovim/njezinim interesima, kada razumije korist od učenja pojedinog gradiva, kada tijekom nastave može sigurno izraziti svoje mišljenje, čak i ako se razlikuje od većine, odnosno od mišljenja nastavnika, te kada može izraziti svoju kreativnost i neku aktivnost odraditi onako kako želi. S druge strane, učenik će imati osjećaj frustracije potrebe za autonomijom kada ne smije odstupiti od načina na koji je nastavnik rekao da nešto treba napraviti, kada ne razumije zbog čega radi neki zadatak, kada ima osjećaj da nastavnika ne zanimaju njezini/njegovi interesi i kada vlada atmosfera u kojoj se ne potiče postavljanje pitanja i dijeljenje mišljenja.

Potreba za povezanošću bit će zadovoljena kada učenik ima prijateljske i kolegijalne odnose s drugim učenicima u razredu, kada nema nasilja i kada vlada atmosfera prihvaćanja različitosti te kada su odnosi s nastavnicima kvalitetni. S druge strane, kada je atmosfera karakterizirana s mnogo sukoba i među samim učenicima i između učenika i nastavnika, kada se učenici međusobno natječu umjesto da surađuju, kada se učenik ne uključuje u izvannastavne aktivnosti (npr. izleti, priredbe, izložbe), učenici će vjerojatno imati osjećaj frustracije potrebe za povezanošću.

Učenik koji ima zadovoljenu potrebu za kompetentnošću ima osjećaj da može obaviti zadane zadatke i naučiti gradivo, čak i kada je nešto teško, kada ima informacije i pomoć kako nešto napraviti drukčije i bolje te kada ima osjećaj da napreduje u svojem radu. S druge strane, osjećaj frustracije te potrebe učenici će imati kada često doživljavaju neuspjeh (posebno kada se neuspjehom smatra sve što odmah nije savršeno), kada se njegova/njezina pitanja ismijavaju, njeguje atmosfera u kojoj je

tražiti pomoć i pogriješiti sramotno, kada učenik dobiva zadatke koji su preteški za njegovu/njezinu razinu sposobnosti i predznanja, kada ga/ju se uspoređuje s drugim učenicima (braćom/sestrama koji su išli u istu školu) te kada dobiva kritike bez pohvala i bez jasnih sugestija kako nešto raditi drukčije.

Nastavnički stilovi i učeničke psihološke potrebe

Nastavnici su ključne figure koje stvaraju kontekst u kojem su učeničke psihološke potrebe ili zadovoljene ili frustrirane. Prema kružnom modelu nastavničkih motivacijskih stilova (Aelterman i sur., 2019), ponašanja usmjerena na zadovoljavanje osnovnih psiholoških potreba i jasno usmjeravanje učenika u radu opisana su s pomoću dva motivirajuća stila. *Stil koji podržava autonomiju* uključuje identificiranje interesa, potreba i preferencija učenika te njihovo uključivanje u nastavni proces, uključivanje učenika u donošenje odluka te pokazivanje razumijevanja za učenike i njihove potrebe. Glavni ton ovog stila čine zainteresiranost za učenike, responzivnost za njihove potrebe i fleksibilnost da se interesi učenika inkorporiraju u nastavu (Reeve i sur., 2018; Vansteenkiste i sur., 2019). *Strukturirajući stil* polazi od vjere u postojeće sposobnosti i kompetencije učenika te osim jasnih uputa i očekivanja uključuje i davanje podrške i pomoći učenicima u savladavanju prepreka ne bi li se oni osjećali kompetentno savladati nastavni sadržaj (Aelterman i Vansteenkiste, 2023).

S druge strane, demotivirajući nastavnički stilovi dovode do osjećaja frustracije potreba i prepuštanja učenika samima sebi. *Kontrolirajući stil* temelji se na stavljanju pritiska na učenike i inzistiranju nastavnika da učenici razmišljaju, osjećaju se ili ponašaju na točno određen način (Reeve, 2009). Uključuje naređivanje, zastrašivanje, prijetnje kaznama, vikanje, posramljivanje i izazivanje krivnje kod učenika, bez pokazivanja razumijevanja za učenička stajališta i potrebe (Soenens i sur., 2012). *Kaotični stil* temelji se na tzv. *laissez-faire* pristupu tijekom kojeg su učenici u potpunosti prepušteni sami sebi, što dovodi do njihove zbunjenosti oko toga što trebaju činiti i što se od njih očekuje. Ovaj stil može uključivati permisivnost nastavnika, nekonzistentnost u držanju dogovora i pravila ili pak nametanje potpune slobode i neovisnosti učenicima (Aelterman i Vansteenkiste, 2023).

Različita istraživanja pokazuju kako su motivirajući nastavnički stilovi (podržavanje autonomije i strukturiranje) povezani s većom motivacijom i uključenošću učenika u nastavni proces, višim stupnjem zadovoljenosti njihovih osnovnih ljudskih potreba za prihvaćanjem, kompetentnošću i autonomijom (a što je pak povezano s njihovom višom psihološkom dobrobiti), dubinskim pristupom učenju i posljedično višim akademskim uspjehom (Aelterman i sur., 2019; Vermote i sur., 2020; Wang, 2023). Osim toga, povezani su i s kvalitetnijim odnosom između nastavnika i učenika, višim zadovoljstvom poslom i entuzijazmom kod nastavnika, nižim razinama njihova sagorijevanja na poslu te njihovom višom profesionalnom i psihološkom dobrobiti (Čičić, 2023; Golešić, 2022; Moe i Katz, 2020; 2022; Vermote i sur., 2022).

Odnos nastavnika i učenika

Odnos između učenika i nastavnika glavni je mehanizam putem kojeg nastavnik može zadovoljavati prethodno opisane osnovne psihološke potrebe. Općenito, kvalitetni odnosi između učenika i nastavnika predviđaju pozitivne razvojne ishode kod učenika (Roorda i sur., 2017; Visible Learning MetaX, 2023). Tako učenici koji od rane dobi imaju pozitivne odnose s nastavnicima kasnije pokazuju manje problema u ponašanju te je manje vjerojatno da će se učeničke emocionalne teškoće kasnije razviti u dugotrajne probleme (npr. O'Connor i sur., 2011; Ettekal i Shi, 2020). Osim toga, pojedini nastavnici, ponekad i da toga nisu svjesni, mogu biti važan model na koji se učenici ugledaju u slučajevima kada nemaju adekvatnu brigu i podršku drugih odraslih osoba u svojem životu (Hattie i Yates, 2014).

Smatra se da učenik i nastavnik imaju kvalitetan odnos kad je on karakteriziran emocionalnom podrškom, toplinom i ugodnim emocijama. S druge strane, česte negativne interakcije (npr. kažnjavanje, prisila, neprijateljski osjećaji) povezane su s niskokvalitetnim odnosima (Pianta, 1999). Odnose između nastavnika i učenika možemo promatrati kroz tri osnovne dimenzije – bliskost, konflikt i ovisnost (Pianta, 2013). Bliskost se odnosi na stupanj naklonosti, topline i otvorene komunikacije, konflikt na stupanj negativnosti i/ili nedostatka razumijevanja, dok ovisnost definira stupanj u kojem se učenik oslanja na svojeg nastavnika (kod mlađih učenika), odnosno na to je li stupanj autonomije koju učenik pokazuje u skladu s njegovom dobi (kod starijih učenika). Iako se znanstvenici koji se bave tim područjem koriste različitim teorijskim modelima da bi opisali učeničko-nastavničke odnose, svi se slažu da kažnjavanje, kritiziranje, vikanje, sarkazam, posramljivanje i grub jezik dovode samo do kratkotrajnih i površnih promjena u ponašanju učenika (Reeve, 2009). Istovremeno, takav način komuniciranja (a koji se zapravo odnosi na ranije opisani kontrolirajući stil nastavnika) u bilo kojoj interpersonalnoj situaciji kod druge će osobe izazvati ljutnju, zamjerenje i opću negativnost. S obzirom na to da su nastavnici u ulozi autoriteta nad učenicima, opisani neprijateljski osjećaji lako se pretvore u osjećaj bespomoćnosti te se učenici povlače u pasivnost i šutnju. Svi ti osjećaji onda u začaranom krugu mogu izazivati daljnju negativnu eskalaciju u odnosu.

U našem istraživanju rezultati su pokazali da i nastavnici i učenici procjenjuju niske razine konflikta u svojim međusobnim odnosima, ali i tek prosječne razine bliskosti. S jedne strane, ne možemo niti očekivati da će učenici u srednjoj školi zbog svoje dobi imati visoko bliske odnose sa svojim nastavnicima, međutim i dalje je važno da se nastavnici usmjeravaju na razvijanje takvih odnosa sa svojim učenicima radi pozitivnih ishoda i za učenike i za nastavnike. Istraživanja pokazuju da su dobri odnosi između učenika i nastavnika povezani s poželjnim ponašanjima kod učenika, ali i s većim zadovoljstvom poslom i manje sagorijevanja na poslu kod nastavnika (Hascher i Waber, 2021; Split i sur., 2011). Na primjer, učenici će postavljati više pitanja i češće tražiti pomoć nastavnika ako smatraju da će im nastavnik adekvatno pružiti podršku (Martín-Arbós i sur., 2021). Način na koji nastavnici odgovaraju na pitanja učenika te njihove reakcije na netočne odgovore učenicima mogu poslati poruku ili da je nastavnik otvoren i spreman pomoći ili da ne vjeruje u njih i njihove sposobnosti. Otvoreni stav tijela, direktni kontakt očima, osmijeh, prijateljska intonacija u glasu, neprekidanje učenika te postavljanje potpitanja usmjerenih na bolje razumijevanje pitanja/poteškoće koju učenik ima pokazat će učenicima da nastavnik ima strpljenja i volje pomoći i pružiti podršku (Babad, 2009). S druge strane, stav tijela, izrazi lica i ton glasa koji pokazuju nestrpljivost, donošenje zaključaka o razlozima zbog kojih učenik nešto ne razumije (npr. zašto nije napravio domaći rad) unaprijed i bez provjere, jezik kojim posramljujemo i izdvajamo učenike i etiketiramo ih kao loše i drugim će učenicima poslati poruku da nastava nije sigurno mjesto na kojem se mogu izložiti i postavljati pitanja/tražiti pomoć, a dugoročno će dovesti do toga da učenici svoju potrebu da postavljaju pitanja ne bi li bolje razumjeli gradivo počnu vezivati za svoje nedostatne sposobnosti (Good i sur., 1987).

Dobri odnosi između nastavnika i učenika olakšavaju i upravljanje razredom, odnosno dovode do toga da su učenici u većoj mjeri uključeni u nastavu i rade ono što nastavnik od njih očekuje (Spilt i sur., 2011). Takva učenička ponašanja zauzvrat dovode do većeg zadovoljstva poslom kod nastavnika, odnosno do manje emocionalne iscrpljenosti (Saloviita i Pakarinen, 2021), a to potvrđuju i hrvatska istraživanja (Burić i sur., 2024). Prema zaključcima jedne metaanalize, nastavnici koji imaju dobar odnos sa svojim učenicima u prosjeku imaju 31 % manje disciplinskih problema (Marzano i Marzano, 2003). Važno je naglasiti da mnogobrojna istraživanja pokazuju da za uspostavljanje dobrog odnosa s učenicima nisu važne osobine ličnosti nastavnika (odnosno kakav je nastavnik kao osoba), već je ključno s učenicima uspostaviti odnos povjerenja (Hattie i Yates, 2014) te ostavljati općenito prijateljski dojam. Na temelju tog dojma učenici već u prvih nekoliko sekundi donose odluku o tome koliko im se nastavnik sviđa (Horan i sur., 2011) te stvaraju mišljenje o tome koliko je nastavnik kvalitetan (Begrich i sur., 2021). Tom dojmu pridonosit će i već ranije opisano pokazivanje zanimanja za učenike

i njihove interese, ali i tretiranje svih učenika jednakima neovisno o njihovim sposobnostima, ocjenama, rodu, fizičkom izgledu, socioekonomskom statusu i slično.

Naše istraživanje opisano na samom početku ovog priručnika pokazalo je između ostalog da su nastavnici ključni za učeničko doživljavanje ugodnih emocija radosti, nade, ponosa i znatiželje tijekom nastave, a rjeđe neugodnih emocija ljutnje, anksioznosti, srama, beznađa, dosade, frustracije i zbunjenosti. Navednim ugodnim emocijama kod učenika pridonijet će i nastavnički motivirajući stil koji podržava autonomiju i strukturirajući stil te njihova usmjerenost na ostvarivanje kvalitetnih odnosa sa svojim učenicima.

Praktične smjernice za nastavnike

1. Potrudite se u što većoj mjeri zadovoljavati potrebe učenika za autonomijom, povezanošću i kompetentnošću

Da biste zadovoljili *učeničku potrebu za autonomijom*, saznajte učeničke interese i potrebe i uključite ih svoju nastavu. Koristite se primjerima i temama koje su važne vašim učenicima te povežite nastavne teme sa svakodnevnim iskustvom učenika i primjerima iz realnog života eksplicitno objašnjavajući korist za učenike od učenja nekog gradiva. Omogućite učenicima da osjete osjećaj kontrole nad vlastitim učenjem tako što ćete im omogućiti slobodan izbor tema za zadatke i kreativno izražavanje te da sudjeluju u ocjenjivanju (npr. putem vršnjačkog vrednovanja).

Da biste zadovoljili *učeničku potrebu za kompetentnošću*, a posebno kod težih zadataka i dijelova, podijelite gradivo/zadatke u manje cjeline, pomažite učenicima pri njihovu rješavanju, naglašavajte povezanost uloženog truda i uspjeha u učenju, pohvalite napredak učenika (u odnosu na njega samoga) i trudite se što češće davati individualnu konstruktivnu povratnu informaciju učenicima (uključuje informacije o tome što je učenik napravio dobro, što nije bilo dobro te sugestije kako raditi drukčije). Stvarajte atmosferu u kojoj su pogreške dobrodošle i u kojoj se na njih gleda kao na priliku za učenje. U slučaju pogrešnog odgovora ili neznanja, ne reagirajte odmah, već stvorite dodatni prostor da učenici samostalno ili u suradnji s drugima dođu do točnog odgovora.

Naposljetku, da biste zadovoljili *učeničku potrebu za povezanošću*, promovirajte osjećaj zajedništva u razredu tako što ćete se koristiti metodama suradničkog učenja (ne samo grupnog rada), organizirati igre i aktivnosti usmjerene na međusobno upoznavanje učenika te pozvati učenike da zajedno s vama dogovore razredna pravila ponašanja. Pri reagiranju na učenička neprimjerena ponašanja pošaljite poruku da njihovo neprimjereno ponašanje ima posljedice, ali da to ne znači da učenika smatramo lošom osobom. Aktivno slušajte učenike i njihove probleme s ciljem što boljeg razumijevanja njihove perspektive, pozovite ih da prvo sami predlože rješenja problema te zajednički dogovorite konačnu implementaciju rješenja. Povežite učenike s njihovom zajednicom ili nekim udrugama/institucijama sa sličnim interesima kakve imaju učenici.

2. Usvojite motivirajuće, a izbjegavajte demotivirajuće nastavničke stilove

Odlučite da ćete u većoj mjeri podržavati autonomiju učenika i promišljati kako da učenici više uživaju u nastavnim aktivnostima. Aktivno stvarajte prilike za dijalog s učenicima tako da redovito pozivate sve učenike da podijele svoje mišljenje i povežu gradivo sa svojim interesima. Prihvatite njihovu perspektivu i neugodne emocije vezane za teške i/ili dosadne dijelove gradiva i ispitnih situacija tako što ćete objasniti da su dosada, frustracija, strah i anksioznost očekivani u danoj situaciji te eksplicitno i na što konkretnijoj razini objasnite koja je ipak korist od učenja tog dijela gradiva i koje će im pozitivne ishode to učenje donijeti u budućnosti. Posramljivanje učenika, prijetnje, vikanje, sarkastični komentari usmjereni na učeničku osobnost i sposobnosti ne poučavaju učenike

kako se treba ponašati i ne dovode do dugoročnih promjena u ponašanju, stoga ih izbjegavajte. Pomažite učenicima kada je potrebno, pripremite detaljne upute i očekivanja te podijelite svoj plan ocjenjivanja s učenicima. Provjerite s učenicima kako su razumjeli vaša očekivanja. Kreirajte prilike za formativno vrednovanje tijekom nastave tako da i vi i učenici znate u kojoj se mjeri postižu zamišljeni ishodi. Naravno da se preporučuje poticati samostalnost kod učenika, ali ne tako da učenike prepustimo samima sebi ili da im dopustimo da rade što i kako žele, već da ih poučimo kako učiti, podijelimo gradivo na manje cjeline, damo jasne, „korak po korak“ upute te modeliramo traženo ponašanje/uradak. Tako će tijekom vremena učenici (ovisno o dobi i mogućnostima) moći u sve većoj mjeri preuzimati odgovornost za svoje učenje i ponašanje.

3. Uspostavljajte kvalitetne odnose sa svojim učenicima

Pokažite zanimanje za svoje učenike i verbalizirajte kada ste ponosni na njih i zbog čega. Tretirajte svoje učenike kao individue, a ne samo kao dio razreda, tako da im se obraćate imenom i da tražite da se na grupne uratke svi potpišu pojedinačno (posebno kada ostaju istaknuti u razredu). Potičite aktivnost svih učenika, odnosno mijenjajte nastavne aktivnosti da biste pokrili različite interese i preferencije učenika (npr. i individualne i grupne aktivnosti). Ne uspoređujte učenike međusobno (ni s drugim članovima njihovih obitelji). Često se osmijehujte, imajte otvoreni stav tijela, uspostavljajte kontakt očima sa svim učenicima te se koristite prijateljskim tonom glasa. Zapitajte se favorizirate li nesvjesno neke učenike (npr. one boljih ocjena i prikladnijeg ponašanja) poklanjajući im više pažnje i razumijevanja. Zapitajte se i ignorirate li nesvjesno neke učenike – npr. one tihe i mirne koji savjesno odrađuju svoje obaveze i ne rade probleme, a koje onda nesvjesno manje uključujemo u nastavni sat. Pripazite da na netočne odgovore reagirate afirmativno i da dopuštate pogreške. Stvarajte odnos povjerenja sa svojim učenicima tako da budete konzistentni i pouzdani, držite se dogovora i obećanja, da ne lažete učenicima, da priznate svoje pogreške i neznanje kada je potrebno i da pomognete učenicima kada vas zamole.

Aktivnosti za nastavnike

1. Aktivnost: Davanje izbora i uključivanje učeničkih interesa u nastavu

Ove aktivnosti pomažu nastavnicima da zadovolje psihološke potrebe svojih učenika za autonomijom i kompetentnošću (potencijalno i povezanošću ako učenici rade grupno), a i da s njima uspostavljaju kvalitetne odnose, istovremeno koristeći načine vrednovanja znanja usmjerenih na učenike.

Opis aktivnosti: Pri odlučivanju o tome kako vrednovati učenike i postignutost ishoda učenja promislite možete li učenicima dati na izbor više aktivnosti koje provjeravaju iste ishode i dopustiti im da sami odaberu jednu od ponuđenih. Drugim riječima, osmislite izbornik načina učenja/vrednovanja (engl. *choice boards*). Osmišljene aktivnosti mogu se uskladiti s učeničkim interesima i povezati s njihovim životom (npr. neki više vole pismeno, a neki usmeno izražavanje).

Izradite i rubriku za ocjenjivanje da bi učenicima bilo jasnije što se od njih očekuje, a koja u konačnici i vama olakšava davanje konstruktivne povratne informacije.

Opcionalno, i same učenike možete uključiti u ocjenjivanje putem vršnjačkog vrednovanja, a što će također biti lakše ako postoje rubrike.

Neki primjeri izbornika načina učenja/vrednovanja:

- ▶ Da biste provjerili učeničko razumijevanje položaja i predrasuda prema ženama u povijesti, učenici odabiru hoće li izraditi kartice za ponavljanje, napisati pjesmu/*rap* ili oblikovati strip.
- ▶ Da biste provjerili jesu li usvojili nove riječi, učenici odabiru hoće li napraviti mini rječnik, osmisliti dijalog u kojem se koriste istim riječima ili napraviti izvatke (*clipping*) iz tekstova u kojima se te riječi koriste.
- ▶ Da biste provjerili jesu li razumjeli kemijsku reakciju, učenici odabiru hoće li odgovoriti na pitanja iz radnog lista, provesti i fotodokumentirati eksperiment kod kuće ili pronaći *online* video koji prikazuje sličan eksperiment te se na njega kritički osvrnuti.

Opcije mogu biti različite te se mogu povezati s individualnim interesima učenika koje ste prethodno saznali u razgovoru s njima (npr. sastavak na temu „Moj grad“ učenik koji je zainteresiran za novinarstvo može obraditi u obliku intervjua s građanima, a ne samo u obliku klasičnog sastavka). Važno je samo da svaki osmišljeni način omogućava provjeru istih ishoda učenja.

Rubrike definiraju kriterije za ocjenjivanje i opis učenikove izvedbe na različitim stupnjevima znanja/vještine. **Djelomični primjer rubrike** za pisani esej:

	Loše 0-1 bod	Zadovoljavajuće 2-3 boda	Iznadprosječno 4-5 bodova
Uvodna tvrdnja/ odlomak	Uvodna tvrdnja pokazuje slabo razumijevanje područja ili je nejasno napisana.	Uvodna je tvrdnja jasna i ukazuje na problem ili pitanja kojima će se tekst baviti.	Uvodna je tvrdnja persuzivna i privlači pažnju čitatelja.
Organizacija	Tekst nije organiziran logičnim redoslijedom i nedostaje mu struktura. Nema jasne razlike između uvoda, glavnog dijela teksta i zaključka.	Tekst je uglavnom dobro strukturiran, s jasnom razlikom između uvoda, glavnog dijela teksta i zaključka.	Tekst je jako dobro strukturiran, s jasnom razlikom između uvoda, glavnog dijela teksta i zaključka, koji su međusobno izvrsno logički povezani.

Dodatni resursi za već gotove rubrike: <http://rubistar.4teachers.org>

2. Aktivnost: Aktivno slušanje

Ova aktivnost pomaže nastavnicima koristiti se aktivnim slušanjem koje predstavlja važnu komunikacijsku vještinu kojom se izbjegavaju prepreke u komunikaciji. Ova vještina važna je za zadovoljavanje učeničke potrebe za autonomijom i povezanošću, uspostavljanje kvalitetnih odnosa s učenicima te olakšava rješavanje problema i pružanje podrške učenicima.

Opis aktivnosti: Kada vam se učenici obrate za pomoć zbog problema koji ih muče, prije nego što skočite na rješenja, prvo ih aktivno saslušajte.

Smjernice za aktivno slušanje:

- ▶ *Odlučite da ćete slušati* – za početak sami sebi obećajte da ćete prvo pustiti učenike da ispričaju sve što ih muči, bez prekidanja i automatskog davanja savjeta. Ne pogađajte što žele, nego pustite učenike da vam sami kažu. Dok slušate, svu pažnju posvetite učenicima, nemojte paralelno raditi nešto drugo (npr. gledati u mobitel, računalo, papire). Na početku se suzdržite od komentara i reakcija dok si niste dali prostora da razumijete učeničku perspektivu i da promislite o situaciji.
- ▶ *Govor tijela* – koristite se neverbalnim znakovima koji pokazuju da slušate: gledanjem u oči, laganom nagnutošću tijela prema sugovorniku, povremenim klimanjem glavom ili odgovarajućim izrazom lica koji pokazuje da pratite.
- ▶ *Pojasnite detalje* – postavljajte otvorena pitanja da biste bili sigurni da imate cijelu sliku problema i da pokažete da stvarno slušate. Zamolite učenike da drugim riječima objasne ono što niste razumjeli. Pitanja tijekom slušanja pomažu i drugoj osobi da sama sebi razjasni što zapravo misli ili želi.
- ▶ *Provjerite jeste li dobro razumjeli i parafrazirajte rečeno* – da ne bi bila točna uzrečica „podrazumijevanje jednako nerazumijevanje“, povremeno rezimirajte i parafrazirajte, odnosno svojim riječima ponovite što učenici govore i što ste shvatili kao problem. Pritom se koristite rečenicama koje naglašavaju da je nešto vaš dojam, npr. „Ako sam dobro razumjela/razumio, vi smatrate da je problem u...“ ili svojim riječima ponovite rečeno i pitajte učenike: „Postoji li nešto što sam pogrešno shvatio/shvatila?“
- ▶ *Reflektirajte emocije učenika* – nije dovoljno usmjeravati se samo na sadržaj, već treba pratiti i „skrivenu poruku“, govor tijela, te razjasniti emocije u podlozi. Time ćete tijekom slušanja pokazati empatiju učenicima. Recite im direktno da ste primijetili njihove emocije (npr. „Vidim da ste jako frustrirani ovom situacijom.“; „Čini mi se da vas je strah i da ste zabrinuti za budućnost.“).

I parafraziranje i reflektiranje daju priliku i učenicima i nastavniku da bolje razumiju što ih muči, odnosno što stvarno žele.

Primjer: Učenici vam se obraćaju kao razrednici/razredniku govoreći da im je teško zbog iznimno velikog broja usmenih i pismenih ispitivanja koja su pred njima. Govore da ne znaju kako će uspjeti stići odraditi sve školske obaveze uz sve izvanškolske aktivnosti kojima se bave. Spominju da je još i školski ples usred svih ispitnih aktivnosti.

- ▶ *Odlučite da ćete slušati* – na primjer:
 - Zatvorite ekran i pažnju usmjerite na učenike.
 - Ne prekidajte učenike dok govore.
 - Ne donosite zaključke o uzroku situacije (npr. nemojte im odmah govoriti rečenice tipa: „Sami ste si krivi. Da redovito učite, ne biste bili u ovoj situaciji.“ i slično).
 - Nemojte odmah davati savjete ili pružati gotova rješenja.

-
- ▶ *Pojasnite detalje putem postavljanja otvorenih pitanja* – na primjer:
 - O kojim se sve predmetima radi i o kojem broju ispita?
 - Koja su vaša očekivanja od mene kao razrednice?
 - Na koji se način školski ples kosi s vašim nastavnim obavezama?

 - ▶ *Parafrazirajte rečeno* – na primjer:
 - „Ako sam dobro razumjela/razumio preplavljeni ste količinom obaveza koje su pred vama i želite moju pomoć da smanjimo broj ispita koji su pred vama.“

 - ▶ *Reflektirajte osjećaje* – na primjer:
 - „Čini mi se da vas je jako strah lošeg uspjeha na predstojećim ispitima.“
 - „Čujem da ste jako frustrirani količinom svojih obaveza.“

Tek nakon što ste učenike aktivno saslušali i nakon što ste sigurni da dobro razumijete situaciju i što učenici od vas žele, pozovite ih da zajednički dođete do potencijalnih rješenja situacije.

3. Aktivnost: Stvaranje atmosfere u kojoj su pogreške dobrodošle

Ove aktivnosti pomažu nastavnicima da stvore atmosferu u kojoj se učenici osjećaju sigurnima pogriješiti te da afirmativno odgovaraju na netočne odgovore ne bi li učenici bolje naučili iz svojih pogrešaka. Osim što pogoduje potrebi za kompetentnošću, ova aktivnost olakšat će uspostavljanje kvalitetnih odnosa s učenicima.

Opis aktivnosti: Postavili ste pitanje vezano za gradivo koje ste već prošli s učenicima, međutim učenici se ne javljaju i ne odgovaraju na vaše pitanje. Umjesto da odmah ponudite točan odgovor, da direktno kažete učenicima da bi trebali znati točan odgovor, da unaprijed iznosite zaključke o tome zašto ne znaju ili da prijetite lošim uspjehom na ispitu, možete:

- ▶ drukčije postaviti pitanje
 - ▶ pružiti natuknicu (engl. *hint*) ili znak pomoći učenicima
 - ▶ podijeliti učenike u parove/manje grupe i potaknuti da zajednički u grupi dođu do točnog odgovora
 - ▶ sami odgovoriti na pitanje, ali tražiti od učenika da objasne zašto je to točno.
-

Opis aktivnosti: Postavili ste pitanje vezano za gradivo koje ste već prošli s učenicima, međutim učenici koji su odgovorili, pružili su netočan ili djelomično točan odgovor. Umjesto da netočan odgovor ignorirate ili odmah pružite točno rješenje, možete:

- ▶ verbalizirati pitanje na koje učenik jest dao točan odgovor (npr. možda nije dao primjer koji nastavnik pita, ali je dao dobar primjer za nešto drugo)
 - ▶ u slučaju djelomične točnosti, jasno recite koji je dio odgovora dobar, koji pogrešan i pozovite učenike da pokušaju ponovno
 - ▶ pohvalite važnost i hrabrost potrebnu za izlaganje pred svima unatoč netočnosti.
-

Literatura

- Aelterman, N., i Vansteenkiste, M. (2023). Need-supportive and need-thwarting socialization: A circumplex approach. In R. M. Ryan (Ur.), *The Oxford handbook of self-determination theory* (pp. 236–257). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.21>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J., i Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111, 497–521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- Burić, I. i Frenzel, A. C. (2019). Teacher anger: New empirical insights using a multi-method approach. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102895. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102895>
- Burić, I. i Frenzel, A. C. (2021). Teacher emotional labour, instructional strategies, and students' academic engagement: A multilevel analysis. *Teachers and Teaching*, 27(5), 335–352. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740194>
- Burić, I. i Frenzel, A. C. (2023). Teacher emotions are linked with teaching quality: Cross-sectional and longitudinal evidence from two field studies. *Learning and Instruction*, 88, 101822. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101822>
- Burić, I., Huić, A., & Sorić, I. (2024). Are student engagement and disaffection important for teacher well-being? A longitudinal examination of between-and within-person effects. *Journal of school psychology*, 103, 101289.
- Burić, I., Kim, L. E. i Hodis, F. (2021). Emotional labor profiles among teachers: Associations with positive affective, motivational, and well-being factors. *Journal of Educational Psychology*, 113(6), 1227–1243. <https://doi.org/10.1037/edu0000654>
- Carver, C. S. i Connor-Smith, J. (2010). Personality and coping. *Annual Review of Psychology*, 61, 679–704. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100352>
- De Jong, R., Mainhard, T., Van Tartwijk, J., Veldman, I., Verloop, N. i Wubbels, T. (2014). How pre-service teachers' personality traits, self-efficacy, and discipline strategies contribute to the teacher–student relationship. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 294–310.
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T. i Lüdtke, O. (2018). Emotion transmission in the classroom revisited: A reciprocal effects model of teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 628–639. <https://doi.org/10.1037/edu0000228>
- Frenzel, A. C., Daniels, L. i Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56(4), 250–264. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, 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. <https://doi.org/10.1037/a0014695>
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B. i Klassen, R. M. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148–163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- Jayawickreme, E., Fleeson, W., Beck, E. D., Baumert, A. i Adler, J. M. (2021). Personality dynamics. *Personality Science*, 2, 1–18. <https://doi.org/10.5964/ps.6179>
- Kim, L. E., Jörg, V. i Klassen, R. M. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational Psychology Review*, 31, 163–195. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>
- Kuppens, P. (2015). It's about time: A special section on affect dynamics. *Emotion Review*, 7(4), 297–300. <https://doi.org/10.1177/1754073915590947>
- Kuppens, P. i Verduyn, P. (2015). Looking at emotion regulation through the window of emotion dynamics. *Psychological Inquiry*, 26(1), 72–79. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.960505>
- Roloff, J., Kirstges, J., Grund, S. i Klusmann, U. (2022). How strongly is personality associated with burnout among teachers? A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1613–1650. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09672-7>
- Wang, H., Burić, I., Chang, M. L. i Gross, J. J. (2023). Teachers' emotion regulation and related environmental, personal, instructional, and well-being factors: A meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 1–46. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09810-1>
- Wang, H., Hall, N. C. i Taxer, J. L. (2019). Antecedents and consequences of teachers' emotional labor: A systematic review and meta-analytic investigation. *Educational Psychology Review*, 31, 663–698. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09475-3>

7. Kako povećati samoeфикаsnost nastavnika?

Irena Burić i Izabela Sorić

Samoeфикаsnost ili doživljaj vlastite učinkovitosti definira se kao uvjerenje pojedinca da posjeduje sposobnosti za organiziranje i izvršavanje akcije koje će ga dovesti do određenog cilja, odnosno povjerenje pojedinca u vlastite sposobnosti da kontrolira svoju motivaciju, ponašanje i socijalnu okolinu (Bandura, 1997). Taj je pojam nastao u okviru socijalno-kognitivne teorije (Bandura, 1977, 1997) čija je temeljna postavka da su ljudi u stanju namjerno utjecati na svoje ponašanje i funkcioniranje te na tijek događaja u vlastitom životu. Upravo je taj pojam osobnog djelovanja ukorijenjen u uvjerenjima o samoeфикаsnosti – ako pojedinac vjeruje da svojim ponašanjem može utjecati na tijek događaja te da ima potrebne sposobnosti, znanja, vještine i alate da utječe na okolinu da bi ostvario određeni cilj ili uspjeh, tada je izgledno da će se i upustiti u ponašanja koja će ga dovesti do cilja ili uspjeha. Stoga je za uspjeh pojedinca u bilo kojoj aktivnosti od ključne važnosti njegova percepcija samoeфикаsnosti, odnosno doživljaj vlastite učinkovitosti. Samoeфикаsnost pojedinca igra važnu ulogu u određenju njegove kvalitete života, životnih uspjeha i odluka, ali i sposobnosti suočavanja sa stresom i reguliranja emocija te s vulnerabilnošću pojedinca općenito (Bandura, 2012). Važno je naglasiti da je samoeфикаsnost domenski specifičan konstrukt što znači da ljudi mogu imati prilično različite razine samoeфикаsnosti u različitim domenama života. Primjerice, učenik može imati visoku razinu samoeфикаsnosti u domeni matematike, ali nisku u stranim jezicima. K tome, samoeфикаsnost uključuje organizaciju i izvršavanje akcije na određen način, pa bi učenikova percepcija samoeфикаsnosti u matematici zapravo bila eksplicitna procjena toga da ima znanja ili vještine dijeljenja razlomaka, a ne općenita procjena da je dobar u matematici. Nadalje, percepcija samoeфикаsnosti je i situacijski usmjerena, pa učenik koji inače ima visoku percepciju samoeфикаsnosti u matematici može u određenom trenutku imati nižu percepciju samoeфикаsnosti zato što je gradivo teže od onog ranije svladanoga (Sorić, 2014).

Kada je riječ o samoeфикаsnosti nastavnika, ona se obično definira kao uvjerenje nastavnika o vlastitim sposobnostima za poučavanje gradiva čak i učenicima koji im predstavljaju izazov ili su nemotivirani za učenje (Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy, 2001). Najčešće se samoeфикаsnost nastavnika opisuje kroz tri temeljne dimenzije koje se smatraju ključnima za učinkovito poučavanje, a to su uključivanje (motiviranje) učenika u učenje i školski rad, upotreba primjerenih strategija poučavanja i učinkovito upravljanje razredom. Doživljaj samoeфикаsnosti u uključivanju učenika u učenje odnosi se na uvjerenja nastavnika da je u stanju angažirati učenike te osigurati da ostanu uključeni i motivirani za učenje. Doživljaj samoeфикаsnosti u upotrebi strategija poučavanja odnosi se na pouzdanje nastavnika da mogu kreirati i implementirati strategije poučavanja i tehnike provjere znanja koje će unaprijediti učenje i postignuće učenika, dok se doživljaj samoeфикаsnosti u upravljanju razredom odnosi na uvjerenje nastavnika da posjeduje znanja, vještine i tehnike koje će omogućiti održavanje reda i discipline u učionici te osigurati da učenici ostanu usredotočeni na zadatak (Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy, 2001). Iako su sve tri domene samoeфикаsnosti nastavnika obično povezane, u skladu s domenski specifičnom prirodom tog konstrukta, nastavnici mogu imati različit doživljaj samoeфикаsnosti u motiviranju učenika, upotrebi strategija poučavanja i upravljanju razredom. Primjerice, nastavnik se može osjećati prilično samopouzđano i uspješno

u implementaciji prikladnih strategija poučavanja, ali mu može manjkati pouzdanja u uspješno discipliniranje razreda i učinkovito upravljanje vremenom. Također, nastavnici koji poučavaju učenike u većem broju razrednih odjeljenja mogu imati donekle različite razine samoefikasnosti kada poučavaju učenike koji pripadaju različitim razrednim odjeljenjima zbog specifične kompozicije karakteristika učenika unutar razreda.

Odakle izvire samoefikanost nastavnika?

Prema socijalno-kognitivnoj teoriji (Bandura, 1977, 1997) postoje četiri izvora samoefikasnosti: prethodno osobno iskustvo uspjeha u određenoj aktivnosti, vikarijska iskustva (opažanje iskustva drugih osoba), fiziološka i emocionalna stanja te socijalna ili verbalna persuazija. Prethodno iskustvo uspjeha u određenoj aktivnosti predstavlja naj snažniji izvor samoefikasnosti. Primjerice, percepcija vlastitog uspjeha u aktivnostima poučavanja povoljno će djelovati na uvjerenja nastavnika o vlastitoj efikasnosti te će se, u tom slučaju, oni vjerojatno osjećati samopouzdan i u budućim situacijama poučavanja. Suprotno tome, nastavnici koji su doživjeli ili kontinuirano doživljavaju neuspjeh u poučavanju jer, primjerice, ne uspijevaju motivirati učenike, posljedično će imati niže razine samoefikasnosti (Morris i sur., 2017). Važnost prethodnih osobnih iskustava u poučavanju od posebne je važnosti za mlade i neiskusne nastavnike koji tek ulaze u profesiju i kojima je važno osigurati adekvatnu podršku već prilikom prvih radnih iskustava.

Druga skupina izvora samoefikasnosti odnosi se na vikarijska iskustva, odnosno promatranje uspješnosti modela koji izvodi određenu aktivnost. Što model ima veću razinu vjerodostojnosti, to je učinak vikarijskih iskustava na formiranje samoefikasnosti snažniji (Hoy i Spero, 2005). K tome, da bi vikarijsko iskustvo imalo efekt na razinu samoefikasnosti, nužno je da osoba percipira model što sličnijim sebi u tom području te da i problem/zadatak pred kojim se nalazi opaža sličnim onome pred kojim se nalazi model. Primjerice, student koji tek treba izvesti ogledno predavanje imat će višu percepciju samoefikasnosti ako je gledao svoje kolege koji su to uspješno odradili. Međutim, valja naglasiti da promatranje modela može imati i negativan učinak – primjerice, ako nastavnik promatra svog kolegu kako pokušava implementirati novu strategiju poučavanja, ali mu to ne polazi za rukom, može doći do formiranja nepovoljnih uvjerenja o vlastitoj efikasnosti u poučavanju.

Treća skupina izvora samoefikasnosti odnosi se na fiziološka stanja i emocije koje pojedinci doživljavaju prilikom izvođenja određene aktivnosti. Primjerice, ako se nastavnik prilikom poučavanja osjeća uznemireno, ako osjeća ubrzan puls i ako mu se znoje dlanovi, te senzacije i doživljaji signalizirat će mu da se aktivnost ne odvija kako treba, odnosno da poučavanje nije uspješno. Slično vrijedi i za emocije – ako se nastavnik osjeća anksiozno, ljuto ili bespomoćno prilikom poučavanja i u interakcijama s učenicima, postoji velika šansa da će mu takve emocije sniziti samopouzdanje i uvjerenje da može učinkovito poučavati. Kod pozitivnih emocija učinci su upravo suprotni – nastavnik koji se osjeća entuzijastično prilikom poučavanja, koji se ponosi uspjesima i motiviranostću svojih učenika te koji uživa u poučavanju, posljedično će razviti visoke razine samoefikasnosti. Važnost emocionalnih iskustava u oblikovanju samoefikasnosti nastavnika evidentirana je i u hrvatskim istraživanjima (Burić i Kim, 2021; Burić i sur., 2020; Kim i Burić, 2020).

Konačno, posljednja skupina izvora samoefikasnosti odnosi se na socijalnu ili verbalnu persuaziju (uvjeravanja drugih osoba). U kontekstu poučavanja, ti izvori samoefikasnosti odnose se prvenstveno na povratnu informaciju o izvedbi koju daju mentor, ravnatelj škole, kolega ili učenik. Primjerice, ako mladi nastavnik dobije pozitivnu povratnu informaciju i pohvalu mentora, to će se pozitivno odraziti na njegovo samopouzdanje i uvjerenje o vlastitoj učinkovitosti u poučavanju. Entuzijazam učenika, njihove pohvale i zainteresiranost za učenje također mogu predstavljati oblik socijalne persuazije koji može povećati samoefikasnost nastavnika. Važno je naglasiti da snaga persuazije ovisi o ekspertizi i vjerodostojnosti izvora informacije (Bandura, 1986).

Kako će osoba kad procjenjuje svoju samoefikasnost odmjeriti, interpretirati i integrirati informacije iz sva četiri izvora, ovisit će o brojnim osobnim i kontekstualnim čimbenicima.

Zašto je samoefikasnost nastavnika važna?

Istraživanja pokazuju da je samoefikasnost nastavnika od velike važnosti jer određuje kvalitetu poučavanja, učeničke ishode te psihološku dobrobit nastavnika (Zee i Koomen, 2016). Primjerice, nastavnici koji imaju više razine samoefikasnosti uspješnije se suočavaju s nizom problematičnih ponašanja učenika te stvaraju pozitivnije odnose sa svojim učenicima. Nadalje, čini se da su ti nastavnici u stanju kreirati razrednu klimu koja je u većoj mjeri podržavajuća za učenike te su uspješniji u upravljanju razredom. Konačno, istraživanja sugeriraju da su nastavnici s većim doživljajem samoefikasnosti u stanju osmisliti poučavanje koje će omogućiti aktivaciju kognitivnih procesa višeg reda kod učenika kao što su povezivanje gradiva, rješavanje problema i kritičko mišljenje (Burić i Kim, 2020; Guo i sur., 2012; Holzberger i sur., 2013; Zee i Koomen, 2016). Općenito, nastavnici više samoefikasnosti skloniji su eksperimentirati s novim strategijama i metodama poučavanja (Bruce i Ross, 2008). Samoefikasnost nastavnika važna je i za kvalitetu odnosa s učenicima te opću emocionalnu klimu u razredu. Primjerice, čini se da su nastavnici koji su u većem stupnju uvjereni u samoefikasnost u poučavanju u stanju kreirati razrednu okolinu koja će biti ispunjena toplinom, podrškom, responzivnošću za učeničke potrebe te učinkovitijim iskorištavanjem vremena za poučavanje (Guo i sur., 2012). U istraživanju na hrvatskim nastavnicima Šimić Šašić i Sorić (2010) utvrdile su da su nastavnici više samoefikasnosti više koristili strategije aktivnog poučavanja, pružali svojim učenicima više razine podrške i izazova, imali veća očekivanja od njih te su izražavali manje negativne stavove prema poučavanju.

Nadalje, samoefikasnost nastavnika izravno je povezana i s učeničkim ishodima te njihovom školskom prilagodbom. Primjerice, samoefikasnost nastavnika pridonosi motivaciji učenika jer nastavnici s većim doživljajem samoefikasnosti daju svojim učenicima više izbora, prenose na njih samopouzdanje te im stvaraju osjećaj većeg stupnja kontrole nad učenjem. Ta iskustva zauzvrat pozitivno utječu na uključivanje učenika u učenje i školski rad, na vrijednost koju učenici pripisuju učenju te na njihovo samopouzdanje (Good i Brophy, 2003; Woolfolk Hoy i sur., 2009). Istraživanja pokazuju da su učenici nastavnika s većim razinama samoefikasnosti spremniji ulagati više truda u učenje, da su više intrinzično motivirani te da imaju pozitivnije stavove o učenju općenito. Naposljetku, neka istraživanja sugeriraju i da ti učenici ostvaruju bolji školski uspjeh (Zee i Koomen, 2016).

Kada je u pitanju profesionalna dobrobit nastavnika, čini se da oni s većom razinom samoefikasnosti doživljavaju manje stresa u svom poslu te da su u manjoj mjeri izloženi sagorijevanju na poslu (Brouwers i Tomic, 2000; Skaalvik i Skaalvik, 2010). Također, ti su nastavnici zadovoljniji svojim poslom te su mu u većom mjeri predani, tj. manje su spremni napustiti nastavničku profesiju (Caprara i sur., 2003; Bruce i Ross, 2008; Collie i sur., 2012). Međutim, važno je naglasiti da su longitudinalna istraživanja koja su provedena na hrvatskim nastavnicima pokazala da bi smjer tih povezanosti mogao biti i obrnut, pokazujući da sagorijevanje na poslu i zadovoljstvo poslom bolje predviđaju samoefikasnost nastavnika nego obrnuto (Burić i Kim, 2021; Kim i Burić, 2020).

Općenito, istraživanja u ovom području pokazuju da je samoefikasnost nastavnika važna za čitav niz ishoda – od kvalitete poučavanja preko učeničkih ishoda pa sve do psihološke dobrobiti nastavnika.

Praktične smjernice za nastavnike

1. Prepoznajte u čemu ste dobri

Samoefikasnost ili doživljaj vlastite učinkovitosti, odnosno uvjerenje da imamo sposobnost da djelujemo na načine potrebne za postizanje određenih ciljeva, izuzetno je važan pokretač naših aktivnosti. Ako je naš osjećaj samoefikasnosti za neku aktivnost izrazito nizak, vjerojatno ćemo tu aktivnost izbjegavati. Na primjer, nastavnik koji je uvjeren da nema dovoljno znanja i vještina da upravlja razrednom disciplinom, vjerojatno će izbjegavati bilo kakve aktivnosti u tom smislu, a to će onda posljedično rezultirati lošom disciplinom u razredu (i dodatno ojačati to njegovo uvjerenje o niskoj samoefikasnosti). Percepcija samoefikasnosti utječe na razinu truda koju ulažemo, na našu upornost i otpornost na trenutačne zastoje i prepreke. Osobe visoke samoefikasnosti pristupaju zadacima bez straha, vjerujući u sebe, i na prepreke gledaju kao na nešto što svojim djelovanjem mogu promijeniti. Kako je već rečeno, percepcija samoefikasnosti može se mijenjati, a njezini su glavni izvori osobno iskustvo uspjeha u određenoj aktivnosti, opažanje iskustva drugih (nama sličnih) osoba, persuazija i naša fiziološka i emocionalna stanja povezana s tom aktivnošću. Kako je upravo vlastito iskustvo najjači izvor samoefikasnosti, pokušajte što češće razmišljati u čemu ste na poslu izrazito uspješni (npr. lako izlazite na kraj s nemirnim učenicima, uspjevate motivirati učenike za učenje prilično dosadnog gradiva, često posređujete u konfliktima među kolegama i sl.). Prepoznajte i osvijestite svoje sposobnosti i vještine te na njima gradite osjećaj samoefikasnosti. Promislite potvrđujući li i povratne informacije iz vaše okoline taj vaš osjećaj da ste u nekoj aktivnosti jako dobri te na njima dodatno ojačajte svoju percepciju samoefikasnosti.

2. Pomognite sebi da doživite uspjeh

Prethodni uspjeh u nekoj aktivnosti/zadatku ključni je izvor naše percepcije samoefikasnosti u toj aktivnosti/zadatku. No da bismo češće doživljavali uspjeh u svom poslu, nužno je pažljivo planirati i voditi računa o nekoliko važnih čimbenika:

- ▶ ne postavljajte previsoke (neostvarive) ciljeve u svom radu (ni sebi ni učenicima), ipak pazite da ne postavite ni prelagane ciljeve (cilj ipak treba biti izazovan da bi njegovo ostvarenje ojačalo samoefikasnost)
- ▶ kad je to moguće, pokušajte napraviti podciljeve (razlomite zadatak na manje podzadatke) zato što će vas ostvarenje svakog od tih manjih podciljeva dodatno motivirati i ojačati osjećaj samoefikasnosti; hrabrite se razmišljanjem o prošlim uspjesima na sličnim zadacima
- ▶ koristite se pozitivnim samogovorom (npr. „ja to mogu“, „ovo je samo trenutačna prepreka“, „dovoljno sam dobar u tome“, „želim ovo dobro napraviti“ i sl.), a izbjegavajte negativni samogovor („ja to ne mogu“, „ovo je preteško za mene“, „neću uspjeti“, „uvijek zabrljam“ i sl.)
- ▶ potražite „uspješne modele“ u svojoj okolini po uzoru na koje ćete moći usmjeriti i kontrolirati svoje ponašnje (npr. ako nikako ne uspjevate riješiti disciplinski problem u jednom razredu, raspitajte se kod kolega tko ih je uspio smiriti i zamolite tog kolegu da dođete na njegov sat da vidite kako to radi)
- ▶ potražite povratne informacije o svom napredovanju/postignuću od drugih relevantnih (vama značajnih) osoba

- ▶ vizualizirajte posljedice uspješnog obavljanja aktivnosti/zadatka jer ćete se time dodatno motivirati i to će pozitivno djelovati na vašu samoefikasnost tijekom same aktivnosti (npr. kad naiđete na prepreke)
- ▶ vježbajte otpornost na neuspjeh (razmišljate o neuspjehu kao o mogućnosti da učite iz svojih pogrešaka).

Samoefikasnost se može razvijati i jačati, ali to je proces koji traje i koji zahtijeva ulaganje truda, stoga nemojte olako odustati. Pokušajte prepoznati svaki napredak i strpljivo gradite svoju samoefikasnost jer će ona sigurno doprinijeti vašoj profesionalnoj učinkovitosti i zadovoljstvu, a time i ukupnoj osobnoj dobrobiti.

Aktivnosti za nastavnike

1. Aktivnost: Ojačajte svoj osjećaj samoefikasnosti

Ova aktivnost pomaže nastavnicima da prepoznaju svoje prednosti i interese, a to im može poslužiti za jačanje osobnih izvora samoučinkovitosti.

Opis aktivnosti: Pokušajte tijekom jednog tjedna na kraju svakog radnog dana na papir napisati barem tri stvari/aktivnosti koje ste taj dan baš uspješno napravili.

Na kraju tjedna skupite sve dnevne izvještaje i pokušajte prepoznati postoje li domene u kojima ste se prepoznali kao jako dobri (npr. poučavanje novog gradiva, upravljanje razredom, vrednovanje učeničkih postignuća, interakcija s učenicima, motiviranje učenika, suradnja s kolegama, komunikacija s roditeljima i sl.).

Za svaku domenu pokušajte odgovoriti i na sljedeće pitanje:

Kad ste odabirali aktivnosti/zadatke u kojima ste jako dobri, koliko su vam za odabir bili ključni navedeni izvori samoefikasnosti:

1. vlastito iskustvo
2. uvjeravanje drugih
3. opažanje modela
4. fiziološko i emocionalno stanje.

Primjer:

Nakon što sam tijekom jednog tjedna bilježila uspješne dnevne aktivnosti/zadatke, napravila sam analizu i utvrdila da sam najčešće navodila kao uspješne aktivnosti upravo one povezane s motiviranjem učenika za uključivanje u nastavu i učenje novog gradiva.

Izvori na osnovi kojih sam odabrala upravo te aktivnosti kao one u kojima sam jako dobra bili su:

1. **Vlastito iskustvo:** Upravo sam aktivnosti motiviranja i poučavanja učenika spontano prepoznala kao nešto u čemu sam dobra zato što sam prepoznala svoju uspješnost u dobroj interakciji s učenicima na satu i njihovoj zainteresiranosti za gradivo, a i formativnom provjerom na kraju sata uvjerila sam se da su dobro razumjeli i naučili novo gradivo. Vjerojatno sam se uspješnom osjećala i zato što sam, znajući da je riječ o zahtjevnijem dijelu gradiva, više pažnje posvetila planiranju sata i uvođenju novih metoda poučavanja.
2. **Uvjeravanje drugih:** Učenici su iskazali svoje zadovoljstvo mojom nastavom, izražavali su zadovoljstvo što sam gradivo povezala s realnim životnim problemima te su dodatnim pitanjima pokazali svoju motivaciju i zainteresiranost za temu. Ta povratna informacija dodatno me uvjerila u moju uspješnost.
3. **Opažanje modela:** Pripremajući se za nastavu pogledala sam nekoliko uputa (tzv. *tutoriala*) na internetu da bih bolje usvojila neke od novih nastavnih metoda kojima sam se koristila.
4. **Fiziološko i emocionalno stanje:** Tijekom cijele nastave osjećala sam lagano uzbuđenje i zadovoljstvo što imam tako dobru interakciju s učenicima, a na kraju sata bila sam sretna i ponosna što su tako dobro usvojili novo gradivo. Vjerojatno su i ove pozitivne emocije doprinijele mom osjećaju uspješnosti u ovoj aktivnosti.

Na osnovi navedenih čimbenika/izvora samoefikasnosti mogu zaključiti da sam prilično uspješna u ovoj domeni svog posla, odnosno da mogu učenike uspješno poučiti i najtežim dijelovima gradiva.

2. Aktivnost: Kako se riješiti negativnih misli

Ova aktivnost pomaže nastavnicima da prepoznaju svoj negativni samogovor i ograničavajuća uvjerenja o niskoj samoefikasnosti. Većina ljudi ima takva nesvjesna negativna uvjerenja koja proizlaze iz prošlih iskustava, a koja uvelike utječu na naše osjećaje i ponašanje. Ponekad su tako ukorijenjena da ih doživljavamo kao dio sebe i nismo ih svjesni, stoga je za njihovo prevladavanje potrebno osvijestiti njihovu prisutnost i razviti suprotna, pozitivna uvjerenja.

Opis aktivnosti: Pokušajte se sjetiti neke situacije/aktivnosti na poslu tijekom proteklog tjedna u kojoj ste naišli na prepreke i u kojoj ste se prepustili negativnom samogovoru. Nakon toga:

1. Napišite na papir nekoliko fraza/rečenica koje su vam se tada najčešće „vrtjele u glavi“. Tako ćete, procesom refleksije, osvijestiti svoja ograničavajuća uvjerenja.
2. Pokušajte za svaku od napisanih tvrdnji napisati suprotnu tvrdnju, tvrdnju koja ju osporava.
3. Pokušajte se sjetiti neke situacije koja bi potvrdila tu novu, suprotnu tvrdnju (sigurno ćete se sjetiti barem jedne situacije ☺).

Primjer:

Na prošlom roditeljskom sastanku jedan me roditelj verbalno napao u vezi s lošom ocjenom koju njegovo dijete ima. Što sam mu više pokušavala objasniti da je problem u lošem predznanju djeteta i slaboj motivaciji, on je bio sve neugodniji i uvjeravao mene (i ostale roditelje u razredu) da je problem u mojem lošem objašnjavanju gradiva. Uvijek kad naiđem na tako verbalno agresivne osobe, ja se „zaledim“ i ne uspijevam argumentirano okončati raspravu. Općenito, ne znam se obraniti od neutemeljenih agresivnih napada, a posebno je to izraženo kad je još prisutna publika.

1. Misli koje su mi se „vrtjele“ u glavi bile su:

- a) „Nikad ne znam argumentima pobiti ovakve napade.“
- b) „Sad će svi roditelji vjerovati da je on u pravu.“
- c) „Ne znam kako ga zaustaviti.“
- d) „Opet nemam autoriteta.“

2. Suprotne tvrdnje bile bi:

- a) „Znam iznijeti argumente koji bi pobili ovaj napad – npr. taj učenik redovito ne piše domaće zadaće i ne sluša na satu.“
- b) „Većina roditelja ipak zna da je riječ o subjektivnom ispadu roditelja lošeg učenika koji u nastavniku traži krivca.“
- c) „Znam kako ga zaustaviti – trebam ga prekinuti i pozvati ga na razgovor izvan roditeljskog sastanka.“
- d) „Imam autoriteta, ova situacija nije mjerilo mog autoriteta.“

3. Situacije koje potvrđuju pozitivne tvrdnje:

- a) Taj učenik ni jedan dan prošli tjedan nije napravio domaću zadaću.
- b) Većina roditelja nije mu se pridružila u raspravi, neki su čak komentirali da njihova djeca jako dobro razumiju gradivo koje predajem.
- c) Prije nekoliko godina imala sam jednog tako verbalno neugodnog roditelja u vezi s predstojećim izletom, no uspjela sam ga zaustaviti i usmjeriti raspravu na druge teme.
- d) Moj autoritet nije upitan, moje kolege u zbornici često me navode kao primjer nastavnika čiji autoritet učenici poštuju.

Literatura

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Brouwers, A. i Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 239–253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Bruce, C. D. i Ross, J. A. (2008). A model for increasing reform implementation and teacher efficacy: Teacher peer coaching in grade 3 and 6 mathematics. *Canadian Journal of Education*, 31(2), 346–370. <http://www.jstor.org/stable/20466705>
- Burić, I. 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, Članak 101302. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101302>
- Burić, I. i Kim, L. E. (2021) Job satisfaction predicts teacher self-efficacy and the association is invariant: Examinations using TALIS 2018 data and longitudinal Croatian data. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103406. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103406>
- Burić, I., Slišković, A. i Sorić, I. (2020). Teachers' emotions and self-efficacy: A test of reciprocal relations. *Frontiers in Psychology*, 11, 1–14. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01650>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. i Steca, P. (2003). Efficacy Beliefs as Determinants of Teachers' Job Satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821–832. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821>
- Collie, R. J., Shapka, J. D. i 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. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Good, T., i Brophy, J. (2003). *Looking in classrooms* (9th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Guo, Y., Connor, C., Yang, Y., Roehrig, A. i Morrison, F. (2012). The Effects of Teacher Qualification, Teacher Self-Efficacy, and Classroom Practices on Fifth Graders' Literacy Outcomes. *The Elementary School Journal*, 113, 3–24. <https://doi.org/10.1086/665816>
- Holzberger, D., Philipp, A., i Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774–786. <https://doi.org/10.1037/a0032198>
- Hoy, A. W., i Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- Kim, L. E., i Burić, I. (2020). Teacher self-efficacy and burnout: Determining the directions of prediction through an autoregressive cross-lagged panel model. *Journal of Educational Psychology*, 112(8), 1661–1676. <https://doi.org/10.1037/edu0000424>
- Morris, D.B., Usher, E. L. i Chen, J.A. (2017). Reconceptualizing the Sources of Teaching Self-Efficacy: a Critical Review of Emerging Literature. *Educ Psychol Rev*, 29, 795–833. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y>
- Skaalvik, E. M., i Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja: možemo li naučiti učiti*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Šimić Šašić, S. i Sorić, I. (2010). Pridonose li osobne karakteristike nastavnika vrsti interakcije koju ostvaruju sa svojim učenicima? *Društvena istraživanja*, 19(6), 973–994. <https://hrcak.srce.hr/62621>
- Tschannen-Moran, M., i Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Hoy, A. W., Hoy, W. K. i Davis, H. A. (2009). Teachers' self-efficacy beliefs. U K. R. Wenzel & A. Wigfield (Ur.), *Handbook of motivation at school* (str. 627–653). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Zee, M., i Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

8. Kako nastavnicima smanjiti stres i sagorijevanje na poslu?

Maja Parmač Kovačić

Stres na radnom mjestu, potaknut brzim tempom života, visokim profesionalnim zahtjevima i konstantnim tehnološkim napretkom, predstavlja sveprisutan problem u suvremenom poslovnom okruženju. Podatci o stresu na radnom mjestu diljem svijeta sugeriraju alarmantnu situaciju. U Europi između polovine i dvije trećine radnika izvještava o pretjeranoj izloženosti stresu na poslu, što je znatno povećanje u odnosu na podatke iz 2007. godine kada je ta brojka iznosila 25 % (Start, 2021). U usporedbi s ostalim zanimanjima, nastavnici izjavljuju o višim razinama stresa. Nastavnička profesija smatra se jednom od najstresnijih profesija jer obuhvaća brojne zadatke (npr. pripremu nastave i upravljanje razredom) te interakcije s različitim skupinama ljudi (npr. učenicima, kolegama i roditeljima) (Jensen i sur., 2012; Johnson i sur., 2005; Kim i Burić, 2020). Nedavno Gallupovo istraživanje otkrilo je zapanjujući podatak: radnici u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju, uključujući nastavnike, prijavljuju znatno veće stope sagorijevanja od zaposlenika u bilo kojoj drugoj profesiji s punim radnim vremenom (Carstarphen, 2022). Još jedan pokazatelj stresnosti nastavničkog posla visoka je stopa napuštanja posla. Prema nekim istraživanjima čak 40-50 % onih koji započnu svoju nastavničku karijeru napusti posao tijekom prvih pet godina (Friedman, 2006; Darling-Hammond, 2010; Ingersoll, 2003). Istraživanja u Hrvatskoj također pokazuju da nastavnici doživljavaju visoke razine stresa ili sagorijevanja – čak 30-40 % njih izjavljuje da bi željelo napustiti nastavnički posao (Sorić, 2014).

Izvori stresa na radnom mjestu

Izvori stresa (stresori) na radnom su mjestu brojni. Oni predstavljaju sve što se pojavljuje u radnom okruženju i zahtijeva prilagodbu nastavnika. U ovom poglavlju navest ćemo one izvore stresa koji su u dosadašnjoj literaturi privukli najveću pažnju (Jexx, 2014; Maslach i Leiter, 2016):

1. *Radno opterećenje* – nastavnik ima više radnih obaveza nego što ih može obaviti u određenom periodu (npr. veliki broj sati nastave, vođenja izvannastavnih aktivnosti, projekata) ili jednostavno doživljava zahtjeve posla kao kvalitativno ili kvantitativno prevelike.
2. *Radna uloga*, odnosno skup ponašanja koja se očekuju od nastavnika – nastavnik nije siguran što točno treba raditi ili dobiva nesukladne informacije / proturječne zahtjeve osoba unutar škole (npr. ravnatelj, kolege, stručne službe).
3. *Interpersonalni konflikti* – konflikti s drugim nastavnicima ili ostalim zaposlenicima škole mogu učiniti rad stresnijim. Oni su često posljedica natjecanja među suradnicima, ali i loših rukovoditeljskih vještina ravnatelja.
4. *Doživljena nepravda na radnom mjestu* – nastavnici će osjećati ljutnju i neprijateljstvo ako nisu tretirani pravedno u odnosu na druge nastavnike i ostale zaposlenike škole.

5. *Različite vrijednosti* – postoji sukob između individualnih vrijednosti nastavnika i vrijednosti koje se njeguju u školi (iako prilikom samog zapošljavanja to nije bilo vidljivo).
6. *Ograničenja radnog okruženja* – nastavnici često imaju teškoće u obavljanju svojih poslova zbog nepotrebnih pravila i postupaka ili nedostatka resursa.
7. *Nedostatak kontrole nad radnim okruženjem* – nedostatak autonomije na poslu (slobode izbora u vezi s tim kako će obavljati svoje radne zadatke) te sudjelovanja u donošenju odluka direktno vezanih za njihov posao.
8. *Sukob radne i obiteljske uloge* – stres koji proizlazi iz sukoba posla i obitelji (zahtjevi posla ometaju obiteljske odgovornosti), ali i obitelji i posla (obiteljski zahtjevi ometaju posao), ima trend intenziviranja posljednjih godina. Pritom je sukob posla i obitelji važniji za zadovoljstvo poslom i zadovoljstvo životom.
9. *Emocionalni napor* – emocionalni zahtjevi s kojima se nastavnici suočavaju na poslu. U prvom se redu odnose na nošenje s neugodnim emocijama učenika, roditelja i ostalih zaposlenika škole te na kontrolu vlastitih emocija.
10. *Otpuštanje i nesigurnost posla* – smanjivanje razrednih odjeljenja utječe i na nastavnike kojima prijeti gubitak posla, ali i na ostatak kolektiva.

Radno okruženje u obrazovnom sektoru nosi sa sobom i neke specifične izazove koji nastavnicima često predstavljaju izvor stresa te značajno utječu na njihov profesionalni i osobni život. Današnji obrazovni sustav pred nastavnike stavlja zahtjevne standarde, složene odnose s učenicima i roditeljima te povećane administrativne obveze. Stres kojem su nastavnici često izloženi može imati ozbiljne posljedice na njihovo mentalno i fizičko zdravlje, ali i na kvalitetu obrazovanja općenito.

Reakcije na stres na radnom mjestu

Svaka osoba doživljava stres na poslu u određenoj mjeri. Malo stresa može biti korisno i može nam pomoći u obavljanju svakodnevnih radnih aktivnosti. Na primjer, neočekivano ponašanje učenika može se smatrati prilikom za razvoj vještina upravljanja razredom. Slično tome, nedostatak standardiziranog kurikula može omogućiti nastavniku da prilagodi nastavu potrebama svojih učenika i oblikuje vlastiti pristup poučavanju. No stres na radnom mjestu može imati duboke i višestruke posljedice na ljudski organizam. Kada se zaposlenici suoče s kroničnim stresom ili intenzivnim stresnim situacijama na poslu, to može rezultirati ozbiljnim problemima u fizičkom, emocionalnom i mentalnom zdravlju. Posljedice stresa na radnom mjestu mogu uključivati povećan rizik od različitih bolesti te promjene u ponašanju i sposobnosti donošenja odluka. Posljedice stresa na poslu manifestiraju se na različite načine koji se mogu podijeliti u tri glavne kategorije: fiziološke, psihološke i ponašajne simptome (Robbins i Judge, 2022).

Rana istraživanja o stresu uglavnom su se usmjeravala na fiziološke simptome jer su većina istraživača bili stručnjaci u području zdravstva i medicinskih znanosti. Njihovi radovi doveli su do zaključka da stres može uzrokovati promjene u metabolizmu, povećati brzinu otkucaja srca i disanja, krvni tlak te dovesti do srčanog udara (Gianaros i Wager, 2015). Danas postoje jasni dokazi koji ukazuju na to da stres može imati i druge štetne fiziološke učinke uključujući glavobolju, bolove u leđima, napor očiju, poremećaje spavanja, vrtoglavicu, umor, gubitak apetita i gastrointestinalne probleme (Nixon i sur., 2011). Stres na poslu manifestira se i u različitim psihološkim stanjima, kao što su napetost, tjeskoba, depresija, razdražljivost, bespomoćnost, osjećaj gubitka kontrole

te emocionalna iscrpljenost. Zaposlenici izloženi kroničnom stresu često se suočavaju s problemima u koncentraciji, odlučivanju te motivaciji za rad. Te psihološke posljedice mogu negativno utjecati na dobrobit zaposlenika te na kvalitetu njihova rada (Griffin i Clarke, 2011; Ilies i sur., 2010). Međutim, psihološke posljedice stresa na radnom mjestu ne utječu samo na pojedince već i na kolektivnu dinamiku u timovima, često rezultirajući narušenim odnosima, čime se stvara nepovoljno radno okruženje i smanjuje opća produktivnost. Konačno, simptomi stresa povezani s ponašanjem uključuju smanjenje produktivnosti, povećanje izostanaka s posla i fluktuaciju zaposlenika te osobne promjene u prehranbenim navikama, povećano pušenje ili konzumaciju alkohola, nemir i poremećaje spavanja (Cropanzano i sur., 2003; Diestel i Schmidt, 2011).

Sagorijevanje na poslu

Dugotrajna izloženost stresu može imati ozbiljne posljedice, a jedna od njih pojava je sindroma sagorijevanja na poslu, poznatog i kao *burnout*. Sagorijevanje na poslu uglavnom se definira putem tri ključne komponente: iscrpljenosti, cinizma i smanjene profesionalne učinkovitosti (Maslach i Leiter, 2016). Iscrpljenost se odnosi na osjećaje preopterećenosti i oslabljenosti kao posljedice nedostatka emocionalnih i fizičkih resursa. Zaposlenici se osjećaju iscrpljenima i iskorištenima, bez mogućnosti oporavka. Nedostaje im energije za suočavanje s još jednim radnim danom ili još jednom osobom koja nešto traži od njih. Cinizam se odnosi na negativan, neprijateljski ili izrazito distanciran stav prema poslu. To stanje prate i osjećaji razdražljivosti te gubitka idealizma u profesionalnom radu. Obično se razvija kao odgovor na pretjeranu emocionalnu iscrpljenost. Iako mu je prvotna uloga zaštita pojedinca, rizik je da pretjerano distanciranje može dovesti do njegova otuđenja. Konačno, smanjena profesionalna učinkovitost odnosi se na opadanje osjećaja kompetencije i produktivnosti na poslu. Pojedinci doživljavaju sve veći osjećaj da nisu dovoljno sposobni dobro obaviti posao. Nedostatak profesionalne učinkovitosti utječe na predanost zaposlenika poslu i povećava namjeru napuštanja organizacije (Abidi i sur., 2014). Te tri komponente sagorijevanja na poslu javljaju se sekvencijalno. Emocionalna iscrpljenost prva je reakcija na stres na poslu. Da bi se zaštitili od iscrpljenosti i razočaranja, ljudi zauzimaju „hladan“ stav prema poslu. Posljedično, takav stav dovodi do osjećaja nesposobnosti i smanjene profesionalne učinkovitosti (Maslach i Leiter, 2000).

Sindrom sagorijevanja na poslu ne razvija se naglo, već je posljedica postupnog kumulativnog procesa. Taj proces polako uzima maha i započinje s neprimjetnim znakovima upozorenja koje mnogi ljudi često zanemare. Nažalost, mogu proći godine prije nego što se ti simptomi manifestiraju u obliku ozbiljnih psihičkih i emocionalnih problema te dovedu do potpunog gubitka motivacije za radom. Prvi znakovi sagorijevanja često uključuju osjećaj iscrpljenosti i tjeskobe. Zaposlenici mogu primijetiti da se sve teže nose s radnim zadacima koji su nekad bili rutina. Ti osjećaji mogu postupno eskalirati, dovodeći do emocionalnog distanciranja od posla i kolega te gubitka strasti prema poslu koji su nekad voljeli. Tijekom tog procesa, pojedinci često ignoriraju ili potiskuju svoje osjećaje nadajući se da će proći ili da će se sami riješiti. Međutim, ako te znakove ne prepoznaju i ne suoče se s njima na vrijeme, oni se mogu razviti u ozbiljan sindrom sagorijevanja koji zahtijeva stručnu pomoć i podršku.

Suočavanje sa stresom na radnom mjestu predstavlja ključni aspekt očuvanja mentalnog i fizičkog zdravlja u današnjem sve dinamičnijem poslovnom okruženju. Iako su stres na poslu i sagorijevanje globalni problemi koji bi se trebali rješavati na razini organizacije, intervencije namijenjene smanjenju stresa i sagorijevanja na poslu u praksi su većinom usmjerene na pojedinca (Angerer, 2003; Maslach i sur., 2001). Tri su glavna područja intervencija na individualnoj razini: efikasna organizacija (radnog) vremena, oporavak od posla te promjena razmišljanja.

Stres i sagorijevanje u poslu nastavnika

Iskustva simptoma sagorijevanja mogu imati mnoge negativne posljedice za nastavnike, učenike i škole u cjelini. Na primjer, nastavnici koji doživljavaju simptome sagorijevanja mogu se suočiti s poteškoćama u mentalnom zdravlju, kao što je nisko samopouzdanje, nisko samopoštovanje i klinička depresija (Schonfeld, 2001). I druge brojne studije pokazale su da je sagorijevanje nastavnika povezano s problemima mentalnog zdravlja kao što su depresija, anksioznost, somatski simptomi, i fizičkog zdravlja (Ahola i Hakanen, 2007; Boersma i Lindblom, 2009; Gorgievski i Hobfoll, 2008; Swider i Zimmerman, 2010). U longitudinalnom istraživanju Burić i suradnika (2019) na hrvatskim nastavnicima sagorijevanje je bilo jedini relevantni prediktor njihovih neugodnih emocija prema učenicima, kao i pojave psihopatoloških simptoma. Također, longitudinalno istraživanje provedeno na hrvatskim nastavnicima i učiteljima pokazalo je da sagorijevanje na poslu predviđa smanjen doživljaj vlastite učinkovitosti u poučavanju (Kim i Burić, 2019). Čini se da se učitelji i nastavnici koji su „izgorjeli“ na poslu osjećaju psihički i fizički iscrpljeno, što dovodi do emocionalne odvojenosti od učenika i osjećaja da su manje kompetentni nositi se sa svakodnevnim zahtjevima u učionici. Također, nastavnici s visokim razinama sagorijevanja mogu pokazati smanjene kapacitete u suočavanju s neprikladnim ponašanjem učenika, što potencijalno može eskalirati u probleme u ponašanju učenika (Huberman, 1993; Lamude i Scudder, 1992). Dodatno, emocionalna iscrpljenost nastavnika ima negativan učinak na postignuće učenika (npr. prosjek ocjena učenika, postignuće na školskim testovima) i njihove stavove prema školi (npr. zadovoljstvo školom, percepcija podrške nastavnika) (Arens i Morin, 2016; Klusmann i sur., 2016; Shen i sur., 2015). Na školskoj razini, nastavnici koji doživljavaju simptome sagorijevanja češće izostaju s posla (Schonfeld, 2001), što rezultira administrativnim i financijskim posljedicama za školu. Osim toga, simptomi sagorijevanja dijela nastavnika mogu negativno utjecati na opći moral cjelokupnog osoblja (Leithwood i sur., 1999), pa čak biti i zarazni te se proširiti na ostale kolege u kolektivu (Bakker i Schaufeli, 2000).

S obzirom na kompleksne i višestruke posljedice koje sagorijevanje nastavnika ima za njih same, ali i za njihove učenike, kolege, škole i obrazovni sustav u cjelini, izuzetno je važna edukacija nastavnika o tom kompleksnom fenomenu da bi pravovremeno prepoznali simptome sagorijevanja na poslu i mogli na vrijeme djelovati ne bi li umanjili njegove štetne posljedice.

Praktične smjernice za nastavnike

1. Efikasna organizacija (radnog) vremena

Efikasna organizacija vremena predstavlja važan mehanizam za suočavanje sa stresom na radnom mjestu. Postavljanje prioriteta, izrada strukturiranih rasporeda i upotreba tehnika upravljanja zadacima mogu nam pomoći da ostanemo usmjereni na bitne obaveze te smanjimo osjećaj preopterećenosti. Takvom organizacijom možemo bolje upravljati svojim zadacima i obavezama, smanjiti izvore stresa na radnom mjestu, biti produktivniji te osigurati ravnotežu između posla i privatnog života. Za bolju organizaciju (radnog) vremena na raspolaganju imamo nekoliko tehnika, od kojih su najistaknutije *To-Do* liste, matrica HITNO-BITNO i MUDRO postavljanje ciljeva.

To-Do liste, poznate i kao popisi zadataka, služe za organizaciju i praćenje svakodnevnih zadataka i obaveza. Koristimo se njima kako bismo jasno definirali što trebamo postići tijekom dana, tjedna ili duljeg razdoblja (npr. predavanja, priprema nastavnih materijala, sastanci, sjednice, komunikacija s roditeljima). Pravilno vođene *To-Do* liste pomažu nam da ostanemo fokusirani, postavimo prioritete i bolje upravljamo vremenom. Također, olakšavaju praćenje postignuća i osiguravaju da ništa važno ne ostane zaboravljeno. Sve se više rabe digitalni alati i mobilne aplikacije da bi se

omogućilo jednostavno vođenje tih lista, ali klasične papirnate verzije i dalje su popularne za one koji vole pisati i označavati zadatke ručno.

Matrica HITNO-BITNO alat je koji zadatke slaže po prioritetu i koji nam može pomoći bolje upravljati svojim vremenom i smanjiti. Prema ovoj metodi zadatci se dijele u četiri kategorije:

Hitno i bitno: Ovdje se nalaze zadatci koji zahtijevaju neposrednu pažnju i imaju visoki stupanj važnosti (npr. rješavanje hitnih problema učenika ili priprema za skori važan sastanak).

Bitno, ali ne hitno: Ova kategorija obuhvaća zadatke koji su dugoročno važni, ali trenutačno nisu hitni (npr. planiranje kurikula za iduću godinu ili razvoj profesionalnih vještina za poboljšanje poučavanja).

Hitno, ali ne bitno: Ove su situacije obično nepotrebni „požari“ koji iskaču, ali zapravo nemaju dugoročnu važnost (npr. odgovaranje na nevažne e-poruke ili nepotrebni administrativni zadatci).

Ni hitno ni bitno: Ova kategorija obuhvaća zadatke koji nisu ni hitni ni važni i trebali bi se izbjegavati (npr. aktivnosti koje bi se mogle smatrati gubitcima vremena, poput vremena provedenog u neformalnim razgovorima s kolegama na poslu).

Određivanjem prioriteta i prepoznavanjem gdje zadatci spadaju unutar te matrice, možemo bolje upravljati svojim vremenom, koncentrirajući se na ono što je važno za naš profesionalni i osobni napredak, dok istovremeno smanjujemo stres vezan za zadatke koji nisu ključni za našu radnu ulogu.

MUDRO tehnika postavljanja ciljeva predstavlja akronim koji ocrta skup kriterija koje cilj mora zadovoljiti da bi bio dobro postavljen i ostvariv. MUDRO postavljen cilj treba biti:

M – mjerljiv: Cilj treba biti mjerljiv da bismo mogli pratiti napredak u njegovu ostvarivanju te da bismo mogli finalno procijeniti je li ostvaren ili nije (npr. Želim sudjelovati u najmanje pet edukativnih seminara ili radionica namijenjenih unaprjeđenju vještina poučavanja.).

U – uvremenjen: Ciljevi trebaju imati jasno definirano vremensko ograničenje, odnosno imati određen početak i kraj (npr. Želim unaprijediti kvalitetu svoje online nastave u sljedeća tri mjeseca.).

D – dostižan: Ciljevi trebaju biti realni i ostvarivi, ni preteški ni prelagani (npr. Želim postići ocjenu „izvrstan“ na evaluaciji nastave na kraju školske godine.).

R – relevantan: Ciljevi trebaju biti usklađeni s našim vrijednostima i dugoročnim planovima (npr. Želim raditi na unaprjeđenju metoda poučavanja koje su u skladu s novim obrazovnim standardima.).

O – određen: Ciljevi trebaju biti jasno definirani i razrađeni, tako da svatko može razumjeti ono što se namjerava postići (npr. Želim razviti konkretan plan za uvođenje interaktivnih online materijala u svoj nastavni plan do kraja ovog polugodišta. Plan će uključivati redoslijed aktivnosti, resurse koji će biti korišteni i konkretne korake za provedbu.).

Ciljevi usmjeravaju našu pažnju i djelovanje, vode do pobuđenosti i povećanja energije, ustrajanja u ponašanju, a njihovo ostvarenje vodi do poželjnih ishoda. Međutim, ostvarenje ciljeva (i privatnih i poslovnih) uvelike ovisi o načinu na koji su oni postavljeni. MUDRO tehnika pruža okvir za jasno definiranje ciljeva i postavljanje prioriteta, koji vode do ostvarenja uspjeha u karijeri, obrazovanju ili životu općenito. Ako je cilj MUDRO postavljen, onda je i veća vjerojatnost da ćemo ga ostvariti.

2. Oporavak od posla

Oporavak od posla ključna je metoda suočavanja sa stresom na radnom mjestu. Ona uključuje razdvajanje privatnog života od posla da bi se obnovila energija i smanjio stres. Važno je uspostaviti jasne granice između posla i slobodnog vremena da bismo se potpuno opustili i regenerirali. Većina ljudi nakon radnog vremena, ako i nisu fizički na poslu i ne rade, razmišljaju o poslu. Za oporavak od posla i smanjenje stresa važno je psihološko odvajanje od posla – nerazmišljanje o poslu, problemima i mogućnostima vezanim za posao tijekom slobodnog vremena. U tome mogu pomoći

aktivnosti koje zahtijevaju nisku razinu napora, poput spavanja, meditacije, gledanja televizora, čitanja knjige, vježbanja, bavljenja sportom i provođenja vremena s obitelji i prijateljima (U ovu kategoriju ne spadaju kućanski poslovi!). Također, korisno je povremeno uzeti pauze tijekom radnog dana da bismo se osvježili i smanjili pritisak. Oporavak od posla vodi do boljeg raspoloženja, veće radne angažiranosti i veće produktivnosti.

3. Promjena razmišljanja

Ipak, stres je neizbježan. Ako ne možemo otkloniti izvore stresa ili samu situaciju u kojoj se nalazimo, možemo promijeniti način razmišljanja o sebi ili situaciji. Negativno gledanje na događaje, sebe i druge ljude pridonosi stresu i njegovim štetnim posljedicama. Negativno razmišljanje potrebno je „preokrenuti“ u pozitivno i to tako da se najprije prepozna „negativni glas u sebi“, zaustave negativne misli te ih se zamijeni pozitivnim mislima. U tome nam mogu pomoći kratke rečenice koje nose u sebi neki savjet, mudrost, ohrabrenje (npr. *To nije vrijedno uzrujavanja.*, *Sutra je novi dan.*), usmjeravanje na sadašnjost umjesto kajanja zbog prošlosti ili brige zbog nečeg u budućnosti, ohrabrivanje sebe isticanjem vlastitih pozitivnih karakteristika. Osim toga, stvari se uglavnom mogu sagledati iz više perspektiva. Najbolje je odabrati one pomoću kojih ćete se osjećati bolje. Na primjer, birajte pozitivna tumačenja negativne situacije (*Iako je ovo razred koji ima dosta učenika s problemima u ponašanju, mogu naučiti nove vještine i rasti s izazovom.* umjesto *Nikada neću uspjeti ništa napraviti s ovim razredom.*), pripišite dobre događaje sebi, a loše vanjskim silama (*Nisam imao/imala sve potrebne informacije pa nisam mogao/mogla dobro prezentirati situaciju na sjednici.* umjesto *Nisam dobro odradio/odradila prezentaciju situacije na sjednici jer nemam potrebna znanja i vještine.*), stanja tumačite kao privremena i specifična, umjesto kao trajna i sveobuhvatna (npr. *Trenutačno imam poteškoća s upotrebom suvremenih tehnologija u nastavi.* umjesto *Nikad neću naučiti koristiti se suvremenim tehnologijama u nastavi.*). Ključno je razvijati svijest o vlastitim reakcijama i aktivno raditi na promjeni načina na koji percipiramo stresne situacije da bismo se osjećali manje pod pritiskom na radnom mjestu.

Aktivnosti za nastavnike

1. Aktivnost: Planiranje i određivanje prioriteta dnevnih zadataka

Ova aktivnost pomaže nastavnicima da bolje organiziraju svoje radno vrijeme i fokusiraju se na najvažnije radne zadatke.

Opis aktivnosti:

- ▶ Prije nego što započnete radni dan, odvojite nekoliko minuta za planiranje.
- ▶ Napravite popis svih zadataka koje trebate obaviti tijekom dana (npr. nastava, priprema materijala, sastanci i druge obaveze). Označite najvažnije zadatke ili one s nadolazećim rokovima da biste ih istaknuli.
- ▶ Planirajte svoje vrijeme tako da se prvo posvetite najvažnijim zadacima. To su obično zadatci koji imaju najveći utjecaj na našu produktivnost i učenike.
- ▶ Kako završavate svaki zadatak, označite ga kao dovršen i prijedite na sljedeći.

Primjer planiranja i određivanja prioriteta dnevnih zadataka:

Odvajanje vremena za planiranje: *Danas imam sastanak u 12 sati, a nastavu od 12:40 do 16 sati. Počinjem s planiranjem radnog dana odmah ujutro, u 8 sati.*

Popis svih zadataka koje trebate obaviti tijekom dana (najvažniji su masno otisnuti): **kratak sastanak vezan za novu izvannastavnu aktivnost, priprema današnje nastave, ispravljanje dijela testova koje trebam sutra vratiti učenicima, pisanje obavijesti roditeljima o organiziranom posjetu muzeju s učenicima, pregledavanje dijela radova za školski časopis, sastanak s kolegicom koja ima problem s jednim učenikom.**

Planiranje vremena: 8:30 – 9:30 priprema današnje nastave; 09:30 – 10:30 ispravljanje dijela testova koje trebam sutra vratiti učenicima; 10:30 – 11:00 pisanje obavijesti roditeljima o organiziranom posjetu muzeju s učenicima; 11:00 – 11:30 pregledavanje dijela radova za školski časopis; 11:30 – 11:45 sastanak s kolegicom koja ima problem s jednim učenikom; 12:00 – 12:30; kratak sastanak vezan za novu izvannastavnu aktivnost; 12:40 – 16:00 nastava.

Označavanje dovršenih zadataka: *Svaki dovršeni zadatak označit ću s „✓“.*

2. Aktivnost: Pregled dana

Ova aktivnost pomaže nastavnicima da svjesno reflektiraju na svoj dan, identificiraju izazove i postavе temelje za opuštanje i odmor.

Opis aktivnosti:

Svaki dan prije nego što napustite školu, odvojite 10-15 minuta za sebe. Uzmite bilježnicu ili otvorite aplikaciju za bilježenje na pametnom telefonu.

- ▶ Napišite tri stvari koje su vam tijekom dana bile izazovne ili stresne. To može uključivati teške razgovore s učenicima, zahtjevne rokove ili bilo koji drugi izazov.
- ▶ Zatim napišite tri stvari koje su vam donijele zadovoljstvo ili uspjeh tijekom dana. To su trenutci kada ste se osjećali ponosno zbog postignuća ili imali pozitivno iskustvo.

Nakon što ste završili s bilježenjem, zatvorite bilježnicu ili aplikaciju. To označava kraj radnog dana i početak osobnog vremena. Tijekom slobodnog vremena pokušajte se ne vraćati mislima na stresne aspekte dana.

Primjer pregleda dana:

Tri stvari koje su vam tijekom dana bile izazovne ili stresne: *grupa učenika u jednom razredu je imala poteškoća s razumijevanjem današnjeg gradiva, došlo je do konflikta između dva učenika u učionici, pokvario se LCD projektor usred nastave.*

Tri stvari koje su vam donijele zadovoljstvo ili uspjeh tijekom dana: *visoka angažiranost većine učenika tijekom nastave, podrška kolega u pokretanju nove izvannastavne aktivnosti, odličan uspjeh učenika koje ste pripremali za školsko natjecanje.*

Zatvaram bilježnicu i ne vraćam se mislima na stresne aspekte dana!

3. Aktivnost: Reinterpretacija stvarnosti

Ova vježba potiče nastavnike da promjene perspektivu u odnosu na stresne situacije i razmisle o njima na drukčiji način.

Opis aktivnosti:

- ▶ Odaberite jedan stresan događaj ili situaciju koja vas muči.
- ▶ Napišite kratak opis te situacije iz svoje trenutačne perspektive.
- ▶ Opišite istu situaciju iz perspektive osobe koja se usredotočuje na rješenje problema i izvlači pouke iz nje.
- ▶ Promatrajući različite perspektive, pokušajte razumjeti kako promjena razmišljanja može utjecati na vašu percepciju stresa.

Primjer:

- ▶ Muči me novoobjavljeni raspored sati.
- ▶ Mislim da me ravnatelj zakinuo slažući novi raspored sati jer imam mnogo praznina u rasporedu i često su moji sati predviđeni kao zadnji sati nastave, a tada učenicima koncentracija već popušta. Prilično sam ljuta i već danima sam zbog toga mrzovoljna.
- ▶ Možda me ravnatelj nije namjerno zakinuo. Zapravo nije ni njemu lako, vjerojatno je pokušao izići u susret kolegicama koje imaju malu djecu, pa je nas starije ovako rasporedio.
- ▶ Stvarno, ako to nije namjerno učinio meni, već je to posljedica uvažavanja potreba drugih, onda to mogu razumjeti. Nema potrebe da se osjećam osobno povrijeđena i ljuta. Uz to, sljedeći ću ga put zamoliti da povede računa o tome da moje sate ne stavlja uvijek na kraj dnevnog rasporeda.

Literatura

- Abidi, A. R., Mangi, R. A., Soomro, H. J. i Chandio, F. R. (2014). A meticulous overview on job burnout and its effects on health. *International Journal of Management Sciences*, 3(9), 683–694.
- Ahola, K., i Hakanen, J. (2007). Job strain, burnout, and depressive symptoms: A prospective study among dentists. *Journal of Affective Disorders*, 104(1–3), 103–110. <https://doi.org/0.1016/j.jad.2007.03.004>
- Angerer, J. M. (2003). Job burnout. *Journal of employment counseling*, 40(3), 98–107. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2003.tb00860.x>
- Arens, A. K. i Morin, A. J. S. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108, 800–813. <https://doi.org/10.1037/edu0000105>
- Bakker, A. B. i Schaufeli, W. B. (2000). Burnout contagion processes among teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 2289–2308. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02437.x>
- Boersma, K., i Lindblom, K. (2009). Stability and change in burnout profiles over time: A prospective study in the working population. *Work & Stress*, 23(3), 264–283. <https://doi.org/10.1080/02678370903265860>
- Burić, I., Sliškočić, A. i Penezić, Z. (2019): Understanding teacher well-being: a cross-lagged analysis of burnout, negative student-related emotions, psychopathological symptoms, and resilience, *Educational Psychology*, <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1577952>
- Carstarphen, M. (2022). *Putting Out Teacher Burnout*. Gallup. <https://news.gallup.com/opinion/gallup/400670/putting-teacher-burnout.aspx>
- Cropanzano, R., Rupp, D. E. i Byrne, Z. S. (2003). The relationship of emotional exhaustion to work attitudes, job performance, and organizational citizenship behaviors. *Journal of Applied psychology*, 88(1), 160. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.1.160>
- Darling-Hammond, L. (2010). Recruiting and retaining teachers: Turning around the race to the bottom in high-need schools. *Journal of Curriculum and Instruction*, 4, 16–32. <https://doi.org/10.3776/joci.2010.v4n1p16-32>
- Diestel, S. i Schmidt, K. H. (2011). Costs of simultaneous coping with emotional dissonance and self-control demands at work: results from two German samples. *Journal of Applied Psychology*, 96(3), 643. <https://doi.org/10.1037/a0022134>
- Friedman, I. A. (2006). *Classroom Management and Teacher Stress and Burnout*, U C. M. Evertson i C. S. Weinstein (Ur.). *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (str. 925–944). Lawrence Erlbaum.
- Gorgievski, M. J., i Hobfoll, S. E. (2008). Work can burn us out or fire us up: Conservation of resources in burnout and engagement. U R. B. Halbesleben (Ur.), *Stress and burnout in health care* (pp. 7–22). Hauppauge, NY: Nova Sciences.
- Gianaros, P. J. i Wager, T. D. (2015). Brain-body pathways linking psychological stress and physical health. *Current directions in psychological science*, 24(4), 313–321. <https://doi.org/10.1177/096372141558147>
- Griffin, M. A. i Clarke, S. (2011). Stress and well-being at work. U S. Zedeck (Ur.), *APA handbook of industrial and organizational psychology, Vol. 3. Maintaining, expanding, and contracting the organization* (str. 359–397). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12171-010>
- Huberman, M. (1993). Burnout in teaching careers. *European Education*, 25(3), 47–69. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934250347>
- Ilies, R., Dimotakis, N. i De Pater, I. E. (2010). Psychological and physiological reactions to high workloads: Implications for well-being. *Personnel Psychology*, 63(2), 407–436. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2010.01175.x>

- Ingersoll, R. M. (2002). The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP Bulletin*, 86(631), 16–31. <https://doi.org/10.1177/019263650208663103>
- Jensen, B., Sandoval-Hernández, A., Knoll, S. i Gonzalez, E. J. (2012). *The experience of new teachers: Results from TALIS 2008*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264120952-en>
- Jex, S. M. i Britt, T. W. (2014). *Organizational psychology: A scientist-practitioner approach*. John Wiley & Sons.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P. i Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20, 178–187. <https://doi.org/10.1108/02683940510579803>
- Kim, L. E. i Burić, I. (2020). Teacher self-efficacy and burnout: Determining the directions of prediction through an autoregressive cross-lagged panel model. *Journal of Educational Psychology*, 112(8), 1676. <https://doi.org/10.1037/edu0000642>
- Klusmann, U., Richter, D. i Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193. <https://doi.org/10.1037/edu0000125>
- Lamude, K. G. i Scudder, J. (1992). Resistance in the college classroom: Variations in students' perceived strategies for resistance and teachers' stressors as a function of students' ethnicity. *Perceptual and Motor Skills*, 75, 615–626. <https://doi.org/10.2466/pms.1992.75.2.615>
- Leithwood, K. A., Menzies, T., Jantzi, D. i Leithwood, J. (1999). Teacher burnout: A critical challenge for leaders. U A. M. Huberman (Ur.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (str. 85–114). Cambridge University Press.
- Maslach, C. i Leiter, M. P. (2000). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. John Wiley & Sons.
- Maslach, C. i Leiter, M. P. (2016). Burnout. Stress: concepts, cognition, emotion, and behavior. *Academic Press Cambridge*, 351–357.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. i Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Nixon, A. E., Mazzola, J. J., Bauer, J., Krueger, J. R. i Spector, P. E. (2011). Can work make you sick? A meta-analysis of the relationships between job stressors and physical symptoms. *Work & Stress*, 25(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/02678373.2011.569175>
- Robbins, S. P., & Judge, T. (2022). *Essentials of organizational behavior*, Global Edition (15th Ed.). Pearson.
- Schonfeld, I. S. (2001). Stress in 1st-year women teachers: The context of social support and coping. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 127, 133–168.
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N. i Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519–532. <https://doi.org/10.1111/bjep.12089>
- Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja. Možemo li naučiti učiti*. Naklada Slap.
- Start, R. (2021, July 27). *Two-thirds Of European Employees Experience Excessive Work-stress*. Lepaya. <https://www.lepaya.com/blog/stress-at-work>
- Swider, B. W., i Zimmerman, R. D. (2010). Born to burnout: A meta-analytic path model of personality, job burnout, and work outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 76(3), 487–506. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.01.003>

II. DIO



Radionica #1: „Reci mi što osjećaš“

Mara Šimunović i Aleksandra Huić



Radionica #1: „Reci mi što osjećaš“



Naziv radionice: Reci mi što osjećaš

Voditelji: stručni suradnik psiholog/pedagog/stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila (može je voditi u paru s još jednim voditeljem – predmetnim nastavnikom)

Trajanje radionice: 60 minuta

Cilj: Poboljšati razumijevanje, prepoznavanje i imenovanje vlastitih emocija na radnom mjestu.

Ishodi: Nakon radionice nastavnici će moći:

- ▶ preispitati vlastita uvjerenja i stavove vezane za emocije
- ▶ definirati što su emocije i čemu služe
- ▶ prepoznati, imenovati i opisivati svoje emocije na radnom mjestu.

Materijali:

- ▶ Radni list 1 – Bingo-kartica
- ▶ Radni listovi 2A i 2B – „Uvjerenja o emocijama“
- ▶ Prilog 1 – „Uvjerenja o emocijama – točni odgovori“
- ▶ PowerPoint sličica s modelom emocija (računalo i projektor)
- ▶ Prilog 2 – „Kotač emocija“
- ▶ Prilog 3 – opisi šest emocija
- ▶ Samoljepivi papirići (*post-it*)
- ▶ Štoperica za odbrojanje vremena.

1. Uvodna aktivnost – 10 minuta

Nakon početnog pozdravljanja i predstavljanja voditelja, najavljuje se tema ove radionice (ako se planira provoditi i teme cijelog ciklusa radionica).

Nastavnici na radnom mjestu svakodnevno doživljavaju i izražavaju širok raspon ugodnih i neugodnih emocija. Emocionalna iskustva koja imamo na poslu utječu na kvalitetu našeg poučavanja, na odnose s učenicima i kolegama, kao i na to s koliko veselja i lakoće dolazimo na posao i koliko uživamo u njemu. Ova radionica bavit će temom emocija kod nastavnika te će pokušati olakšati nastavnicima njihovo prepoznavanje i regulaciju. Dakle, danas ćemo se usmjeriti na to kako prepoznati, imenovati i bolje razumjeti svoje emocije koje nam se javljaju na poslu.

Na samom početku, da bismo se malo opustili i međusobno još bolje upoznali, odigrat ćemo jedan Bingo. Dobit ćete bingo-kartice (Radni list 1), a vaš je zadatak pronaći kolegu koji se u nekoj situaciji na poslu nekad osjećao na opisani način. Vjerojatno je da ćete se i sami prepoznati u nekim situacijama, međutim svoju situaciju smijete iskoristiti samo jednom na svojoj bingo-kartici. Molim vas ustajte se i počnite razgovarati s kolegama. Kvačicom označite na kartici kada ste od kolege čuli priču o tome kako se osjećao. Pobjeđuje onaj tko prvi uspješno označi jedan redak / stupac / sve kućice na kartici.

Nakon što je netko osvojio Bingo, s nastavnicima se plenarno kratko porazgovara o aktivnosti:
Koliko je bilo teško pronaći kolege koji imaju iskustva s ovakvim situacijama i pripadajućim emocijama? Ima li neka priča/objašnjenje situacije koju ste čuli, a koja vam se čini posebno zanimljiva ili koja vas je začudila?

Kako ste se vi osjećali tijekom aktivnosti?

Nakon kratkog plenarnog razgovora voditelj objašnjava i daje uvod u iduću aktivnost.

Kao nastavnici svakodnevno se nalazimo u vrlo različitim situacijama koje izazivaju različite emocije. Istovremeno, ljudi se međusobno jako razlikuju pa se tako netko tijekom ove aktivnosti baš zabavio, nekome je bilo dosadno ili naporno, a kod nekoga aktivnost nije izazvala posebno jake emocije. Također, kao nastavnici nekad nismo u mogućnosti iskreno pokazati svoje emocije ili je važno da se zaustavimo i da svoje emocije ne pokazujemo neprimjereno (npr. ružnim vikanjem, ponižavanjem učenika) ili nekad možemo misliti da neki način pokazivanja emocija nije primjeren (npr. plakanje pred učenicima). Prvi korak na putu prema tome da dobro reguliramo svoje emocije jest da ih razumijemo, a to uključuje njihovo adekvatno prepoznavanje i imenovanje.

2. Aktivnost „Uvjerenja o emocijama“ – 5 – 10 minuta

Voditelj kaže: *Molim vas da se sada podijelite u parove, a ja ću jednom članu para dati list papira s nekoliko tvrdnji o emocijama, a drugom list papira s objašnjenjima koje su tvrdnje točne, a koje predstavljaju mitove o emocijama. Vaš je zadatak da pročitate svoj radni list, a nakon toga spojite pojedino objašnjenje s tvrdnjom i vidite što je istina, a što mit.*

- ▶ Podijeliti sudionicima radne listove 2A i 2B.

Na kraju voditelj podijeli točna rješenja, odnosno Prilog 1 da bi sudionici provjerili jesu li točno spojili tvrdnje.

- ▶ Voditelj komentira da prikazane tvrdnje ilustriraju samo pitanja o ovom sadržaju i po potrebi dodatno objašnjava.

3. Minipredavanje „Model emocija“ – 10 minuta

Voditelj koristi PowerPoint sličice da bi sudionicima predstavio model emocija.

- ▶ Započinje od kvadrata „Svjesnost/Usmjerenost na okidajući događaj“. Ovdje sudionicima treba naglasiti da emociju mogu pokrenuti ne samo vanjski događaji (primjerice nešto što se događa na nastavnom satu) već i unutarnji (primjerice naše tjelesne promjene, sjećanja, misli, emocije). Voditelj kaže sudionicima: *Čovjekove vlastite misli, ponašanja i fizičke promjene mogu potaknuti emocije. Također, jedna emocija može potaknuti drugu, sekundarnu emociju. Primjerice, kada se osjećamo tužno, onda možemo biti ljuti na sebe jer smo tužni.*
- ▶ Prezentera kvadrat „Interpretacija“: *Važno je upamtiti da situacija sama po sebi nije ono što uzrokuje našu emociju, već način na koji mi tu situaciju interpretiramo. Primjerice, ako to što*

učenik priča na satu nastavnik interpretira mišlju „Ne poštuje me“, takva interpretacija izazvat će mu emociju ljutnje.

U ovom trenutku voditelj pita sudionike da se dosjete kako još nastavnik može interpretirati danu situaciju i koju bi mu emociju ta, drukčija interpretacija izazvala.

- ▶ *Prezentira kvadrat „Čimbenici koji postoje od prije i čine nas osjetljivima za emocionalno iskustvo“: Postoje određeni događaji ili okolnosti koje nas mogu činiti osjetljivima za okidajući događaj te mogu povećati vjerojatnost da na događaj reagiramo intenzivnom emocijom. Ti čimbenici mogu biti vezani za sam događaj – npr. imamo povijest rasprava s učenicom koji priča na satu ili mogu biti nevezani za događaj – npr. neispavani ste ili gladni.*

Voditelj može pitati sudionike da navedu neke svoje čimbenike koji ih čine osjetljivima na neugodne emocije na radnom mjestu.

- ▶ *Prezentira centralni dio modela „Biološke promjene i izražavanje emocija“: Emocije uključuju promjene u živčanom sustavu tako što živci šalju signale mišićima da se stegnu ili opuste te kontroliraju autonomnu aktivnost kao što su rad srca i žlijezda, disanje, probavni procesi i refleksi. Svi ti odgovori organizma dio su emocionalnog reagiranja. Intenzivne emocije aktiviraju tzv. simpatički živčani sustav, što se može očitovati u povećanom broju otkucaja srca, višem krvnom tlaku, hlađenju kože, znojenju, bržem disanju. Sve te promjene pripremaju nas za poduzimanje akcije. Osim toga, svaku emociju osjetimo kroz neki subjektivni osjećaj koji može biti ugodan ili neugodan. Osim tih unutarnjih promjena, emocije se sastoje i od vanjskih izraza koji se očituju u onome što govorimo i kako to govorimo, našem izrazu lica, stavu tijela i ponašanjima.*
- ▶ *Prezentira kvadrat „Ime emocije“: Na temelju svega ovoga možemo odrediti koju emociju u danom trenutku osjećamo, no da bi se to dogodilo, nužno je da budemo svjesni prije opisanih komponenti.*

4. Imenovanje ugodnih i neugodnih emocija: „Kotač emocija“ – 5 minuta

Voditelj pita sudionike: *Koje ugodne emocije najčešće doživljavate u svom poslu? Koje neugodne emocije najčešće doživljavate u svom poslu? Pred vama je zadatak da se u dvije minute (voditelj mjeri vrijeme i nakon njegova isteka viče: „Stop!“) dosjetite naziva za što više emocija. Dakle, važno je da ne opisujete situacije ili dajte dulje opise emocija, već samo njihove nazive, npr. „tužan“.*

Nakon što su napisali svoje odgovore, voditelj kratko plenarno pita koliko su se riječi sjetili i je li im bilo teško. Komentira da je važno imati što bolji vokabular za emocije da bismo ih bolje prepoznali te im podijeli Prilog 2, „Kotač emocija“, kao alat za obogaćivanje emocionalnog rječnika.

5. Prepoznavanje i imenovanje emocija – 20 – 25 minuta

Voditelj najavljuje: *Kao što smo na početku rekli, prepoznavanje i imenovanje emocije koju osjećamo neophodno je da bismo ju mogli regulirati. Ovdje se ne misli da trebamo naglas izreći što osjećamo. Prepoznavanje i imenovanje često je unutarnji proces. Neki su ljudi u tome uspješniji, a neki manje uspješni, no to je vještina koja se, kao svaka druga, može usavršiti vježbom.*

1. *Sudionici rade u parovima. Svaki par dobije opis jedne od šest emocija u Prilogu 3. Ako na radionici bude više od šest parova, dva različita para mogu raditi na istoj emociji. Svaki član para treba se dosjetiti jedne situacije vezane za posao (koja može uključivati interakciju s učenicima, roditeljima, kolegama, vodstvom škole, razgovor o poslu s članovima obitelji ili uopće ne uključivati druge ljude) u kojoj je osjetio danu emociju. Zatim treba opisati emociju koristeći se primjerima za svaki element emocije u Prilogu 2 (tako što će odabrati koje bi riječi iskoristio*

za opis emocije, u koju bi kategoriju okidajućeg događaja smjestio situaciju koja je pokrenula emociju itd.). Ako se netko ne može dosjetiti primjera vezanog za posao, može iskoristiti primjer iz privatnog života. Voditelj treba upozoriti sudionike da obrate pažnju na napomenu koja je stavljena uz „Izrazi i akcije koje mogu proizići iz emocije ljutnje“ u Prilogu 2.

2. Sudionici iznose naglas svoje primjere za jednu po jednu emociju.
3. Voditelj sudionicima može postaviti neka od ovih pitanja (ili sve) dok iznose svoje primjere:
 1. Kako je izražavanje te emocije na taj način utjecalo na druge ljude u situaciji?
 2. Je li se emocija koju ste osjetili i izrazili podudarala s činjenicama o situaciji koja ju je izazvala (npr. emocija anksioznosti kad ste uistinu bili suočeni s nekim izazovom)?
 3. Imate li primjer jedne situacije u kojoj emocija koju ste osjetili nije bila u skladu s činjenicama (npr. emocija krivnje u situaciji kad niste nikome nanijeli štetu ili učinili propust prema nekome)?
 4. Na koji vas je način ta emocija motivirala na konkretno ponašanje u toj situaciji?

6. Zaključak i kratka evaluacija – 5 minuta

Zaključak: Vidjeli ste kako različite situacije na radnom mjestu nastavnika mogu pokrenuti različite emocije. Važno je da se ne osuđujete ili kritizirate zbog ijedne emocije koju doživite na svom poslu. Kao što smo danas vidjeli – sve emocije biološki su određene i imaju svoju funkciju, tj. svoju svrhu i vrijednost. Ipak, jasno je da često i na poslu i u privatnom životu za nas nije korisno da emociju izrazimo „bez filtera“. Zato je važno da svoje emocije učimo regulirati, a prvi i nužan korak u tome je da imamo opće znanje o emocijama koje će nam pomoći da bolje razumijemo što osjećamo. Osim toga, ovo nam znanje može pomoći prepoznati kad emocija koju osjećamo ne odgovara činjenicama o situaciji, što nam također može pomoći u daljnjoj emocionalnoj regulaciji. No, osim znanja o komponentama emocija i njihovoj funkciji, važno je vježbati vještinu prepoznavanja i imenovanja emocija, kao što smo danas radili. Emocije se pokreću vrlo brzo, gotovo automatski, zato je u početcima neophodno ulagati svjestan trud da prepoznamo što osjećamo i što je tu emociju pokrenulo.

Za kraj voditelj sudionicima podijeli samoljepljive papiriće (*post-it*) i zamoli ih da na njih napišu odgovore na donja pitanja. Pitanja se mogu zapisati na ploču ili staviti na PPT sličicu (*slide*) kao pomoć sudionicima. Papirići ostaju voditelju kao povratne informacije.

- ▶ Navedite što vam se posebno svidjelo u ovoj radionici.
- ▶ Navedite što vam je u radionici bilo poučno.
- ▶ Što ćete ponijeti sa sobom u svoj život/rad s ove radionice?

Radni list 1. BINGO-KARTICA

Pronađite kolegu koji se osjećao na opisane načine i označite kvačicom. Nakon što skupite kvačice u svim kućicama viknite: „Bingo!“

Uživao smijući se i pričajući više s učenicima	Izvikao se na učenika/ učenike zbog svoje velike ljutnje ili frustracije	Bio uzbuđen zbog novog školskog projekta
Osjećao se da ga učenici osuđuju	Osjećao se preopterećeno svojim obavezama i potrebama učenika	Razgovarao s učenicima o svojoj ljubavi prema poslu
Bio ponosan nakon što je uspješno riješio neki problem u školi	Plakao (zasuzio) pred učenicima jer je bio potresen nekim tužnim događajem	Rekao učenicima da je razočaran jer ne izvršavaju svoje obaveze
Osjećao se razigrano zbog atmosfere u razredu	Bio zadivljen nekim postupcima učenika	Osjećao se zahvalno što može raditi nastavnički posao
Bilo ga je strah	Održao lošiji sat nego inače jer se osjećao umorno	Osjećao se da ga njegov kolektiv cijeni

Radni list 2A

Uvjerenja o emocijama – za jednog člana para

Pred vama se nalazi nekoliko tvrdnji o emocijama. Pročitajte svaku tvrdnju i zaokružite redni broj ispred onih tvrdnji s kojima se SLAŽETE.

1. Općenito, možemo reći da postoji ispravan način kako bi se čovjek trebao osjećati u pojedinoj situaciji.
2. Bolje je ne imenovati ono što osjećamo jer ćemo time samo pojačati intenzitet emocije.
3. Imenovanje emocija i emocionalna regulacija dva su potpuno različita procesa.
4. Profesija nastavnika jedna je od emocionalno najzahtjevnijih.
5. Većinu je vremena najbolje ignorirati neugodne emocije.
6. Situacija koja nam se dogodi jest ono što izravno pokreće emociju.
7. Emocije su nam potrebne za preživljavanje.

Radni list 2B

Objašnjenja uvjerenja o emocijama – za drugog člana para

- TOČNO** *Mnogobrojna istraživanja potvrđuju da je profesija nastavnika jedna od emocionalno najzahtjevnijih. Nastavnici u svom poslu često moraju balansirati između različitih uloga te su nerijetko izloženi izazovnim situacijama koje uključuju učenike, njihove roditelje, kolege u školi i širi obrazovni sustav, a koje od nastavnika zahtijevaju preuzimanje velike odgovornosti i ulaganje emocionalnog napora.*
- MIT** *Imenovanje emocija zapravo je čin emocionalne regulacije.*
- MIT** *Ova tvrdnja predstavlja mit o emocijama. Na jednu te istu situaciju različiti ljudi mogu različito reagirati s obzirom na to kako tu situaciju interpretiraju. Primjerice, kada neki učenik ometa školski sat, jedan nastavnik može to interpretirati kao učenikov „poziv u pomoć“ i može osjetiti zabrinutost, a drugi nastavnik može to interpretirati kao čin prkošenja i osjetiti ljutnju.*
- MIT** *Imenovanje onoga što osjećamo može nakratko povećati intenzitet emocije, no dugoročno pomaže u emocionalnoj regulaciji i zato je neophodan čin u uspješnom upravljanju emocijama.*
- TOČNO** *Emocije su snažni motivatori našeg ponašanja i stoga su nam nužne za preživljavanje. Primjerice, emocija straha motivirat će nas da zaštitimo sebe ili druge od neposredne opasnosti.*
- MIT** *Naša interpretacija situacije ono je što pokreće emociju. S obzirom na interpretaciju, ista situacija može izazvati posve različite emocije kod različitih ljudi.*
- MIT** *Kronično ignoriranje neugodnih emocija može voditi u sagorijevanje i probleme mentalnog zdravlja.*

Prilog 1.

Uvjerenja o emocijama

1. Općenito, možemo reći da postoji ispravan način kako bi se čovjek trebao osjećati u pojedinoj situaciji. – MIT

Ova tvrdnja predstavlja mit o emocijama. Na jednu te istu situaciju različiti ljudi mogu različito reagirati s obzirom na to kako tu situaciju interpretiraju. Primjerice, kada neki učenik ometa školski sat, jedan nastavnik može to interpretirati kao učenikov „poziv u pomoć“ i može osjetiti zabrinutost, a drugi nastavnik može to interpretirati kao čin prkošenja i osjetiti ljutnju.

2. Bolje je ne imenovati ono što osjećamo jer ćemo time samo pojačati intenzitet emocije. – MIT

Imenovanje onoga što osjećamo može nakratko povećati intenzitet emocije, no dugoročno pomaže u emocionalnoj regulaciji i zato je neophodan čin u uspješnom upravljanju emocijama.

3. Imenovanje emocija i emocionalna regulacija dva su potpuno različita procesa. – MIT

Imenovanje emocija zapravo je čin emocionalne regulacije.

4. Profesija nastavnika jedna je od emocionalno najzahtjevnijih. – TOČNO

Mnogobrojna istraživanja potvrđuju da je profesija nastavnika jedna od emocionalno najzahtjevnijih. Nastavnici u svom poslu često moraju balansirati između različitih uloga te su nerijetko izloženi izazovnim situacijama koje uključuju učenike, njihove roditelje, kolege u školi i širi obrazovni sustav, a koje od nastavnika zahtijevaju preuzimanje velike odgovornosti i ulaganje emocionalnog napora.

5. Većinu vremena najbolje je ignorirati neugodne emocije. – MIT

Kronično ignoriranje neugodnih emocija može voditi u sagorijevanje i probleme mentalnog zdravlja.

6. Situacija koja nam se dogodi jest ono što izravno pokreće emociju. – MIT

Naša interpretacija situacije ono je što pokreće emociju. S obzirom na interpretaciju, ista situacija može izazvati posve različite emocije kod različitih ljudi.

7. Emocije su nam potrebne za preživljavanje. – TOČNO

Emocije su snažni motivatori našeg ponašanja i stoga su nam nužne za preživljavanje. Primjerice, emocija straha motivirat će nas da zaštitimo sebe ili druge od neposredne opasnosti.

Prilog 3.

Uputa za rad:

- ▶ Svaki član para treba se dosjetiti jedne situacije vezane za posao (koja može uključivati interakciju s učenicima, roditeljima, kolegama, vodstvom škole, razgovor o poslu s članovima svoje obitelji ili uopće ne uključivati druge ljude) u kojoj je osjetio danu emociju.
- ▶ Svaki član para treba opisati emociju koristeći se primjerima za svaki element naveden u ovom prilogu – tako što će odabrati koje bi riječi iskoristio za opis emocije, u koju bi kategoriju okidajućeg događaja smjestio situaciju koja je pokrenula emociju, koja mu je bila interpretacija okidajućeg događaja itd.
- ▶ Ako se ne možete dosjetiti primjera vezanog za posao, možete iskoristiti primjer iz privatnog života.

LJUTNJA

Riječi kojima se koristimo za opisivanje ljutnje

ljutnja	ogorčenost	bijes	gnjev	osvetoljubivost	smetnja
mrzovoljnost	iritacija	uznemirenost	razdražljivost	neprijateljstvo	frustracija

Okidajući događaji za ljutnju

- ▶ Kad vam je važan cilj onemogućen.
- ▶ Kad se stvari ne odigraju kako ste očekivali.
- ▶ Vas ili nekoga do koga vam je stalo napali su ili ugrozili drugi ljudi.
- ▶ Tjelesna ili emocionalna bol.
- ▶ Gubitak moći, statusa ili poštovanja.
- ▶ Kršenje osobnih granica.

Interpretacije okidajućih događaja koji izazivaju ljutnju

- ▶ Vjerovanje da se prema vama postupilo nepošteno.
- ▶ Rigidno razmišljanje: „Ja sam u pravu.“
- ▶ Vjerovanje da su vam važni ciljevi blokirani ili stopirani.
- ▶ Prosudba da je situacija pogrešna, da „ne bi trebalo tako biti.“
- ▶ Vjerovanje da bi stvari *trebale* biti drukčije nego što jesu.
- ▶ Ruminiranje (neprestano razmišljanje) o događaju koji je potaknuo ljutnju.
- ▶ Drugo:

Biološke promjene i unutarnji doživljaji koji mogu biti dio emocije ljutnje

- ▶ Stezanje mišića.
- ▶ Stiskanje zubi.
- ▶ Stiskanje šaka.
- ▶ Osjećaj crvenila ili vrućine u licu.
- ▶ Osjećaj kao da ćete eksplodirati.
- ▶ Nemogućnost zaustavljanja suza.
- ▶ Želja za udaranjem nekoga, udaranjem u zid, bacanjem stvari.
- ▶ Želja da se naudi drugome.
- ▶ Drugo:

Izrazi i akcije koje mogu proizići iz emocije ljutnje*

- ▶ Fizički ili verbalni napad.
- ▶ Agresivne ili prijetee geste.
- ▶ Udaranje, lomljenje, bacanje stvari.
- ▶ Energično hodanje, udaranje vratima.
- ▶ Napuštanje prostorije.
- ▶ Glasan ili sarkastičan govor.
- ▶ Upotreba uvreda ili psovki.
- ▶ Kritiziranje ili prigovaranje.
- ▶ Stiskanje šaka ili prstiju.
- ▶ Mrštenje, izostajanje osmijeha, gnjevan izraz lica.
- ▶ Povlačenje od drugih.
- ▶ Plakanje.
- ▶ Kreveljenje.
- ▶ Crveno lice.
- ▶ Drugo:

**Napomena:* Ovdje su većinom opisani autentični načini izražavanja emocije, kada emociju ne reguliramo. Ako ste u situaciji koje ste se dosjetili na neki način regulirali svoju emociju, možete navesti kako ste ju uistinu izrazili (što su drugi ljudi mogli vidjeti ili što bi „kamera mogla snimiti“), ali i kako biste emociju izrazili da ju niste regulirali (što ste imali poriv reći ili napraviti).

Uputa za rad:

- ▶ Svaki član para treba se dosjetiti jedne situacije vezane za posao (koja može uključivati interakciju s učenicima, roditeljima, kolegama, vodstvom škole, razgovor o poslu s članovima svoje obitelji ili uopće ne uključivati druge ljude) u kojoj je osjetio danu emociju.
- ▶ Svaki član para treba opisati emociju koristeći se primjerima za svaki element naveden u ovom prilogu – tako što će odabrati koje bi riječi iskoristio za opis emocije, u koju bi kategoriju okidajućeg događaja smjestio situaciju koja je pokrenula emociju, koja mu je bila interpretacija okidajućeg događaja itd.
- ▶ Ako se ne možete dosjetiti primjera vezanog za posao, možete iskoristiti primjer iz privatnog života.

SRAM

Riječi kojima se koristimo za opisivanje srama

sram

osramoćenost

poniženje

sramežljivost

Okidajući događaji za sram

- ▶ Odbijanje ljudi do kojih vam je stalo.
- ▶ Drugi saznaju da ste učinili nešto loše.
- ▶ Radite (ili osjećate ili mislite) nešto što ljudi koje cijenite smatraju lošim ili nemoralnim.
- ▶ Usporedite neki dio sebe ili svog ponašanja s nekim standardom i osjećate kao da niste zadovoljili taj standard.
- ▶ Osoba do koje vam je stalo vas je izdala.
- ▶ Drugi vam se smiju ili vas ismijavaju.
- ▶ Kritizirani ste u javnosti/pred nekim drugim ili se prisjećate javne kritike.
- ▶ Drugi napadaju vaš integritet.
- ▶ Prisjetite se nečeg lošeg, nemoralnog ili „sramotnog“ što ste učinili u prošlosti.
- ▶ Netko za koga ste očekivali da vas pohvali vas odbije ili kritizira.
- ▶ Imate emocije/iskustva koje drugi ne prihvaćaju.
- ▶ Jako privatan dio vas ili vašeg života je izložen.
- ▶ Fizička karakteristika koju kod sebe ne volite je izložena.
- ▶ Doživljavate neuspjeh u nečemu za što mislite da ste (ili biste trebali biti) kompetentni.
- ▶ Drugo:

Interpretacije okidajućih događaja koje izazivaju sram

- ▶ Vjerovanje da će vas drugi odbaciti (ili vas jesu odbacili).
- ▶ Prosuđivanje sebe kao inferiornog, „nedovoljno dobrog“, lošijeg od drugih.
- ▶ Uspoređivanje sebe s drugima i zaključivanje da ste manje vrijedni.
- ▶ Vjerovanje da vas se ne može voljeti.
- ▶ Vjerovanje da ste loši, nemoralni ili u krivu.
- ▶ Vjerovanje da s vama nešto nije u redu.
- ▶ Vjerovanje da ste loša osoba ili neuspješni.
- ▶ Vjerovanje da je vaše tijelo (ili dio tijela) preveliko, premalo ili ružno.
- ▶ Mislite da niste ispunili tuđa očekivanja koja su imali za vas.
- ▶ Mislite da su vaša ponašanja, misli ili osjećaji glupi ili besmisleni.
- ▶ Drugo:

Biološke promjene i unutarnji doživljaji koji mogu biti dio emocije srama

- ▶ Bol u dubini trbuha.
- ▶ Osjećaj strave.
- ▶ Želja da se uvučete u sebe i/ili nestanete.
- ▶ Želja da se sakrijete ili pokrijete svoje lice i tijelo.
- ▶ Drugo:

Izrazi i akcije koje mogu proizići iz emocije srama*

- ▶ Skrivanje svog ponašanja ili neke svoje karakteristike od drugih.
- ▶ Izbjegavanje osobe koju ste povrijedili.
- ▶ Izbjegavanje osoba koje su vas kritizirale.
- ▶ Izbjegavanje samog sebe – distraktiranje, ignoriranje.
- ▶ Povlačenje; prekrivanje lica.
- ▶ Spuštanje glave.
- ▶ Ponavljano izražavanje žaljenja drugoj osobi.
- ▶ Gledanje prema dolje, odvratanje pogleda od drugih.
- ▶ Pogrbljen, usukan stav tijela.
- ▶ Oklijevanje prilikom govora, tih govor.
- ▶ Drugo:

**Napomena:* Ovdje su većinom opisani autentični načini izražavanja emocije, kada emociju ne reguliramo. Ako ste u situaciji koje ste se dosjetili na neki način regulirali svoju emociju, možete navesti kako ste ju uistinu izrazili (što su drugi ljudi mogli vidjeti ili što bi „kamera mogla snimiti“), ali i kako biste emociju izrazili da ju niste regulirali (što ste imali poriv reći ili napraviti).

Uputa za rad:

- ▶ Svaki član para treba se dosjetiti jedne situacije vezane za posao (koja može uključivati interakciju s učenicima, roditeljima, kolegama, vodstvom škole, razgovor o poslu s članovima svoje obitelji ili uopće ne uključivati druge ljude) u kojoj je osjetio danu emociju.
- ▶ Svaki član para treba opisati emociju koristeći se primjerima za svaki element naveden u ovom prilogu – tako što će odabrati koje bi riječi iskoristio za opis emocije, u koju bi kategoriju okidajućeg događaja smjestio situaciju koja je pokrenula emociju, koja mu je bila interpretacija okidajućeg događaja itd.
- ▶ Ako se ne možete dosjetiti primjera vezanog za posao, možete iskoristiti primjer iz privatnog života.

KRIVNJA

Riječi kojima se koristimo za opisivanje krivnje

krivnja

grižnja savjesti

žaljenje

Okidajući događaji za krivnju

- ▶ Radite ili mislite nešto za što vjerujete da je pogrešno.
- ▶ Radite ili mislite nešto što se kosi s vašim osobnim vrijednostima.
- ▶ Ne učinite nešto za što ste rekli da hoćete.
- ▶ Napravite prijestup protiv nekoga ili nečega što cijenite.
- ▶ Uzrokuješ štetu ili povredu drugoj osobi ili objektu.
- ▶ Uzrokuješ štetu ili povredu sebi.
- ▶ Prisjetite se nečeg lošeg što ste napravili u prošlosti.
- ▶ Drugo:

Interpretacije okidajućih događaja koji izazivaju krivnju

- ▶ Vjerovanje da su vaši postupci zaslužni za nešto loše što se dogodilo.
- ▶ Mislite da ste se ponijeli loše.
- ▶ Mislite: *Da sam barem učinio/učinila nešto drukčije...*
- ▶ Drugo:

Biološke promjene i unutarnji doživljaji koji mogu biti dio emocije krivnje

- ▶ Vruće, crveno lice.
- ▶ Nemir, nervoza.
- ▶ Osjećaj gušenja.
- ▶ Drugo:

Izrazi i akcije koje mogu proizići iz emocije krivnje*

- ▶ Pokušaj popravka štete, iskupljivanja za loše postupke, promjene ishoda.
- ▶ Traženje oprost, ispričavanje, priznavanje.
- ▶ Davanje poklona/žrtvovanje ne biste li se odužili za prijestup.
- ▶ Spuštanje glave; klečanje pred osobom.

*Napomena: Ovdje su većinom opisani autentični načini izražavanja emocije, kada emociju ne reguliramo. Ako ste u situaciji koje ste se dosjetili na neki način regulirali svoju emociju, možete navesti kako ste ju uistinu izrazili (što su drugi ljudi mogli vidjeti ili što bi „kamera mogla snimiti“), ali i kako biste emociju izrazili da ju niste regulirali (što ste imali poriv reći ili napraviti).

Uputa za rad:

- ▶ Svaki član para treba se dosjetiti jedne situacije vezane za posao (koja može uključivati interakciju s učenicima, roditeljima, kolegama, vodstvom škole, razgovor o poslu s članovima svoje obitelji ili uopće ne uključivati druge ljude) u kojoj je osjetio danu emociju.
- ▶ Svaki član para treba opisati emociju koristeći se primjerima za svaki element naveden u ovom prilogu – tako što će odabrati koje bi riječi iskoristio za opis emocije, u koju bi kategoriju okidajućeg događaja smjestio situaciju koja je pokrenula emociju, koja mu je bila interpretacija okidajućeg događaja itd.
- ▶ Ako se ne možete dosjetiti primjera vezanog za posao, možete iskoristiti primjer iz privatnog života.

RADOST

Riječi kojima se koristimo za opisivanje radosti

radost	zadovoljstvo	veselje	ushićenje	ekstaza	uživanje
sreća	blaženstvo	trijumf	optimizam	polet	ponos
olakšanje	uzbuđenje	gorljivost	zabava	oduševljenje	slavlje
zanesenost	vedrina	euforija	užitak	nada	žar

Okidajući događaji za radost

- ▶ Primiti lijepo iznenađenje.
- ▶ Kad stvarnost nadmaši vaša očekivanja u pozitivnom smjeru.
- ▶ Dobiti što želite.
- ▶ Dobiti nešto za što ste jako radili ili za što ste se brinuli.
- ▶ Kad stvari završe bolje nego što ste mislili da hoće.
- ▶ Biti uspješan/uspješna u zadatku.
- ▶ Ostvariti željeni rezultat.
- ▶ Primiti poštovanje ili pohvalu.
- ▶ Primiti ljubav, svidanje ili privrženost.
- ▶ Biti prihvaćen/prihvaćena od drugih.
- ▶ Pripadati negdje, nekome ili nekoj grupi.
- ▶ Biti ili kontaktirati s ljudima koji vas vole ili kojima se sviđate.
- ▶ Imati jako ugodne senzacije.
- ▶ Raditi stvari koje stvaraju ili vas podsjećaju na ugodne senzacije.
- ▶ Drugo:

Interpretacije okidajućih događaja koji izazivaju radost

- ▶ Interpretiranje radosnih događaja baš takvima kakvi jesu, bez dodavanja ili oduzimanja.
- ▶ Drugo:

Biološke promjene i unutarnji doživljaji koji mogu biti dio emocije radosti

- ▶ Osjećaj uzbuđenja.
- ▶ Osjećaj da ste tjelesno puni energije, aktivni.
- ▶ Poriv da se smijete.
- ▶ Osjećaj topline u licu.
- ▶ Osjećaj potpunog spokoja.
- ▶ Poriv da nastavite raditi ono što je povezano s osjećajem radosti.
- ▶ Osjećaj mira.
- ▶ Osjećaj otvorenosti.
- ▶ Drugo:

Izrazi i akcije koje mogu proizići iz emocije radosti*

- ▶ Smiješenje.
- ▶ Svijetlo, sijajuće lice.
- ▶ Komuniciranje o svojim ugodnim osjećajima.
- ▶ Zaigrano, bezbrižno ponašanje.
- ▶ Grljenje ljudi.
- ▶ Skakanje u zrak.
- ▶ Govorenje pozitivnih stvari.
- ▶ Entuzijastičan ili uzbuđen glas.
- ▶ Pričljivost.
- ▶ Drugo:

**Napomena:* Ovdje su većinom opisani autentični načini izražavanja emocije, kada emociju ne reguliramo. Ako ste u situaciji koje ste se dosjetili na neki način regulirali svoju emociju, možete navesti kako ste ju uistinu izrazili (što su drugi ljudi mogli vidjeti ili što bi „kamera mogla snimiti“), ali i kako biste emociju izrazili da ju niste regulirali (što ste imali poriv reći ili napraviti).

Uputa za rad:

- ▶ Svaki član para treba se dosjetiti jedne situacije vezane za posao (koja može uključivati interakciju s učenicima, roditeljima, kolegama, vodstvom škole, razgovor o poslu s članovima svoje obitelji ili uopće ne uključivati druge ljude) u kojoj je osjetio danu emociju.
- ▶ Svaki član para treba opisati emociju koristeći primjere za svaki element naveden u ovom prilogu – tako što će odabrati koje bi riječi iskoristio za opis emocije, u koju bi kategoriju okidajućeg događaja smjestio situaciju koja je pokrenula emociju, koja mu je bila interpretacija okidajućeg događaja itd.
- ▶ Ako se ne možete dosjetiti primjera vezanog za posao, možete iskoristiti primjer iz privatnog života.

STRAH

Riječi kojima se koristimo za opisivanje straha

strah	užas	horor	nervoza	šok	nespokoj
anksioznost	biti na rubu	histerija	preplavljenost	tenzija	briga
bojazan	trema	panika	teror		

Okidajući događaji za strah

- ▶ Kad su vaš život, zdravlje ili dobrobit u opasnosti.
- ▶ Biti u istoj (ili sličnoj) situaciji u kakvoj ste bili u prošlosti kad ste bili ugroženi, povrijeđeni ili su vam se dogodile bolne stvari.
- ▶ Sjećanja na opasne situacije kojima ste prije bili izloženi.
- ▶ Biti u situacijama u kojima ste vidjeli druge u opasnosti ili povrijeđene.
- ▶ Nove ili nepoznate situacije.
- ▶ Kad ste sami (npr. hodate sami, kod kuće ste sami, živite sami).
- ▶ Biti u mraku.
- ▶ Biti u gužvi.
- ▶ Kad morate nastupati pred drugima.
- ▶ Kad pokušavate ostvariti svoje ciljeve.
- ▶ Drugo:

Interpretacije okidajućih događaja koji izazivaju strah

- ▶ Vjerovanje:
 - ▶ da biste mogli umrijeti ili da ćete umrijeti.
 - ▶ da biste mogli biti povrijeđeni.
 - ▶ da biste mogli izgubiti nešto vrijedno.
 - ▶ da bi vas netko mogao odbiti, kritizirati ili mu/joj se neće sviđati.
 - ▶ da ćete se osramotiti.
 - ▶ da je neuspjeh moguć; očekivanje da nećete uspjeti.
- ▶ Vjerovanje:
 - ▶ da nećete dobiti pomoć koju želite ili trebate.
 - ▶ da ćete možda izgubiti pomoć koju imate.
 - ▶ da ćete možda izgubiti nekog važnog.
 - ▶ da ćete možda izgubiti nešto što želite.
 - ▶ da ste bespomoćni ili da gubite osjećaj kontrole.
 - ▶ da ste nekompetentni ili da gubite mogućnost utjecaja na situaciju.
 - ▶ Drugo:

Biološke promjene i unutarnji doživljaji koji mogu biti dio emocije straha

- ▶ Nedostatak daha.
- ▶ Brzo kucanje srca.
- ▶ Osjećaj gušenja, čvora u grlu.
- ▶ Stezanje ili grčevi u mišićima.
- ▶ Stiskanje grla.
- ▶ Poriv da vrištite ili zovete u pomoć.
- ▶ Osjećaj mučnine.
- ▶ Osjećaj hladnoće.
- ▶ Naježenost dlaka na tijelu.
- ▶ Osjećaj „leptirića“ u trbuhu.
- ▶ Želja da pobjegnute ili izbjegnute stvari.
- ▶ Drugo:

Izrazi i akcije koje mogu proizići iz emocije straha*

- ▶ Bijeg.
- ▶ Trčanje ili brzo hodanje.
- ▶ Skrivanje ili izbjegavanje onoga čega se bojite.
- ▶ Upuštanje u nervozan, bojažljiv razgovor.
- ▶ Moljenje ili plakanje za pomoć.
- ▶ Manje govorenja ili ostajanje bez riječi.
- ▶ Vrištanje ili vikanje.
- ▶ Brzo gledanje oko sebe.
- ▶ Zamrznut pogled.
- ▶ Odgovaranje samog sebe da napravite ono čega se bojite.
- ▶ Stanje zamrznutosti ili nemicanje.
- ▶ Plakanje ili jaukanje.
- ▶ Tijelo se trese ili drhti.
- ▶ Drhteći glas.
- ▶ Znojenje.
- ▶ Proljev, povraćanje.
- ▶ Nakostriješene dlake.
- ▶ Drugo:

**Napomena:* Ovdje su većinom opisani autentični načini izražavanja emocije, kada emociju ne reguliramo. Ako ste u situaciji koje ste se dosjetili na neki način regulirali svoju emociju, možete navesti kako ste ju uistinu izrazili (što su drugi ljudi mogli vidjeti ili što bi „kamera mogla snimiti“), ali i kako biste emociju izrazili da ju niste regulirali (što ste imali poriv reći ili napraviti).

Uputa za rad:

- ▶ Svaki član para treba se dosjetiti jedne situacije vezane za posao (koja može uključivati interakciju s učenicima, roditeljima, kolegama, vodstvom škole, razgovor o poslu s članovima svoje obitelji ili uopće ne uključivati druge ljude) u kojoj je osjetio danu emociju.
- ▶ Svaki član para treba opisati emociju koristeći primjere za svaki element naveden u ovom prilogu – tako što će odabrati koje bi riječi iskoristio za opis emocije, u koju bi kategoriju okidajućeg događaja smjestio situaciju koja je pokrenula emociju, koja mu je bila interpretacija okidajućeg događaja itd.
- ▶ Ako se ne možete dosjetiti primjera vezanog za posao, možete iskoristiti primjer iz privatnog života.

TUGA

Riječi kojima se koristimo za opisivanje tuge

tuga	razočaranje	žaljenje	odvojenost	depresija	očaj
bol	muka	nezadovoljstvo	patnja	tmurnost	žalost
zanemarenost	poraženost	nesigurnost	potištenost	melankolija	bijeda
otuđenost	usamljenost	jad	sumornost	samoća	agonija
odbijenost		nesretnost			

Okidajući događaji za tugu

- ▶ Nepovratan gubitak nečega ili nekoga.
- ▶ Smrt nekoga koga volite.
- ▶ Stvari nisu onakve kakvima ste očekivali ili željeli da budu.
- ▶ Stvari su gore nego što ste očekivali.
- ▶ Odvojenost od nekoga do koga vam je stalo.
- ▶ Kad dobijete nešto što ne želite.
- ▶ Kad ne dobijete ono za što ste se trudili.
- ▶ Kad ne dobijete ono za što vjerujete da vam treba u životu.
- ▶ Iskustvo odbacivanja, neodobravanja ili isključivanja.
- ▶ Saznanje da ste bespomoćni.
- ▶ Društvo nekog drugog tko je tužan ili u boli.
- ▶ Kad čitate ili čujete o tuđim problemima ili nesrećama u svijetu.
- ▶ Kad ste sami ili se osjećate izolirano ili kao da ne pripadate negdje.
- ▶ Razmišljanje o svemu onome što niste dobili.
- ▶ Razmišljanje o svojim gubitcima.
- ▶ Razmišljanje o tome kako vam netko nedostaje.
- ▶ Drugo:

Interpretacije okidajućih događaja koji izazivaju tugu

- ▶ Vjerovanje da će odvojenost od nekoga trajati dugo ili nikad neće završiti.
- ▶ Vjerovanje da nećete dobiti što želite ili trebate u životu.
- ▶ Percepcija okolnosti u vašem životu kao beznadnih.
- ▶ Vjerovanje da ste bezvrijedni ili loši.
- ▶ Drugo:

Biološke promjene i unutarnji doživljaji koji mogu biti dio emocije tuge

- ▶ Osjećaj umora, pregaženosti, niske energije.
- ▶ Osjećaj letargije, potreba da ostanete u krevetu cijeli dan.
- ▶ Osjećaj kao da u ničemu više ne uživate.
- ▶ Bol ili praznina u prsima ili utrobi.
- ▶ Osjećaj praznine.
- ▶ Osjećaj kao da ne možete prestati plakati ili kao da ako počnete plakati, nećete moći prestati.
- ▶ Poteškoće gutanja.
- ▶ Nedostatak daha.
- ▶ Ošamućenost.
- ▶ Drugo:

Izrazi i akcije koje mogu proizići iz emocije tuge*

- ▶ Izbjegavanje situacija.
- ▶ Bespomoćno ponašanje; ostajanje u krevetu; neaktivnost.
- ▶ Zamišljeno, ćudljivo ponašanje.
- ▶ Spori pokreti.
- ▶ Povlačenje iz socijalnog kontakta.
- ▶ Izbjegavanje aktivnosti koje su prije donosile ugodu.
- ▶ Odustajanje i prestanak pokušaja poboljšanja.
- ▶ Govorenje tužnih stvari.
- ▶ Malo govorite ili uopće ne govorite.
- ▶ Tih, spor ili monoton glas.
- ▶ Pogled usmjeren prema dolje.
- ▶ Mrštenje, izostanak osmijeha.
- ▶ Pogrbljen položaj tijela.
- ▶ Jecanje, plakanje, jaukanje.
- ▶ Drugo:

**Napomena:* Ovdje su većinom opisani autentični načini izražavanja emocije, kada emociju ne reguliramo. Ako ste u situaciji koje ste se dosjetili na neki način regulirali svoju emociju, možete navesti kako ste ju uistinu izrazili (što su drugi ljudi mogli vidjeti ili što bi „kamera mogla snimiti“), ali i kako biste emociju izrazili da ju niste regulirali (što ste imali poriv reći ili napraviti).

Prilagođeno iz Linehan, M. (2015). DBT Skills training manual. Guilford Publications.

Radionica #2: Kako regulirati emocije?

Izabela Sorić



Radionica #2: Kako regulirati emocije?



Naziv radionice: Kako regulirati emocije?

Voditelj(i) radionice: stručni suradnik psiholog/pedagog/stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila (moguće je voditi u paru s još jednim voditeljem, npr. predmetnim nastavnikom)

Trajanje radionice: 45 – 60 min (ovisno o broju sudionika – kraće za 10-ak sudionika; dulje za više sudionika/grupa).

Ishodi: Nakon radionice nastavnici će moći:

- ▶ identificirati različite načine regulacije emocija koje doživljavaju na poslu
- ▶ prepoznati adaptivne načine regulacije emocija na poslu
- ▶ predložiti adaptivne načine regulacije emocija u specifičnim situacijama na poslu.

Materijali:

1. Krug od papira za svaku grupu sudionika (s promjerom od minimalno 20 cm) s perforacijom za dijeljenje u četiri dijela (ili više dijelova ovisno o broju članova u grupi)
2. Samoljepljivi (*post-it*) papirići (veličine 76 x 127 mm)
3. 10-ak raznobojnih papira A4 formata
4. PPT prezentacija „Emocionalna regulacija“ (računalo i projektor)

1.1. Uvodna aktivnost (trajanje 5 minuta)

Voditelj daje uvod: *Nastavnici na svom poslu doživljavaju vrlo širok spektar raznolikih emocija koje su k tome često vrlo jakog intenziteta. Načini na koje nastavnici upravljaju doživljenim emocijama i kako ih reguliraju prepoznati su kao ključni aspekti njihove uspješnosti na poslu, a time posljedično i njihove profesionalne i osobne dobrobiti. U sljedećoj ćemo aktivnosti demonstrirati svu raznolikost strategija regulacije emocija. Ovdje imam jedan krug/pitu od papira koja je podijeljena na četiri dijela (ako grupa ima više od četiri člana, krug se dijeli na onoliko dijelova koliko grupa ima članova). Svatko od vas dobit će jedan dio/isječak. Molim vas da na tom dijelu ukratko opišete jednu situaciju koju ste doživjeli na poslu i koja je u vama izazvala izuzetno intenzivnu neugodnu emociju (tugu, ljutnju, krivnju, bespomoćnost ili sl.) s kojom ste se teško nosili. Kad opišete situaciju i emociju koju je ta situacija izazvala, prosljedite papir kolegi/kolegici do sebe (u smjeru kazaljke na satu). Svaki sudionik na papiriću ukratko opiše situaciju i pričeka da svi ostali završe s opisima situacija koje su kod njih izazvale jake neugodne emocije. Nakon toga, na znak voditelja, isječak papira prosljedi sudioniku do sebe.*

2. Savjeti o načinima regulacije emocija u specifičnoj situaciji (trajanje 5 minuta za pisanje savjeta i 5 minuta za čitanje dobivenih savjeta)

Voditelj daje daljnje upute: *Kad ste prosljedili svoj papirić dalje – i vi ste dobili papir koji je vama prosljedio vaš kolega. Pažljivo pročitajte opis situacije koji je dao vaš kolega, i na post-it papirić napišite kako biste vi pokušali regulirati intenzivnu emociju koju je ta situacija izazvala. Slobodno napišite više načina na koje mislite da bi se moglo reagirati, pri čemu za svaki način koristite poseban post-it papirić. Kad završite, papiriće nalijepite na isječak na kojem je opisana izazvana emocija te isječak prosljedite sljedećem kolegi da on također napiše načine kako bi se on nosio s izazvanom emocijom u toj situaciji. Papiri kruže dok se ne vrate do sudionika koji je opisao emocionalno pobuđujuću situaciju. Na svaki isječak s opisom situacije koja je pobudila intenzivnu neugodnu emociju bit će zalijepljeno onoliko papirića koliko ste načina regulacije te emocije mogli preporučiti svom kolegi. Na kraju će isječak papira doći natrag do sudionika koji je opisao situaciju i on će moći pročitati što su ostali sudionici sugerirali kao načine regulacije emocije u toj situaciji.*

3. Rasprava o prednostima i nedostacima sugeriranih načina regulacije emocija u specifičnoj situaciji (trajanje 15 minuta)

Svatko čita savjete koje je dobio od kolega i daje svoj kratki osvrt na dobivene sugestije (jesu li mu O. K. ili nisu, zašto da ili zašto ne, je li nešto slično pokušao i sam itd.). U raspravi se identificiraju vrlo različiti načini na koje se može pokušati regulirati neugodnu emociju izazvanu specifičnom situacijom na poslu, kao i nedostaci i prednosti svakog od tih načina. Može se spojiti isječke s nalijepljenim post-it papirićima ponovno u krug i na taj način demonstrirati brojnost i raznolikost načina regulacije emocija. Analizira se jesu li se pojavili slični savjeti za način regulacije različitih negativnih emocija ili različiti savjeti za regulaciju iste emocije izazvane različitim situacijama. Voditelj navodi sudionike da pokušaju kategorizirati dobivene načine regulacije emocija. U tu svrhu može tražiti da pokušaju grupirati slične načine regulacije emocija, odnosno da *post-it* papiriće na kojima su opisani isti ili slični načini regulacije emocija zalijepe na papir iste boje te da taj proces ponove onoliko puta koliko su grupa/kategorija emocionalne regulacije prepoznali.

4. Identificiranje adaptivnih načina regulacije emocija (trajanje 15 minuta)

Voditelj organizira i usmjerava raspravu pri čemu navodi sudionike da iz svake grupe/kategorije emocionalne regulacije odaberu dva načina emocionalne regulacije za koja smatraju da bi u opisanoj situaciji bili najučinkovitiji za regulaciju izazvane neugodne emocije. Nakon toga voditelj sudionicima predstavlja Grossov (2008) procesni model emocionalne regulacije (PPT prezentacija „Emocionalna regulacija“ u Prilogu), pri čemu im objašnjava da emocije nastaju kroz proces te da se u različitim fazama tog procesa može nešto poduzeti da tu emociju ipak ne doživimo ili da ju umanjimo ili pojačamo. U tom smislu može se razlikovati nekoliko kategorija/vrsta emocionalne regulacije: izbor situacije, promjena situacije, preusmjeravanje pažnje, kognitivna promjena i modulacija odgovora. Voditelj nadalje, uz pomoć slike Grossova procesnog modela regulacije emocija (prezentira PPT sličicu (*slide*) na kome je slika Grossova modela), navodi sudionike da prepoznaju u koju kategoriju emocionalne regulacije spadaju dva odabrana načina regulacije emocija te zajedno zaključuju o njihovoj adaptivnosti. Voditelj naglašava da zapravo ni jedan način regulacije emocija nije sam po sebi ni dobar ni loš, već da je to uvijek određeno osobnim i kontekstualnim čimbenicima.

Za kraj voditelj sudionicima podijeli samoljepljive papiriće (*post-it*) i zamoli ih da na njih napišu odgovore na dolje navedena pitanja. Pitanja se mogu zapisati na ploču ili staviti na PPT sličicu (*slide*) kao pomoć sudionicima. Papirići ostaju voditelju kao povratna informacija o provedbi radionice.

Pitanja:

1. Što vam se na radionici najviše svidjelo?
2. Što vam je na radionici bilo poučno?
3. Koliko će vam saznanja s ove radionice pomoći u vašem budućem radu?

Radionica #3:

Zaraza je nekad dobra – kako učenicima prenijeti entuzijazam i uživanje u nastavi?



Radionica #3: Zaraza je nekad dobra – kako učenicima prenijeti entuzijazam i uživanje u nastavi?



Ana Butković i Aleksandra Huić

Naziv radionice: Zaraza je nekad dobra – kako učenicima prenijeti entuzijazam i uživanje u nastavi?

Voditelj(i) radionice: stručni suradnik psiholog/pedagog/stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila (moguće je voditi u paru s još jednim voditeljem – predmetnim nastavnikom)

Trajanje radionice: 45 – 60 min (ovisno o broju sudionika – kraće za 10-ak, dulje za 20-ak i više sudionika).

Ishodi: Nakon radionice nastavnici će moći:

- ▶ identificirati ponašanja i doživljaje povezane s nastavničkim entuzijazmom i osjećajem zanesenosti na poslu
- ▶ raspraviti o situacijama koje ne pridonose entuzijazmu i osjećaju zanesenosti
- ▶ predložiti načine na koje mogu na svoje učenike prenijeti ugodne emocije i svoj entuzijazam.

Materijali:

1. Prilog 1 – Tablica uz prvu aktivnost „Vlastita iskustva iz učionice“
2. Prilog 2 – Provjerni popis (*check list*) ponašanja i doživljaja
3. Radni list 1 – „Kako ću povećati svoj entuzijazam na nastavi koja mi nije zanimljiva“
4. PPT prezentacija „Entuzijazam i zanesenost nastavnika“ (računalo i projektor)

Aktivnost 1. Vlastita iskustva iz učionice (5 minuta)

Voditelj daje uvod: *Svima nam je važno da što veći dio svog vremena provedemo radeći ono u čemu uživamo. Kaže se da je sretan čovjek onaj koji radi posao koji voli. Krenimo zato od vaših vlastitih iskustava. Razmislite kako izgleda sat u kojem vi kao nastavnici uživate? Voditelj podijeli papire s tablicom (Prilog 1) i daje uputu: Pred vama se nalazi tablica koju trebate popuniti koristeći se svojim iskustvima vezanim za izgled sata u kojem vi kao nastavnici uživate. U gornji lijevi kvadrat trebate upisati što vi kao nastavnici radite tijekom takvog sata, a u gornji desni kvadrat što učenici rade tijekom takvog sata. U donji lijevi kvadrat upišite kako se vi kao nastavnici osjećate tijekom takvog sata, a u donji desni kvadrat upišite što procjenjujete da učenici osjećaju tijekom takvog sata. Za ovu je aktivnost predviđeno 5 minuta.*

Aktivnost 2. Rasprava o vlastitim iskustvima iz učionice u manjoj grupi (5 minuta)

Nakon što su nastavnici popunili tablicu, voditelj podijeli nastavnike u manje grupe (3-4 nastavnika) te im da uputu: *Tijekom idućih nekoliko minuta podijelite međusobno što ste upisali u tablicu te usporedite postoje li neka preklapanja u tome što vi kao nastavnici radite i osjećate za vrijeme sata u kojem uživate, odnosno procjenjujete li slično kako se učenici ponašaju i osjećaju za vrijeme takvog sata.*

Aktivnost 3. Provjerni popis (check list) i prezentacija (5 minuta + 10 minuta)

Nakon što su nastavnici u manjoj grupi usporedili svoja iskustva o izgledu sata u kojem uživaju, voditelj svakoj grupi podijeli provjerni popis (check list) (Prilog 2) sa sljedećom uputom: *Pred vama se nalazi popis različitih ponašanja i osjećaja koji su se mogli pojaviti u vašim opisima. Molimo vas da kao grupa prođete kroz popis i označite što se sve od navedenog pojavilo u vašim vlastitim opisima. Možda opisi nisu u potpunosti identični, ali ako govore o sličnom ponašanju ili osjećaju, označite ih kao iste.*

Nakon što su nastavnici označili na provjernom popisu koja su se ponašanja i osjećaji pojavili i u njihovim opisima, pokaže im se prezentacija i definiraju pojmovi entuzijazam, zanesenost i emocionalna transmisija te se povežu s ponašanjima i osjećajima s popisa (prezentacija u prilogu).

Aktivnost 4. Što kada nam kao nastavnicima nastavno gradivo nije zanimljivo? (10 – 15 minuta)

Voditelj daje uvod: *Često se u edukacijama i treninzima za nastavnike usmjeravamo samo na to koliko je nešto zanimljivo i ugodno učenicima. Sada bismo se voljeli usmjeriti na vas kao nastavnike. I nastavnici su ljudi sa svojim emocijama koje mogu biti i ugodne i neugodne. Nekad nam se stres iz svakodnevnog života prelijeva na posao, nekad smo imali neugodnu situaciju s kolegom, ravnateljem, razredom prije. Nekad nam jednostavno neki dio gradiva nije zanimljiv ili nam je s godinama to što radimo postalo iznimno dosadno. Kada je nastavnik „dobro“, kada mu je nastava koju drži zanimljiva, onda je lakše entuzijastično predavati, doživjeti zanesenost i te ugodne emocije prenijeti na učenike. Voljeli bismo sada s vama popričati o tome što radite u situacijama kada vam je dosadno ili niste entuzijastični i o doživljaju zanesenosti.*

Voditelj upućuje sudionike da se podijele po volji u manje grupe (3-4) i da na jedan A4 papir u natuknicama napišu što inače rade kada si neku nastavu moraju učiniti zanimljivijom. Svatko sigurno ima nešto što manje voli predavati. Kako se suočava s tom situacijom – možda pokušava promijeniti način na koji poučava; možda mijenja stav prema gradivu, možda uključi kolege za pomoć ili nešto drugo. Grupica 5 minuta piše natuknice na svoj papir.

Nakon 5 minuta grupe u smjeru kazaljke na satu razmijene papire, pročitaju napisano i dodaju ako postoji nešto što oni rade, a što se ne nalazi među napisanim natuknicama. Postupak se ponavlja ukruć dok se svakoj grupi ne vrati njezin prvotni papir gdje se sad nalaze i neke dodatne ideje.

Aktivnost 5. Kako ću si pomoći? (10 minuta)

Voditelj daje uputu sudionicima kako će sada svatko individualno napraviti vlastiti plan kako si ubuduće pomoći dijelove gradiva koje ne vole predavati pretvoriti u dijelove gradiva u čijem predavanju ipak više uživaju i kako će taj osjećaj prenijeti na učenike. *Odaberite jedan konkretan sadržaj koji ne volite predavati – to može biti cijela lekcija, samo dio sadržaja neke lekcije ili neki poseban nastavni sat (npr. sat ponavljanja ili ispitivanja). Iskoristite neke od ideja koje ste čuli te kratko isplanirajte što ćete ubuduće drukčije raditi kako biste povećali svoj entuzijazam i vjerojatnost da doživite zanesenost tijekom predavanja odabrane nastave, a i povećali vjerojatnost da taj osjećaj prenesete na svoje učenike. Voditelj podijeli Radne listove 1.*

Aktivnost 6. Za kraj (5 minuta)

Na kraju voditelj zahvaljuje na sudjelovanju i pita sudionike da vrlo kratko kažu što im se posebno sviđelo ili bilo posebno korisno u današnjoj radionici. Voditelj može pripremiti lopticu koju baci prvoj osobi koja odgovara, a ta osoba dalje nasumično baca lopticu kolegama.

Prilog 1.

Tablica uz aktivnost 1. Vlastita iskustva iz učionice vezano za nastavni sat u kojem vi kao nastavnici uživate.

ŠTO JA KAO NASTAVNIK/NASTAVNICA RADIM?	ŠTO UČENICI RADE?
ŠTO JA KAO NASTAVNIK/NASTAVNICA OSJEĆAM?	ŠTO PROCJENJUJEM DA UČENICI OSJEĆAJU?

Prilog 2.

Provjerni popis (*check list*) uz aktivnost 3.

- Tema koju predajem zanimljiva mi je i zabavna.
- Uzbudljivo mi je prenijeti znanje učenicima.
- Uživam poučavati učenike tom sadržaju.
- Entuzijastičan/entuzijastična sam zbog novina u načinu predavanja.
- Osjećam zanos dok poučavam.
- Osjećam se sretno dok poučavam.
- Imam dobar osjećaj dok poučavam.
- Imam osjećaj kao da sat teče lako i glatko.
- Ponese me poučavanje, sat mi brzo prođe.
- Zaboravim na sve drugo dok poučavam.
- Posve sam udubljen/udubljena u poučavanje.
- Učenici postavljaju pitanja o temi o kojoj predajem.
- Učenici su aktivni za vrijeme sata.
- Učenicima sat brzo prolazi, ne dosađuju se.
- Učenici su uzbuđeni zbog novog gradiva.
- Učenici se čine sretni za vrijeme sata.
- Entuzijastičan/entuzijastična sam jer su učenici zainteresirani.
- Zanimljiva su mi pitanja koja učenici postavljaju.
- Učeničke ideje o sadržaju koji predajem su i meni interesantne.

Radni list 1.

KAKO ĆU POVEĆATI SVOJ ENTUZIJAZAM NA NASTAVI KOJA MI NIJE ZANIMLJIVA?

Ukratko opišite nastavu ili njezin dio koji vam je dosadan za poučavanje	Isplanirajte kako ćete si pomoći tu nastavu učiniti zanimljivijom i prenijeti taj osjećaj na učenike

Radionica #4: Kako uključiti učenike u učenje?



Radionica #4: Kako uključiti učenike u učenje?



Barbara Balaž

Naziv radionice: Kako uključiti učenike u učenje?

Voditelj(i) radionice: stručni suradnik psiholog/pedagog/stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila (moguće je voditi u paru s još jednim voditeljem, npr. predmetnim nastavnikom)

Trajanje radionice: 45 min

Cilj: Upoznati nastavnike s različitim mogućnostima za aktivno uključivanje učenika u rad na satu.

Ishodi: Nakon radionice nastavnici će moći:

- ▶ analizirati dimenzije kvalitete poučavanja
- ▶ primijeniti različite vrste aktivnosti za aktivno uključivanje učenika u nastavni rad
- ▶ kreirati inačice aktivnosti za aktivno uključivanje učenika u nastavni rad.

Materijali:

1. Računalo i projektor
2. Prilog 1 – poveznice na fotografije na kojima su nezainteresirani učenici (mogu se koristiti i neke druge fotografije iste tematike prema želji voditelja)
3. Radni list 1 – kartice s pitanjima i pripadajućim odgovorima
4. Radni list 2 s prostorom za zapisivanje pitanja i odgovora
5. Radni list 3 s prostorom za odgovore
6. Samoljepljivi (*post-it*) papirići.

1. Uvodni dio (5 minuta)

Voditelji započinju radionicu prikazom fotografija na kojima se nalaze učenici koji izgledaju nezainteresirano za rad na satu. Po prikazu tih fotografija, voditelji potiču raspravu među nastavnicima govoreći sljedeće:

Zamolili bismo vas da pažljivo promotrite fotografije na platnu/zidu (fotografije iz Priloga 1 ili neke druge iste tematike prema želji voditelja). Što možete vidjeti? Kako se osjećaju učenici koji su prikazani na fotografijama – što im je zajedničko? Jeste li se vi našli u situaciji u kojoj su vaši učenici izgledali slično? Kako se osjećate u toj situaciji? Imate li ideju što možete učiniti da biste zainteresirali učenike za gradivo koje predajete?

Napomena: Prije postavljanja sljedećeg pitanja, voditelji pričekaju da nastavnici daju odgovore na prethodno pitanje.

U ovoj radionici proći ćemo kroz različite aktivnosti koje možete iskoristiti u svrhu aktivnog uključivanja učenika u nastavu. S obzirom na vaše bogato iskustvo rada s učenicima, svi vaši dodatni prijedlozi i sugestije su dobrodošli i sigurni smo da će obogatiti ovu radionicu. Kako bismo se odmah bacili na posao, već u ovoj aktivnosti vidjet ćete kako upotrebom fotografija koje su povezane s temom o kojoj planirate govoriti možete potaknuti interes kod učenika.

2. Pronađi odgovore (10 minuta)

U ovoj se aktivnosti koriste kartice s pitanjima i pripadajućim odgovorima (Radni list 1).

Napomena: Na Radnom listu 1 postoji 10 pitanja i odgovora na karticama koje treba izrezati. Voditelji trebaju pripremiti onoliko kartica koliko će biti sudionika s pretpostavkom da će se neki parovi pitanja i odgovora ponavljati ako je broj sudionika radionice veći od 20.

Voditelj daje uputu: *Svatko od vas dobit će po jednu karticu. Neki će na toj kartici imati prikazano pitanje, a drugi će na svojoj kartici imati prikazan odgovor. Vaš je zadatak da uparite pitanje s odgovorom. Kada pronađete svoj par, komentirajte odgovor i razmislite možete li ga nadopuniti nekim svojim idejama.*

Po završetku aktivnosti voditelji sva pitanja i pripadajuće odgovore pročitaju naglas te zatraže od sudionika da provjere jesu li pronašli ispravan par. Aktivnost završava sažimanjem ključnih poruka vezanih za pitanja i odgovore na sljedeći način:

U ovoj aktivnosti upoznali ste se s nekim ključnim spoznajama iz područja kvalitete poučavanja kao važnog pokazatelja radne uspješnosti nastavnika. Uz to, cilj je bio da prođemo kroz još jedan primjer aktivnog uključivanja u nastavu u kojem ste imali prilike doći do odgovora ili pitanja na svoje odgovore aktivnim istraživanjem i interakcijom s kolegama. Ovu aktivnost možete prilagoditi za rad s učenicima tako da izradite parove kartica s različitim pitanjima i odgovorima koje je potrebno upariti.

3. Što me sve asocira na temu o kojoj ćemo pričati? (10 minuta)

Tema ove radionice aktivno je uključivanje učenika u nastavni proces. Vaš je zadatak da u naredne tri minute pronađete jedan predmet u ovoj prostoriji koji vas najviše asocira na tu temu. Predmet odložite ovdje na stol ispred mene.

Kada nastavnici donesu predmete, voditelji kratko komentiraju količinu i raznolikost predmeta te izdvoje nekoliko predmeta koji im iskaču od ostalih. Uzmite nekoliko neočekivanih predmeta te zamole da osoba koja je donijela taj predmet komentira zašto ju je baš taj predmet asocirao na temu aktivnog uključivanja učenika u nastavni proces. Ovisno o količini vremena koje je preostalo na raspolaganju nakon traženja predmeta, voditelji mogu izdvojiti veći odnosno manji broj predmeta.

Napomena: Ako je prostorija siromašna predmetima, moguće je unaprijed donijeti različite predmete i postaviti ih u prostoriju.

Ovom aktivnošću možete već na početku sata kod učenika potaknuti interes za određenu temu te promišljanje o njoj dok intenzivno traže predmete u prostoriji koji bi ih asocirali na temu o kojoj ćete poučavati ili neki pojam/ideju koji želite specifično naglasiti. Uz to, možete se upoznati s njihovim načinom razmišljanja o toj temi te tijekom predavanja povezati njihova razmišljanja sa sadržajem o kojem ćete govoriti ili pravilno usmjeriti njihova razmišljanja u ako ste primijetili da je došlo do nekog nesporazuma.

4. Kviz (15 minuta)

U ovoj se aktivnosti rabe Radni list 2 s prostorom za zapisivanje pitanja i odgovora te Radni list 3 s prostorom za odgovore. Voditelj daje uputu:

U ovoj aktivnosti vaš je zadatak u grupi osmisлити pet pitanja vezanih za sadržaje koje smo prošli u ovoj radionici. Uz pitanje, morate napisati i odgovor. Svaka grupa mora imati svoje ime. Za ovu aktivnost imate pet minuta, a kada završite, donesite ispunjeni Radni list 2 do mene.

Napomena: Voditelji podijele sudionike u onoliko grupa koliko je potrebno da bi u grupi bilo najviše pet sudionika. Ako se radi o manjoj grupi, treba prilagoditi broj sudionika po grupama da budu najmanje tri grupe.

Kada voditelji prikupe sve radne listove, slučajnim izvlačenjem odaberu jedan popunjeni radni list i prozovu grupu koja ga je pripremila da provede kviz. Sudionici te grupe ne sudjeluju u kvizu, već ga moderiraju, prate odgovore grupa i zapisuju njihove odgovore/bodove. Svaki ispravni odgovor donosi po jedan bod grupi koja je ispravno odgovorila.

Zamoliti ćemo grupu (navede se ime grupe) da provede kviz, a sve ostale grupe sudjeluju u natjecanju. Po postavljenom pitanju, svaka grupa zapisuje svoj odgovor na Radni list 3 i tako redom dok se ne izredaju sva pitanja. Kad se sva pitanja izredaju, grupa koja moderira kviz pokupit će vaše odgovore te će ponovno proći kroz sva pitanja i vrednovati ispravnost vaših odgovora. U slučaju da je odgovor točan, grupi se dodjeljuje jedan bod. Ako odgovor nije točan, to je nula bodova za grupu. Grupa s najviše bodova osvojit će simboličnu nagradu (npr. bombon, čokolada, kemijska olovka i sl.).

Ova aktivnost igranja kviza može se koristiti na kraju sata s ciljem utvrđivanja gradiva koje se obradilo na nekom određenom satu ili kroz određenu nastavnu cjelinu. Uz to, cilj je reagirati na pogrešne odgovore učenika te dopustiti da grupa koja vodi kviz ponudi objašnjenje zbog čega je određeni odgovor na njihovo pitanje točan. Dodatno nastavnici mogu intervenirati ako primijete da je došlo do pogrešnog razumijevanja nekog dijela gradiva.

Napomena: Ovaj zadatak može varirati tako da nastavnici definiraju vrstu pitanja koja učenici trebaju postaviti (npr. samo točno/netočno, pitanja s višestrukim odgovorom, pitanja za nadopunjavanje i slično). Uz to, može se organizirati turnir tako da učenici skupljaju bodove tijekom nekoliko rundi natjecanja na više nastavnih sati pa im se na kraju turnira dodijeli ocjena.

5. Ključne riječi ili zapažanja s radionice (5 minuta)

Za kraj ove radionice zamolili bismo vas da na samoljepljive papiriće ispred sebe zapišete po jednu ključnu spoznaju koju ćete ponijeti s ove radionice. Kada to učinite, papirić možete zalijepiti na zid. Za ovu aktivnost imate tri minute.

Kada nastavnici zalijepi sve papiriće, voditelj radionice čita što su sve zapisali te ih poziva da nadodaju ako imaju još neke ideje. Radionica završava sažimanjem ključnih zapažanja te eventualnim voditeljevim dodavanjem ključnih poruka u slučaju da su neke od njih ostale zanemarene u odgovorima nastavnika.

U ovoj ste radionici imali priliku u svim aktivnostima isprobati različite aktivnosti za uključivanje učenika u nastavni rad. I sami ste primijetili da se ne radi o nekim zahtjevnim aktivnostima, već o manjim prilagodbama koje mogu imati učinak na aktivnost i uključenost učenika. Pozivamo vas da primijenite neke od njih te da budete kreativni u osmišljavanju dodatnih aktivnosti jer su mogućnosti beskrajne, a sebi i učenicima možete boravak na nastavi učiniti zanimljivijim i konstruktivnijim.

Prilog 1.

Poveznice na fotografije koje se mogu besplatno preuzeti i koristiti:

https://www.freepik.com/free-photo/schoolchildren-leaning-table-sleeping_1267527.htm#query=uninterested%20students%20in%20class&position=36&from_view=search&track=ais&uid=f7ba1a75-7aec-4ec6-a514-e45f18983430

https://www.freepik.com/free-photo/bored-sad-classmates_1213935.htm#query=uninterested%20students%20in%20class&position=1&from_view=search&track=ais&uid=f7ba1a75-7aec-4ec6-a514-e45f18983430

https://www.freepik.com/free-photo/group-cheerful-happy-students-sitting-lecture-hall-before-lesson_9708331.htm#query=uninterested%20students%20in%20class&position=3&from_view=search&track=ais&uid=f7ba1a75-7aec-4ec6-a514-e45f18983430

https://www.freepik.com/free-photo/bored-schoolboy-sitting-table_1250227.htm#page=2&query=uninterested%20students%20in%20class&position=24&from_view=search&track=ais&uid=1087e409-812a-4506-82f9-8301c46113ba

https://www.freepik.com/free-photo/teenagers-using-mobile-phones-using-mobile-phones_7901862.htm#page=3&query=uninterested%20students%20in%20class&position=38&from_view=search&track=ais&uid=782f9942-065c-4ce3-a00b-3dfe99235ace

Radni list 1.

Kartice s pitanjima i pripadajućim odgovorima

Napomena: Ispisane kartice s pitanjima i odgovorima potrebno je izrezati i razdvojiti prije aktivnosti.

Pitanje	Odgovor
Zbog čega je važno voditi računa o kvaliteti poučavanja nastavnika?	Istraživanja pokazuju da je kvaliteta poučavanja nastavnika povezana s pozitivnim akademskim ishodima kod učenika (motivacijom, emocijama, učenjem i postignućem), ali i profesionalnim ishodima kod nastavnika.
Što čini kvalitetu poučavanja prema modelu triju temeljenih dimenzija?	Kvaliteta poučavanja sastoji se od: (1) kognitivne aktivacije, (2) upravljanja razredom i (3) podrške učenicima.
Što podrazumijeva dimenzija kognitivne aktivacije?	Ova dimenzija usmjerena je na poticanje konstruktivnog i reflektivnog razmišljanja višeg reda te razvoj sadržajno povezane, elaborirane baze znanja kod učenika.
Što podrazumijeva dimenzija upravljanja razredom?	Ova dimenzija ima za cilj definirati poželjno ponašanje učenika kroz jasna pravila i procedure te prevenirati nepoželjno ponašanje učenika u razredu.
Što podrazumijeva dimenzija podrške učenicima?	Ova dimenzija obuhvaća interakciju i međusobni odnos nastavnika i učenika te učenika međusobno.
Kojim bismo tvrdnjama obuhvatili dimenziju kognitivne aktivacije?	„Nastavnik/nastavnica nastoji zadavati zadatke i postavljati pitanja koja učenike potiču na razmišljanje.“ „Nastavnik/nastavnica ohrabruje učenike da ustraju dok ne dođu do točnog rješenja zadatka.“
Kojim bismo tvrdnjama obuhvatili dimenziju upravljanja razredom?	„Nastavnik/nastavnica uspijeva zadržati pažnju učenika na radnim zadacima.“ „Nastavnik/nastavnica zna što se događa u učionici.“
Kojim bismo tvrdnjama obuhvatili dimenziju podrške učenicima?	„Nastavnik/nastavnica pokazuje toplinu prema svojim učenicima.“ „Nastavnik/nastavnica vodi računa o problemima svojih učenika.“
Zašto su učenici korisni u procjeni kvalitete poučavanja svojih nastavnika?	Učenici istovremeno sudjeluju u nastavi velikog broja različitih nastavnika te na neki način postaju eksperti u prepoznavanju razlika u kvaliteti poučavanja različitih nastavnika. Uz to, oni svoje procjene temelje na velikom broju iskustva u radu s istim nastavnikom, a ne na izdvojenim iskustvima.
Koji su neki od razloga zbog kojih su emocije nastavnika važne za njihovu kvalitetu poučavanja?	Jedan od primjera je da se nastavnici koji doživljavaju pozitivne emocije u radu s učenicima mogu lakše dosjetiti većeg broja potencijalnih strategija poučavanja te su mnogo fleksibilniji i kreativniji pri primjeni tih strategija u različitim situacijama poučavanja.

Radni list 2.

Pitanja i odgovori

Unutar svoje grupe osmislite i zapišite pet pitanja te odgovore na njih. Pitanja trebaju biti vezana za sadržaje koje smo prošli u današnjoj radionici.

Ime grupe: _____

	Pitanje	Odgovor
1		
2		
3		
4		
5		

Radni list 3.

Odgovori na pitanja u kvizu

Ime grupe: _____

Broj pitanja	Odgovor
1	
2	
3	
4	
5	

Radionica #5: Kako podržati učeničke psihološke potrebe?



Radionica #5: Kako podržati učeničke psihološke potrebe?



Aleksandra Huić i Ana Butković

Naziv radionice: Kako podržati učeničke psihološke potrebe?

Voditelj(i) radionice: stručni suradnik psiholog/pedagog/stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila (moguće je voditi u paru s još jednim voditeljem – predmetnim nastavnikom)

Trajanje radionice: 60 min

Ishodi: Nakon radionice nastavnici će moći:

- ▶ povezati osnovne psihološke potrebe s uvjetima važnima za osjećaj dobrobiti na poslu
- ▶ razlikovati motivirajuće od demotivirajućih nastavničkih stilova
- ▶ predložiti kako adekvatno podržavati učeničke potrebe za autonomijom, kompetentnosti i povezanošću.

Materijali:

1. PPT prezentacija o osnovnim psihološkim potrebama i odabranim vinjetama Upitnika o situacijama u školi
2. Radni list 1 – prilagođeni Upitnik o situacijama u školi
3. Prilog 1 – Radni tekst „Osnovne psihološke potrebe kod učenika i nastavnički (de)motivirajući stilovi“
Prilog 2 – tekstovi za tri plakata s primjerima

Aktivnost 1. Vlastita iskustva – što nam je potrebno za dobrobit? (10 minuta)

Voditelj daje uvod: *Za početak razmislimo zajedno što nam je svima važno i potrebno da bismo se osjećali dobro i zadovoljno na poslu u školi. Kad vam nešto padne napamet, recite, a ja ću to zapisati na ploču/papir. Voditelj zapisuje ono što nastavnici navode u tri stupca koja odgovaraju zadovoljenju potrebe za autonomijom, povezanošću i kompetentnosti. Kada su nastavnici iscrpili svoje ideje, voditelj iznad odgovarajućeg stupca napiše pojam autonomija, povezanost, kompetencija te prikaže pripremljenu PPT sličicu (slide) o tome što su osnovne psihološke potrebe (PPT u prilogu, sličica 2).*

Voditelj komentira: *Kada su učenicima zadovoljene potrebe za autonomijom, povezanošću i kompetencijom, onda se dobro osjećaju i doživljavaju ugodne emocije, lakše se nose sa stresom, spremniji su sudjelovati u različitim aktivnostima koje samostalno odabiru te rade stvari zato što to žele. S druge*

strane, kad učenici imaju osjećaj frustracije potreba, tada osjećaju pritisak, imaju više razine depresivnih i anksioznih simptoma, teško se nose sa stresom i pasivni su, odnosno rade samo ono što moraju ili se ni ne uključuju u aktivnosti. Atmosfera u razrednom okruženju na koju utječe nastavnik svojim ponašanjem i reakcijama u razredu može biti ključna za zadovoljenje opisanih potreba. Sada ćemo vidjeti kakvu atmosferu u razrednom okruženju vi stvarate svojim ponašanjima i reakcijama tako što ćemo ispuniti dio Upitnika o situacijama u školi.

Aktivnost 2. Prilagođeni Upitnik o situacijama u školi (5 minuta)

Voditelj daje uvod: *Ispunite dio upitnika koji opisuje nastavnička ponašanja i reakcije u nekim školskim situacijama. Ovo je samo dio upitnika koji se inače koristi da bi se ispitali stilovi kojima nastavnici pokušavaju zadovoljiti potrebe za autonomijom, povezanosti i kompetentnosti kod svojih učenika, odnosno motivirati svoje učenike, a o kojima ćemo razgovarati kasnije u radionici.* (Radni list 1).

Aktivnost 3. Osnovne psihološke potrebe kod učenika i nastavnički (de)motivirajući stilovi (10 minuta)

Voditelj polaznicima dijeli materijal iz Priloga 1 i daje uputu da pročitaju kratki tekst o psihološkim potrebama učenika i kružnom modelu nastavničkih stilova.

Nakon što su nastavnici pročitali tekst, voditelj pita koje su dijelove označili upitnicima te prema potrebi pojašnjava i odgovara na upite nastavnika.

Aktivnost 4. Povezivanje nastavničkih ponašanja s (de)motivirajućim stilovima (10 minuta)

Voditelj daje uputu da će iduću aktivnost raditi u paru. Sudionike se zamoli da ponovno pogledaju pitanja iz upitnika koji su ispunjavali, odnosno tvrdnje u svakoj vinjeti koje opisuju nastavnička ponašanja i reakcije te da za svaku tvrdnju u svakoj od situacija u paru označe kojem od četiri stila pripada (ukupno promišljaju o 20 tvrdnji).

Voditelj prikazuje rezultate u PPT-u i prema potrebi pruža dodatna objašnjenja.

Voditelj pita sudionike jesu li u upitniku, odnosno kod sebe prepoznali neka ponašanja za koja su prije smatrali da su efikasna i da potiču motivaciju kod učenika, a sada uviđaju da takva ponašanja mogu imati negativne posljedice ili obratno? *(Možemo očekivati da će istaknuti ponašanja vezana za prepuštanje učenika samima sebi ili prijatnje lošim ocjenama i netoleriranje pogrešaka; naglasit će se da je važno strukturiranje aktivnosti, ali ne kontrolirajućim nametanjem i inzistiranjem, nego pružanjem podrške i pomoći te da autonomija ne znači dati učenicima da rade što god žele).*

Voditelj potakne sudionike da nastavljaju promišljati o svojim ponašanjima u učionici kroz prizmu (de)motivirajućih stilova te da ubuduće u radu čim više koriste motivirajući stil koji podržava autonomiju i strukturirajući stil koji su usmjereni na održavanje učeničkih potreba. Da bi imali što više alata za to, iduća aktivnost bit će usmjerena na konkretne ideje kako podržavati učeničke potrebe u okviru nastave.

Aktivnost 5. Kako podržavati učeničke potrebe u okviru svoje nastave? (15 minuta)

Voditelj stavlja svaki od tri plakata (tekstovi koje treba staviti na plakate dani su u Prilogu 2) u različite kutove prostorije. Plakati mogu biti isprintani ili rukom napisani na veći format papira ili se mogu koristiti prezentacijske ploče, ovisno o dostupnim materijalima u školi. Voditelj daje uputu sudionicima: *U različitim kutovima prostorije nalaze se plakati na koje treba napisati ideje o tome kako biste mogli u okviru svoje nastave podržavati učeničke potrebe. Na jedan se plakat zapisuju ideje o potrebi za autonomijom, na jedan o potrebi za povezanošću, a na jedan o potrebi za kompetentnosti. Na svakom je plakatu zapisana već neka ideja o tome kako bi se moglo podržavati učeničke*

potrebe ne bi li vas potakla na daljnje razmišljanje. Podijelite se u tri grupe ovisno o trenutačnoj inspiraciji, počnite s jednom potrebom, raspravite o idejama i zapišite ih na plakat. Probajte biti što konkretniji i povezati ideje direktno sa svojim gradivom i nastavom. Nakon 5 minuta pozvat ću Vas da se zarotirate i promislite o drugoj potrebi te da dopišete svoje ideje, i tako za svaku od tri potrebe.

Aktivnost 6. Za kraj (5 minuta)

Voditelj kaže: *Za kraj prošetajte od plakata do plakata i pročitajte sve ideje. Plakate možemo i objesiti npr. u zbornicu za inspiraciju svima nama i dodavati na njih ideje svako toliko. Naravno, nije moguće da učeničke potrebe budu uvijek zadovoljene niti da uvijek budu zadovoljene potrebe svih učenika, ali kao što je nama ljepše i ugodnije na poslu kad su nam potrebe zadovoljene, tako će se i učenici bolje osjećati i biti motiviraniji za učenje i svladavanje gradiva ako su im potrebe zadovoljene u školi. Upotreba motivirajućih stilova koji zadovoljavaju potrebe učenika u konačnici rezultira i boljim uspjehom kod učenika, ali i većim zadovoljstvom poslom kod nastavnika i višim osjećajem osobnog postignuća na poslu.*

Radni list 1

Prilagođeni dio Upitnika o situacijama u školi

Ispod se nalazi pet različitih situacija koje su uobičajene tijekom nastavnog procesa. Za svaku od njih ponuđeno je nekoliko načina rješavanja prikazane situacije. Nema ispravnog i neispravnog odgovora, već se od vas traži da procijenite koliko svaki pojedini način rješavanja situacije opisuje vaše postupke u prošlim, sličnim situacijama. Ako navedeni način rješavanja dobro opisuje ono što biste vi učinili, zaokružite broj bliže 7. Ako navedeni način ne opisuje vaše postupanje u toj situaciji, zaokružite broj bliže 1. Ako pak opisani način djelomično opisuje ono što biste učinili u toj situaciji, zaokružite broj bliže 4 na ljestvici od sedam točaka:

1	2	3	4	5	6	7
U potpunosti se ne odnosi na mene			Djelomično se odnosi na mene.			U potpunosti se odnosi na mene.

Slijedi opis pet situacija i kod svake su ponuđena četiri različita načina kako bi nastavnici mogli reagirati. Dakle, traži se ukupno 20 vaših procjena.

1. Početak sata

Nastavni sat započinje. Vi:

Pružate jasan, razrađen raspored i pregled tijeka nastavnog sata.	1	2	3	4	5	6	7
Ne planirate previše. Umjesto toga, puštate da stvari idu svojim tijekom.	1	2	3	4	5	6	7
Čvrsto zahtijevate od učenika da moraju naučiti što ih se poučava – vaša je dužnost poučavati, njihova naučiti.	1	2	3	4	5	6	7
Pitate učenike što ih zanima vezano za temu koja se obrađuje.	1	2	3	4	5	6	7

2. Motiviranje učenika

Želite motivirati učenike tijekom sata. Odlučite:

Reducirati nastavni plan; prepustiti da se dogodi što se treba dogoditi.	1	2	3	4	5	6	7
Udariti po stolu i glasno reći: „Sada je vrijeme da obratite pažnju!“	1	2	3	4	5	6	7
Ponuditi pomoć i smjernice.	1	2	3	4	5	6	7
Objasniti učenicima koja je njihova osobna korist od gradiva koje se uči za njihov svakodnevni život.	1	2	3	4	5	6	7

3. Neaktivni učenici

Postavite učenicima izazovno, ali rješivo pitanje kako biste ih aktivirali tijekom sata. Međutim, kao i na prethodnom satu, kao odgovor dobivate samo tišinu, nijedan učenik ne odgovara. Vi:

Prozivate učenika imenom i zahtijevate da odgovori na vaše pitanje.	1	2	3	4	5	6	7
Pojasnite i preoblikujete pitanje da bi učenici mogli odgovoriti na njega.	1	2	3	4	5	6	7
Zamolite učenike da u paru rasprave o tom pitanju i onda ih prozovete da podijele svoj odgovor s ostatkom razreda.	1	2	3	4	5	6	7
Uzdahnete. Sami odgovorite na pitanje i nastavite dalje.	1	2	3	4	5	6	7

4. Ometanje nastave

Nekoliko se učenika ponašalo nepristojno i ometalo je sat. S time se suočavate tako da:

Zapovjedite učenicima da se odmah vrate rješavanju zadatka jer će u protivnom biti negativnih posljedica.	1	2	3	4	5	6	7
Objasnite razloge zašto želite da se prikladno ponašaju. Kasnije razgovarate s njima osobno; pažljivo saslušate kako oni doživljavaju situaciju.	1	2	3	4	5	6	7
Iznosite očekivanja o suradnji i prosocijalnim vještinama u razredu.	1	2	3	4	5	6	7
Popuštate, zato što interveniranje zahtijeva previše truda.	1	2	3	4	5	6	7

5. Rezultati ispita

Završili ste ispravljanje ispita. Nekolicina učenika ponovo je postigla niski rezultat čak i nakon što ste posvetili dodatnu pozornost tom gradivu tjedan ranije. Vi:

Ustrajete u tome da vam niske ocjene nisu prihvatljive. Kažete učenicima da moraju postizati više ocjene za svoje dobro.	1	2	3	4	5	6	7
Pomažete učenicima ispraviti pogrešne odgovore da bi razumjeli gdje su pogriješili i da bi se poboljšali.	1	2	3	4	5	6	7
Strpljivo i s razumijevanjem saslušate mišljenja učenika o postignutim rezultatima.	1	2	3	4	5	6	7
Ne trošite vrijeme na učenike s niskim ocjenama.	1	2	3	4	5	6	7

Napomena: Detaljnije informacije o cjelovitom originalnom Upitniku o situacijama u školi mogu se pronaći u Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R., i Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497-592

Prilog 1.

Osnovne psihološke potrebe kod učenika i nastavnički (de)motivirajući stilovi

Pročitajte tekst te upitnikom označite dijelove o kojima imate dodatna pitanja ili nedoumice.

OSNOVNE PSIHOLOŠKE POTREBE UČENIKA

Ljudi koji se osjećaju dobro nesmetano se razvijaju te su uspješni, a razlikuju se od ostalih po tome što imaju zadovoljene tri osnovne psihološke potrebe – za autonomijom (zadatke i obaveze imamo mogućnost obavljati voljno i bez prisile); za povezanošću (imamo zadovoljavajuće odnose s drugim ljudima i osjećamo se povezano s njima i zajednicom u kojoj radimo i živimo); za kompetentnosti (osjećaj da se možemo uloviti u koštac sa zadatcima i aktivnostima i uspješno ih obaviti). Učenici koji imaju zadovoljene te osnovne potrebe intrinzično su motivirani za učenje, uključeni u nastavu i školske zadatke te imaju bolji uspjeh i mentalno zdravlje.

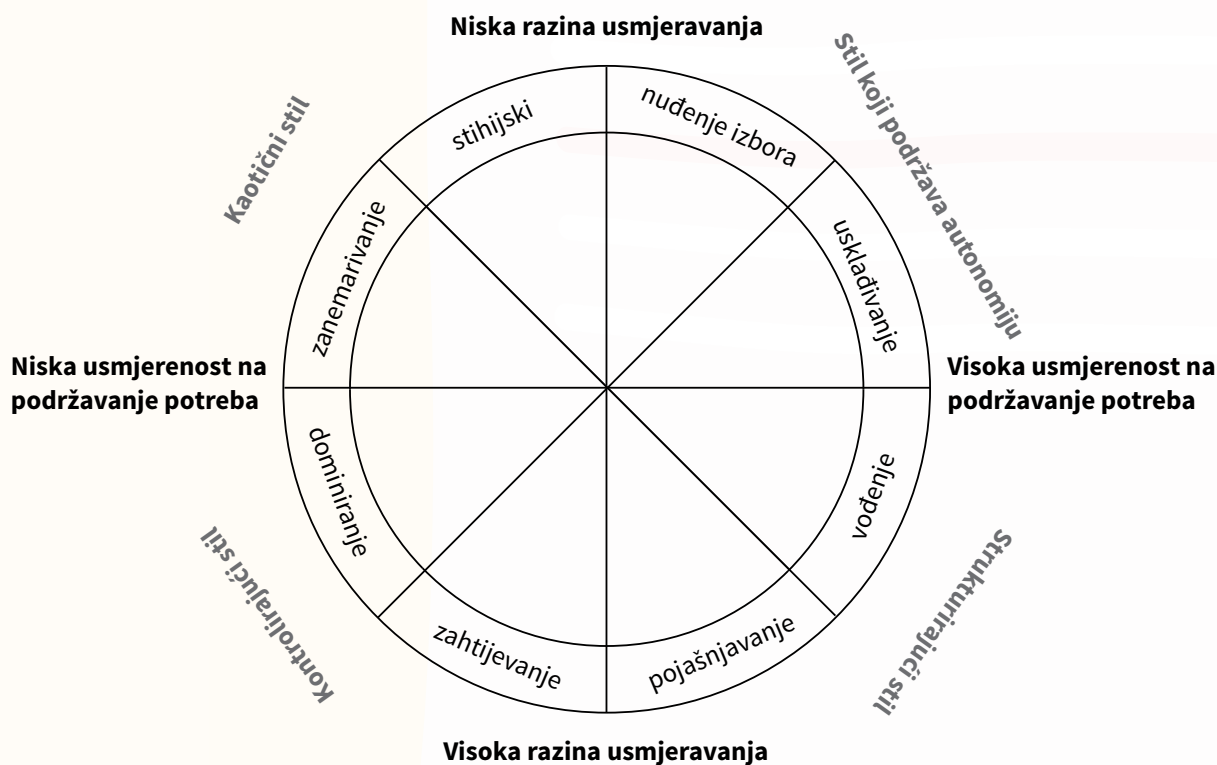
Učenik će u razredu imati zadovoljenu *potrebu za autonomijom* kada se aktivnost i gradivo koje uči poklapaju s njegovim/njezinim interesima, kada razumije korist od učenja pojedinog gradiva, kada tijekom nastave može sigurno izraziti svoje mišljenje, čak i ako se razlikuje od većine, odnosno od mišljenja nastavnika, te kada može izraziti svoju kreativnost te neku aktivnost odraditi na način koji želi. S druge strane, učenik će imati osjećaj frustracije potrebe za autonomijom kada ne smije odstupiti od načina na koji je nastavnik rekao da nešto treba napraviti, kada ne razumije zbog čega radi neki zadatak, kada ima osjećaj da nastavnika ne zanimaju njezini/njegovi interesi i kada vlada atmosfera u kojoj se ne potiče postavljanje pitanja i dijeljenje mišljenja.

Potreba za povezanošću bit će zadovoljena kada učenik ima prijateljske i kolegijalne odnose s drugim učenicima u razredu, kada nema nasilja i vlada atmosfera prihvaćanja različitosti te kada su odnosi s nastavnicima kvalitetni, suradnički i bez sukoba. S druge strane, kada je atmosfera karakterizirana s mnogo sukoba i među samim učenicima i između učenika i nastavnika, kada se učenici međusobno natječu umjesto da surađuju, kada se učenik ne uključuje u izvannastavne aktivnosti (npr. izleti, priredbe, izložbe i slično), učenici će vjerojatno imati osjećaj frustracije ove potrebe.

Učenik koji ima zadovoljenu *potrebu za kompetentnosti* ima osjećaj da može obaviti zadane zadatke i naučiti gradivo, čak i kada je nešto teško, kada ima informacije i pomoć kako nešto napraviti drukčije i bolje te kada ima osjećaj da napreduje u svojem radu. S druge strane, učenici će imati osjećaj frustracije ove potrebe kada često doživljavaju neuspjeh (posebno kada se neuspjehom smatra sve što odmah nije savršeno), kada se njegova/njezina pitanja ismijavaju, kada se njeguje atmosfera u kojoj je tražiti pomoć i pogriješiti sramotno, kada dobivaju zadatke koji su preteški za njihovu razinu sposobnosti i predznanja, kada ga/ju se uspoređuje s drugim učenicima (braćom/sestrama koji su išli u istu školu) te kada dobiva kritike bez pohvala i bez jasnih sugestija kako nešto raditi drukčije.

KRUŽNI MODEL NASTAVNIČKIH STILOVA

Nastavnici su ključne figure koje stvaraju kontekst u kojem su učeničke potrebe ili zadovoljene ili frustrirane. Kružni model nastavničkih stilova razlikuje dvije dimenzije nastavničkog ponašanja – (ne)podržavanje potreba i (ne)usmjeravanje. Ovisno o stupnju u kojem su nastavnici usmjereni na podržavanje potreba odnosno usmjeravanje učenika razlikujemo četiri nastavnička stila: **1. stil koji podržava autonomiju; 2. strukturirajući stil; 3. kontrolirajući stil; 4. kaotični stil.**



Ponašanja vezana za stil koji podržava autonomiju i strukturirajući stil usmjerena su na podržavanje potreba učenika i zbog toga se smatraju **motivirajućim nastavničkim stilovima**. *Stil koji podržava autonomiju* uključuje identificiranje interesa, potreba i preferencija učenika, njihovo uključivanje u nastavni proces i u donošenje odluka te pokazivanje razumijevanja za učenike i njihove potrebe. *Strukturirajući stil* polazi od postojećih sposobnosti i kompetencija učenika te osim jasnih uputa i očekivanja od njih uključuje i davanje podrške i pomoći da bi se učenici osjećali kompetentno savladati gradivo.

S obzirom na to da ne uključuju visok stupanj podržavanja učeničkih potreba, kontrolirajući i kaotični stil smatraju se **demotivirajućim nastavničkim stilovima**. *Kontrolirajući stil* temelji se na stavljanju pritiska na učenike i uključuje inzistiranje nastavnika da učenici razmišljaju, osjećaju se ili ponašaju na točno određen način. Osim toga, uključuje naređivanje i zahtijevanje bez pokazivanja razumijevanja za učenička stajališta i potrebe. *Kaotični stil* temelji se na tzv. *laissez-faire* pristupu tijekom kojeg su učenici prepušteni sami sebi, što dovodi do njihove zbunjenosti oko toga što trebaju činiti i što se točno od njih očekuje.

Motivirajući nastavnički stilovi povezani su s višim stupnjem zadovoljenosti osnovnih psiholoških potreba učenika, njihovom višom psihološkim dobrobiti, njihovom višom motivacijom za učenje, dubinskim pristupom učenju i posljedično višim akademskim uspjehom. Osim toga, povezani su i s kvalitetnijem odnosom između nastavnika i učenika, višim zadovoljstvom poslom, nižim razinama sagorijevanja na poslu, snažnijim osjećajem osobnog postignuća kod nastavnika te višom i profesionalnom i psihološkom dobrobiti kod nastavnika.

Prilog 2.

Tekstovi za plakate uz aktivnost „Kako podržavati potrebe učenika u okviru svoje nastave“

Tekst koji treba staviti na plakat za podržavanje potrebe za autonomijom:

Kako podržavati učeničke potrebe za autonomijom u okviru svoje nastave?

1. Učenici mogu sami odabrati knjigu koju će obraditi za lekturu iz hrvatskog ili nekog stranog jezika.

Tekst koji treba staviti na plakat za podržavanje potrebe za povezanošću:

Kako podržavati učeničke potrebe za povezanošću u okviru svoje nastave?

1. Pri obrađivanju nastavne jedinice o diskriminaciji pitati učenike o njihovim iskustvima npr. dobne diskriminacije te aktivno slušati njihove odgovore (npr. gledanje u oči tijekom slušanja, postavljanje pitanja).

Tekst koji treba staviti na plakat za podržavanje potrebe za kompetencijom:

Kako podržavati učeničke potrebe za kompetencijom u okviru svoje nastave?

1. Na početku sata pitamo učenike što znaju o Hrvatima (tko su, otkud su došli, kada se prvi puta spominju...) i kada se neki učenik javi, njega/nju zamolimo da ostatak razreda pouči o tome što zna.

Radionica #6: Kako osnažiti samoefikasnost nastavnika?



Radionica #6: Kako osnažiti samoefikasnost nastavnika?



Izabela Sorić i Irena Burić

Naziv radionice: Kako osnažiti samoefikasnost nastavnika?

Voditelj(i) radionice: stručni suradnik psiholog/pedagog/stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila (radionicu je moguće voditi u paru s još jednim voditeljem, npr. predmetnim nastavnikom)

Trajanje radionice: 50 – 60 min (ovisno o broju sudionika – kraće za 10-ak sudionika; dulje za 20-ak sudionika).

Ishodi: Nakon radionice nastavnici će moći:

- ▶ prepoznati različite izvore vlastite samoefikasnosti u nastavničkom poslu
- ▶ prepoznati važne kompetencije nužne za obavljanje nastavničkog posla te uočiti one koje oni sami imaju u većoj mjeri.

Materijali:

1. Radni list 1 – papirići A5 formata na kojima će sudionici napisati tri aspekta/aktivnosti nastavničkog posla za koje misle da su u njima jako dobri
2. Radni list 2 – papirići A5 formata na kojima će sudionici napisati tri aktivnosti/aspekta nastavničkog posla u kojima su njihove kolege (dvoje ili troje kolega nastavnika) jako uspješni
3. Prilog 1 – papir formata A3 s nacrtanom piramidom
4. Samoljepljivi (*post-it*) papirići
5. PPT prezentacija „Izvori percepcije samofikasnosti“, računalo i projektor.

Aktivnost 1. Kako oblikujemo uvjerenje o samoefikasnosti? (Aktivnost se provodi u grupama od 3-4 nastavnika koji se međusobno moraju relativno dobro poznavati) (ukupno vrijeme trajanja 30 minuta)

1.1. Uvodni dio (vrijeme trajanja 10 minuta)

Voditelj daje uvod: *Za radnu uspješnost nastavnika od ključne je važnosti njihov doživljaj vlastite učinkovitosti u poučavanju (tzv. samoefikasnost nastavnika). Općenito, ako pojedinac vjeruje da svojim ponašanjem može utjecati na tijek događaja te da ima potrebne sposobnosti, znanja i vještine da utječe na okolinu kako bi ostvario postavljeni cilj, on će se upustiti i ustrajati u ponašanju koje će ga do željenog cilja i dovesti. Jednostavno rečeno, da bi uspješno ostvarili postavljene profesionalne ciljeve,*

nastavnici moraju imati visoke razine samoefikasnosti. Pritom, najčešće se samoefikasnost nastavnika određuje kroz tri temeljne dimenzije, a to su uključivanje (motiviranje) učenika u sudjelovanje u nastavi i učenje, korištenje različitih i primjerenih strategija poučavanja te učinkovito upravljanje razredom. U sljedećoj aktivnosti pokušat ćemo vidjeti kako vi sebe doživljavate kao nastavnika i kakav je vaša razina samoefikasnosti.

Voditelj dijeli papiriće (Radni list 1) kojima je na vrhu otisnuto sljedeće pitanje: *Promislite o različitim aspektima svog nastavničkog posla i navedite tri stvari u kojima ste izrazito dobri. Jednostavnije rečeno, napišite na dolje predviđene tri crte koje dijelove/aspekte svog posla najuspješnije obavljate.* (predviđeno vrijeme (zajedno s uvodom voditelja) 5 minuta)

Nakon što nastavnici napišu svoje odgovore, voditelj dijeli nove papiriće (po dva svakom sudioniku ako je riječ o tročlanim grupama, odnosno po tri ako je riječ o četveročlanim grupama). Na vrhu papirića (Radni list 2) ovaj je put otisnut zadatak: *Promislite o svojim kolegama koji su s vama u grupi i za svakog od njih na odgovarajućem papiriću napišite tri stvari za koje mislite da ih oni jako dobro obavljaju u svom nastavničkom poslu* (nastavnik sam na pojedinom papiriću na praznu crtu upisuje ime kolege kojeg procjenjuje). (predviđeno vrijeme 5 minuta)

1.2. Rasprava o odgovorima (vrijeme trajanja 10 minuta)

Nakon što su nastavnici odgovorili na pitanja, voditelj im daje daljnje upute: *Idućih nekoliko minuta podijelite međusobno što ste napisali. Pritom svatko neka uzme sva tri (ili četiri) papirića na kojima su opisani aspekti posla za koje on sam ili njegove kolege misle da ih obavlja jako uspješno. Važno je usporediti svoje odgovore s odgovorima kolega, odnosno prepoznati aspekte posla za koje i vi sami i vaše kolege mislite da ste u njima kompetentni i uspješni. Međutim, još je važnije uočiti jesu li kolege možda prepoznale neke aspekte posla u kojima ste jako dobri, a da vi sami toga niste svjesni. Porazgovarajte o tome s ostalim članovima grupe, upitajte ih kako su prepoznali vaše kompetencije za navedene aspekte posla.* Voditelj obilazi grupe i potiče raspravu.

1.3. Zaključni osvrt (vrijeme trajanja 10 minuta)

Voditelj sumira raspravu tako da pojašnjava koji su izvori samoefikasnosti (pokazuje PPT prezentaciju) te pomaže sudionicima da osvijeste da, osim vlastitog iskustva, i persuazija (uvjeravanje drugih) može ojačati njihovu percepciju samoefikasnosti. Voditelj opisuje i druge izvore percepcije samoefikasnosti te navodi sudionike da se sjete kako su i kada te različite izvore koristili u oblikovanju svoje percepcije samoefikasnosti.

Aktivnost 2. Piramida nastavničkih kompetencija (ukupno trajanje 25 minuta)

2.1. Uvodni dio (vrijeme trajanja 10 minuta)

Voditelj daje uvod: *Vrlo je važno osvijestiti koje kompetencije (sposobnosti, znanja, vještine) smatramo nužnim za uspješno obavljanje nastavničkog posla. Naime, našu percepciju vlastite nastavničke samoefikasnosti velikim dijelom izgrađujemo na temelju naše procjene u kojoj mjeri posjedujemo te kompetencije. U tu svrhu odradit ćemo sljedeću aktivnost. Pred vama se na ploči nalazi papir s nacrtanom piramidom (Prilog 1). Piramida je prazna, no zamislite da ona sadrži sve one kompetencije koje pojedinac treba imati da bi bio uspješan nastavnik. Trebam vašu pomoć da tu piramidu ispuni-mo. Na post-it papiriće napišite sve one kompetencije za koje mislite da ih „dobar“ nastavnik mora imati (neograničen je broj kompetencija koje možete navesti, ali na svaki papirić napišite po jednu kompetenciju).*

2.2. Izgradnja piramide kompetencija (vrijeme trajanja 5 minuta)

Svi sudionici prilaze ploči s papirom na kojem je nacrtana piramida i lijepe svoje papiriće – pritom voditelj daje uputu: *Priđite sada piramidi koja je nacrtana na papiru ispred vas i nalijepite papiriće s kompetencijama na nju. Pritom vas molim da pokušate bliže njezinu dnu zalijepiti kompetencije koje su temeljne (važnije), a prema vrhu piramide lijepite papiriće s važnim, ali ne toliko nužnim i temeljnim kompetencijama.*

2.3. Analiza i rasprava o izgrađenoj piramidi kompetencija (trajanje 10 minuta)

Tijekom lijepljenja papirića voditelj koordinira aktivnost i suptilno grupira papiriće s istim/sličnim kompetencijama. Nakon što su svi papirići zalijepljeni na piramidu, počinje analizu, odnosno glasno čita kompetencije koje su nastavnici napisali ističući pritom one koje je naveo veći broj sudionika i koje su bliže bazi piramide (temeljne, važne). Ako ima mnogo papirića s istom kompetencijom, ne čita sve (jer mogu sadržajno biti različito napisane), već ističe bit same kompetencije koju većina sudionika smatra temeljnom za nastavnički posao. Sudionici sudjeluju u raspravi – komentiraju analizu. Na kraju svaki sudionik treba izabrati jednu kompetenciju od svih navedenih za koju misli da je ima i da osigurava njegovu uspješnost u nastavničkom poslu (pritom to ne bi trebala biti kompetencija koja se preklapa s one tri koje je naveo u Aktivnosti 1, odnosno sudionik treba osvijestiti da posjeduje bar još jednu novu kompetenciju nužnu za uspješno obavljanje nastavničkog posla).

Radni list 1.

Promislite o različitim aspektima svog nastavničkog posla i navedite tri stvari u kojima ste izrazito dobri. Jednostavnije rečeno, napišite na dolje predviđene tri crte koje dijelove/aspekte svog posla najuspješnije obavljate.

Radni list 2.

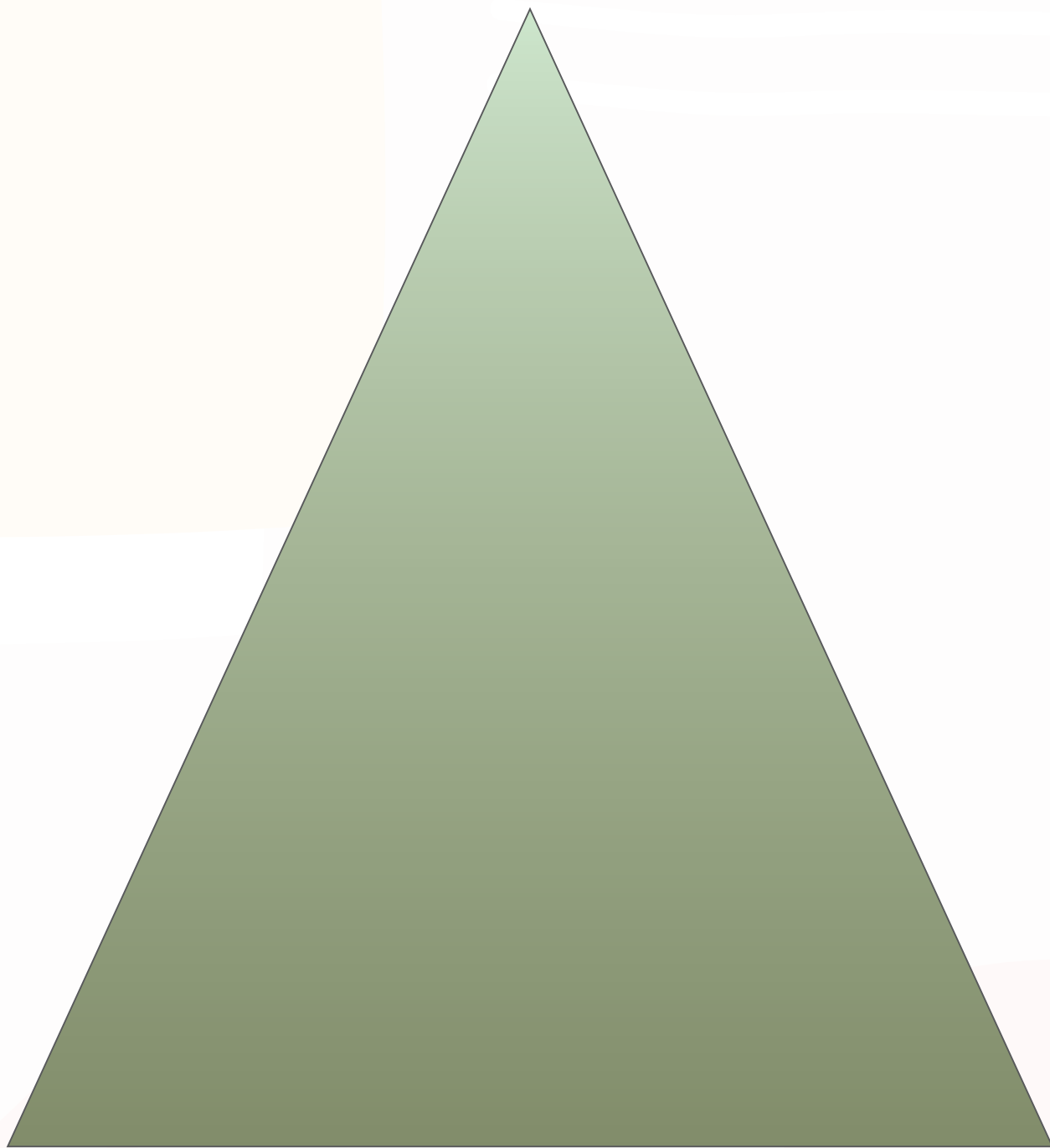
Napomena: Broj ovih radnih listova pripremit ćete ovisno o broju članova u grupi (ako imate tročlane grupe, trebat će vam 6 radnih listova, a ako su četveročlane grupe, trebat će vam 12 radnih listova za svaku grupu).

Promislite o svom kolegi/kolegici koji je s vama u grupi i na dolje predviđene crte napišite tri stvari za koje mislite da ih on/ona jako dobro obavljaju u svom nastavničkom poslu.

**Moj kolega/kolegica _____ (upišite njegovo/njezino ime)
jako dobro:**

Prilog 1.

Piramida nastavničkih kompetencija (otisnuti na format papira A3)



Piramida nastavničkih kompetencija

Radionica #7: Kako se nositi sa stresom u nastavničkom poslu?



Radionica #7: Kako se nositi sa stresom u nastavničkom poslu?



Maja Parmač Kovačić

Naziv radionice: Kako se nositi sa stresom u nastavničkom poslu?

Voditelj(i) radionice: stručni suradnik psiholog/pedagog/stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila (može se voditi samostalno ili u paru s još jednim voditeljem, koji može biti i predmetni nastavnik)

Trajanje radionice: 75 min

Ishodi: Nakon radionice nastavnici će moći:

- ▶ identificirati izvore stresa na radnom mjestu
- ▶ prepoznati znakove stresa (kognitivne, emocionalne, tjelesne i ponašajne)
- ▶ naučiti osnovne metode suočavanja sa stresom na radnom mjestu.

Materijali:

1. Radni list 1 za grupnu vježbu – „Izvori stresa na radnom mjestu“
2. Radni list 2 za grupnu vježbu – „Reakcije na stres na radnom mjestu“
3. Radni list 3 za grupnu vježbu – „Nošenje sa stresom na radnom mjestu“
4. Radni list 4 za individualnu vježbu – „Zamjena negativnih misli pozitivnima“
5. PPT prezentacija „Nošenje sa stresom na radnom mjestu“, računalo i projektor.

Voditelj radionice daje uvod (PPT sličica (slide) 2): *Stres na radnom mjestu za nastavnike škola predstavlja složen i često prisutan fenomen s različitim uzrocima i posljedicama. Nastavnici se suočavaju sa specifičnim izazovima koji proizlaze iz zahtjevnog radnog okruženja, od individualnih potreba učnika do obrazovnih reformi. Taj stres može imati dubok utjecaj na njihovu dobrobit, kvalitetu poučavanja te općenito na radno iskustvo unutar školskog sustava.*

Aktivnost 1. Izvori stresa na radnom mjestu (25 minuta)

Na samom početku aktivnosti voditelj dijeli Radni list 1 za grupnu vježbu „Izvori stresa na radnom mjestu“ i daje uputu (PPT sličica (slide) 4): *Sjetite se individualno stresnih iskustava na radnom mjestu pa navedite: Što su izvori stresa na vašem radnom mjestu? Svoje odgovore zapisujete u prvi stupac radnog lista.* Sudionici radionice individualno navode izvore stresa na radnom mjestu. Kada su završili, voditelj ih dijeli u manje grupe (4–5 nastavnika) te im daje uputu: *Sada kada ste naveli*

individualne izvore stresa, trebate kao grupa sažeti što sve za vas predstavlja stres na vašem radnom mjestu. Grupne odgovore zapišite u drugi stupac radnog lista (svi članovi grupe upisuju grupne odgovore u svoje radne listove). Kada su sve grupe odradile zadatak, uz moderiranje voditelja radionice izlažu svoj popis izvora stresa na radnom mjestu te raspravljaju o njima. Po završetku ove vježbe, voditelj radionice prolazi kroz sličice od 5 do 9 PowerPoint prezentacije te objašnjava što sve može predstavljati izvore stresa na radnom mjestu kod nastavnika.

Aktivnost 2. Reakcije na stres na radnom mjestu (25 minuta)

Na početku aktivnosti voditelj dijeli Radni list 2 za grupnu vježbu „Reakcije na stres na radnom mjestu“ i daje uputu (PPT sličica (slide) 11): *Sjetite se individualno stresnih iskustava na radnom mjestu pa navedite: Kako se osjećate i ponašate kada ste pod stresom? Svoje odgovore zapisujete u prvi stupac radnog lista.* Sudionici radionice individualno navode reakcije na stres na radnom mjestu. Kada završe, vraćaju se u one iste manje grupe (4–5 nastavnika) te im voditelj daje uputu: *Sada kada ste naveli individualne reakcije na stres na radnom mjestu (znakove stresa), trebate kao grupa sažeti kako sve stres na vašem radnom mjestu djeluje na vas. Grupne odgovore zapišite u drugi stupac radnog lista (svi članovi grupe upisuju grupne odgovore u svoje radne listove).* Kada su sve grupe odradile zadatak, uz moderiranje voditelja radionice izlažu svoj popis znakova stresa radnom mjestu te raspravljaju o njima. Po završetku ove vježbe, voditelj radionice prolazi kroz sličice 12 do 17 PPT-a te objašnjava kognitivne, emocionalne, tjelesne i ponašajne znakove stresa.

Po završetku ovog kratkog izlaganja, voditelj daje sljedeću uputu uz prezentaciju odgovarajuće sličice (PPT sličica (slide) 18): *Pogledajte sljedeći opis situacije u kojoj se nalaze dvije nastavnice – Ana i Marija. A sada pogledajte kako su njihove reakcije na ovu potpuno istu situaciju različite (PPT sličica (slide) 19).* Voditelj započinje raspravu pitanjem: *Koja je ključna razlika između ta dva primjera?* te moderira raspravu kojoj je zaključak da je važno kako osoba percipira situaciju. Neće ista situacija kod različitih pojedinaca dovesti do iste reakcije. Na kraju objašnjava model stresa na PPT-u, sličica (slide) 20: *Procjena (tumačenje događaja) igra važnu ulogu u tome kakav će biti odgovor osobe (reakcija) na neku stresnu situaciju. Ako osoba procijeni da će promjene do kojih će doći biti nepovoljne ili da neće moći udovoljiti zahtjevu, unutrašnji odgovor organizma bit će mnogo nepovoljniji nego u situaciji kada osoba procijeni da se može uspješno nositi sa situacijom. Svaki posao sa sobom neizostavno donosi stresne situacije – normalno je da svi u nekom trenutku osjećaju da su pod stresom. Međutim, ključna je uloga procjene događaja – zbog toga jedna situacija ne predstavlja izvor stresa svima na isti način.*

Aktivnost 3. Nošenje sa stresom na radnom mjestu (25 minuta)

Voditelj dijeli Radni list 3 za grupnu vježbu „Nošenje sa stresom na radnom mjestu“ i daje uputu (PPT sličica (slide) 23): *Sjetite se individualno stresnih iskustava na radnom mjestu pa navedite: Kako se „borite“ protiv stresa na radnom mjestu? Svoje odgovore zapisujete u prvi stupac radnog lista.* Sudionici radionice individualno navode načine suočavanja sa stresom na radnom mjestu. Kada su završili, vraćaju se u one iste manje grupe (4–5 nastavnika) te im voditelj daje uputu: *Sada kada ste naveli individualne načine „borbe“ sa stresom, trebate kao grupa sažeti kako se sve možete nositi sa stresom na radnom mjestu. Grupne odgovore zapišite u drugi stupac radnog lista (svi članovi grupe upisuju grupne odgovore u svoje radne listove).* Kada su sve grupe odradile zadatak, uz moderiranje voditelja radionice izlažu svoj popis načina suočavanja sa stresom radnom mjestu te raspravljaju o njima. Po završetku ove vježbe, voditelj radionice prolazi kroz sličice od 24 do 32 PPT-a te objašnjava glavna područja intervencija na individualnoj razini – efikasnu organizaciju (radnog) vremena, oporavak od posla te promjenu razmišljanja.

Po završetku izlaganja, voditelj dijeli Radni list 4 za individualnu vježbu „Zamjena negativnih misli pozitivnima“ te daje uputu (PPT sličica (slide) 33): *Evo kratke vježbe koja vam može pomoći u preoblikovanju negativnog načina razmišljanja o sebi ili situaciji. Neka najprije svatko od vas na radnom listu u prvom stupcu upiše dvije negativne misli koje vas trenutačno muče (ili su vas mučile u prošlosti). Na primjer: „Neću stići ovo odraditi.“ ili „Ovaj je zadatak pretežak za mene.“ Kada ste to napravili, razmislite o tome koliko su te misli stvarne, odnosno koliko su samo vaša interpretacija situacije te to zapišite u drugi stupac. Naposljetku, napišite protuargumente za svoje negativne misli. Na primjer, ako je negativna misao „Ovaj zadatak je pretežak za mene.“, protuargument bi mogao biti „Imam znanje i iskustvo koji mi mogu pomoći da obavim ovaj zadatak.“ Ili, ako je negativna misao bila „Neću stići ovo odraditi.“, zamijenite je pozitivnom mišlju „Svaki dan korak po korak, sve više napredujem prema uspješnom završetku ovog zadatka.“ Ako ima dobrovoljaca, mogu podijeliti kako su preoblikovali negativne misli u pozitivne.*

Na samom kraju radionice voditelj recapitulira cjelokupnu radionicu o stresu na radnom mjestu riječima: *Stresne je situacije nemoguće izbjeći, važno je pronaći načine kako smanjiti ili spriječiti negativne stresne reakcije koje iz njih proizlaze. Dobro upravljajte svojim vremenom, ne preopterećujte svoj raspored. Odmorite se od posla. Mislite pozitivno. Usvojite zdrave životne navike.*

Radni list 1 za grupnu vježbu „Izvori stresa na radnom mjestu”

Što su izvori stresa na radnom mjestu? (individualno)	Što su izvori stresa na radnom mjestu? (grupno)

Radni list 2 za grupnu vježbu „Reakcije na stres na radnom mjestu”

Kako se osjećate i ponašate kada ste pod stresom? (individualno)	Kako se osjećate i ponašate kada ste pod stresom? (grupno)

Radni list 3 za grupnu vježbu „Nošenje sa stresom na radnom mjestu”

Kako se nosite sa stresom na radnom mjestu? (individualno)	Kako se nosite sa stresom na radnom mjestu? (grupno)

Radni list 4 za individualnu vježbu „Zamjena negativnih misli pozitivnima”

Negativna misao	Analiziranje negativne misli	Zamjena negativne misli pozitivnom