

Uloga emocionalne i ponašajne uključenosti učenika te odnosa s učenicima u objašnjenju emocija nastavnika

Tomašić, Manuela

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:151325>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-15**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJ

Sveučilište u Zadru

Odjel za psihologiju

Diplomski sveučilišni studij psihologije (jednopedmetni)

Manuela Tomašić

**Uloga emocionalne i ponašajne uključenosti učenika
te odnosa s učenicima u objašnjenju emocija
nastavnika**

Diplomski rad

Zadar, 2023.

Sveučilište u Zadru

Odjel za psihologiju

Diplomski sveučilišni studij psihologije (jednopedmetni)

Uloga emocionalne i ponašajne uključenosti učenika te odnosa s učenicima u objašnjenju emocija
nastavnika

Diplomski rad

Student/ica:

Manuela Tomašić

Mentor/ica:

Prof. dr. sc. Irena Burić

Zadar, 2023.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Manuela Tomašić**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Uloga emocionalne i ponašajne uključenosti učenika te odnosa s učenicima u objašnjenju emocija nastavnika** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

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

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

Zadar, 31. listopada 2023.

Sadržaj

1. UVOD.....	3
Emocije.....	3
Emocije nastavnika.....	4
Antecedenti emocija nastavnika	5
Učenici kao izvor pozitivnih i negativnih emocija nastavnika.....	6
Uključenost učenika	7
Ponašajna i emocionalna uključenost.....	9
Ponašajna i emocionalna neuključenost	9
Procjene nastavnika nasuprot procjenama učenika o uključenosti učenika	9
Odnos nastavnika i učenika	10
Polazište i cilj istraživanja	13
2. PROBLEMI I HIPOTEZE.....	14
3. METODA	14
Sudionici.....	14
Postupak	15
Mjerni instrumenti	15
Upitnik emocija nastavnika (Teacher Emotions Questionnaire – TEQ; Burić i sur., 2018)	15
Upitnik percipirane uključenosti učenika (Skinner i sur. 2008).....	16
Skala odnosa s učenicima (eng. Teacher-Class Relationship Scale, Roza i sur., 2021).....	16
4. REZULTATI	18
Deskriptivni pokazatelji.....	18
Povezanost percipirane ponašajne i emocionalne (ne)uključenosti učenika, odnosa s učenicima i različitih diskretnih emocija nastavnika (radost, ponos, ljubav, ljutnja, beznađe i iscrpljenost)	19
Doprinosi emocionalne i ponašajne (ne)uključenosti učenika te odnosa s učenicima u objašnjenju nastavnikovih emocija radosti, ponosa, ljubavi, ljutnje, beznađa i iscrpljenosti.....	22
5. DISKUSIJA	30
6. ZAKLJUČCI	36
7. LITERATURA	37

SAŽETAK

Uloga emocionalne i ponašajne uključenosti učenika te odnosa s učenicima u objašnjenju emocija nastavnika

Emocije su osnovni psihološki sustavi koji reguliraju prilagodbu pojedinca na osobne i okolinske zahtjeve. Određuju se kao kompleksan fenomen, koji uključuje komponente kognitivne procjene, subjektivnog doživljaja, tjelesnih promjena, izražaja i akcijskih tendencija. Emocije su usko uključene u gotovo svaki aspekt poučavanja i učenja, stoga je razumijevanje njihove prirode unutar školskog konteksta presudno. Tijekom poučavanja i interakcija s učenicima, nastavnici prilično često doživljavaju širok niz diskretnih emocija kao što su: radost, zadovoljstvo, ponos, ljubav, uzbuđenje, ljutnja, iscrpljenost, beznade, frustracija, tjeskoba, sram ili dosada. Takve emocije izazvane su različitim situacijama u učionici. Najveći su izvor – kako pozitivnih, tako i negativnih emocija za nastavnike – učenici. Točnije, aktivnost i uključenost učenika u nastavu te odnosi i interakcije nastavnika s učenicima, neki su od važnijih okidača emocija kod nastavnika. Međutim, nije važno samo ono što se događa na satu i tijekom poučavanja, još je važnije kako nastavnici tumače i procjenjuju te događaje. Odnos između ponašanja učenika i emocija nastavnika posredovan je nastavnikovim procjenama događaja u razredu. Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi doprinos percipirane ponašajne i emocionalne (ne)uključenosti učenika i odnosa s učenicima u objašnjenju diskretnih emocija nastavnika. U istraživanju je sudjelovao 1071 nastavnik iz 73 srednje škole u Republici Hrvatskoj. Primijenjeni mjerni instrumenti bili su: Upitnik nastavničkih emocija, Upitnik dimenzija percipirane uključenosti učenika i Skala odnosa s učenicima. Obradom rezultata dobiven je značajan doprinos ponašajne i emocionalne uključenosti i neuključenosti učenika te odnosa s učenicima u objašnjenju radosti kod nastavnika; ponašajne i emocionalne uključenosti, emocionalne neuključenosti i odnosa s učenicima u objašnjenju emocije ponosa; emocionalne uključenosti i odnosa s učenicima u objašnjenju emocije ljubavi; emocionalne uključenosti, ponašajne i emocionalne neuključenosti i odnosa s učenicima u objašnjenju emocije ljutnje; ponašajne uključenosti i ponašajne i emocionalne neuključenosti učenika i odnosa s učenicima u objašnjenju emocije beznade; emocionalne uključenosti, ponašajne i emocionalne neuključenosti i odnosa s učenicima u objašnjenju emocije iscrpljenosti.

Ključne riječi: emocije nastavnika, percipirana ponašajna i emocionalna (ne)uključenost učenika, odnos s učenicima.

ABSTRACT

*The role of students' emotional and behavioral engagement and teacher–class relationship
in explaining teachers' emotions*

Emotions are basic psychological systems that guide an individual's adaptation to personal and environmental demands. They are defined as a complex phenomenon involving components of cognitive appraisal, subjective experience, physiological changes, expressions, and action tendencies. Emotions are constituent parts of teaching and learning, therefore, understanding their nature within a school context is crucial. During teaching and interactions with students, teachers experience a wide range of discrete emotions such as joy, satisfaction, pride, love, excitement, anger, exhaustion, hopelessness, frustration, anxiety, shame, or boredom. Students are the greatest source of emotions for teachers. More specifically, students' activity, engagement, and relationships with the teacher are some of the most important sources of teachers' emotions. However, it is not only important what happens in the classroom or during the lesson, it is even more important how teachers perceive and interpret such events. In other words, the relationship between students' behaviour and teachers' emotions are mediated by teachers' cognitive appraisals of classroom events. Thus, the aim of this study was to investigate the contribution of perceived students' behavioural and emotional engagement and disaffection in the classroom and teacher-class relationship in explaining teachers' discrete emotions. The study involved 1071 teachers from seventy-three secondary schools in Croatia. The participants completed the following scales: Teacher Emotion Questionnaire, Engagement Versus Disaffection with Learning Scale, and Teacher–Class Relationship Scale. The obtained results showed a significant contribution of perceived students' behavioural and emotional engagement and disaffection and teacher–class relationship in explaining teachers' joy; behavioural and emotional engagement and disaffection and teacher–class relationship in explaining teachers' pride; emotional engagement and teacher–class relationship in explaining teachers' love; emotional engagement, behavioural disaffection, emotional disaffection and teacher–class relationship in explaining teachers' anger; behavioural engagement and disaffection, emotional disaffection, and teacher–class relationship in explaining teachers' hopelessness; emotional engagement, behavioural and emotional disaffection, and teacher–class relationship in explaining teachers' exhaustion.

Key words: teacher emotions; perceived students' behavioural and emotional engagement and disaffection, teacher–class relationship

1. UVOD

U obrazovnim okruženjima emocije su sveprisutne, kod učenika tijekom učenja, a kod nastavnika tijekom poučavanja. Emocionalno iskustvo nastavnika oblikuju interakcije s drugima, tj. učenicima, kolegama i roditeljima te širi društveno-politički kontekst (politika i kultura u školi). Nastavnici komuniciraju s različitim osobama (npr. kolegama, roditeljima), ali čini se da je interakcija s učenicima najvažnija u smislu izazivanja pozitivnih ili negativnih emocija (Sutton i Wheatley 2003). Tijekom nastave i interakcije s učenicima, nastavnici doživljavaju različite diskretne emocije različite jakosti (Burić i sur., 2018; Frenzel, 2014; Sutton i Wheatley, 2003) te na njih najviše utječu upravo ponašanja učenika tijekom nastave. Frenzel i suradnici (2009) razvili su recipročni model o uzrocima i posljedicama emocija kod nastavnika. Ključna pretpostavka modela je da je odnos između ponašanja učenika i emocija nastavnika posredovan nastavnikovim procjenama događaja u razredu. Učionica je izvor brojnih podražaja, ali nastavnici obično navode ponašanje učenika, koje obuhvaća uključenost u nastavu i disciplinu na satu, ali i vlastite odnose s učenicima, kao važne izvore emocija (Frenzel, 2014). Stoga je cilj ovog istraživanja bio utvrditi doprinos percipirane ponašajne i emocionalne (ne)uključenosti učenika te odnosa s učenicima u objašnjenju diskretnih emocija nastavnika.

Emocije

Emocije su osnovni psihološki sustavi koji reguliraju prilagodbu pojedinca na osobne i okolinske zahtjeve. Određuju se kao kompleksan fenomen koji uključuje komponente kognitivne procjene, subjektivnog doživljaja (osjećaja), tjelesnih promjena, izražaja i akcijskih tendencija (spremnosti za djelovanje na određeni način) (Sorić, 2014). Na primjer, nastavnik koji osjeća tjeskobu ili anksioznost može se osjećati zabrinuto (kognitivna komponenta) te nelagodno i nervozno (afektivna komponenta), može željeti izbjeći nadolazeću situaciju (akcijska komponenta), imati znojne dlanove (fiziološka komponenta) te mrštiti čelo i gristi usne (izražajna komponenta). Emocije mogu biti funkcionalne i adaptivne (Sorić, 2014) i potaknute raznim podražajima koje je potrebno procijeniti kao važne za nečije ciljeve, čime se osigurava uspješna prilagodba pojedinca zahtjevima okoline (Scherer, 2004). Na primjer, nastavnici mogu biti ponosni na uspjeh svojih učenika zato što se to podudara s njihovim nastavnim ciljevima.

Uzimajući u obzir tumačenje emocija kao složenih unutarnjih subjektivnih doživljaja i stanja, dva su suprotna pristupa u istraživanju strukture emocija: diskretni i

dimenzijski pristup. Prema diskretnom pristupu, emocije kao što su sreća, strah, ljutnja i tuga treba razmatrati odvojeno, jer su to jedinstvena iskustvena stanja, koja podrazumijevaju različite fiziološke, izražajne i akcijske reakcije. S druge strane, dimenzijski pristup obuhvaća podjelu na dimenzije valencije (pozitivno – negativno) i pobuđenosti (jakosti) (Frenzel i sur., 2021; Harmon-Jones i sur., 2017; Lang, i sur., 1998). Najčešće spominjane diskretne emocije kod nastavnika su: ljubav, radost, ponos, uzbuđenje, ljutnja, bespomoćnost, tuga (Sutton i Wheatley, 2003). Također, emocije se mogu razlikovati i prema hedonističkom tonu (ugodne i neugodne), aktivaciji (pokretačke i inhibirajuće) te po jakosti (jake i slabe) (Šverko, 2001).

Emocije nastavnika

Nastavnici na svom radnom mjestu doživljavaju niz emocija (Frenzel, 2014) koje pokreće više čimbenika i njihovo međudjelovanje (Schutz, 2014). Emocije nastavnika obično se razvijaju u interakciji s njihovom okolinom (Day i Gu, 2014). Škole i učionice podrazumijevaju složene emocionalne situacije (Cross i Hong, 2012), a da bi se s njima nosili, od nastavnika se zahtijeva da svojim emocijama upravljaju kompetentno kako bi uspješno komunicirali s učenicima i izvodili nastavu (Lee i Yin, 2011).

Emocije nastavnika mogu oblikovati njihovu pažnju, pamćenje, razmišljanje i rješavanje problema (Emmer, 1994; Mogg i Bradley, 1999), kao i odnose s učenicima (Sutton i Wheatley, 2003). Također utječu na kvalitetu njihova poučavanja, upravljanja razredom, a samim time i na učenje te postignuće učenika u razredu (Frenzel, 2014; Hagenauer i Volet, 2014). Važna uloga emocija kod nastavnika očituje se i u formiranju osjećaja profesionalnog identiteta, predanosti, učinkovitosti i dobrobiti (Day i Qing, 2009), a one mogu dovesti i do emocionalne iscrpljenosti i izgaranja (Chang, 2009). Stoga se čini opravdanim ustvrditi da su emocije nastavnika iznimno važne za kvalitetu obrazovanja općenito.

Kao što je istaknuto ranije, emocije nastavnika mogu proizići iz čimbenika koji djeluju na razini škole (npr. kolege i administracija), zajednice (npr. roditelji) i šireg društva (npr. kultura i politika). Međutim, emocije koje izvire iz poučavanja i interakcija s učenicima najčešće su i najsnažnije (Chen, 2016). Tijekom poučavanja i interakcija s učenicima, nastavnici često doživljavaju širok raspon diskretnih emocija poput radosti, zadovoljstva, ponosa, ljubavi, ljutnje, iscrpljenosti, beznađa, tjeskobe, srama ili dosade (Chen, 2016; Frenzel i sur., 2014; Sutton i Wheatley, 2003). U istraživanju koje su proveli

Burić i suradnici (2018) na hrvatskim nastavnicima, radost, ljubav, ponos, iscrpljenost i ljutnja bile su emocije koje su nastavnici najčešće doživljavali u svom radu. Takve emocije izazivaju različite situacije u učionici. Na primjer, učenikovo kršenje razrednih pravila ili nepoštivanje drugih učenika, može izazvati ljutnju kod nastavnika (Burić i Frenzel, 2019). Nasuprot tome, kada se učenici trude i ostvaruju uspjeh, nastavnici mogu doživjeti radost ili ponos (Burić i sur., 2018). Ova dva primjera jasno pokazuju da su nastavne aktivnosti i interakcije s učenicima jaki izvori njihovih emocija. Stoga je razumijevanje uzroka i okidača tih emocija, ali i njihovih posljedica, iznimno važno za optimalno funkcioniranje nastavnika u razredu.

Antecedenti emocija nastavnika

Kada se govori o izazivanju emocija, istraživanja kojima se ispituju postavke teorije procjene (eng. *appraisal theory*) pokazala su da u obzir ne treba uzeti samo vanjske situacijske čimbenike, već i one individualne (Roseman i sur., 1990). U teoriji procjene općenito se pretpostavlja da situacija ne izaziva emociju, već pojedinčeva kognitivna evaluacija (tj. procjena) situacije. Bazirajući se na teoriji procjene, Frenzel i suradnici (2009) razvili su recipročni model o uzrocima i posljedicama emocija nastavnika (Frenzel, 2014; Keller i sur., 2014). Ključna je pretpostavka modela to da je odnos između ponašanja učenika i emocija nastavnika posredovan nastavnikovim procjenama događaja u razredu. Točnije, nastavnici procjenjuju je li ponašanje učenika (npr. postignuće, disciplina u razredu) usklađeno s njihovim nastavnim ciljevima (npr. učenici bi trebali iskazati motiviranost). Sukladno tome, emocije proizlaze iz kognitivnih procjena nastavnika (npr. doživljaj ponosa kada su ciljevi postignuti). Temeljne procjene kojima se nastavnici koriste su: *procjena ishoda, važnost cilja, odgovornost i potencijal za suočavanje* (Frenzel i sur. 2009). Procjena ishoda je na prvom mjestu u postupku procjenjivanja i određuje valenciju nastavnikove emocionalne reakcije. Ako se događaj procijeni kao štetan ili prijeteći ciljevima nastavnika, ishod će biti negativna emocija; ali ako se događaj procijeni kao koristan, emocija će biti pozitivna. Jakost emocije određena je važnošću cilja – što je cilj važniji, to će emocija biti jača. Procjene odgovornosti odnose se na percipiranu odgovornost za događaj ili radnju, to jest, smatra li nastavnik da je sâm odgovoran za određeni događaj ili smatra da je odgovornost tuđa. Potencijal suočavanja odnosi se na procjene stupnja osobne kontrole nad događajima i unutar učionice. Procjena odgovornosti i potencijal suočavanja određuju valenciju i jačinu emocije.

Opisani model podupiru i rezultati ranijih istraživanja. Na primjer, prethodne studije pokazale su da su vrlo uspješni i visokomotivirani učenici izvor pozitivnih emocionalnih iskustava za nastavnike (Frenzel i Goetz, 2007; Hargreaves, 2000). Konkretno, utvrđeno je da je uključenost učenika u nastavu povezana s pozitivnim emocijama nastavnika, neovisno o kognitivnim sposobnostima i izvedbi učenika (Biddle i Goudas, 1997; Covington i Omelich, 1979). Pokazalo se da je loše ponašanje učenika u učionici ključan čimbenik izazivanja negativnih emocija kod nastavnika (Frenzel i Goetz, 2007; Sutton i Wheatley, 2003). Učenici koji ometaju nastavu i ne slijede pravila u učionici, negativno utječu na nastavni proces i ometaju nastavnike u postizanju ciljeva, što može imati dugoročne učinke za dobrobit nastavnika i doprinijeti njihovoj emocionalnoj iscrpljenosti (Chang, 2013; Spilt i sur. 2011; Taxer i sur., 2019).

Učenici kao izvor pozitivnih i negativnih emocija nastavnika

Dihotomna podjela emocija temeljem dimenzije valencije je uobičajena u literaturi, stoga se može govoriti o *pozitivnim i negativnim emocijama* (Csikszentmihalyi i Larson, 1987). Pozitivne emocije uključuju radost, zadovoljstvo, ponos i uzbuđenje, a one negativne uključuju ljutnju, frustraciju, tjeskobu i tugu (Hargreaves, 1998). Učenici su najveći izvor pozitivnih i negativnih emocija za nastavnike (Sutton i Wheatley, 2003). U istraživanju Crossa i Honga (2012) dokazano je da pozitivni odnosi s učenicima dovode do pozitivnih emocija nastavnika, dok odnosi s problematičnim učenicima, roditeljima i kolegama dovode do negativnih emocija. Pozitivne emocije nastavnika, kao što su radost, entuzijazam i zadovoljstvo, povezane su s uključenosti učenika u nastavu (Bahia, 2013). Izvor pozitivnih emocija nastavnika također mogu biti pozitivne povratne informacije od učenika ili kolega (Frenzel, 2014), uspješno obavljanje posla te podrška roditelja (Lasky, 2000). Zadovoljstvo nastavnika povezano je i s napretkom učenika (Hargreaves, 1998), kao i učenicima koji su tijekom nastave odgovorni i suradljivi (Erb, 2002).

Iako su prethodna istraživanja pokazala da su pozitivne emocije dominantnije od negativnih (Chang, 2009), to ne znači da ih nastavnici ne doživljavaju. Dakle, nastavnici doživljavaju i negativne emocije poput bijesa, frustracije, tjeskobe i tuge (Sutton i Wheatley 2003). Istraživanje Chang (2013) pokazalo je da su negativne emocije nastavnika (npr. ljutnja i frustracija) često povezane s nedoličnim ponašanjem učenika ili nedostatkom razredne discipline, što je kod nastavnika povećalo rizik od izgaranja na poslu. Utvrđeno je da su problemi s disciplinom u učionici jedan od glavnih prediktora nastavničkog stresa (Hagenauer, 2015) te da koče njihov entuzijazam. Na primjer, učenikovo kršenje razrednih

pravila ili nepoštivanje drugih učenika, može izazvati ljutnju kod nastavnika (Burić i Frenzel, 2019). Frenzel i suradnici (2009) pronašli su pozitivnu korelaciju između discipline u razredu i zadovoljstva nastavnika, dok je korelacija bila negativna za ljutnju i anksioznost. Na primjer, Emmer (1994) je otkrio da su ljutnja i frustracija nastavnika uzrokovani lošim ponašanjem učenika, što im odvraća fokus i pažnju od nastavnih ciljeva. Nastavnici se često osjećaju frustrirano kad primijete da su njihovi učenici lijeni i nepažljivi (Reyna i Weiner, 2001). Također, frustracija i bijes povezani su s nesuradljivim kolegama (Bullough i sur., 1991) te nesavjesnim i neodgovornim ponašanjem roditelja (Lasky, 2000). Osim učenika, kolega i roditelja, izvor negativnih emocija može biti i manjak podrške njihove institucije ili zajednice.

Uključenost učenika

Uključenost je pojam koji je izvorno uveden u radno okruženje, ali se kasnije počeo istraživati i u obrazovnom kontekstu (Schaufeli i sur., 2002). Odnosi se na kakvoću učenikove povezanosti ili sudjelovanja u školovanju, a samim time i u aktivnostima, ciljevima i vrijednostima koje ju čine (Skinner i sur., 2008). Uključenost je pojam koji odražava kvalitetu učeničkog sudjelovanja u aktivnostima učenja u učionici, u rasponu od energičnih, entuzijastičnih, usredotočenih, emocionalno pozitivnih odgovora na školske zadatke do bezvoljnog povlačenja (Fredricks i sur., 2004). Uključenost je istraživačima zanimljiva jer odražava vrstu interakcija s aktivnostima i materijalima koji bi trebali potaknuti (ili ometati) stvarno učenje. Čak i kad učenici jesu emocionalno povezani ili fizički prisutni u školi, ako nisu aktivni sudionici u nastavi, njihovo se obrazovanje ne može smatrati u potpunosti uspješnim. Finn i Zimmer (2012) navode da je pojam učeničke uključenosti razvijen osamdesetih godina prošlog stoljeća, kao odgovor na učenikovo odustajanje od škole, pad njegove motivacije i dosadu (Schaufeli i sur., 2002). Uključenost učenika u nastavu ključna je sastavnica akademskog uspjeha i povezana je s boljom ostvarenošću ishoda učenja, većom motivacijom i većim stupnjem zadržavanja učenika u sustavu obrazovanja (Skinner i Pitzer, 2012).

Rastom istraživačkog interesa za uključenost učenika, razvijala se i sama složenost ovog konstrukta (Appleton i sur., 2008; Fredricks i sur., 2004). Ona se očituje u preklapanju s različitim motivacijskim i drugim psihologijskim konstruktima, kao što su interesi, vrijednosti i ciljne orijentacije (Skinner i Pitzer, 2012). Kada se govori o multidimenzionalnoj prirodi uključenosti, u literaturi se većinom nailazi na tri njezine

komponente, a to su: ponašajna, emocionalna i kognitivna uključenost (Fredricks i sur., 2004). *Ponašajna uključenost* temelji se na ideji sudjelovanja, a odnosi se na uključenost u školske, društvene ili izvannastavne aktivnosti te se smatra bitnim za ostvarivanje pozitivnih akademskih ishoda i sprječavanje odustajanja od školovanja. *Emocionalna uključenost* odnosi se na emocionalna stanja učenika tijekom aktivnosti učenja, kao što su entuzijazam, interes i uživanje. *Kognitivna uključenost* temelji se na ideji ulaganja napora u razumijevanje složenih ideja i svladavanje složenih vještina. Na primjer, Connellova i Wellbornova (1991) konceptualizacija kognitivne uključenosti odnosi se na fleksibilnost rješavanja problema, sklonost napornom radu i pozitivno suočavanje s neuspjehom. Kognitivna uključenost temelji se na učenikovo samoregulaciji učenja, gdje se kognitivno uključeni učenici koriste metakognitivnim strategijama za planiranje, praćenje i provjeru nastavnih zadataka (Pintrich i De Groot, 1990; Zimmerman, 1990). Učenici se koriste strategijama učenja kao što su ponavljanje, sažimanje i elaboracija da bi zapamtili, organizirali i razumjeli nastavno gradivo (Corno i Mandinach, 1983; Weinstein i Mayer, 1986).

Premda se autori slažu da je uključenost višedimenzionalan pojam, ne postoji potpuna suglasnost o broju dimenzija koje on pokriva. Na primjer, Reeve (2012) identificira četiri dimenzije uključenosti: procjenu učenikove koncentracije, pažnje i truda (ponašajna uključenost); prisutnost emocija koje olakšavaju zadatak, kao što je interes i odsutnost emocija, poput uznemirenosti, koje ometaju izvedbu zadataka (emocionalna uključenost); primjenu dubinskih umjesto površinskih strategija učenja i smisleno učenje (kognitivna uključenost) te namjerno i konstruktivno uključivanje u proces učenja (proaktivna uključenost). Spoj ponašanja, emocija i kognicije pod krovnom pojmom uključenosti vrijedan je, jer može pružiti bogatiju karakterizaciju učenika nego što je to moguće u istraživanju svake sastavnice pojedinačno. U stvarnosti su ti čimbenici dinamički povezani unutar pojedinca tj. nisu izolirani procesi (Fredricks i sur., 2004).

Osim definiranja različitih oblika uključenosti (ponašajni i emocionalni), Skinner i suradnici (2008) za svaki ovaj oblik predviđaju i diferencijaciju između uključenosti i neuključenosti. Drugim riječima, ovaj pojam uključuje i suprotnosti od svake sastavnice uključenosti, a to su ponašajna neuključenost i emocionalna neuključenost. Ponašajna konceptualizacija neuključenosti obuhvaća učenikovo nesudjelovanje u zadacima učenja, nedostatak truda, pasivnost, nedostatak koncentracije, ravnodušnost, nepažnju ili demotivaciju (Skinner i Pitzer, 2012). Emocionalna sastavnica neuključenosti ukazuje na

to je li nedostatak sudjelovanja u nastavi zasnovan na dosadi, zabrinutosti, ljutnji, frustriranosti, nezainteresiranosti i dr. (Skinner i Pitzer, 2012; Skinner i sur., 2008).

Ponašajna i emocionalna uključenost

Glavne karakteristike ponašajne uključenosti su uloženi napor i upornost. Osim toga, važni su i pokazatelji mentalnog napora, poput pažnje i koncentracije. Ovaj oblik uključenosti odnosi se na ponašanje usmjereno prema zadatku, akademsko ponašanje i sudjelovanje u nastavi. Osim ponašajne uključenosti, koja je vidljiva iz aktivnog rada na satu, drugi pojam koji se odnosi na uključenost učenika na satu jest emocionalna uključenost. Ona ne obuhvaća niz pozitivnih akademskih emocija (Pekrun i sur., 2002; Weiner, 1985), nego samo one koje odražavaju aktivna emocionalna stanja tijekom nastave, kao što su entuzijizam, interes i uživanje (Skinner i sur. 2008). Točnije, ova konceptualizacija opisuje aktivno sudjelovanje učenika na satu i emocije koje su u pozadini tih radnji (sreća, entuzijizam, zainteresiranost). Sukladno tome, nastavnici koji primjećuju da učenici napreduju i da su uključeni u učenje, mogu procijeniti da je njihov cilj postignut i, posljedično, doživjeti pozitivne emocije u radu.

Ponašajna i emocionalna neuključenost

Neuključenost se određuje kao odsutnost uključenosti učenika u nastavu i odnosi se na pojavu ponašanja i emocija koje odražavaju neprilagođena motivacijska stanja (Skinner i Pitzer, 2012). Neuključenost sadrži *ponašajnu komponentu*, koja podrazumijeva pasivnost i nesudjelovanje u aktivnostima učenja (Murdock, 1999; Vallerand, 1997) i *emocionalnu komponentu*, koja obuhvaća učenikovu dosadu, tjeskobu, zabrinutost te ljutnju i frustraciju u učionici (Skinner i sur., 2008). Utvrđeno je da je učenikova neuključenost snažan prediktor loših ocjena, niskih rezultata na testovima postignuća i konačnog odustajanja od školovanja (Skinner i Pitzer 2012).

Procjene nastavnika nasuprot procjenama učenika o uključenosti učenika

Nadalje, bitno je spomenuti da o svojoj uključenosti mogu izvještavati i sami učenici putem samoprocjene, kao i nastavnici. Nastavnici su u bliskoj interakciji s učenicima, stoga se može zaključiti da oni mogu točno procijeniti njihova motivacijska stanja i aktivnost u nastavi. U istraživanju Skinnera i suradnika (2008) sastavljen je upitnik koji nastavniku, ali i učenicima, daje mogućnost uvida u njihovu uključenost. Rezultati istraživanja pokazali su da su procjene nastavnika i procjene učenika o njihovoj uključenosti u nastavu znatno povezane, točnije povezanost procjena nastavnika i učenika

o ponašajnoj uključenosti učenika bila je veća u odnosu na onu vezanu za emocionalnu uključenost. Učenici su izjavili veću ponašajnu uključenost nego što su to nastavnici procijenili. Suprotno tome, nastavnici su podcijenili emocionalnu neuključenost učenika u odnosu na njihove stvarne osjećaje (Skinner i sur., 2008). Stoga se može zaključiti da su obje procjene (nastavnika i učenika) uključenosti i neuključenosti učenika zadovoljavajući pokazatelji učeničke aktivnosti i sudjelovanja u nastavnom procesu. Nastavnička percepcija uključenosti učenika u nastavu može utjecati na učinkovitost poučavanja, razinu umora i stresa na poslu, ali i na njihove emocije (Pappa, 2014). Temeljem postavki Rosemanove teorije procjene (Roseman i sur., 1990; Smith i Lazarus, 1993) i recipročnog modela o uzrocima i posljedicama emocija nastavnika (Frenzel i sur., 2009), koje govore o tome da se emocije temelje na kognitivnim procjenama, u ovom istraživanju fokus je bio na procjenama tj. percepcijama nastavnika o uključenosti njihovih učenika u nastavu. Naime, za objašnjavanje nastavnikovih emocija može biti važnija percepcija uključenosti njihovih učenika nego stvarno ponašanje učenika u razredu.

Budući da se ispituju nastavnikove procjene o uključenosti učenika, u ovom istraživanju ispitujuemo dva od tri učestala oblika uključenosti. Točnije, u obzir su uzete ponašajna i emocionalna uključenost, dok se kognitivna uključenost ne ispituje. Naime, nastavnici ponašajnu i emocionalnu uključenost mogu opažati imajući uvid u aktivno sudjelovanje ili nesudjelovanje učenika na satu, koje može biti popraćeno pozitivnim ili negativnim emocijama prema nastavi. S druge strane, kognitivna uključenost odnosi se na strategije i samoregulaciju učenja, što je nastavnicima manje vidljivo, zbog čega je taj oblik uključenosti teže zamijetiti.

Odnos nastavnika i učenika

Poučavanje podrazumijeva intenzivne interakcije s učenicima te uspostavljanje odnosa između nastavnika i učenika. Zdravstveni djelatnici (npr. liječnici, medicinske sestre, psiholozi) te djelatnici u drugim uslužnim djelatnostima (npr. trgovački predstavnici) mogu također uspostavljati odnose sa svojim pacijentima ili klijentima, no, oni s njima ne provode toliko vremena koliko nastavnici provode sa svojim učenicima. Inkluzivne škole pružaju okruženje za učenje koje podrazumijeva zdrav razvoj i optimalnu podršku u učenju svim učenicima – bez obzira na njihov uspjeh, jezik, sklonost učenju i ponašanju ili moguću invalidnost (Pastore i Luder, 2021). Za postizanje ovog cilja ključan je odnos nastavnika i učenika. Tijekom posljednjih 20 godina, brojna istraživanja pokazala su da su

visokokvalitetni odnosi među najvažnijim i najučinkovitijim načinima za promicanje socijalnog i akademskog razvoja (Pianta i sur., 2012). Odnosi između učenika te između učenika i nastavnika temeljni su za razumijevanje ponašanja nastavnika i učenika u razredu, te izravno utječu na rezultate učenika (Riley, 2011; Rogers, 1983). Nedavna istraživanja također uzimaju u obzir percepciju nastavnika, pokazujući da je kvaliteta odnosa između nastavnika i učenika ključna za dobrobit i radnu uspješnost nastavnika (Hagenauer i sur., 2015; Klassen i sur., 2012).

Pretpostavka da kvaliteta odnosa nastavnika i učenika igra središnju ulogu u promicanju motivacije i povećanju učenja proizlazi iz teorija iz psihologije međuljudskih odnosa (Strack i Horowitz, 2012). Kao dio domene psihologije međuljudskih odnosa, dva najčešće primjenjivana teorijska pristupa za objašnjenje važnosti visokokvalitetnih odnosa nastavnika i učenika su – teorija privrženosti i teorija samoodređenja (Davis, 2003; Roza i sur., 2021). *Teorija privrženosti* razvija se iz istraživanja odnosa majka – dijete (Ainsworth i sur., 2015; Bowlby, 1999). Središnja zamisao je da pozitivni odnosi između roditelja i djece potiču djetetov osjećaj sigurnosti. Ova emocionalna sigurnost je, pak, preduvjet za djetetovu spremnost da istražuje svoju okolinu (Roorda i sur., 2011). Primjena ove ideje u školskom okruženju, stoga, objašnjava utjecaj visokokvalitetnih odnosa na motivaciju i postignuća učenika činjenicom da pozitivni, emocionalno obvezujući odnosi nastavnika i učenika, učenicima daju samopouzdanje potrebno za razvoj zdrave akademske znatiželje i angažman u zadacima učenja (Roorda i sur., 2011).

Teorija samoodređenja (Deci i Ryan, 2000) pretpostavlja da optimalno ljudsko funkcioniranje ovisi o zadovoljenju triju osnovnih psihičkih potreba: potrebe za samostalnosti, potrebe za kompetencijom i potrebe za povezanosti. Unutarnja motivacija nastupa kada su zadovoljene osnovne ljudske psihičke potrebe. Na radnom je mjestu zadovoljenje osnovnih potreba povezano s uspješnim radnim učinkom i pozitivnom psihičkom prilagodbom (Baard, i sur. 2004), s pojačanim pozitivnim i smanjenim negativnim emocijama (Tong i sur., 2009), te s povećanom radnom uključenosti (Deci i sur., 2001.; Klassen i sur., 2012). Većina istraživanja temeljnih psihičkih potreba usredotočena je na zadovoljenje osnovnih potreba učenika, a ne nastavnika. Takva istraživanja dokazuju da nastavnička podrška samostalnosti učenika utječe na motivaciju učenika i njihove akademske ishode (Reeve i sur., 1999). Na motivaciju nastavnika i osjećaj samoodređenja može se utjecati „odozgo“, u obliku pritiska školskog odbora, ravnatelja i očekivanja vezanih za nastavni plan i program, te „odozdo“ – nastavnikovom percepcijom samoodređene motivacije učenika (Klassen i sur. 2012; Pastore i Luder,

2021). Roth i suradnici (2007) sugeriraju da ravnateljeva potpora samostalnosti može pozitivno utjecati na motivaciju nastavnika. Poticanjem nastavnika da budu uključeni u donošenje odluka i njeguju školsku klimu, podržava se i njihova osnovna potreba za povezanosti i kompetencijom. Evelein i suradnici (2008) otkrili su da je ispunjavanje osnovnih potreba nastavnika povezano s njihovim pozitivnim emocijama. S druge strane, Klassen i suradnici (2012) navode da zadovoljenje potrebe povezanosti s učenicima, kod nastavnika uzrokuje veći angažman i više pozitivnih, a manje negativnih emocija. Temeljem opisanih istraživanja, može se zaključiti da potreba za povezivanjem s učenicima može biti ključan čimbenik u oblikovanju unutarnje motivacije i emocija nastavnika.

Odnos između nastavnika i učenika može se ispitivati na različite načine. Primjerice, može se ispitivati odnos (a) između jednog nastavnika i jednog učenika (tj. odnos između dvaju pojedinaca), (b) između nastavnika i skupine učenika unutar jednog razreda (tj. odnos kao fenomen između pojedinca i skupine) ili (c) između kolektiva nastavnika i učenika u školi (tj. odnos kao kolektivna pojava na razini cijele škole). Roza i suradnici (2021) tvrde da nastavnici, posebno u srednjoškolskom kontekstu, tijekom nastave uglavnom komuniciraju s cijelim razrednim odjeljenjem, a pojedinačna interakcija s učenicima ograničena je zbog velikog broja razrednih odjeljenja i učenika kojima predaju. Prethodni teorijski modeli odnosa između nastavnika i učenika također sugeriraju da nastavnici grade odnose s razrednim odjeljenjima, koji se razlikuju od njihovih odnosa sa svakim učenikom pojedinačno (Wubbels i Levy, 1993), da oblikuju mentalne reprezentacije odnosa na razini pojedinca i razrednog odjeljenja (Spilt i sur., 2011) i da cijelo razredno odjeljenje može postati objekt privrženosti (Riley, 2011). Brojne studije naglašavaju važnost odnosa nastavnika i razrednog odjeljenja (Hagenauer i sur., 2015; Klassen i sur., 2012). Također, postoje empirijski dokazi da razredno odjeljenje kao referentna točka igra važnu ulogu u emocijama nastavnika, jer je utvrđeno da emocije nastavnika doživljene tijekom nastave sustavno variraju među razrednim odjeljenjima (Frenzel i sur., 2014; Kunter i sur., 2011). U istraživanju Roze i suradnika (2021), nastavnici su izvijestili o više uživanja, a manje ljutnje i tjeskobe kada su poučavali razredno odjeljenje s kojim su imali pozitivan odnos.

Polazište i cilj istraživanja

Nastavnici na svom radnom mjestu doživljavaju niz emocija (Frenzel, 2014) koje pokreću različiti čimbenici i njihovo međudjelovanje (Schutz, 2014). Emocije nastavnika obično se razvijaju u interakciji s njihovom okolinom (Day i Gu, 2014). Najviše vremena na svojem radnom mjestu, nastavnici provedu u interakciji s učenicima. Učenici su najveći izvor pozitivnih, ali i negativnih emocija za nastavnike (Sutton i Wheatley, 2003). Točnije, aktivnost i uključenost učenika u nastavu, te odnosi i interakcije s njima, neki su od važnijih okidača emocija kod nastavnika. Međutim, važno je kako nastavnici tumače i procjenjuju te događaje, s obzirom na to da emocije proizlaze iz kognitivnih procjena, tj. percepcije nekog vanjskog ili unutarnjeg događaja. U ranijim istraživanjima dokazano je da su aktivno sudjelovanje učenika na satu (Chang 2013; Frenzel i Gotz, 2007; Frenzel i sur., 2009; Tsouloupas i sur., 2010) i bliski odnosi nastavnika i učenika (Hargreaves, 2000; Hagenauer i sur., 2015; Klassen i sur., 2012) izvori pozitivnih emocija nastavnika, dok je učenička nedisciplina i nedostatak truda izvor negativnih emocija nastavnika (Frenzel i Goetz, 2007; Liljestrom i sur., 2007; Sutton, 2007).

U ovom su istraživanju kao indikatori percipirane uključenosti učenika ispitivane ponašajna i emocionalna uključenost; kao indikatori percipirane neuključenost ispitivane su ponašajna i emocionalna neuključenost, a ispitivan je odnos nastavnika s učenicima tj. s razrednim odjeljenjem učenika. Što se tiče diskretnih emocija nastavnika, ispitivane su radost, ponos, ljubav, ljutnja, beznade i iscrpljenost.

Navedene konstrukte i njihove međuodnose bitno je ispitivati jer su emocije sastavni dio posla i života nastavnika. Emocije nastavnika mogu oblikovati njihovu kogniciju, motivaciju i odnose s učenicima (Sutton i Wheatley, 2003); utjecati na učinkovitost poučavanja i upravljanja razredom (Frenzel, 2014; Frenzel i sur., 2009; Hagenauer i sur., 2015), igrati ulogu u stvaranju profesionalnog identiteta, predanosti i dobrobiti (Day i Qing, 2009) te mogu uzrokovati emocionalnu iscrpljenost i izgaranje (Chang, 2009). Stoga je cilj ovog istraživanja ispitati doprinos percipirane ponašajne i emocionalne (ne)uključenosti učenika te odnosa s učenicima u objašnjenju diskretnih emocija nastavnika.

2. PROBLEMI I HIPOTEZE

Problem 1. Ispitati povezanost između percipirane ponašajne i emocionalne (ne)uključenosti učenika, odnosa s učenicima i različitih diskretnih emocija (radost, ponos, ljubav, ljutnja, beznade i iscrpljenost) kod nastavnika.

Hipoteza 1 a): Očekuje se pozitivna povezanost percipirane ponašajne i emocionalne uključenosti učenika s emocijama radosti, ponosa i ljubavi te negativna povezanost s emocijama ljutnje, beznada i iscrpljenosti kod nastavnika.

Hipoteza 1 b): Očekuje se negativna povezanost percipirane ponašajne i emocionalne neuključenosti učenika s emocijama radosti, ponosa i ljubavi te pozitivna povezanost s emocijama ljutnje, beznada i iscrpljenosti kod nastavnika.

Hipoteza 1 c): Očekuje se pozitivna povezanost pozitivnog odnosa s učenicima i emocija radosti, ponosa i ljubavi, te negativna s emocijama ljutnje, beznada i iscrpljenosti kod nastavnika.

Problem 2. Utvrditi zasebne doprinose emocionalne i ponašajne (ne)uključenosti učenika te odnosa s učenicima u objašnjenju emocija radosti, ponosa, ljubavi, ljutnje, beznada i iscrpljenosti kod nastavnika.

Hipoteza 2 a): Očekuje se da će percipirana ponašajna i emocionalna uključenost učenika biti pozitivan prediktor emocija radosti, ponosa i ljubavi; a negativan prediktor ljutnje, beznada i iscrpljenosti kod nastavnika.

Hipoteza 2 b): Očekuje se da će percipirana ponašajna i emocionalna neuključenost učenika biti negativan prediktor emocija radosti, ponosa i ljubavi; a pozitivan prediktor ljutnje, beznada i iscrpljenosti kod nastavnika.

Hipoteza 2 c): Očekuje se da će pozitivan odnos s učenicima biti pozitivan prediktor emocija radosti, ponosa i ljubavi; a negativan prediktor ljutnje, beznada i iscrpljenosti kod nastavnika.

3. METODA

Sudionici

Istraživanje je odobrilo Etičko povjerenstvo Odjela za psihologiju Sveučilišta u Zadru te je provedeno u sklopu projekta „Ličnost, emocije i radna uspješnost nastavnika: dinamička

perspektiva“ (IP-04-2019-5472). Uzorak su činili nastavnici iz 73 srednje škole u Republici Hrvatskoj (N=1071), od čega je 82% žena i 18% muškaraca. Dobni raspon kretao se između 25 i 64 godine, a prosječna dob bila je 44 godine ($M_{dob}=43.62$, $SD_{dob}=9.10$). Kada uzmemo u obzir radni staž u obrazovanju, njegov raspon kretao se između 1 i 50 godina, a prosječna duljina radnog staža iznosila je 16 godina ($M_{staž}=15.87$, $SD_{staž}=9.10$). Od ukupnog broja nastavnika, njih 57% radilo je u gimnaziji, 33% u srednjoj strukovnoj školi, a njih 10% u srednjoj školi koja nudi i gimnazijska i strukovna usmjerenja. Postotak nastavnika koji su ujedno u trenutku mjerenja bili razrednici iznosio je 61%, dok je udio onih koji nisu, iznosio 39%.

Postupak

Podaci su se prikupljali *online*, putem poveznice koju su školski suradnici podijelili s nastavnicima u virtualnim zbornicama. Sudjelovanje u istraživanju bilo je dobrovoljno i anonimno. Nastavnici su upitnik ispunjavali u slobodno vrijeme, a za što su na raspolaganju imali otprilike dva tjedna. Podaci su prikupljeni u jesen 2021. Prilikom ispunjavanja upitnika i skala koje mjere emocije nastavnika, percipiranu ponašajnu i emocionalnu (ne)uključenost učenika, te odnos nastavnika s učenicima, od nastavnika je zatraženo da svoje samoprocjene temelje na vlastitim iskustvima i doživljajima prilikom poučavanja i u interakcijama s učenicima ciljnog razrednog odjeljenja, tj. s razrednim odjeljenjem učenika s kojim su bili upareni na početku istraživanja, slučajnim odabirom, od strane stručnog suradnika.

Mjerni instrumenti

Upitnik emocija nastavnika (Teacher Emotions Questionnaire – *TEQ*; Burić i sur., 2018)

Emocije nastavnika mjerene su Upitnikom emocija nastavnika (TEQ; Burić i sur., 2018). TEQ se sastoji od šest ljestvica koje mjere šest diskretnih emocija koje nastavnici doživljavaju tijekom poučavanja i interakcije s učenicima. To su tri pozitivne (radost, ponos i ljubav) i tri negativne emocije (ljutnja, beznade i iscrpljenost). Upitnik sadrži 35 tvrdnji. Radost je mjerena s pet čestica („Zadovoljan/na sam jer uistinu ostvarujem željene ciljeve u nastavi“); ponos sa šest čestica („Uspjesi učenika ovog razreda ispunjavaju me ponosom“); ljubav sa šest čestica („Osjećam toplinu čim pomislim na učenike ovog razreda “); ljutnja s pet čestica („Reakcije nekih učenika ovog razreda me toliko frustriraju

da bih najradije dao/la otkaz.“), beznađe sa sedam čestica („Bespomoćan/na sam jer nekim učenicima u ovom razredu ne mogu pomoći“) i iscrpljenost sa sedam čestica („Ponekad sam toliko umoran/na na nastavi da samo razmišljam o tome kako moram izdržati“). Nastavnici su sve tvrdnje ocjenjivali na ljestvici od sedam stupnjeva, u rasponu od 1 (uopće se ne slažem) do 7 (potpuno se slažem). Ukupni rezultat određen je kao prosječna vrijednost ispitanikovih odgovora na česticama pojedine skale. Koeficijent unutarnje konzistencije (Cronbach α) u ovom istraživanju za radost iznosi .88, za ponos iznosi .91, za ljubav iznosi .90, za ljutnju iznosi .75, za beznađe .87, a za iscrpljenost .89.

Upitnik percipirane uključenosti učenika (Skinner i sur. 2008)

U istraživanju je primijenjen Upitnik percipirane uključenosti učenika (Skinner, Kindermann, Furrer, 2008), koji se koristi za ispitivanje stupnjeva uključenosti učenika u nastavi. Upitnik je podijeljen na četiri ljestvice: ponašajnu uključenost, emocionalnu uključenost, ponašajnu neuključenost i emocionalnu neuključenost. Upitnik ukupno sadrži 23 tvrdnje pomoću kojih nastavnici izvještava o:

- a) *ponašajnoj uključenosti* – podrazumijeva trud, pažnju, upornost i sudjelovanje u aktivnostima („U ovom razredu učenici se trude najviše što mogu“)
- b) *emocionalnoj uključenosti* – odnosi se na emocije koje pokazuju motiviranu uključenost tijekom nastave („Učenici su entuzijastični na nastavi“)
- c) *ponašajnoj neuključenosti* – odnosi se na nedostatak truda kod učenika („U ovom razredu učenici dolaze nepripremljeni na nastavu“)
- d) *emocionalnoj neuključenosti* – prepoznaje negativne emocije učenika tijekom nastave („Učenici ovog razreda doimaju se nesretnima na nastavi“).

Nastavnici su sve tvrdnje procjenjivali na ljestvici sa četiri stupnja, u rasponu od 1 (uopće se ne slažem) do 4 (potpuno se slažem). Ukupni rezultat određen je kao prosječna vrijednost ispitanikovih odgovora na česticama pojedine skale. Koeficijent unutarnje konzistencije (Cronbach α) u ovom istraživanju za percipiranu ponašajnu uključenost iznosi .76, za emocionalnu uključenost iznosi .81, za ponašajnu neuključenost iznosi .81 i za emocionalnu neuključenost iznosi .82.

Skala odnosa s učenicima (eng. Teacher-Class Relationship Scale, Roza i sur., 2021)

Skala odnosa s učenicima ciljnog razrednog odjeljenja sastoji se od sedam tvrdnji. Točnije, ljestvica se primjenjuje da bi se ispitala veza između nastavnika i ciljane skupine

učenika tj. ciljnog razrednog odjeljenja. Svaka od tvrdnji predstavlja aspekt odnosa koji nastavnik može osjećati prema razrednom odjeljenju učenika, a to su: prisnost, povezanost, povjerenje, odbačenost, nevoljkost poučavanja, poštovanje. Tvrdnje su izražene u obliku neutralnih pitanja kao što je: „Kakav je Vaš odnos s razredom?“ Nastavnici su za svaki odnos odgovarali na ljestvici od „vrlo loše“ do „vrlo dobro“. Ukupni rezultat određen je kao prosječna vrijednost ispitanikovih odgovora na česticama. Viši rezultat na skali odnosa s učenicima znači pozitivniji odnos nastavnika i učenika. Koeficijent unutarnje konzistencije skale odnosa s razredom u ovom istraživanju iznosi $\alpha = .85$.

4. REZULTATI

Deskriptivni pokazatelji

U prvom koraku statističke obrade podataka izračunati su deskriptivni parametri varijabli primijenjenih u ovom istraživanju, a prikazani su u *Tablici 1*.

Provjerom normaliteta distribucija, koje čine preduvjet za provedbu parametrijskih statističkih postupaka, primijenjen je Kolmogorov-Smirnovljev test. Ispitivanjem je ustanovljeno da sve distribucije znatno odstupaju od normalne, ali daljnjom provjerom pokazalo se da indeksi asimetričnosti i spljoštenosti za sve varijable ne odstupaju znatno od postavljenih kriterija, odnosno, nijedan indeks asimetričnosti nije veći od 3 te nijedan indeks spljoštenosti nije veći od 10 (Kline, 2005). Međutim, vrijednost indeksa spljoštenosti i indeksa asimetričnosti u emociji ljutnje znatnije odstupaju od postavljenih kriterija. Iz *Tablice 1* može se vidjeti da upravo ljutnja ima najmanju vrijednost aritmetičke sredine u odnosu na ostale emocije ($M=1.37$, $SD=.54$), što ukazuje na nizak samoprocijenjeni intenzitet doživljene ljutnje prilikom poučavanja i u interakcijama s učenicima, što je u skladu i s ostalim istraživanjima (Burić i sur., 2018; Burić i sur., 2020; Hagenauer i sur., 2015). Moguće objašnjenje ovakvih rezultata jest to da se doživljavanje i pokazivanje ljutnje tijekom nastave često smatra nepoželjnim i neprikladnim (Liljestrom i sur., 2007; Sutton, 2007), zbog čega nastavnici reguliraju svoje emocije da bi zadržali ljutnju pod kontrolom (Sutton, 2007).

Dobivene prosječne vrijednosti za pozitivne emocije (radost, ponos i ljubav) pomaknute su prema višim vrijednostima, dok su za negativne emocije (ljutnja, beznađe i iscrpljenost) pomaknute prema nižim vrijednostima. Međutim, sličan obrazac prosječnih vrijednosti dobiven je i u ranijim istraživanjima (Burić i sur., 2018; Burić i sur., 2020). Nadalje, deskriptivni pokazatelji dobiveni na skalama percipirane (ne)uključenosti učenika također su u skladu s dosadašnjim rezultatima (Skinner i sur., 2008; Skinner i sur. 2009). Drugim riječima, procjene percipirane uključenosti (ponašajna i emocionalna) pomaknuti su prema višim vrijednostima, dok su procjene percipirane neuključenosti (ponašajna i emocionalna) pomaknuti prema nižim vrijednostima. Što se tiče odnosa nastavnika s učenicima, prosječni rezultat pokazuje pozitivnu evaluaciju tog odnosa, što je pokazalo i istraživanje Frenzel i suradnika (2021).

Tablica 1 Prikaz deskriptivnih parametara ispitivanih varijabli za cijeli uzorak (N=1071)

		<i>N</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>raspon</i>	<i>Kolmogorov-Smirnovljevi test</i>	<i>Indeks asimetričnosti (st. pog)</i>	<i>Indeks spljoštenosti (st. pog)</i>	<i>Cronbach α</i>
Upitnik emocija nastavnika	Radost	1031	5	5.72	0.88	2-7	.11**	-.81 (.08)	.63 (.15)	.88
	Ponos	925	6	5.45	1.09	1-7	.08**	-.63 (.08)	.05 (.16)	.91
	Ljubav	903	6	5.26	1.18	1-7	.08**	-.62(.08)	-.02 (.16)	.90
	Ljutnja	1039	5	1.37	0.54	1-7	.25**	3.01 (.08)	14.77 (.15)	.75
	Beznađe	1019	7	1.78	0.85	1-7	.18**	1.83 (.08)	4.40 (.15)	.87
	Iscrpljenost	1020	7	1.86	0.84	1-7	.15**	1.51 (.08)	2.92 (.15)	.89
	Ponašajna uključenost	1002	5	3.01	0.47	1-4	.11**	-.13 (.08)	.16 (.16)	.76
Upitnik percipirane (ne)uključenosti učenika	Emocionalna uključenost	954	5	2.93	0.50	1-4	.12**	-.26 (.08)	.35 (.15)	.81
	Ponašajna neuključenost	981	6	1.80	0.51	1-4	.09**	.60 (.08)	.44 (.16)	.81
	Emocionalna neuključenost	1022	7	1.51	0.40	1-4	.13**	.70 (.08)	.33 (.16)	.82
Skala odnosa s učenicima	Odnos s učenicima ^a	981	7	6.08	0.75	2-7	.12**	-1.13 (.08)	1.5 (.16)	.85

Napomena: n – broj čestica na pojedinim skalama; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; ^a viši rezultat na skali odnosa s učenicima znači pozitivniji odnos nastavnika s učenicima

Povezanost percipirane ponašajne i emocionalne (ne)uključenosti učenika, odnosa s učenicima i različitih diskretnih emocija nastavnika (radost, ponos, ljubav, ljutnja, beznade i iscrpljenost)

U svrhu odgovora na prvi istraživački problem, odnosno, da bi se utvrdio odnos percipirane ponašajne i emocionalne (ne)uključenosti učenika, odnosa s učenicima i različitih diskretnih emocija nastavnika (radost, ponos, ljubav, ljutnja, beznade i iscrpljenost), izračunat je Pearsonov koeficijent korelacije (*Tablica 2*), koji pokazuje da je varijabla spola negativno povezana s emocijama ponosa i ljubavi. Točnije, žene su sklonije iskazivanju emocija ljubavi i ponosa. Nadalje, dob je pozitivno povezana s ljubavi, a negativno s beznađem; nastavnici starije dobi skloniji su iskazivanju ljubavi, a manje su skloni iskazivanju beznada. Također, utvrđena je pozitivna povezanost radnog staža i ljubavi, a negativna povezanost radnog staža i beznada; to jest, nastavnici s duljim radnim stažem skloni su više iskazivati ljubav, a manje beznade.

U *Tablici 2* vidljivo je da su svi koeficijenti korelacije između prediktorskih i kriterijskih varijabli statistički značajni. Što se tiče percipirane uključenosti, ponašajna i emocionalna uključenost pozitivno su povezane s emocijama radosti, ponosa i ljubavi; a umjereno negativno s emocijama ljutnje, beznada i iscrpljenosti nastavnika. Dakle, ako je percipirana ponašajna i emocionalna uključenost učenika veća, nastavnici su skloniji osjećati više ljubavi, ponosa i radosti te manje ljutnje, beznada i iscrpljenosti. S druge strane, ponašajna i emocionalna neuključenost su umjereno do visoko negativno povezane s emocijama radosti, ponosa i ljubavi, dok su umjereno do visoko pozitivno povezane s emocijama ljutnje, beznada i iscrpljenosti. Drugim riječima, ako je percipirana ponašajna i emocionalna neuključenost učenika veća, nastavnici su skloniji osjećati manje ljubavi, ponosa i radosti te više ljutnje, beznada i iscrpljenosti. Promatrajući prediktorsku varijablu odnosa nastavnika s učenicima, može se uočiti da su utvrđene visoke pozitivne povezanosti pozitivnijeg odnosa s učenicima s emocijama radosti, ponosa i ljubavi; dok su s emocijama ljutnje, beznada i iscrpljenosti utvrđene umjereno negativne povezanosti. Nastavnici koji pozitivnije procjenjuju svoj odnos s razredom, osjećaju više radosti, ponosa i ljubavi, a manje ljutnje, beznada i iscrpljenosti.

Nadalje, što se tiče odnosa prediktorskih varijabli, utvrđene su visoke pozitivne povezanosti između ponašajne i emocionalne uključenosti te između ponašajne i emocionalne neuključenosti. Veća percipirana ponašajna (ne)uključenost učenika povezana je s većom percipiranom emocionalnom (ne)uključenosti. Također, dobivene su visoke

negativne povezanosti između svih varijabli percipirane uključenosti (ponašajne i emocionalne) i neuključenosti (ponašajne i emocionalne). Utvrđene su i umjerene pozitivne povezanosti između pozitivnog odnosa s učenicima i percipirane uključenosti (ponašajna i emocionalna). S druge strane, pozitivan odnos s učenicima bio je negativno povezan s percipiranom neuključenosti učenika (ponašajna i emocionalna).

Na kraju, dobivene su značajne povezanosti i između kriterijskih varijabli. Dobivene su visoke pozitivne korelacije između pozitivnih emocija (radosti, ponosa, ljubavi), što znači da nastavnici koji doživljavaju više radosti, ujedno doživljavaju više ljubavi i ponosa. Slično tome, utvrđene su i visoke pozitivne povezanosti između negativnih emocija (ljutnje, beznađa i iscrpljenosti). Nastavnici koji iskazuju više ljutnje, ujedno pokazuju više beznađa i iscrpljenosti. Također, sve su povezanosti između pozitivnih i negativnih emocija umjerene visine i negativne. Nastavnici koji na svojem radnom mjestu iskazuju više radosti, ljubavi i ponosa, doživljavaju manje ljutnje, beznađa i iscrpljenosti.

Tablica 2 Prikaz Pearsonovih koeficijenata korelacije između ispitivanih varijabli

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Spol ^a	-	-.14*	-.17**	-.05	-.14**	-.19**	.02	.02	-.04	-.13**	-.11**	.09*	.06	-.05
2. Dob		-	.85**	.04	.07	.15**	-.05	-.12**	-.02	.11**	.14**	-.06	-.08*	.13**
3. Staž			-	.01	.02	.10*	-.07	-.13**	-.03	.12**	.11**	-.08*	-.10*	.11**
4. Radost				-	.78**	.60**	-.42**	-.55**	-.36**	.62**	.66**	-.58**	-.58**	.65**
5. Ponos					-	.72**	-.24**	-.39**	-.25**	.57**	.62**	-.48**	-.48**	.61**
6. Ljubav						-	-.22**	-.31**	-.26**	.45**	.50**	-.37**	-.38**	.64**
7. Ljutnja							-	.66**	.69**	-.33**	-.26**	.47**	.48**	-.42**
8. Beznađe								-	.57**	-.52**	-.44**	.64**	.56**	-.52**
9. Iscrpljenost									-	-.32**	-.26**	.45**	.45**	-.39**
10. Ponaš. uklj.										-	.73**	-.67**	-.60**	.52**
11. Emoc. uklj.											-	-.58**	-.59**	.54**
12. Ponaš. neuklj.												-	.78**	-.52**
13. Emoc. neuklj.													-	-.52**
14. Odnos s učenicima														-

Napomena: *p<.05, **p<.01; ^a 1-žene, 2-muškarci

Doprinosi emocionalne i ponašajne (ne)uključenosti učenika te odnosa s učenicima u objašnjenju nastavnikovih emocija radosti, ponosa, ljubavi, ljutnje, beznađa i iscrpljenosti

Drugi problem bio je utvrditi doprinose emocionalne i ponašajne (ne)uključenosti učenika i odnosa s učenicima u objašnjenju nastavnikovih emocija radosti, ponosa, ljubavi, ljutnje, beznađa i iscrpljenosti. Provedeno je šest hijerarhijskih regresijskih analiza za svaku od šest nastavnikovih diskretnih emocija te su rezultati prikazani u tablicama 3 – 8. Redosljed uvođenja prediktorskih varijabli u analizi bio je isti za sve kriterije. U prvom koraku regresijske analize uvedene su sociodemografske varijable spola i radnog staža. Temeljem teorijskog polazišta i dosadašnjih istraživanja, u drugom su koraku uvedene ponašajna i emocionalna uključenost, u trećem ponašajna i emocionalna neuključenost, a u zadnjem koraku, odnos s učenicima (Frenzel i sur., 2011; Hagenauer i sur., 2015; Klassen i sur., 2012; Spilt i sur., 2011).

Tablica 3. Doprinos osobnih karakteristika, percipirane (ne)uključenosti i odnosa s učenicima u objašnjenju emocije radosti

Prediktori		<i>Korak 1</i>	<i>Korak 2</i>	<i>Korak 3</i>	<i>Korak 4</i>
		β	β	β	β
<i>Korak 1</i>	spol	-.05	.02	.02	.01
	radni staž	-.003	-.06**	-.07**	-.08**
	korigirani R ²	.0005			
<i>Korak 2</i>	ponašajna uključenost		.29**	.18**	.14**
	emocionalna uključenost		.41**	.32**	.25**
	korigirani R ²		.44**		
	ΔR^2		.44**		
<i>Korak 3</i>	ponašajna neuključenost			-.12**	-.09**
	emocionalna neuključenost			-.18**	-.11**
	korigirani R ²			.49**	
	ΔR^2			.05**	
<i>Korak 4</i>	odnos s učenicima				.33**
	korigirani R ²				.57**
	ΔR^2				.08**

U *Tablici 3* vidljivo je da se u prvom koraku hijerarhijske regresijske analize nijedna sociodemografska varijabla nije pokazala kao značajan prediktor **radosti**. Percipirana uključenost učenika uvedena je u drugom koraku, te je objašnjeno 44% varijance kriterija. Ponašajna i emocionalna uključenost ostvarile su pozitivan doprinos u objašnjenju radosti. Nastavnici koji učenike percipiraju ponašajno i emocionalno uključenima u nastavu, iskazuju veće razine radosti. Varijabla radnog staža postala je

negativan prediktor ($\beta = -.06$, $p < .01$), stoga možemo reći da je došlo do supresorskog efekta. U trećem koraku uvedena je percipirana neuključenost, te je objašnjeno dodatnih 5% varijance kriterija. Ponašajna i emocionalna neuključenost ostvarile su statistički značajan doprinos u objašnjenju radosti. Ako nastavnici učenike percipiraju ponašajno i emocionalno neuključenima u nastavu, doživljavaju manje radosti. Konačno, u zadnjem koraku uveden je prediktor odnosa s učenicima i objašnjeno je dodatnih 8 % varijance emocije radosti kod nastavnika. Pozitivan odnos s učenicima pokazao se kao pozitivan prediktor u objašnjenju radosti. Sukladno navedenim rezultatima zaključuje se da objašnjenju radosti doprinose, ponašajna i emocionalna uključenost, ponašajna i emocionalna neuključenost i odnos s učenicima. Točnije, većem iskazivanju emocije radosti doprinosi percipirana veća ponašajna ($\beta = .14$, $p < .01$) i emocionalna ($\beta = .25$, $p < .01$) uključenost učenika, percipirana manja ponašajna ($\beta = -.09$, $p < .01$) i emocionalna ($\beta = -.11$, $p < .01$) neuključenost učenika te bolji odnos s učenicima ($\beta = .33$, $p < .01$). Konačna kombinacija ovih prediktora objašnjava 57% ukupne varijance emocije radosti.

Tablica 4. Doprinos osobnih karakteristika, percipirane (ne)uključenosti i odnosa s učenicima u objašnjenju emocije ponosa

Prediktori	Korak 1	Korak 2	Korak 3	Korak 4
	β	β	β	β
<i>Korak 1</i> spol	-.14**	-.07**	-.07**	-.07**
radni staž	-.01	-.05	-.05	-.07**
korigirani R^2	.02**			
<i>Korak 2</i> ponašajna uključenost		.25**	.19**	.15**
emocionalna uključenost		.40**	.35**	.27**
korigirani R^2		.39**		
ΔR^2		.38**		
<i>Korak 3</i> ponašajna neuključenost			-.05	-.01
emocionalna neuključenost			-.12*	-.05**
korigirani R^2			.41**	
ΔR^2			.02**	
<i>Korak 4</i> odnos s učenicima				.33**
korigirani R^2				.49**
ΔR^2				.08**

U Tablici 4 vidljivo je da je samo varijabla spola, koja je uvedena u prvom koraku, statistički značajan negativan prediktor i da objašnjava ukupno 3% varijance emocije **ponosa** u nastavnika. Žene u odnosu na muškarce pokazuju veće razine ponosa. U drugom koraku hijerarhijske regresijske analize, uvedena je percipirana uključenost (ponašajna i emocionalna) te je objašnjeno dodatnih 38% varijance kriterija. Novouvedene varijable

pokazale su se kao statistički značajan pozitivan prediktor kriterija. Točnije, nastavnici koji su izvještavali o većoj ponašajnoj i emocionalnoj uključenosti učenika, iskazivali su veće razine ponosa. Nadalje, u trećem koraku, dodavanjem percipirane neuključenosti učenika (ponašajna i emocionalna) objašnjeno je dodatnih 2% varijance kriterija; uz to da se ponašajna neuključenost pokazala kao statistički neznačajan prediktor, dok je emocionalna neuključenost bila statistički značajan negativan prediktor, te dodatno doprinijela u objašnjenju nastavnikova ponosa. Nastavnici koji pokazuju veće razine emocionalne neuključenosti učenika u nastavu, osjećaju manje ponosa. Četvrti korak hijerarhijske analize uključuje varijablu odnosa s učenicima, a koja dodatno objašnjava 8% varijance kriterija. Odnos nastavnika i učenika pokazao se kao statistički značajan pozitivan prediktor, što znači da nastavnici koji imaju bolji odnos s učenicima u razredu, iskazuju veće razine ponosa u nastavnom procesu. U zadnjem koraku, varijabla radnog staža postaje statistički značajan negativan prediktor nastavnikova ponosa, što nam prikazuje postojanje supresorskog efekta. Zaključno, može se reći da spol ($\beta = -.07$, $p < .01$), ponašajna ($\beta = .15$, $p < .01$) i emocionalna ($\beta = .27$, $p < .01$) uključenost, emocionalna neuključenost ($\beta = -.05$, $p < .01$) i odnos s učenicima ($\beta = .33$, $p < .01$) objašnjavaju ukupno 51% varijance emocije ponosa u nastavnika.

Tablica 5. Doprinos osobnih karakteristika, percipirane (ne)uključenosti i odnosa s učenicima u objašnjenju emocije ljubavi

	Prediktori	Korak 1	Korak 2	Korak 3	Korak 4
		β	β	β	β
Korak 1	spol	-.19**	-.12**	-.12**	-.13**
	radni staž	.07	.02	.02	.00
	korigirani R ²	.04**			
Korak 2	ponašajna uključenost		.18**	.14**	.07
	emocionalna uključenost		.32**	.29**	.18**
	korigirani R ²		.27**		
	ΔR^2		.23*		
Korak 3	ponašajna neuključenost			-.04	.02
	emocionalna neuključenost			-.07	.01
	korigirani R ²			.28*	
	ΔR^2			.007*	
Korak 4	odnos s učenicima				.47**
	korigirani R ²				.44**
	ΔR^2				.17**

Kao što je vidljivo u Tablici 5, u prvom koraku hijerarhijske regresijske analize, sociodemografske varijable objasnile su 4% varijance emocije **ljubavi** u nastavnika. Kao

statistički značajan negativan prediktor ljubavi pokazala se varijabla spola, što znači da žene u odnosu na muškarce pokazuju više ljubavi u svojem radu. Uvođenjem percipirane uključenosti učenika u drugom koraku regresijske analize, objašnjeno je dodatnih 23% varijance kriterija. Što se tiče sociodemografskih varijabli, spol je i dalje statistički značajan prediktor. Ponašajna i emocionalna uključenost pokazale su se kao statistički značajni pozitivni prediktori emocije ljubavi, što znači da su nastavnici koji su izvještavali o većoj ponašajnoj i emocionalnoj uključenosti učenika, iskazivali i veće razine ljubavi. U trećem koraku uvedena je percipirana neuključenost, ali ni ponašajna ni emocionalna uključenost nisu ostvarile statistički značajan doprinos u objašnjenju varijance kriterija. Iako novouvedeni prediktori nisu bili statistički značajni, objašnjeno je dodatnih 7% varijance kriterija. Zadnji korak donosi uključivanje varijable odnosa s učenicima. U ovom koraku ponašajna uključenost gubi svoju statističku značajnost, dok je novouvedena varijabla odnosa pozitivan prediktor emocije ljubavi. Također je objašnjeno dodatnih 17% ukupne varijance kriterija. Konačno, može se zaključiti da su prediktori koji najbolje objašnjavaju varijancu emocije ljubavi spol ($\beta = -.13$, $p < .01$), emocionalna uključenost ($\beta = .18$, $p < .01$) i odnos s učenicima ($\beta = .47$, $p < .01$). Objašnjeno je ukupno 44,7 % varijance kriterija.

Tablica 6. Doprinos osobnih karakteristika, percipirane (ne)uključenosti i odnosa s učenicima u objašnjenju emocije ljutnje

	Prediktori	Korak 1	Korak 2	Korak 3	Korak 4
		β	β	β	β
Korak 1	spol	-.01	-.04	-.03	-.03
	radni staž	-.05	-.02	-.02	-.01
	korigirani R ²	-			
Korak 2	ponašajna uključenost		-.24**	-.05	-.02
	emocionalna uključenost		-.09**	.06	.12**
	korigirani R ²		.10**		
	ΔR^2		.10**		
Korak 3	ponašajna neuključenost			.19**	.16**
	emocionalna neuključenost			.32**	.27**
	korigirani R ²			.24**	
	ΔR^2			.14**	
Korak 4	odnos s učenicima				-.22**
	korigirani R ²				.27**
	ΔR^2				.04**

Iz Tablice 6 vidljivo je da u prvom koraku hijerarhijske regresijske analize nijedan prediktor nije statistički značajan. Uvođenjem percipirane uključenosti objašnjeno je 10%

varijance emocije **ljutnje**. Varijable ponašajne ($\beta = -.24, p < .01$) i emocionalne ($\beta = -.09, p < .01$) uključenosti pokazale su se kao statistički značajni negativni prediktori za doživljavanje emocije ljutnje. Nastavnici koji učenike percipiraju manje ponašajno i emocionalno uključenima u nastavni proces, doživljavaju veće razine emocije ljutnje. U trećem koraku hijerarhijske regresijske analize uvedena je percipirana neuključenost, te ovakav blok varijabli objašnjava dodatnih 14 % varijance kriterija, uz to da se varijable ponašajne i emocionalne uključenosti više nisu pokazale kao statistički značajni prediktori, dok su nove varijable percipirane neuključenosti bile statistički značajni pozitivni prediktori doživljavanja emocije ljutnje. Percipirana veća ponašajna i emocionalna neuključenost učenika, u nastavnika uzrokuje jači doživljaj emocije ljutnje. U zadnjem koraku uključena je varijabla odnosa s učenicima i objašnjeno je dodatnih 4% varijance kriterija. Odnos s učenicima je negativan prediktor, što znači da lošiji odnos nastavnika s učenicima uzrokuje jači osjećaj ljutnje u nastavnika. Također, varijabla emocionalne uključenosti postaje statistički značajan pozitivan prediktor. U ovom koraku emocionalna uključenost mijenja svoj smjer statističke značajnost, što upozorava na pojavu supresorskog efekta. Zaključno, objašnjenju emocije ljutnje doprinose: ponašajna neuključenost ($\beta = .16, p < .01$), emocionalna neuključenost ($\beta = .27, p < .01$) i odnos s učenicima ($\beta = -.22, p < .01$), a ovim skupom prediktora objašnjeno je ukupno 28% varijance doživljavanja ljutnje. Jačem doživljaju ljutnje u nastavnika doprinose ponašajna i emocionalna neuključenost učenika i lošiji odnosi s učenicima.

Tablica 7. Doprinosa osobnih karakteristika, percipirane (ne)uključenosti i odnosa s učenicima u objašnjenju emocije beznađa

		Korak 1	Korak 2	Korak 3	Korak 4
Prediktori		β	β	β	β
Korak 1	spol	-.01	-.06**	-.06**	-.06**
	radni staž	-.12**	-.06**	-.06**	-.05
	korigirani R^2	.01**			
Korak 2	ponašajna uključenost		-.35**	-.13**	-.11**
	emocionalna uključenost		-.17**	-.03	.02
	korigirani R^2		.26*		
	ΔR^2		.25*		
Korak 3	ponašajna neuključenost			.34**	.31**
	emocionalna neuključenost			.18**	.14**
	korigirani R^2			.40**	
	ΔR^2			.15**	
Korak 4	odnos s učenicima				-.23**
	korigirani R^2				.44**
	ΔR^2				.04**

Iz *Tablice 7* vidljivo je da se, od uvedenih sociodemografskih varijabli, u prvom koraku hijerarhijske regresijske analize radni staž pokazao kao statistički značajan negativan prediktor **beznađa**. Nastavnici s duljim radnim stažem iskazuju manje razine beznađa. Ovim korakom objašnjeno je 1% varijance beznađa. U drugom koraku uveden je blok varijabli percipirane uključenosti i objašnjeno je dodatnih 25% varijance kriterija. Varijabla spola u ovom koraku postaje statistički značajan negativan prediktor beznađa, što upozorava na pojavu supresorskog efekta. Ponašajna i emocionalna uključenost ostvarile su kao negativni prediktori značajan doprinos u objašnjenju varijance beznađa. Nastavnici koji procjenjuju učenike kao više uključene u nastavni proces, osjećaju manje razine beznađa. Nadalje, u sljedećem koraku dodane su ponašajna i emocionalna neuključenost, koje su objasnile dodatnih 15% varijance kriterija. Kada nastavnici svoje učenike procjenjuju ponašajno i emocionalno neuključenima u proces nastave, osjećaju se beznadno. Što se tiče percipirane uključenosti, emocionalna uključenost gubi svoju statističku značajnost, dok je ponašajna uključenost i dalje ostala statistički značajan negativan prediktor beznađa. U zadnjem koraku dodana je varijabla odnosa s učenicima, koja je ostvarila statistički značajan negativan doprinos u objašnjenju varijance kriterija i objašnjeno je dodatnih 4% varijance beznađa. Također, varijabla radnog staža gubi svoju statističku značajnost. Konačno, može se zaključiti da objašnjenju beznađa doprinose sljedeći parametri: ponašajna uključenost, ponašajna i emocionalna neuključenost i odnos s učenicima. Točnije, snažnijem iskazivanju emocije beznađa doprinose: percipirana manja ponašajna ($\beta = -.11$, $p < .01$) uključenost učenika, percipirana veća ponašajna ($\beta = .31$, $p < .01$) i emocionalna ($\beta = .14$, $p < .01$) neuključenost učenika i slabiji odnos s učenicima ($\beta = -.23$, $p < .01$). Konačna kombinacija ovih prediktora objašnjava 45% ukupne varijance emocije beznađa.

Tablica 8. Doprinos osobnih karakteristika, percipirane (ne)uključenosti i odnosa s učenicima u objašnjenju emocije iscrpljenosti

		Korak 1	Korak 2	Korak 3	Korak 4
Prediktori		β	β	β	β
Korak 1	spol	-.07	-.09**	-.09**	-.08**
	staž	-.05	-.02	-.02	-.01
	korigirani R ²	.003			
Korak 2	ponašajna uključenost		-.23**	-.06	-.03
	emocionalna uključenost		-.10**	.04	.09**
	korigirani R ²		.10**		
	ΔR^2		.10**		
Korak 3	ponašajna neuključenost			.17**	.14**
	emocionalna neuključenost			.29**	.25**
	korigirani R ²			.21**	
	ΔR^2			.12**	
Korak 4	odnos s učenicima				-.20**
	korigirani R ²				.24**
	ΔR^2				.03**

U prvom koraku hijerarhijske regresijske analize, uvedene sociodemografske varijable nisu se pokazale kao statistički značajni prediktori emocije **iscrpljenosti**, kao što je vidljivo u *Tablici 8*. U drugom koraku uveden je blok varijabli percipirane uključenosti (ponašajna i emocionalna) i objašnjeno je 10% varijance kriterija. Varijabla spola u ovom koraku postaje statistički značajan negativan prediktor iscrpljenosti, što nam prikazuje pojavu supresorskog efekta. Ponašajna i emocionalna uključenost ostvarile su kao negativni prediktori značajan doprinos u objašnjenju varijance iscrpljenosti. Nastavnici koji procjenjuju da su učenici ponašajno i emocionalno uključeni u nastavni proces osjećaju se manje iscrpljeno. Nadalje, u sljedećem koraku dodane su ponašajna i emocionalna neuključenost, koje su objasnile dodatnih 12% varijance kriterija. Kada nastavnici procjenjuju da su njihovi učenici ponašajno i emocionalno neuključeni u proces nastave, osjećaju se iscrpljeno. Što se tiče percipirane uključenosti, ni ponašajna ni emocionalna uključenost nisu ostale statistički značajan prediktor iscrpljenosti. U zadnjem koraku dodana je varijabla odnosa s učenicima, koja je ostvarila statistički značajan negativan doprinos u objašnjenju varijance kriterija. U ovom koraku emocionalna uključenost ponovno postaje važan prediktor, ali sada ima pozitivan doprinos u objašnjenju varijance kriterija, što nas upućuje na ponovnu pojavu supresorskog efekta. Također, objašnjeno je dodatnih 3% varijance iscrpljenosti. Konačno, može se reći da objašnjenju nastavnikove iscrpljenosti doprinose ponašajna i emocionalna neuključenost i odnos s učenicima. Točnije, većem iskazivanju emocije iscrpljenosti doprinosi veća percipirana

ponašajna ($\beta = .14, p < .01$) i emocionalna ($\beta = .15, p < .01$) neuključenost učenika i slabiji odnos s učenicima ($\beta = -.20, p < .01$). Konačna kombinacija ovih prediktora objašnjava 25% ukupne varijance emocije iscrpljenosti.

Temeljem rezultata prikazanih u prethodnima tablicama (tablica 3-8) možemo uvidjeti postojanje određenog broja supresorskih efekata. Točnije očitovanje supresorskih efekata najviše se javljalo kod varijabli spola i staža. Bivarijatna analiza (tablica 1) pokazuje da su međusobne korelacije spola i beznađa i iscrpljenosti neznačajne. Isto tako kad pogledamo odnos radnog staža s radosti i ponosom, dobivene su neznačajne povezanosti. U oba slučaja prediktori spola i staža nisu bili u značajnim povezanostima s kriterijima. U ovom slučaju bi možda bilo bolje rješenje da su se kontrolne varijable spola i staža unosile samo u određene kriterije temeljem bivarijatne analize. Nadalje dobiveno je da je emocionalna uključenost značajan pozitivan prediktor emocija ljutnje i iscrpljenosti, dok su korelacije među ovim varijablama na bivarijatnoj razini negativne. U ovom slučaju prediktori su u međusobno visokim korelacijama. Najveće korelacije se javljaju između komponenata istog konstrukta, tj. između ponašajne i emocionalne uključenosti ($r = .73, p < .01$), i ponašajne i emocionalne uključenosti ($r = .78, p < .01$). Kada pogledamo odnose između komponenata oba konstrukta (uključenosti i neuključenosti), možemo vidjeti da su svi prediktori u međusobnim umjereno do visokim korelacijama (tablica 1). Ovakve povezanosti dobivene su i u istraživanju validacije ovog konstrukta (Skinner i sur., 2009).

5. DISKUSIJA

Kao i u bilo kojoj drugoj djelatnosti u kojoj postoji interakcija s ljudima, u nastavničkoj profesiji izražavaju se emocije koje imaju povoljan ili nepovoljan utjecaj na same sudionike obrazovnog procesa, tj. nastavnike i učenike (Hargreaves, 1998). Nastavnici u školi doživljavaju mnoge pozitivne i negativne emocije poput radosti, ponosa, ljutnje, razočaranja, tjeskobe, srama i tuge (Frenzel, 2014). Na ove emocije utječu brojne situacije, kao što su učenikova postignuća, ponašanje učenika u učionici, odnosi nastavnika i učenika, te samo poučavanje (Frenzel i sur., 2009; Hargreaves, 2000). Sukladno tome, cilj ovog istraživanja je ispitati doprinos percipirane ponašajne i emocionalne (ne)uključenosti učenika te odnosa s učenicima u objašnjenju diskretnih emocija nastavnika.

Prvi problem bio je ispitati povezanost između percipirane ponašajne i emocionalne (ne)uključenosti učenika, odnosa s učenicima i različitih diskretnih emocija nastavnika (radost, ponos, ljubav, ljutnja, beznađe i iscrpljenost). Dosadašnja su istraživanja pokazala da su emocije nastavnika snažno povezane s angažiranim ponašanjem njihovih učenika, izazivajući reakcije poput radosti i zadovoljstva (Hargreaves 2000). Sukladno tome, očekivala se pozitivna povezanost percipirane ponašajne i emocionalne uključenosti učenika s emocijama radosti, ponosa i ljubavi te negativna povezanost s emocijama ljutnje, beznađa i iscrpljenosti u nastavnika, što su i pokazali dobiveni rezultati. Drugim riječima, što je percepcija učenikove ponašajne i emocionalne uključenosti veća, to nastavnici tijekom nastave iskazuju više radosti, ponosa i ljubavi, a manje ljutnje, beznađa i iscrpljenosti, čime se postavljena hipoteza prihvaća. Rezultati brojnih drugih istraživanja su u skladu s rezultatima ovog istraživanja (Frenzel i sur., 2018; Hagenauer i sur., 2015; Skinner i Pitzer, 2012). Naime, kada su nastavnici procjenjivali ponašanje svojih učenika aktivnijim te kada bi procijenili da su bili uključeni u nastavne zadatke – iskazivali su više uživanja i radosti, a manje ljutnje (Hagenauer i sur., 2015). Također, slične rezultate dobili su i Frenzel i suradnici (2018) koji su pronašli pozitivnu povezanost između disciplinarnog ponašanja učenika u razredu i radosti kod nastavnika, dok je povezanost s ljutnjom bila negativna. Zaključno, ponašajna uključenost, koja se odnosi na učenikovo sudjelovanje na satu, i emocionalna uključenost, koja obuhvaća pozitivne emocije na nastavi, povezane su s emocijama koje doživljava nastavnik..

Druga se hipoteza odnosila na povezanost percipirane neuključenosti učenika s emocijama nastavnika. Očekivala se statistički značajna negativna povezanost percipirane ponašajne i emocionalne neuključenosti učenika s emocijama radosti, ponosa i ljubavi te

pozitivna povezanost s emocijama ljutnje, beznađa i iscrpljenosti u nastavnika, s obzirom na to da problematično i neodgovorno ponašanje učenika dovodi do negativnih emocija u nastavnika (Spilt i sur., 2011). Dobiveni su rezultati u skladu s postavljenom hipotezom te se ona u potpunosti prihvaća. Drugim riječima, što je percipirana ponašajna i emocionalna neuključenost učenika veća, nastavnici su skloniji osjećati manje ljubavi, ponosa i radosti te više ljutnje, beznađa i iscrpljenosti. To potvrđuju dosadašnja istraživanja, gdje je ljutnja bila najviše pozitivno povezana s neuključenosti učenika na satu (Chang i Davis, 2011; Liljestrom i sur., 2007; Sutton 2007;), a radost negativno povezana s nedostatkom truda i manjkom pažnje (Hagenauer i sur., 2015). Također, rezultati ovog istraživanja u skladu su s istraživanjima koja govore da su negativne emocije, kao što su ljutnja i frustracija, često povezane s učenikovim manjkom discipline i lošim ponašanjem na satu (Tsouloupas i sur., 2010). Rezultati također potvrđuju da nastavnici češće doživljavaju neugodne emocije kada učenici ne preuzimaju odgovornost za svoje učenje i kada ne iskazuju trud na satu (Brophy i McCaslin, 1992; Frenzel i Goetz, 2007; Sutton i Wheatley, 2003;).

Nadalje, pretpostavljena je pozitivna povezanost pozitivnog odnosa nastavnika s učenicima s emocijama radosti, ponosa i ljubavi, te negativna povezanost s emocijama ljutnje, beznađa i iscrpljenosti u nastavnika. Obradom rezultata dobivene su visoke pozitivne povezanosti pozitivnog odnosa nastavnika s učenicima i pozitivnih emocija te umjerene negativne povezanosti s negativnim emocijama. Točnije, nastavnici koji su bili povezaniji s učenicima u razredu osjećali su se radosnijima, ponosnijima i iskazivali su veću ljubav, što se podudara i s ostalim istraživanjima o odnosima nastavnika i učenika (Hargreaves, 2000; Hagenauer i sur., 2015; Klassen i sur., 2012). Sukladno tome, prihvaća se postavljena hipoteza. Nastavnici koji su povezani sa svojim učenicima pokazuju više razine pozitivnih emocija i niže razine negativnih emocija (Klassen i sur., 2012). Drugim riječima, vjerojatnije je da će iskazati emocije radosti, a rjeđe tjeskobu i ljutnju (Hagenauer i sur., 2015). Pozitivni i bliski odnosi u učionici omogućuju da se nastavnici i učenici osjećaju sigurno i prihvaćeno. Samim time, potiče se iskazivanje pozitivnih emocija, dok je doživljaj negativnih emocija smanjen. To potvrđuje i istraživanje Hargreavesa, (2000), gdje su nastavnici iskazali više uživanja i pozitivnih osjećaja, a manje ljutnje i tjeskobe kada su poučavali razredno odjeljenje s kojim su imali pozitivan odnos. Na temelju rezultata ovog i dosadašnjih istraživanja, može se zaključiti da dobar odnos s učenicima za nastavnike znači ispunjenost pozitivnim emocijama na poslu.

Drugi problem ovog istraživanja odnosio se na utvrđivanje doprinosa emocionalne i ponašajne (ne)uključenosti učenika i odnosa s razredom, u objašnjenju emocija radosti,

ponosa, ljubavi, ljutnje, beznađa i iscrpljenosti kod nastavnika. Budući da su prethodna istraživanja pokazala da učenička uključenost ili njezin nedostatak (Frenzel i sur., 2018), kao i odnos s učenicima (Hagenauer i sur., 2015), predviđaju emocije nastavnika, ove varijable tretirane su kao prediktori u hijerarhijskim regresijskim analizama. Prediktori su podijeljeni u četiri skupine i uvodili su se redom: sociodemografski podaci, percipirana uključenost učenika (ponašajna i emocionalna), percipirana neuključenost učenika (ponašajna i emocionalna) te odnos s učenicima. Što se tiče socio-demografskih varijabli, otkriveno je da je spol negativan prediktor ponosa i ljubavi. U odnosu na nastavnike, nastavnice su se izjašnjavale o većem doživljavanju ponosa i ljubavi. Rezultati su u skladu s popularnim vjerovanjima koja postuliraju da u domeni emocionalnog izražavanja postoje dokazi o tome da žene pokazuju više emocija od muškaraca (Brody, 1997). Sukladno tome, može se zaključiti da rezultati ovog istraživanja podržavaju prethodne nalaze (Burić i sur., 2020), ali ovaj rezultat ipak treba razmatrati s oprezom, jer socijalno je prihvatljivo da su žene emotivnije, osobito u odgojno-obrazovnim profesijama.

Sljedeće varijable uvedene u analize bile su percipirana ponašajna i emocionalna uključenost, koje se odnose na aktivno sudjelovanje i pozitivne emocije učenika na nastavi. Pretpostavlja se da će percipirana ponašajna i emocionalna uključenost učenika biti pozitivni prediktori emocija radosti, ponosa i ljubavi, a negativni prediktori ljutnje, beznađa i iscrpljenosti u nastavnika. Analizom podataka dobiveno je da je percipirana ponašajna uključenost pozitivan prediktor radosti i ponosa, dok je negativan prediktor samo za negativnu emociju beznađa. Nadalje, emocionalna uključenost pozitivan je prediktor radosti, ponosa i ljubavi. Ponašajna i emocionalna uključenost učenika u nastavu uzrokuje veći osjećaj radosti i ponosa u nastavnika, što je i očekivano. Aktivno sudjelovanje učenika na satu glavni je izvor nastavnikovih pozitivnih emocija (Chang 2013; Pavin i sur., 2005; Tsouloupas i sur., 2010) i ono uključuje trud, pažnju, upornost, odlučnost i pozitivne emocije koje učenici pokazuju tijekom nastave. Motivirano ponašanje učenika na satu najsnažniji je prediktor nastavnikova uživanja tijekom nastave (Frenzel i Goetz, 2007; Frenzel i sur., 2009). Rezultati ovog, kao i prethodnih istraživanja (Burić i sur., 2018; Chang 2013; Frenzel i sur., 2011; Tsouloupas i sur., 2010), podržavaju model Frenzel i suradnika (2009), koji pretpostavlja da ponašanje učenika u razredu ima utjecaj na emocionalna iskustva nastavnika, točnije, da su uspješni i visokomotivirani učenici izvor njihovih pozitivnih emocionalnih iskustava (Frenzel i Goetz, 2007; Frenzel i sur., 2009; Hargreaves, 2000). Zanimljivo je spomenuti i istraživanja koja su utvrdila da je učenička uključenost povezana s emocijama nastavnika, neovisno o učenicovim

kognitivnim sposobnostima i izvedbi. Nastavnikovo iskazivanje sreće, ponosa i ljubavi doprinosi učenikovoju uključenosti (Biddle i Goudas, 1997; Covington i Omelich, 1979).

Nadalje, dio dobivenih rezultata koji ne potvrđuju drugi dio pretpostavke, odnosi se na iskazivanje negativnih emocija, točnije, percipirana ponašajna uključenost bila je negativan prediktor jedino beznađa, dok je emocionalna uključenost bila pozitivan prediktor iscrpljenosti i ljutnje nastavnika, iako se očekivao negativan doprinos. Međutim, s obzirom na to da je u bivarijatnoj analizi odnos između emocionalne uključenosti i emocija iscrpljenosti i ljutnje bio negativan, promjena smjera statističke značajnosti u regresijskoj analizi upućuje na postojanje supresorskog efekta. Sukladno tome, prva hipoteza prihvaća se samo djelomično. Nadalje, ponašajna uključenost objasnila je samo jednu negativnu emociju, što nije bio slučaj s pozitivnim emocijama. Moguće je objašnjenje ovih rezultata to da većina dosadašnjih istraživanja spominje aktivno sudjelovanje i uključenost učenika u nastavu, kao aspekte ponašanja koji uglavnom objašnjavaju pozitivne emocije nastavnika. Uključenost u nastavu je najsnažniji prediktor sreće (Hagenauer i sur., 2015), dok je za negativne emocije bitna neaktivnost učenika (Liljestrom i sur., 2007; Sutton, 2007). U prilog ovakvoj interpretaciji idu i rezultati iz *Tablice 2*, gdje su povezanosti percipirane ponašajne i emocionalne uključenosti i pozitivnih emocija veće, u odnosu na one s negativnim emocijama. Kada ove zaključke prenesemo na pozitivne emocije i neuključenost, dobijemo slične rezultate.

Očekivala se negativna povezanost percipirane ponašajne i emocionalne neuključenosti učenika s emocijama radosti, ponosa i ljubavi te pozitivna povezanost s emocijama ljutnje, beznađa i iscrpljenosti u nastavnika. Hijerarhijske regresijske analize pokazale su da je ponašajna neuključenost negativan prediktor jedino radosti, dok je emocionalna neuključenost negativan prediktor radosti i ponosa. Točnije, što su učenici bili manje ponašajno i emocionalno aktivni na satu, nastavnici su iskazivali manje razine radosti i ponosa, što je u skladu s istraživanjem Hagenauer i suradnika (2015), gdje je nedisciplinirano ponašanje učenika u razredu bilo negativan prediktor sreće. Pasivnost, nepažnja, bezvoljnost, neaktivnost u zadacima te negativne emocije, oblici su ponašanja učenika koji ne idu u korist ciljevima nastavnika na satu te su povratno, najsnažniji izvor negativnih emocija (Chang i Davis, 2011; Frenzel i sur., 2009). Utvrđeno je da je percipirana ponašajna i emocionalna neuključenost učenika pozitivan prediktor svih triju negativnih emocija (ljutnja, beznađe i iscrpljenost). Prema navedenom se može zaključiti da je nesudjelovanje učenika na satu jak izvor negativnih emocija kod nastavnika (Liljestrom i sur., 2007; Sutton, 2007). Nastavnikova ljutnja posebno je izražena ako su

učenici nedisciplinirani ili ako ne sudjeluju u učenju (Sutton, 2007). Kršenje pravila u učionici ili nepoštivanje drugih učenika također može izazvati ljutnju nastavnika (Burić i Frenzel, 2019). Navedeno se pokazalo i u ostalim istraživanjima (Brophy i McCaslin, 1992.; Frenzel i Goetz, 2007; Sutton i Wheatley, 2003). Učenici koji ometaju nastavu i ne slijede pravila u učionici nepovoljno utječu na poučavanje, ometaju postizanje nastavnikovih ciljeva, a takvo ponašanje može imati i dugoročne učinke za emocionalnu dobrobit nastavnika (Ben-Ari i sur., 2003; Chang, 2013; Spilt i sur., 2011; Tsouloupas i sur., 2010).

Konačno, vezano za odnos nastavnika i učenika te emocija nastavnika, očekivalo se da će pozitivan odnos s učenicima biti pozitivan prediktor pozitivnih emocija i negativan prediktor negativnih emocija nastavnika. Analiza rezultata pokazala je da nastavnici iskazuju više radosti, ponosa i ljubavi, a manje ljutnje, beznađa i iscrpljenosti kada imaju bolje odnose s učenicima. Ovi podaci su u skladu s postavljenom hipotezom i dosadašnjim istraživanjima koja tvrde da osjećaj bliskosti nastavnika s učenicima može smanjiti doživljaj negativnih, a povećati doživljaj pozitivnih emocija (Hagertz i Lynch-Scauer, 1992; Klassen i sur., 2012; Roza i sur., 2021). Bliskost se odražava na pozitivan odnos između učenika i nastavnika i posebno je važna za nastavnikovo emocionalno iskustvo u učionici (Klassen i sur., 2012). Nastavnici koji se osjećaju povezano sa svojim učenicima češće iskazuju radost, a rjeđe tjeskobu i ljutnju (Roza i sur., 2021). U skladu s teorijom privrženosti (Cassidy i Shaver 2008), pozitivni međuljudski odnosi odražavaju sigurnost i stoga nisu važni samo učenicima, već su i bitni preduvjeti za emocionalnu dobrobit nastavnika. Istraživanje koje su proveli Day i Gu (2014) potvrđuje da su ugodni, bliski i topli odnosi nastavnika i učenika ključan dio radnog okruženja koji doprinosi uspješnom nošenju nastavnika sa zahtjevima svojom profesijom. Također, učitelji izvještavaju o više uživanja, a manje ljutnje i tjeskobe kada poučavaju razredno odjeljenje učenika s kojima imaju pozitivan odnos (Hagenauer i sur., 2015; Klassen i sur., 2012; Taxer i sur., 2019). Stoga se može zaključiti da dobri odnosi s učenicima djeluju nagrađujuće na nastavnike (Hargreaves, 2000) što pridonosi ispunjenju njihove potrebe za bliskošću na radnom mjestu (Klassen i sur., 2012) te tako izaziva pozitivne, a smanjuje negativne emocije (Chang, 2009; Chang i Davis, 2011). Bitno je spomenuti da se pozitivan odnos s učenicima pokazao kao najvažniji prediktor za sve tri pozitivne emocije (ljubav, ponos i radost), što nam pokazuje koliko nastavnici vjeruju da je povezanost s učenicima ključna psihička potreba i jak izvor pozitivnih emocija. U odnosu na druga zanimanja, poučavanje zahtijeva različite skupove vještina i znanja, a mogućnost svakodnevnog bliskog rada s djecom i

adolescentima izdvaja ga od ostalih zanimanja, te su upravo bliski odnosi među glavnim razlozima za odabir ove struke (Klassen i sur., 2012).

Ograničenja istraživanja i implikacije za buduća istraživanja

Uzorak sudionika čine nastavnici iz hrvatskih državnih škola koji su u istraživanju sudjelovali dobrovoljno. Ovakav pristup imao je i određene nedostatke, poput prigodnog uzorka i ograničene generalizacije podataka. Nadalje, svi su podaci prikupljeni putem samoprocjena, pa je bitno napomenuti da bi to moglo narušiti objektivnost rezultata. Iako je sudionicima bila zajamčena anonimnost, moguće je da su nastavnici davali socijalno poželjne odgovore, ponajviše zbog prirode svoje profesije gdje se očekuje izražavanje pozitivnih, a izbjegavanje negativnih emocija (Liljestrom i sur., 2007; Sutton, 2007). Istraživanja u čijem su središtu emocije nastavnika itekako su važna jer daju iscrpniji uvid u razumijevanje emocionalnog i profesionalnog dijela života nastavnika. Emocije nastavnika su složeni fenomeni koji uvelike ovise i o emocijama učenika (Frenzel i sur., 2018), stoga bi u budućim istraživanjima bilo zanimljivo ispitati uzročno-posljedične odnose emocija učenika i nastavnika. Ovo istraživanje nastavnicima može pomoći kako bi poboljšali svoje vještine upravljanja ponašanjem učenika u razredu te u izgradnji pozitivnih i ispunjavajućih odnosa s učenicima, što će doprinijeti njihovoj emocionalnoj dobrobiti. Učionice u kojima vladaju skladni i pozitivni odnosi, kao i one koje pružaju podršku učenicima, nisu važne samo za njihov razvoj, već i za profesionalni razvoj i dobrobit nastavnika (Kunter i sur., 2013; Roorda i sur., 2011).

6. ZAKLJUČCI

1. Nastavnici koji procjenjuju ponašajnu i emocionalnu uključenost svojih učenika većima, doživljavaju više radosti, ponosa i ljubavi, a manje ljutnje, beznađa i iscrpljenosti.

Nastavnici koji procjenjuju ponašajnu i emocionalnu neuključenost učenika većima, doživljavaju manje radosti, ponosa i ljubavi, a više ljutnje, beznađa i iscrpljenosti.

Nastavnici koji odnos s učenicima percipiraju boljim, doživljavaju više radosti, ponosa i ljubavi, a manje ljutnje, beznađa i iscrpljenosti.

2. Veća percipirana ponašajna i emocionalna uključenost te manja ponašajna i emocionalna neuključenost učenika i bolji odnos s učenicima, doprinosili su višim razinama radosti u nastavnika.

Ženski spol, veća percipirana ponašajna i emocionalna uključenost te manja emocionalna neuključenost učenika i bolji odnos s učenicima, doprinosili su višim razinama ponosa u nastavnika.

Ženski spol, veća percipirana emocionalna uključenost učenika i bolji odnos s učenicima doprinosili su višim razinama iskazivanja ljubavi u nastavnika.

Veća ponašajna i emocionalna neuključenost učenika i lošiji odnos s učenicima, doprinosili su višim razinama ljutnje u nastavnika.

Manja percipirana ponašajna uključenost učenika te veća ponašajna i emocionalna neuključenost učenika i slabiji odnos s učenicima, doprinosili su višim razinama beznađa u nastavnika.

Veća percipirana ponašajna i emocionalna neuključenost učenika i slabiji odnos s učenicima, doprinosili su višim razinama iscrpljenosti u nastavnika.

7. LITERATURA

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. N. (2015). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Psychology Press.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*, 369–386.
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology, 34*, 2045-2068.
- Bahia, S., Freire, I., Amaral, A., & Estrela, M. A. (2013). The emotional dimension of teaching in a group of Portuguese teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 19*(3), 275-292.
- Ben-Ari, R., Krole, R., & Har-Even, D. (2003). Differential effects of simple frontal versus complex teaching strategy on teachers' stress, burnout, and satisfaction. *International Journal of Stress Management, 10*(2), 173-195.
- Biddle, S., & Goudas, M. (1997). Effort is virtuous: Teacher preferences of pupil effort, ability and grading in physical education. *Educational Research, 39*(3), 350-355.
- Bowlby, J. (1999). *Attachment and Loss*. Basic Books.
- Brody LR. (1997). Gender and emotion: Beyond stereotypes. *Journal of Social Issues, 53*, 369–393.
- Brophy, J., & McCaslin, M. (1992). Teachers' reports of how they perceive and cope with problem students. *The Elementary School Journal, 93*(1), 3-68.
- Bullough, R. V., Knowles, J. G. & Crow, N. A. (1991). *Emerging as a teacher*. Routledge.
- Burić, I., Slišković, A., i Sorić, I. (2020). Teachers' emotions and self-efficacy: A test of reciprocal relations. *Frontiers in Psychology, 11*.
- Burić, I., & Frenzel, A. C. (2019). Teacher anger: New empirical insights using a multi-method approach. *Teaching and Teacher Education, 86*.
- Burić, I., Slišković, A., & Macuka, I. (2018). A mixed-method approach to the assessment of teachers' emotions: Development and validation of the Teacher Emotion Questionnaire. *Educational psychology, 38*(3), 325-349.
- Cassidy, J., & Shaver, P. R. (2008). *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*. Guilford.

- Chang, M. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218.
- Chang, M. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37(4), 799–817.
- Chang, M., & Davis, H. A. (2011). 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 emotion research* (str. 95–127). Heidelberg: Springer.
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68–77.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. U M. R. Gunnar i L. A. Sroufe (Ur.), *Self-processes and development*: (str. 43–77). New York: Lawrence Erlbaum.
- Corno, L., & Mandinach, E. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18(2), 88–108.
- Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1979). It's best to be able and virtuous too: Student and teacher evaluative responses to successful effort. *Journal of Educational Psychology*, 71(5), 688–700.
- Cross, D. I., & Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 957–996.
- Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. W. (1987). The experience sampling method. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 175 (9), 526–536.
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient school: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge.
- Day, C., & Qing, G. (2009). Teachers' emotions: Well-being and effectiveness. U P. A. Schutz, i M. Zembylas (Ur.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (str. 15–31). Springer.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Komazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a

- former Eastern bloc country: A cross cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 930-942.
- Emmer, E. T. (1994). Toward and understanding of the primacy of classroom management and discipline. *Teacher Education*, 6, 65–69.
- Erb, C. S. (2002). The emotional whirlpool of beginning teachers' work. *Paper presented at the annual meeting of the Canadian Society of Studies in Education*. Toronto, Canada.
- Evelein, F., Korthagen, F., & Brekelmans, M. (2008). Fulfillment of the basic psychological needs of student teachers during their first teaching experiences. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1137-148.
- Finn, J. D. & Zimmer, K. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? U S. L. Christenson, A. L. Reschly i C. Wylie (Ur.), *Handbook of research on student engagement* (str. 97–131). New York: Springer.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Frenzel, A. C., Daniels, L., & Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56(4), 250–264.
- 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), 628–639.
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. U R. Pekrun and L. Linnenbrink-Garcia (Ur.) *Handbook of Emotions in Education* (str. 494–519). New York: Routledge.
- 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.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J. & Jacob, B. (2009). Antecedents and Effects of Teachers' Emotional Experiences: An Integrative Perspective and Empirical Test. U P. A. Schutz and M. Zembylas (Ur.), *Advances in teacher emotions research: The Impact on Teachers Lives* (str. 129-148). Springer.
- Frenzel, A. C., & Goetz, T. (2007). Emotionales erleben von Lehrkräften beim unterrichten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(3), 283-295.
- Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal

- teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385–403.
- Hagertz, B. M. K. & Lynch-Scauer, M. J. (1992). Sense of belonging; A vital mental health concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, 6(3), 172-177.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: With implications for educational leadership. *International Journal of Leadership Education*, 1(4), 315–336.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811 – 826.
- Harmon-Jones, E., Harmon-Jones, C. & Summerell, E. (2017). On the importance of both dimensional and discrete models of emotion. *Behavioral sciences*, 7(4), 66.
- Keller, M. M., Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R., & Hensley, L. (2014). Exploring teacher emotions: A literature review and an experience sampling study. U P. W. Richardson, S. Karabenick, i H. M. G. Watt (Ur.) *Teacher motivation: Theory and practice* (str. 69–82). Routledge.
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150–165.
- Kline, R. B. (2005). Methodology in the social sciences. *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820.
- Kunter, M., Frenzel, A. C., Nagy, G., Baumert, J., & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 289 – 301.
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching Teacher Education*, 16(8), 843–860.
- Lee, J. C. K., & Yin, H. B. (2011). Teachers' emotions and professional identity in curriculum reform: A Chinese perspective. *Journal of Education Change*, 12(1), 25-46
- Liljestrom, A., Roulston, K., & Demarrais, K. (2007). There is no place for feeling like this in the workplace: Women teachers' anger in school settings. U P. A. Schutz i R. Pekrun (Ur.), *Emotion in education* (str. 275–291). Elsevier.

- Mogg, K. & Bradley, B. P. (1999). Selective attention and anxiety: A cognitive-motivational perspective. U T. Dalgleish i M. Power (Ur.), *Handbook of cognition and emotion* (str. 45–170). Wiley.
- Murdock, T. B. (1999). The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 62-76.
- Pappa, S., (2014). Teachers' perceptions of student engagement and teacher self-efficacy beliefs. Unpublished master's thesis. University of Jyväskylä. Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/313554415_Teachers'_perceptions_of_student_engagement_and_teacher_self-efficacy_beliefs.
- Pastore, G., & Luder, R., (2021). Teacher-student-relationship quality in inclusive secondary schools: Theory and measurement of emotional aspects of teaching. *Frontiers in Education*, 6.
- Pavin, T., Rijavec, M. i Miljević-Ričički, R. (2005). Percepcija kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika i nekih aspekata učiteljske i nastavničke profesije iz perspektive osnovnoškolskih učitelja i nastavnika. U V. Vizek Vidović (Ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive* (str. 95-122). Institut za društvena istraživanja: Biblioteka Znanost i društvo.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-Student relationships and engagement: conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. U S. L. Christenson, A. L. Reschly, i C. Wylie (Ur.) *Handbook of Research on Student Engagement* (str. 365–386). Springer.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990). Motivated and self-regulated learning components of academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. U S. L. Christenson, A. L. Reschly, i C. Wylie (Ur.), *Handbook of research on student engagement* (str. 149–172). Springer Science, Business Media.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537-548.
- Reyna, C. & Weiner, B. (2001). Justice and utility in the classroom: An attributional analysis of the goals of teachers' punishment and intervention strategies. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 309–319.

- Ria, L., Sève, C., Saury, J., Theureau, J., & Durand, M. (2003). Beginning teachers' situated emotions: A study of first classroom experiences. *Journal of Education for Teaching, 29*(3), 219–234.
- Riley, P. (2011). *Attachment theory and the teacher-student relationship: A practical guide for teachers, teacher educators and school leaders*. Routledge
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to Learn for the 80s*. Charles Merrill
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement. *Review of Educational Research, 81*(4), 493–529
- Roza, J., Frenzel, A.C., & Klassen, R., (2021). The teacher-class relationship: A mixed-methods approach to validating a new scale. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 36*, 1-18.
- Roseman, I. J., Spindel, M. S., & Jose, P. E. (1990). Appraisals of emotion-eliciting events: Testing a theory of discrete emotions. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*(5), 899–915.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology, 99*(4), 761-774.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M. & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: a cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*(5), 464–481.
- Scherer, K. R. (2004). Feelings integrate the central representation of appraisal-driven response organization in emotion. U A. S. R. Manstead, N. Frijda, i A. Fischer (Ur.), *Feelings and emotions* (str. 136–157). Cambridge University Press.
- Schutz, P. A. (2014). Teacher emotion, emotional labor and teacher identity. U J. M. Agudo (Ur.) *English as a Foreign Language Teacher Education: Current Perspectives and Challenges* (str. 169-186). Rodopi.
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. *Handbook of Research on Student Engagement, 21–44*.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement, 69*(3), 493–525

- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2008). A motivational perspective on engagement and disaffection. *Educational and Psychological Measurement, 69*(3), 493–525.
- Smith, C. A., & Lazarus, R. S. (1993). Appraisal components, core relational themes, and the emotions. *Cognition and Emotion, 7*, 233-269.
- Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja*. Naklada slap.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review, 23*(4), 457–477.
- Strack, S., & Horowitz, L. M. (2012). *Handbook of Interpersonal Psychology*. John Wiley i Sons.
- Sutton, R. E. (2007). Teachers' anger, frustration, and self-regulation. U P. A. Schutz i R. Pekrun (Ur.) *Emotion in education* (str. 259–274). Amsterdam: Elsevier.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review, 15*, 327–358.
- Šverko, B. (2001). *Psihologija: udžbenik za gimnazije*. Školska knjiga.
- Taxer, J. L., Becker-Kurz, B., & Frenzel, A. C. (2019). Do quality teacher–student relationships protect teachers from emotional exhaustion? The mediating role of enjoyment and anger. *Social Psychology of Education, 22*(1), 209 – 226.
- Tong, E. M. W., Bishop, G. D., Enkelmann, H. C, Diong, S. M., Why, Y. P., Khader, M., & Ang, J. (2009). Emotion and appraisal profiles of the needs for competence and relatedness. *Basic and Applied Social Psychology, 31*(3), 218–225.
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehavior and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology, 30*(2), 173–189.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. U M. P. Zanna (Ur.), *Advances in experimental social psychology* (str. 271-360). Academic Press.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*(4), 548-573.
- Weinstein, C., & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. U M. C. Wittrock (Ur.) *Handbook of research on teaching and learning* (str. 315–327). Macmillan.

- Wubbels, T., & Levy, J. (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. The Falmer Press.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, *21*(1), 3–17.