

# Znam da ću ja u jednom trenutku zatvoriti vrata te učionice i da će meni biti lijepo“ - profesionalno iskustvo učitelja u školi s konceptualnim programom

---

**Jurčević, Božena**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2024**

*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:162:586486>

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

*Download date / Datum preuzimanja:* **2025-01-10**



**Sveučilište u Zadru**  
Universitas Studiorum  
Jadertina | 1396 | 2002 |

*Repository / Repozitorij:*

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zadru  
Odjel za sociologiju  
Sveučilišni diplomski studij  
Sociologija

**Božena Jurčević**

**„Znam da ću ja u jednom trenutku zatvoriti vrata te  
učionice i da će meni biti lijepo“ – profesionalno  
iskustvo učitelja u školi s konceptualnim programom**

**Diplomski rad**

Zadar, 2024.

Sveučilište u Zadru  
Odjel za sociologiju  
Sveučilišni diplomski studij  
Sociologija

„Znam da ću ja u jednom trenutku zatvoriti vrata te učionice i da će meni biti lijepo“ – profesionalno iskustvo učitelja u školi s konceptualnim programom

Diplomski rad

Student/ica:

Božena Jurčević

Mentor/ica:

Izv. prof. dr. sc. Valerija Barada

Zadar, 2024.



## Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Božena Jurčević**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom „**Znam da ću ja u jednom trenutku zatvoriti vrata te učionice i da će meni biti lijepo**“ – **profesionalno iskustvo učitelja u školi s konceptualnim programom** 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, 30. rujna 2024.

*Za mog tatu, koji je uvijek vjerovao u mene, čak i kada ja nisam vjerovala u sebe. Hvala ti što si me naučio da budem borac; bez tebe bih davno odustala. Nadam se da si ponosan na mene.*

## Sadržaj

<u>1. Uvod</u> .....	1
<u>2. Ciljevi i svrha</u> .....	3
<u>3. Teorijska koncepcija rada</u> .....	4
<u>3.1. Osnovne postavke konceptualnog kurikuluma</u> .....	4
<u>3.2. Od identiteta prema profesionalnom identitetu</u> .....	7
<u>3.2.1. Profesionalni identitet učitelja</u> .....	10
<u>3.2.2 Konceptualizacija profesionalnog identiteta učitelja</u> .....	14
<u>3.3. Osobna dobrobit učitelja</u> .....	18
<u>3.4. Zadovoljstvo poslom učitelja</u> .....	21
<u>4. Istraživačka pitanja</u> .....	22
<u>5. Metodologija</u> .....	23
<u>5.1. Osobne koordinate</u> .....	23
<u>5.2. Uzorak i proces intervjuiranja</u> .....	24
<u>5.3. Postupak kodiranja i analiza podataka</u> .....	25
<u>6. Rezultati i rasprava</u> .....	27
<u>6.1. Neprekidna angažiranost i osjećaj obveze: pregled radnog upliva</u> .....	27
<u>6.2. Učenici: srž i temelj profesionalnog identiteta učitelja</u> .....	37
<u>6.3. Između okruženja i profesije: zadovoljstvo poslom učitelja</u> .....	45
<u>7. Zaključna razmatranja</u> .....	49
<u>8. Prilozi</u> .....	52
<u>Prilog 1. Protokol intervjua</u> .....	52
<u>Prilog 2. Obavijest o istraživanju</u> .....	54
<u>Prilog 3. Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju</u> .....	55
<u>Prilog 4. Podaci o sugovornicama</u> .....	56
<u>Prilog 5. Kodna lista</u> .....	57
<u>9. Literatura</u> .....	59

## **„Znam da ću ja u jednom trenutku zatvoriti vrata te učionice i da će meni biti lijepo“- profesionalno iskustvo učitelja u školi s konceptualnim programom**

### **Sažetak**

U diplomskom radu istražuje se radno iskustvo učitelja zaposlenih u školi koja primjenjuje konceptualni kurikulum. Fokus istraživanja je na analizi i interpretaciji profesionalnog identiteta, osobne dobrobiti i zadovoljstva poslom učitelja. U istraživanju je korištena kvalitativna metodologija s polustrukturiranim intervjuom s elementima dubinskog intervjua. Sudjelovale su četiri sugovornice zaposlene dulje od godine dana u školi s konceptualnim programom u hrvatskom kontekstu. Rezultati pokazuju da osobna dobrobit učitelja, uključujući poslovno opterećenje, ravnotežu poslovno-privatnog, organizacijsku podršku te sindrom izgaranja, značajno posreduje njihov profesionalni identitet i zadovoljstvo poslom. Kao centralni aspekt profesionalnog identiteta pokazao se odnos učitelj-učenik. Unatoč narušenoj osobnoj dobrobiti i poslovnom nezadovoljstvu, učitelji ostaju raditi u školi jer percipiraju svoj odnos s učenicima kao pozitivan. Istraživanje je pokazalo da učitelji iznad svega cijene svoj odnos s učenicima i vide ga kao centralni aspekt svoje profesije. Taj dio njihova profesionalnog identiteta izuzetno je snažan te posreduje njihov ostanak unutar školskog sustava i profesije unatoč mnogobrojnim negativnim aspektima učiteljskog zanimanja u školi s konceptualnim kurikulumom.

**Ključne riječi:** profesionalni identitet, osobna dobrobit, zadovoljstvo poslom, konceptualni kurikulum, učitelji

**"I know that at one point I will close the door to that classroom, and I will feel good" -  
The Professional Experience of Teachers in a School with a Conceptual Curriculum**

### **Abstract**

This thesis explores the work experience of teachers employed in a school that implements a conceptual curriculum. The research focuses on the analysis and interpretation of professional identity, personal well-being, and job satisfaction among teachers. A qualitative methodology was used in the study, employing semi-structured interviews with elements of in-depth interview. Four female participants who had been employed for more than a year in a school with a conceptual program in the Croatia took part in the research. The results indicate that teachers' personal well-being, including workload, work-life balance, organizational support, and burnout syndrome, significantly mediates their professional identity and job satisfaction. The teacher-student relationship emerged as a central aspect of professional identity. Despite compromised personal well-being and job dissatisfaction, teachers continue to work in the school because they perceive their relationship with students as positive. The research showed that teachers value their relationship with students above all else and see it as the central aspect of their profession. That part of their professional identity is potent, and it mediates teacher retention in specific school environment and profession despite numerous negative aspects of teacher profession.

**Keywords:** professional identity, personal well-being, job satisfaction, conceptual curriculum, tea

## 1. Uvod

Mnogobrojni su citati o učiteljskoj profesiji koji na razne domišljate načine sažimaju percepcije učiteljskog posla. Posebno je zanimljiv citat koji se pripisuje Mustafi Kemalü Atatürku, a glasi: „Dobar učitelj je poput svijeće — sagorijeva da bi osvjetlio put drugima.” Ovaj citat naglašava viđenje učitelja kao altruističke figure, koja nesebično daruje svoje vrijeme, energiju i znanje kako bi obrazovala učenike i odgojila ih za aktivnu i osviještenu participaciju u svijetu. U ovom kontekstu, sagorijevanje svijeće simbolizira požrtvovnost i predanost učitelja. Često zanemarujući vlastitu dobrobit, učitelji podlažu sebe budućim generacijama. Upravo zbog ove percepcije učitelja kao onih koji utjelovljuju altruističke vrijednosti unatoč mnogobrojnim negativnim aspektima profesije poput niskih plaća, intenzivnog poslovnog opterećenja te nezadovoljstva poslom (Li i Guo, 2024), perpetuirala se slika o učiteljima kako o osobama koje su vođene duboko ukorijenjenim osjećajem misije, te kao onima koji će ostati u obrazovanom sustavu iako im ostali aspekti zaposlenja ne odgovaraju. Učitelji u prvi plan stavljaju učenike unatoč mnogobrojnim osobnim izazovima. Uzevši u obzir sve ove popularne aspekte učiteljske profesije, prirodno se nameće pitanje manifestiraju li se ovi izazovi i u alternativnim obrazovnim sustavima, gdje se od učitelja zahtijeva velika razina inovativnosti, znanja i fleksibilnosti.

Ovaj diplomski rad u središte smješta iskustvo učitelja koji su zaposleni u alternativnoj obrazovnoj ustanovi. Postoji malo istraživanja o učiteljima u školama s konceptualnim programom. Fokus je uglavnom na dobrobitima takve obrazovne institucije za učenike i njihov akademski napredak. Međutim, od učitelja zaposlenih u takvom sustavu traži se visoka razina predanosti, fleksibilnosti, kao i inovativnost, dok se njihovo profesionalno iskustvo kao onih koji kreiraju i implementiraju konceptualni program zanemaruje. Ovo istraživanje nastoji razumjeti izazove s kojima se suočavaju učitelji zaposleni u školi s konceptualnim programom, sagledavajući njihov profesionalni identitet, osobnu dobrobit i zadovoljstvo poslom.

U prvom dijelu rada predstavlja se teorijska podloga i pregled literature na kojima je istraživanje bazirano. Iznose se relevantna istraživanja povezana s profesionalnim identitetom učitelja te modeli konceptualizacije profesionalnog identiteta. Također, prikazan je model konceptualizacije profesionalnog identiteta na kojem je bazirano ovo istraživanje. Dodatno, dan je i pregled literature povezan uz osobnu dobrobit i zadovoljstvo poslom. U drugom dijelu rada opisana je metodologija istraživanja, uključujući osobne koordinate, uzorkovanje te kodiranje i analiza podataka. Potom slijedi prikaz rezultata istraživanja provedenog u jednoj



konceptualnoj školi u hrvatskom urbanom području. U zaključku su sažete glavne spoznaje te su navedeni prijedlozi za buduće znanstvene istraživanja u kontekstu učitelja.

## **2. Ciljevi i svrha**

Cilj istraživanja je utvrditi specifičnosti radnog iskustva u školi gdje su nastava i učenje temeljeni na konceptima uzevši u obzir očekivani veći radni angažman koji učitelji imaju u takvom okruženju. U školama s konceptualnim kurikulumom učitelji su zaduženi za razvijanje i provedbu cjelokupne nastavne jedinice koja podrazumijeva pisanje planera, sastavljanje nastavnih materijala, formuliranje konačnog ispita te implementaciju planiranih aktivnosti. Ovo istraživanje nastoji razumjeti kako je biti učiteljica u takvoj školi.

Svrha istraživanja je pridonijeti znanstvenoj literaturi koja proučava radno iskustvo učitelja u školama s konceptualnim programom. Trenutno u hrvatskom i internacionalnom kontekstu nedostaje socioloških istraživanja alternativnih školskih sustava ovog tipa, stoga ovo istraživanje teži popunjavanju praznine kroz analizu i interpretaciju profesionalnog iskustva učiteljica.

### 3. Teorijska koncepcija rada

U teorijskoj koncepciji ovoga rada, najprije je objašnjen konceptualni kurikulum koji je ključan za razumijevanje konteksta i iskustva sugovornica. Važno je razumjeti što točno podrazumijeva konceptualni kurikulum i kako se razlikuje od tradicionalnog pristupa poučavanju. Nakon toga, prikazana je i analizirana literatura koja se odnosi na ključne pojmove istraživanja obuhvaćene istraživačkim pitanjima: profesionalni identitet, osobna dobrobit i zadovoljstvo poslom. Budući da svaki od ovih pojmova nema jednoznačne definicije u postojećoj literaturi, detaljno su prikazana prethodna istraživanja i njihovi zaključci, s posebnim naglaskom na profesionalni identitet. Suvremeno shvaćanje profesionalnog identiteta je proizašlo iz povijesnih koncepcija identiteta kao šireg pojma. Kako bi se osiguralo jasnije razumijevanje profesionalnog identiteta učitelja, prikazane su temeljne definicije iz mnogih istraživanja, uz naglasak na pronalasku zajedničkih elemenata. Na kraju, po uzoru na razna kvalitativna istraživanja, predstavljen je model konceptualizacije profesionalnog identiteta koji je temelj za provedeno istraživanje.

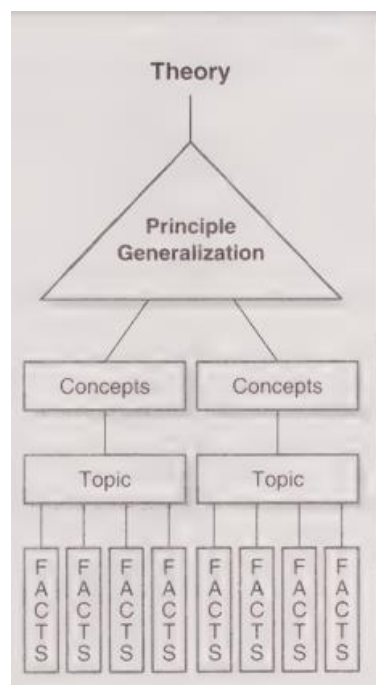
#### 3.1. Osnovne postavke konceptualnog kurikulumuma

U ovom istraživanju analizira se iskustvo nastavnika zaposlenih u školi koja provodi konceptualni kurikulum. Prije detaljne prezentacije i operacionalizacije ključnih pojmova, važno je razumjeti što konceptualni kurikulum znači i razloge zbog kojih se njegova implementacija razlikuje od tradicionalnog kurikulumuma. Lynn Erickson, vodeća autorica u području razvoja kurikulumuma, u svojoj knjizi *Stirring the Head, Heart, and Soul: Redefining Curriculum, Instruction, and Concept-Based Learning* prvi je put uvela pojam konceptualno utemeljeni kurikulum i podučavanje<sup>1</sup> u znanstveno-pedagoški diskurs. Prema Erickson (2008), nastava i kurikulum utemeljeni na konceptima predstavljaju nužan i značajan odmak od tradicionalnog shvaćanja obrazovanja utemeljenog na usvajanju sadržaja i vještina. Konceptualni kurikulum od učenika zahtjeva razumijevanje i povezivanje između univerzalnih ideja ili koncepata, umjesto pukog učenja napamet izoliranih činjenica. Ovaj kurikulum temelji se na modelu znanja koji je predložila Erickson (2008), a koji se sastoji od nekoliko hijerarhijski organiziranih komponenti prema stupnju apstraktnosti, pri čemu su u središtu koncepti (vidi Sliku 1).

---

<sup>1</sup> Izraz *concept-based curriculum and instruction* preveden je kao konceptualno utemeljen kurikulum i podučavanje kako bi se zadržalo izvorno značenje, koje naglašava važnost koncepata u obrazovnom procesu.

Koncepti su bezvremenski, univerzalni i apstraktni mentalni konstrukti oko kojih se organizira usvajanje znanja (Erickson, 2008). Oni su usko povezani s temama koje objedinjuju određeni skup povezanih činjenica unutar jednog predmeta. Kroz te teme i činjenice, učenici usvajaju koncepte, odnosno apstraktne ideje i principe generalizacije. Posebnost ovog modela, koja ga razlikuje od tradicionalnog pristupa obrazovanju, leži u tome da usvajanje činjenica nije krajnji cilj stjecanja znanja, već osnova za razumijevanje koncepata, generalizacija i teorija. Generalizacije, utemeljenje na univerzalnim karakteristikama koncepata, igraju ključnu ulogu u povezivanju znanja između različitih predmeta (Erickson, 2008). One omogućuju učenicima da prepoznaju interdisciplinarnost znanja, potičući holistički pristup znanju i olakšavajući primjenu stečenih informacija.



Slika 1. Model znanja prema Erickson (2008).

Kako bi uspješno primjenio konceptualni kurikulum, učitelj mora za svaku nastavnu jedinicu odabrati temu kojom će se baviti, odrediti činjenice koje će biti obuhvaćene unutar te teme te definirati koncepte oko kojih će organizirati nastavu. Na Slici 2. prikazani su primjeri tema, činjenica i koncepata za različite predmete, preuzeti iz Stern, Ferraro i Mohnkern (2017). Ova tablica predstavlja početnu točku za kreiranje konceptualnog kurikuluma. Primjerice, u nastavi engleskog jezika i književnosti, nastavnik može kroz tematsku cjelinu o Shakespeareu obraditi jedno njegovo djelo, poput *Kralja Leara* s ciljem usvajanja koncepata poput tragedije i karakterizacije.

Course	Topic	Facts/Examples	Concepts
Geometry	Triangles	Side-side-side theorem Side-angle-side theorem	Proportionality Similarity
Chemistry	Acids and bases	pH scale Equilibrium constants (K <sub>a</sub> , K <sub>b</sub> ) Strong acid/base Weak acid/base	Systems Equilibrium Disassociation Neutralization
Music	Classical period music	Mozart's Symphony No. 40 Beethoven's Piano Sonata No. 14	Time Rhythm Melody
Health and Physical Fitness	Basketball	Dribbling Layup Jump shot	Offensive versus defensive movement Systems
English Language Arts	Shakespeare	<i>Macbeth</i> King Duncan <i>Hamlet</i> Act II, Scene ii	Character Tragedy Text structure

Slika 2. Primjer osnovnih postavki konceptualnog kurikuluma za određene predmete preuzeta iz Stern, Ferraro i Mohnkern (2017).

Prema Erickson (2012), svaka uspješno osmišljena nastavna cjelina trebala bi sadržavati: naslov, glavne i povezane koncepte, glavno istraživačko pitanje, generalizacije koje učenici trebaju usvojiti, pitanja koja usmjeravaju istraživačko učenje, sadržaj i vještine koje učenici trebaju svladati, nastavne aktivnosti s diferencijacijom, provjeru znanja s kriterijima ocjenjivanja, popis korištenih resursa te rubriku za refleksiju i zapažanje. Stern, Ferraro i Mohnkern (2017) ističu kako je planiranje jedne nastave cjeline po ovim principima iznimno zahtjevno. Takvo planiranje od učitelja zahtjeva konstantno usavršavanje u vezi s predmetom koji predaju, uz dodatno didaktičko-pedagoško znanje, kao i popriličan vremenski utrošak.

Učenje i podučavanje kroz konceptualni kurikulum donosi brojne pozitivne posljedice za učenike (Erickson, 2012). Ovaj pristup nastavi potiče razvoj kritičkog, kreativnog i refleksivnog mišljenja te potiče učenike na istraživačko i suradničko učenje. Osim toga, naglašava važnost i relevantnost međukulturnog razumijevanja, ohrabrujući učenike da sagledaju globalna pitanja iz različitih perspektiva. Konceptualno utemeljena nastava prepoznaje i razvija emocionalnu i intelektualnu angažiranost učenika, dok istovremeno potiče tečnost u jeziku. Učenici u ovakvim školama postižu bolje rezultate (McCoy i Ketterlin-Geller, 2004) jer ne vide „realnost kao sačinjenu od razlomljenih i nepovezanih komadića informacija“ (Brady, 2008: 65).

Iako ovaj pristup ima mnogo pozitivnih aspekata, postoje i određeni izazovi. Jedan od glavnih izazova je otpor nastavnog osoblja prema implementaciji novog kurikuluma (Lee i Willson, 2017). Ova implementacija zahtjeva promjenu u načinu rada nastavnog osoblja, što može poljuljati osjećaj vrijednosti kod nastavnika s dugogodišnjim iskustvom u tradicionalnom sustavu. I sama Erickson (2012) naglašava da je jedna od prepreka implementaciji

osposobljavanje nastavnika i dizajniranje kurikuluma. Little (2016) navodi konkretne izazove u razvoju i implementaciji kurikuluma temeljenog na konceptima: odabir samih koncepata, podučavanje koncepata i usklađenost s ishodima kurikuluma, procjena stečenog znanja te očekivanje i ponašanje učitelja. U hrvatskom i međunarodnom kontekstu nedostaju istraživanja koja bi ispitala iskustva nastavnika zaposlenih u školama koje već primjenjuju konceptualni kurikulum. Ova praznina u znanstvenoj literaturi otežava razumijevanje stvarnih izazova i prilika s kojima se nastavnici susreću u praksi. U ovom istraživanju nastoji se popuniti ta praznina u hrvatskom kontekstu kroz analizu tri ključna pojma: profesionalni identitet, osobna dobrobit i zadovoljstvo poslom.

### 3.2. Od identiteta prema profesionalnom identitetu

Profesionalni identitet proizlazi iz šireg koncepta identiteta, stoga je, prije nego se pristupi definiranju profesionalnog identiteta, potrebno sagledati znanstvene radove koji se bave razumijevanjem i konceptualizacijom identiteta. Identitet je izrazito kompleksan i višeslojan pojam koji je teško obuhvatiti jednom univerzalnom definicijom. Kroz razvoj i stasanje sociologije, psihologije i filozofije, razvijala se i misao o identitetu, oblikujući različite pristupe i shvaćanja ovog pojma. U knjizi *Subjectivity*, Donald Hall (2004) iznosi povijesni pregled misli o identitetu, navodeći kako treba imati na umu da kod konceptualizacije identiteta postoji stupanj subjektivnosti koji „uvijek podrazumijeva određeni stupanj razmišljanja i samosvijesti o identitetu, istovremeno dopuštajući bezbroj ograničenja i često nespoznatljive, neizbježne prepreke našoj sposobnosti da u potpunosti razumijemo identitet“ (Hall, 2004: 3).

Prema Hallu (2004) povijest misli o identitetu moguće je podijeliti u nekoliko razvojnih faza. U prvoj fazi koja je trajala od početka ljudske misli do sredine sedamnaestoga stoljeća, identitet se shvaćao kao nešto što prebiva izvan pojedinca. Ovo shvaćanje, karakteristično za grčku filozofiju i kršćansku teološku misao, impliciralo je da je identitet nešto izvanjsko što osoba treba potražiti ili preuzeti na sebe. Ilustrativni primjeri ovog shvaćanja uključuju svetce poput Franje Asiškog i grčke filozofe poput Platona. Za oboje intelektualne tradicije, identitet i smisao prebivaju van čovjeka, odnosno, identitet postoji u istinama, moralnim vrijednostima i tradicijama koje nadilaze pojedinca.

S razvojem umjetnosti i napretkom znanstvenih i tehnoloških dostignuća, došlo je i do promjene u shvaćanju identiteta. Descartes sa svojom krilaticom „Mislim, dakle jesam,“ propitkuje uvriježeno poimanje znanja (Hall, 2004). Njegova misao izaziva dotadašnji *status*

*quo* u filozofiji spoznaje i preispituje shvaćanje identiteta kao nešto izvanjsko, neovisno o pojedincu. Dovodeći glagol misliti u svezu s bivanjem, Descartes postavlja refleksiju i promišljanje u središte svakog pojedinca. Fokus prelazi s preuzimanja identiteta iz vanjskih datosti na unutarnji rad na *jastvu* kroz proces refleksije. Ovo predstavlja prekretnicu i jedan od temelja modernog shvaćanja identiteta. U devetnaestom i početkom dvadesetog stoljeća dolazi do nove evolucije u poimanju identitetu. Nova etapa razvojne misli uvelike se bazira se na radovima Hegela, Freuda i Nietzschea (Hall, 2004). Ovaj razvojni stadij predstavlja značajan pomak prema razumijevanju aspekata identiteta koji nadilaze domenu racionalnog. Gradeći na misaonim dostignućima svojih prethodnika, teoretičari u devetnaestom stoljeću potvrđuju važnost promišljanja koje polazi od individue, ali istovremeno proširuju razumijevanje identiteta, ističući relacijski aspekt. Identitet se ne formira u izolaciji, već u odnosu s drugim ljudima pod utjecajem određenog društvenog konteksta.

Sociološka misao devetnaestog i prve polovice dvadesetog stoljeća reflektira promjene nastale u razumijevanje identiteta. To je vrijeme etabliranja identiteta kao koncepta od sociološke važnosti. Charles Horton Cooley i George Mead prednjače u istraživanju odnosa pojedinca i društva. Cooley (1902) u djelu *Human Nature and the Social Order* predstavlja koncept *ja u zrcalu*,<sup>2</sup> prema kojem se identitet pojedinca oblikuje kroz stalne društvene interakcije. U tom procesu, drugi ljudi djeluju kao *zrcala* kroz koje pojedinac vidi sebe. Kako bi se identitet osobe formira, pojedinac stupa u interakciju s drugima kroz tri stadija: „zamišljanje kako izgledamo drugim ljudima, zamišljanje kako drugi prosuđuju naš izgled i razvijanje osjećaja o sebi poput ponosa ili srama“ (Cooley, 1902: 152). Nastavno na Cooleyjevu teoriju, Mead (1934) ističe kako se identitet osobe razvija kroz interakciju s drugim ljudima. Prema njemu, sebstvo osobe se razvija kroz dvije ključne faze: fazu igre i fazu igranja uloga za koje je neophodan relacijski aspekt identiteta. Doprinosi Cooleya i Meada otvorili su put sociološkoj misli o identitetu kao relacijskom, kontekstualnom, dinamičnom i fluidnom konceptu.

Posljednji stadij razvoje misli o identitetu, prema Hallu (2004), prepisuje se postmodernim teoretičarima poput Michaela Foucaulta i Judith Butler. U ovoj najnovijoj etapi identitet se više ne shvaća kao statičan i fiksni, već kao proces koji se stalno odvija, odnosno u neprekidnom formiranju i reformiranju. Identitet je uvijek u izgradnji, oblikovan složenim i

---

<sup>2</sup> Na izvornom engleskom jeziku Cooley navodi pojam kao *looking-glass self*. U hrvatskom jeziku ima nekoliko prijevoda. Najuvrženiji prijevod je *ja u zrcalu*, dok je zabilježen i prijevod *zrcalno-ja*.

višeznačnim kontekstima. Judith Butler (1993: 105) objašnjavajući kompleksnost formiranja identiteta zaključuje da „identifikacije nikada nisu potpuno i konačno formirane; one se neprestano rekonstituiraju i, kao takve, podložne su promjenjivoj logici ponovljivosti. One su ono što se stalno organizira, konsolidira, povlači, osporava i, povremeno, prisiljava da ustupi mjesto.“

Taylor (2008) sažimajući Hallov (2004) povijesni prikaz misli o identitetu pojašnjava razvoj misli o identitetu kroz četiri faze: (1) identitet osobe se sastoji od preuzimanja datih istina; (2) identitet osobe se oblikuje kroz individualno mišljenje i refleksiju, a ne kroz puno priklanjanje datostima; (3) identitet je su-konstrukt gdje osobine, vjerovanja i lojalnosti pojedinca odražavaju van racionalne procese; (4) identitet je u konstantnoj izgradnji unutar neodređenih, djelomičnih i složenih konteksta. Taylor (2004) navodi kako svaka od navedenih pozicija ostaje relevantna i danas. Upravo postmoderni pristup identitetu objašnjava kako osoba može crpiti iz svih navedenih filozofskih tradicija ovisno o kontekstu u kojem se nalazi, naglašavajući fleksibilnost i fluidnost identiteta u suvremenom društvu.

Istraživačice Rogers i Scott (2008) u zborniku radova *Handbook on Research in Teacher Education* pružaju kratak pregled istraživanja o profesionalnom identitetu učitelja. U svom radu, one smještaju razumijevanje učiteljskog identiteta kao šireg i nosivog pojma unutar suvremenih pristupa identitetu koji ističu Taylor i Hall. Prema autoricama, mnogobrojna istraživanja iz različitih znanstvenih disciplina s identitetom u osnovi dijele četiri osnovne pretpostavke: (1) identitet se formira kroz više konteksta, (2) identitet se formira u odnosu s drugim i uključuje emocije, (3) identitet je promjenjiv, nestabilan i višestruk, i (4) identitet je posredovan narativima koje osoba stvara o sebi tijekom vremena. Dodatno naglašavaju kako „konteksti i odnosi opisuju vanjske aspekte formiranja identiteta, a priče i emocije unutarnje, značenjske aspekte“ (Rogers i Scott, 2008: 733). Ovaj pristup objedinjuje prethodne rasprave o tome je li identiteta isključivo produkt individualnog promišljanja ili je oblikovan vanjskim utjecajima (Vignjević Korotaj, 2020). Na taj način, shvaćanje identiteta obuhvaća i unutarnje procese samorefleksije i narativnog oblikovanja, kao i vanjske društvene utjecaje koji doprinose složenosti identiteta.

Rasprave o profesionalnom identitetu zrcale šire rasprave o prirodi i formiranju identiteta. Mnogi istraživači prihvaćaju suvremeno shvaćanje identiteta, kako su ga izložile Rogers i Scott (2008), kao temelje za razumijevanje profesionalnog identiteta. U suvremenom kontekstu profesionalni identitet više se ne percipira kao preuzimanje fiksne i nepromjenjive



uloge, već se vidi kao dinamičan i podložan promjenama, ovisno o prostornom i vremenskom kontekstu (Wenger, 1998). U istraživanju profesionalnog identiteta učitelja, što je jedan od ključnih koncepata ovog rada, nužno je detaljnije promotriti literaturu koja nastoji definirati navedeni fenomen.

### 3.2.1. Profesionalni identitet učitelja

Profesionalni identitet učitelja je analiziran iz različitih znanstvenih perspektiva, stoga ne čudi veliki broj istraživanja koja teže operacionalizaciji navedenog pojma. Zbog mnogobrojnih i raznolikih pristupa fenomenu, u literaturi dolazi do preklapanja terminologije. Primjerice, pojmovi profesionalni identitet učitelja i identitet učitelja<sup>3</sup> u anglofonim istraživanjima često se koriste kao sinonimi, pa se i u ovom istraživanju navedeni pojmovi upotrebljavaju na isti način. Kako bi pružili sveobuhvatan i objektivan pregled trendova i obrazaca unutar istraživanja o profesionalnom identitetu učitelja, Beijaard, Meijer i Verloop (2004) su proveli meta-analizu svih istraživanja objavljenih u vremenskom rasponu od 1998. do 2000. godine. Jedan od zaključaka proizašao iz analize objavljenih radova je da nema znanstvene suglasnosti po pitanju definicije ili percepcije profesionalnog identiteta.

Pregledom dostupne literature objavljene nakon provedbe istraživanja od Beijaard, Meijer i Verloop (2004), utvrđeno je da trenutno ne postoji jedinstven način shvaćanja i operacionalizacije pojma. Istraživači i u suvremenom kontekstu „konceptualiziraju profesionalni identitet na različite načine, istražuju različite teme unutar okvira profesionalnog identiteta učitelja i slijede različite ciljeve“ (Beijaard, Meijer i Verloop, 2004: 108). Do istog zaključka dolazi i Fitzgerald (2020) provodeći meta-analizu profesionalnog identiteta medicinskog osoblja ističući kako mnogobrojna provedena istraživanja ukazuju kako je koncept važan, no ne postoji standardizirana definicija ili teorijski okvir. Međutim Fitzgerald (2020) ističe da upravo velik broj objavljenih istraživanja olakšava unificiranje shvaćanja profesionalnog identiteta.

Istraživačice Beauchamp i Thomas (2009) nedostatak jedinstvene definicije pripisuju kompleksnosti, dinamičnosti i slojevitosti identiteta kao nosivog pojma, dok Djoudir (2019) ističe kako analiza identiteta iz različitih znanstvenih disciplina pridonosi teorijskoj

---

<sup>3</sup> U anglofonim istraživanjima pojmovi *professional teacher identity* i *teacher identity* koriste se kao sinonimi. *Professional teacher identity* je preveden kao profesionalni identitet učitelja, dok je *teacher identity* preveden kao identitet učitelja.

nedosljednosti. Ipak, razumijevanje profesionalnog identiteta učitelja od iznimne je važnosti, jer on, između ostalog posreduju učiteljeve radne prakse (Mockler, 2011). Način na koji učitelji pristupaju podučavanju unutar učionice i administrativnim zadacima van učionice uvelike je posredovan njihovim viđenjem identiteta u kontekstu škole u kojoj rade. Iz navedenog proizlazi da je prije provedbe istraživanja potrebno temeljito pregledati literaturu te definirati profesionalni identitet učitelja. Nakon toga, važno je operacionalizirati ovaj koncept kako bi se osiguralo jasno i dosljedno istraživačko usmjerenje.

Istaknuta istraživačica Jane Danielewicz u knjizi *Teaching Selves: Identity, Pedagogy, and Teacher Education*, situira upravo identitet u samo središte učiteljske profesije ističući kako identitet posreduje sve ono što učitelj mora obaviti unutar jednog radnog dana. Podučavanje, prema Danielewicz (2011), je izuzetno kompleksan i slojevit čin. Ono od učitelja zahtijeva da iz minute u minutu procesuiru, provodi i donosi odluke. Učitelji trebaju u kontekstu učionice analizirati nastale situacije, prilagoditi se promjenama, suosjećati s učenicima te ovisno o povratnoj informaciji stalno prilagođavati metode podučavanja. Kako bi uspješno obavljali zahtjeve svoga posla, učitelji trebaju razviti osjećaj profesionalnog identiteta koji nadilazi puko igranje uloga (Danielewicz, 2011).

Brojne su definicije identiteta učitelja proizašle iz istraživanja. Za potrebe ovog diplomskog rada u Tablici 1. prikazane su istaknute definicije kojima je cilj obuhvatiti identitet učitelja kao pojam. Tablica je adaptirana prema doprinosu autorice Miller (2009) koja je objedinila definicije učiteljskog identiteta. Potrebno je istaknuti da je tablica obogaćena i dodatnim definicijama kako bi se dobio dublji uvid u profesionalni identitet učitelja. Navedene definicije su odabrane prema učestalosti pojavljivanja u literaturi kao i prema kriteriju dostupnosti istraživačici u vrijeme pisanja diplomskog rada. Iz navedenih definicija ekstrahirani su zajednički elementi kako bi se utvrdila radna definicija istraživanog fenomena.

Sve definicije naglašavaju nekoliko ključnih zajedničkih elemenata, počevši od dinamičnosti i promjenjivosti identiteta. Judyth Sachs (2005) potaknuta novinskim člankom o životu učitelja, kritički sagledava koje inačice profesionalnog identiteta perpetuiraju programi obrazovanja učitelja. Ona naglašava kako je identitet ključan za nastavni proces te svoju definiciju temelji na radovima istaknutih sociologa Halla, Castellsa i Wegnera. Sachs (2005) stoga zaključuje kako identitet nije stabilna i nepromjenjiva pojava, već je fluidan i podložan promjenama. Posebno naglašava da je iskustvo od presudne važnosti za formiranje identiteta učitelja. Svako novo iskustvo dovodi do preformulacije identiteta učitelja kroz interpretaciju.

Upravo je iskustveno oblikovanje identiteta ključna dimenzija svih definicija iz Tablice 1. Primjerice, Nortonova (2000) definicija fokusira se na to kako osoba razumije svoj odnos prema svijetu, pri čemu je promjenjivost iskustva kroz prostor i vrijeme ključna za formiranje identiteta i predikciju budućih mogućnosti, dok Olsen (2008) vidi identitet učitelja kao skup raznih utjecaja koji se mijenjaju kako osoba obavlja određene aktivnosti i stječe različita iskustva. U tom procesu konstantni pregovori i prilagodba su od presudne važnosti. Kroz neprestani proces refleksije i interpretacije proživljenih iskustava, identitet se stalno formira. Identitet je vezan za specifične kontekste i pregovara se kroz interakcije unutar tih konteksta, odnosno identitet je određen kontekstom u kojem nastaje (npr. Olsen, Varghese i dr., Mockler).

Relacijski aspekti identiteta također su važni u razumijevanju profesionalnog identiteta učitelja. Danielewicz (2001) ističe kako identitet nije samo osobna percepcija, već i društvena konstrukcija koja se stalno razvija kroz interakcije i odnose s drugim ljudima. Ova perspektiva reflektira se i u radu Tsuija (2011), koji ističe da je za identitet važno ne samo kako osoba govori o sebi, već i kako drugi ljudi govore o toj osobi. Richards (2015) i Mockler (2011) dodatno proširuju ovu ideju, nadodajući element osobne slike o sebi i samosvijesti, koje osoba projicira u društvo kroz priče koje priča. Oni naglašavaju da je važno i to kako drugi ljudi poimaju te priče, jer društvene interakcije i percepcije oblikuju identitet. Ova razmatranja ukazuju da je profesionalni identitet učitelja rezultat složenog spleta osobnih i vanjskih faktora koji zajedno utječu na to kako učitelj percipira i izražava svoj identitet u profesionalnom kontekstu.

Tablica 1. Istaknute definicije identiteta učitelja. Adaptirano prema Miller (2009)

Autor	Definicija
Sachs (2005: 15)	“Identitet učitelja nije nešto što je fiksno niti nametnuto; umjesto toga, on se pregovara kroz iskustvo i kroz smisao koji se daje tom iskustvu.”
Danielewicz (2001: 10)	“Identitet je naše razumijevanje toga tko smo mi i tko mislimo da su drugi ljudi. Uzajamno, on također obuhvaća razumijevanje drugih ljudi o njima samima i o drugima (što uključuje i nas). Teoretski, koncept identiteta uključuje dvije ideje: sličnost i razliku.

	Dakle, identiteti su načini na koje se odnosimo prema i razlikujemo pojedince (i skupine) u njihovim društvenim odnosima s drugim pojedincima ili skupinama. Naravno, identiteti nikada ne mogu biti jedinstveni ili fiksni; oni su uvijek u promjeni, uvijek višestruki i stalno se izgrađuju.”
Olsen (2008: 139)	“Identitet smatram oznakom za zbir utjecaja i efekata iz neposrednih konteksta, prethodnih konstrukata o sebi, društvenog pozicioniranja i sustava značenja (svaki od njih je sam po sebi fluidan utjecaj, a svi zajedno čine konstrukciju koja se stalno mijenja) koji se isprepliću unutar toka aktivnosti dok učitelj istovremeno reagira na i pregovara određene kontekste i ljudske odnose u određenim trenucima.”
Mockler (2011: 519)	“Identitet učitelja koristi se za označavanje načina na koji učitelji, i pojedinačno i kolektivno, vide i razumiju sebe kao učitelje.”
Flores i Day (2006: 220)	“Identitet razumijemo kao stalan i dinamičan proces koji uključuje davanje smisla i (re)interpretaciju vlastitih vrijednosti i iskustava. Postati učitelj u suštini uključuje (pre)oblikovanje učiteljskog identiteta.”
Tsui (2011: 33)	“Identitet nije samo relacijski (tj. kako netko govori ili misli o sebi, ili kako drugi govore ili misle o nekome), već je i iskustveni (tj. oblikuje se iz vlastitog proživljenog iskustva).”
Richards (2015: 117-19)	“Učiteljski identitet je, nadalje, osjećaj koji osoba ima o sebi kao individui, uključujući

	osobnu sliku o sebi i samosvijest, što se može prepoznati u pričama koje osoba priča o sebi, kao i u tome kako to projiciraju i razumiju drugi.”
Norton (2000: 5)	“Kako osoba razumije svoj odnos prema svijetu, kako je taj odnos konstruiran kroz vrijeme i prostor te kako ta osoba razumije mogućnosti za budućnost.”
Varghese i dr. (2005: 21)	“Transformacijski, transformativni, vezani za kontekst, te konstruirani, održavani i pregovarani putem jezika i diskursa.”

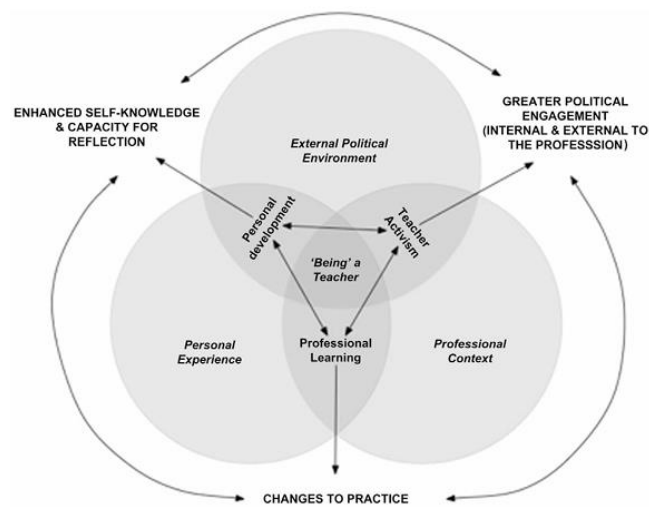
Svim definicijama zajedničko je nekoliko ključnih elemenata za poimanje identiteta učitelja: dinamičnost i promjenjivost, relacijski aspekti, iskustveno oblikovanje, samopoimanje te kontekstualnost i pregovaranje. U ovom diplomskom radu identitet učitelja se poima kao slojevita i višedimenzionalna konstrukcija koja se neprestano mijenja pod utjecajem slike koju pojedinac ima o sebi, proživljenog iskustva, konteksta, te društvenih interakcija. Uzevši u obzir navedenu definiciju potrebno je istaknuti kako je istraživanje o profesionalnom identitetu učitelja najbolje provoditi u specifičnom kontekstu koristeći kvalitativnu metodologiju. Zbog kompleksnosti i promjenjivosti osnovnog koncepta, kvalitativni pristupi poput intervjua, fokus grupa i promatranja omogućuju istraživačima dublje zaziranje u proučavani fenomen te obuhvaćanje nijansirane percepcije i iskustva učitelja.

### *3.2.2 Konceptualizacija profesionalnog identiteta učitelja*

U pregledu literature o profesionalnom identitetu učitelja nailazi se na razne modele konceptualizacije ovog fenomena. Većinom prevladavaju teorijski radovi i istraživanja provedena koristeći kvalitativnu metodologiju. Friesen i Besley (2013) ističu kako literatura o identitetu učitelja uglavnom obiluje nepovezanim kvalitativnim radovima koja njeguju različite modele konceptualizacije. U skladu s tim, prikazat će se dvije konceptualizacije profesionalnog identiteta učitelja iz pregleda literature, nakon čega će se opisati shvaćanje profesionalnog identiteta na kojem se temelji ovo istraživanje. Ovaj model je osmišljen s ciljem opće

iskoristivosti, odnosno može se primijeniti u različitim kontekstima za istraživanje i analizu profesionalnog identiteta učitelja.

Istraživačica Mockler (2011), u svom teorijskom radu naslonjenom na postmodernističko shvaćanje identiteta, predstavlja jedan model koncepcije profesionalnog identiteta učitelja. Prema njezinom modelu, učitelj se ne rađa, već se učiteljem postaje kroz kompleksan proces formiranja identiteta. Proces postajanja učiteljem je cjeloživotan i podrazumijeva stalnu preformulaciju identiteta kroz tri ključne domene: osobno iskustvo, profesionalni kontekst i političko okruženje. Ove domene se međusobno preklapaju i jednako doprinose razvoju profesionalnog identiteta (vidi Sliku 3.). U domenu osobnog iskustva ubrajaju se rasa, spol, hobiji, interesi i slične podskupine, dok profesionalni kontekst obuhvaća aspekte poput profesionalnog razvoja, radnih uvjeta u školi te članstva u raznim profesionalnim udrugama i sindikatima. Političko okruženje se odnosi na utjecaje koji se nalaze van učiteljske profesije, poput političkih odluka, medijskog izvještavanja i javnog mnijenja.



Slika 3. Model profesionalnog identiteta učitelja prema Mockler (2011)

Na sjecištu osobnog iskustva i profesionalnog konteksta smješteno je profesionalno učenje, što ukazuje na to da stjecanje znanja o podučavanju zahtijeva integraciju privatnog i poslovnog života. Osobni razvoj se nalazi na sjecištu političkog okruženja i osobnog iskustva, što pokazuje da je osobni razvoj učitelja pod utjecajem vanjskih faktora poput javne percepcije o poslu učitelja. Učiteljski aktivizam, koji se javlja na sjecištu profesionalnog konteksta i političkog okruženja, prikazuje angažman učitelja u vanškolskom kontekstu, proizašao iz

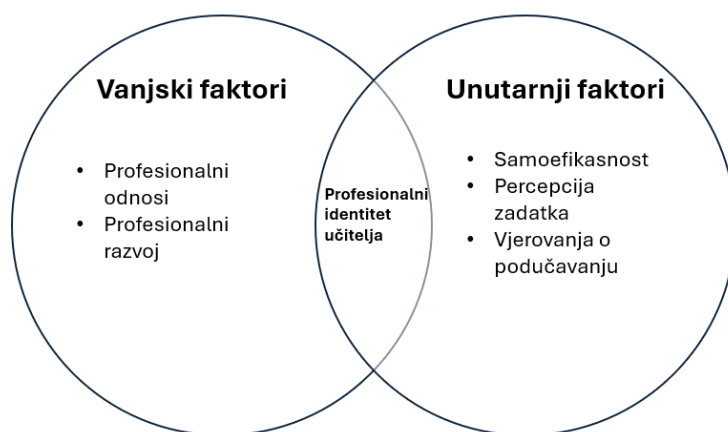
radnog iskustva. Iako je ovaj model izuzetno promišljen i objedinjuje značajan segment literature o učiteljima, njegova primjenjivost u istraživanjima je izazovna. Sama autorica je definiciju osnovnih koncepata ostavila relativno širokima, očekujući da će se primjenom modela u istraživanjima dodatno operacionalizirati značenje svake domene i njihovih sjecišta.

Istražujući učitelje-edukatore, Richter, Brunner i Richter (2011) razvili su vlastiti model profesionalnog identiteta (vidi Sliku 4.), koji je nastao iz opsežnog pregleda prethodno provedenih kvalitativnih istraživanja. Model sadrži četiri ključne komponente: percepciju zadatka, samoeфикаsnost, vjerovanje o podučavanju i zadovoljstvo poslom. Percepcija zadatka se odnosi na individualno shvaćanje zadatka za koji osoba osjeća odgovornost. Primjerice, učitelj može imati jasnu sliku što se od njega očekuje u učionici, što utječe na to kako vidi sebe u profesionalnom kontekstu. Samoeфикаsnost podrazumijeva učiteljevu percepciju vlastitih sposobnost da odgovori na zahtjeve svoga posla. Zadovoljstvo poslom se odnosi na iskustvo (ne)uspjeha koje kod nastavnika luči određene osjećaj (ne)zadovoljstva poslom koji obavlja. Vjerovanje o podučavanju se odnosi na individualne stavove i uvjerenja o tome kako treba podučavati. Iako navedeni model reflektira izdašnu literaturu na kojoj je utemeljen, može mi se zamjeriti istražena specifičnost. Model je konstruiran da analizira određenu skupinu nastavnika, a autori ne naglašavaju njegovu generalnu primjenjivost. Dodatno, istraživači uključuju zadovoljstvo poslom u okvire profesionalnog identiteta, što je kontroverzno budući da se zadovoljstvo poslom često promatra kao samostalan koncept. Mnoga istraživanja (npr. Lee i Lee, 2022) navode kako profesionalni identitet posreduje zadovoljstvo poslom. Drugim riječima, postoji određeni odnos između profesionalnog identiteta i zadovoljstva poslom, no te ne podrazumijeva uključivanje jednog u drugi.



Slika 4. Model profesionalnog identiteta učitelja prema Richter, Brunner i Richter (2011)

Za potrebe ovog istraživanja konstruiran je model profesionalnog identiteta učitelja (vidi Sliku 5.). Ovaj model temelji se na prethodno izloženoj literaturi o identitetu kao ključnom konceptu, kao i na postojećim modelima profesionalnog identiteta. U izradi modela primijenjeno shvaćanje identiteta koji zagovara Vignjević Korotaj (2020) gdje je identitet shvaćen kao produkt istovremenog utjecaja vanjskih i unutarnjih faktora.



Slika 5. Model profesionalnog identiteta korišten u diplomskom radu

Vanjski faktori obuhvaćaju dvije ključne odrednice: profesionalne odnose i profesionalni razvoj. Profesionalni odnosi imaju važnu ulogu u formiranju identiteta, jer se identitet ne razvija u izolaciji, već kroz interakcijsku s drugim osobama u profesionalnom okruženju. Prema Peracea i Morrison (2011), razvijanje odnosa s kolegama, školskim administratorima, učenicima i roditeljima od presudne je važnosti za proces pregovaranja i



oblikovanja identiteta. Profesionalni razvoj obuhvaća kontinuirano obrazovanje i stručno usavršavanje učitelja, što je ključno za razvoj njihovog profesionalnog identiteta (Mockler 2011). Ovaj proces pomaže učiteljima nadograditi postojeće znanje, ali i omogućuje stjecanje novih vještina i upoznavanje s alatima potrebnim za implementaciju nastave usmjerene na učenika (Chu i dr., 2017).

Unutarnji faktori su preuzeti iz modela prema Richteru, Brunneru i Richteru (2011). U tu skupinu su uključeni samoefikasnost, percepcija zadataka i vjerovanja o podučavanju. Samoefikasnost se odnosi na osobna uvjerenja učitelja da mogu akademski pomoći učenicima (Woolfolk Hoy, Hoy i Davis 2009). Učitelji sa niskom razinom percipirane samoefikasnosti izbjegavaju planirati nastavne aktivnosti za koje vjeruju da premašuju njihove sposobnosti, ne ulažu dodatan napor u objašnjavanju materijala učenicima s teškoćama, ulažu malo truda u istraživanje i pronalazak odgovarajućeg materijala i ne podučavaju opet sadržaj na inovativan način kako bi pomogli učenicima razumjeti (Ashton i Webb, 1986). Percepcija zadatka se odnosi na to kako pojedinac razumje i doživljava zadatke koje treba obaviti i za koje se osjeća odgovornim (Richter, Brunner i Richter, 2021). Vjerovanja o podučavanju uključuju osobne pedagoške stavove i pristupe važne za podučavanje (Calderhead, 1996). S promjenom konteksta, dolazi i do promjene vjerovanja o podučavanju, a time i do identiteta kod učitelja (Huang, Wang i Feng Teng, 2019). Ovaj model je primjenjiv u različitim kontekstima i sa različitim grupama učitelja, omogućujući razumijevanje vanjskih i unutarnjih faktora koji oblikuju učiteljev profesionalni identitet.

### *3.3. Osobna dobrobit učitelja*

U posljednjih nekoliko godina, došlo je do značajnog porasta literature koja se bavi osobnom dobrobiti učitelja. Mnoga istraživanja, uključujući ona koja se fokusiraju na mentalno zdravlje učitelja, deficitarnost i (ne)poželjnost učiteljskog zanimanja, istražuju faktore povezane s osobnom dobrobiti učitelja. Zbog velikog broja istraživanja, teško je uspostaviti jednoznačnu definiciju koja bi integrirala sve konceptualne modele osobne dobrobiti učitelja. Ipak, mnogobrojna, recentna istraživanja oslanjaju se na definiciju od Viac i Fraser (2020: 18), prema kojoj se osobna dobrobit učitelja definira kao „odgovori učitelja na kognitivne, emocionalne, zdravstvene i socijalne uvjete koji se odnose na njihov rad i njihovu profesiju.“ Iako se u svom istraživanju također oslanja na navedenu definiciju, Dreer (2021) ističe kako u suvremenoj literaturi još uvijek nije uspostavljena standardna operacionalizacija dobrobiti učitelja.

Collie i dr. (2015) konceptualizirali su dobrobit nastavnika kroz tri dimenzije: (a) dobrobit povezana s poslovnim opterećenjem, (b) organizacijska dobrobit i (c) dobrobit u interakciji sa učenicima. Dobrobit povezana sa poslovnim opterećenjem podrazumijeva količinu radnih obaveza u školi, uključujući prekovremeni rad, ocjenjivanje radova, i prisustvovanje sastancima i školskim aktivnostima van radnog vremena, rad na dovršavanju nastavnih zadataka, administrativni zadatci i uklapanje svega u previđeni vremenski okvir. Organizacijska dobrobit obuhvaća percepciju učitelja o školi kao organizaciji. Ona uključuje odnos i podršku školskog vodstva, priznavanje učiteljskog rada, školska pravila i procedure koje su na snazi, komunikaciju unutar organizacije te sudjelovanje u donošenju odluka na razini škole. Dobrobit u interakciji s učenicima podrazumijeva odnos koji učitelj uspostavi s učenicima, uključujući ponašanje i motivaciju učenika, kao i upravljanje učionicom.

Važna odrednica osobne dobrobiti učitelja je poslovno opterećenje. Radni obrasci učitelja znatno se razlikuju od ostalih profesija. Tijekom školske godine, učitelji uglavnom rade u intenzivnim intervalima od šest do osam tjedna, nakon čega slijedi plaćeni dopust od jednog do dva tjedna, uz kulminaciju u godišnjem odmoru koji traje do šest tjedana tijekom ljetnih mjeseci (Eurydice, 2018). Kao rezultat toga, učitelji provedu manje dana u školi, nego zaposlenici drugih zanimanja na svom radnom mjestu. Iako popularni izvori često ističu broj dana kada učitelji nisu radno aktivni, Green i dr. (2018) naglašavaju da, tijekom radno aktivnog dijela školskog kalendara, učitelji radne izrazito intenzivno, odnosno njihovo poslovno opterećenje je poprilično izraženo. Značajan broj učitelja radi više od 60 sati tjedno tijekom školske godine (Allen, Jerrim i Sims 2020), što uvelike utječe na njihovu osobnu dobrobit. Veliko poslovno opterećenje, koje uključuje opsežne birokratske zadatke, poput planiranja, ocjenjivanja i unosa podataka, može negativno posredovati osobnu dobrobit učitelja, što u konačnici dovodi do napuštanja učiteljske profesije (Gibson, Oliver i Dennison, 2015).

Poslovno opterećenje je povezano i s konfliktom između poslovnog i privatnog u životu učitelja. Sead Read (2011) je u novinama *The Guardian* napisao članak poprilično dramatičnog naslova: "Mogu li učitelji ikako uspostaviti balans između posla i kuće?" U podnaslovu, upućena je poruka učiteljima: "Podučavanje je stresno, no nije neprofesionalno imati život." Ovaj članak u popularnim novinama odražava ono što su i istraživanja pokazala. Učiteljima je uistinu teško pronaći balans između škole i privatnog života (Johari i dr., 2018). Preljevanje poslovnih obaveza u privatni život ima izuzetno negativan utjecaj na poslovni angažman učitelja. S vremenom, osobe s konfliktom poslovno-privatno postaju sklonije depresiji,

osjećaju pritiska i nezadovoljstvu poslovnim i privatnim aspektima života (Lin i dr., 2014), što rezultira padom njihove osobne dobrobiti uslijed poslovnih obaveza.

Učitelji se ubrajaju među performativna zanimanja (hooks, 1994), u kojima se očekuje da zaposlena osoba, bez obzira na privatne okolnosti, bude angažirana i dostupna. Kate Mather pišući članak za *The Guardian*, ukazuje na problem preopterećenosti učitelja, pitajući se samorefleksivno: „Kako sam došla do toga da zapravo osjećam olakšanje jer sam bolesna i moram na bolovanje.“ Ovaj osjećaj olakšanja zbog zdravstvenih problema koji priječe radnu aktivnost može se povezati sa konceptom sindroma izgaranja, popularnije poznatijim kao burnout, koji proizlazi iz dugoročnog izlaganja stresu na radnom mjestu. Posljedice burnouta su mnogobrojne i uključuju osjećaje iscrpljenosti i neučinkovitosti, pojavu cinizma i osjećaj otuđenosti od posla (Maslach, 1998). Posljedično, osobna dobrobit učitelja i njihovo zadovoljstvo poslom opadaju. Nameću se dvije strategije za koje se učitelji odlučuju. Jedna je napuštanje radnog mjesta, dok je druga ostanak uz minimalnu angažiranost (Maslach, 1998). Potonje je indikator novog trenda u svijetu radno aktivnih osoba pod nazivom *quiet quitting*<sup>4</sup>, odnosno tihi otkaz.

Tihi otkaz označava minimalnu angažiranost zaposlenih na radnom mjestu (Buscaglia, 2022), koja je često posljedica narušene organizacijske dobrobiti (Zenger i Folkman, 2022). Osobe koje usvajaju ovaj pristup zaposlenju često obavljaju samo osnovne zadatke svog posla bez dodatnog truda i angažmana. Hare (2022) ističe kako je tihi otkaz jedna od strategija očuvanja osobne dobrobiti na radnom mjestu koje karakterizira visok nivo stresa, nedostatak priznanja i podrške te loša radna atmosfera (Hare, 2022 prema Mahand i Caldwell, 2023). U kontekstu učitelja, rasprave o fenomenu tihog otkaza tek su u začetku. Iako se ovaj koncept uglavnom veže uz korporacije, sve se više prepoznaje da i učitelji mogu biti pogođeni sličnim stavom prema poslu kojeg obavljaju. Palad (2023) u članku pod nazivom *Are we addressing quiet quitting in the education sector?* otvara akademsku diskusiju o fenomenu tihog otkaza ističući kako tihi otkaz u kontekstu odgoja i obrazovanja ukazuje na sustavne probleme poput preopterećenosti, nezdrave radne okoline, nedostatne podrške kao i neadekvatnog školskog vodstva.

---

<sup>4</sup> U hrvatskom kontekstu fenomen tzv. *quiet quitting* se uglavnom ne prevodi, već preuzima u cijelosti iz izvornog jezika. U ponekim člancima u kontekstu raznih web portala prevodi se kao tihi otkaz.

### 3.4. Zadovoljstvo poslom učitelja

Uloga koju učitelji imaju u kontekstu učionice i postignuća učenika je neosporna, no često njihov doprinos nije dovoljno vrednovan. Njihova se uloga ponekad marginalizira, uzimajući se *zdravo za gotovo*, dok se naglasak stavlja na rezultate koji postižu učenici i obrazovne politike. Učiteljska stručnost i svakodnevni trud su percipirani kao samorazumljivi. Pitanje zadovoljstva nastavnika radnim okruženjem i profesijom se često zanemaruje i stavlja u drugi plan u javnom diskursu pa tako i u istraživačkoj literaturi. S porastom broja prosvjeda i učitelja koji napuštaju obrazovni sustav, raste i broj istraživanja koja sagledavaju zadovoljstvo poslom nastavnika. Takva istraživanja teže objašnjenju te pronalasku solucija i strategija koje bi zadržale učitelje na radnom mjestu.

Jay Schroder (2023) iskusni nastavnik i autor knjige *Teach From Your Best Self* naglašava da zbog sve većeg broja izazova u nastavničkoj profesiji, sadašnji nastavnici više ne potiču mlade osobe da se odluče za nastavničku profesiju. Navedena izjava je poprilično zabrinjavajuća jer nastavnici koji su najbolje upoznati sa prirodom posla u obrazovanju svoju profesiju vide previše zahtjevnom i neperspektivnom. U istraživanju koje je proveo NORC (2022), 44% odraslih osoba u SAD-u ne bi preporučilo mladim osobama da se odluče za učiteljsku profesiju, navodeći niska primanja, nedostatak resursa i visok stres kao neke od glavnih razloga. Prema novijim istraživanjima (npr. Gray i Taie, 2015), čak 30% učitelja napusti profesiju prije pete godine provedene u obrazovnom sustavu.

Zadovoljstvo poslom nastavnika ovisi o tome kako nastavnici doživljavaju i procjenjuju svoje radno iskustvo (Weiss, 2002). Ono podrazumijeva afektivni odgovor nastavnika na posao koji obavljaju te predstavlja jako važan segment nastavničke profesije koji posreduje osobnu dobrobit (Skaalvik i Skaalvik, 2011). Ukoliko su nastavnici zadovoljni poslom, to može pozitivno utjecati na njihovo emocionalno i mentalno zdravlje te osigurati njihov ostanak unutar obrazovnog sustava (Blömeke i dr., 2017). Suprotno, nezadovoljstvo poslom može uzrokovati burnout te ubrzati napuštanje profesije. Empirijski potvrđenu konceptualizaciju zadovoljstva razvio je Locke. Prema njemu, zadovoljstvo poslom se sastoji od: zadovoljstva školskim okruženjem i profesionalnog zadovoljstva (OECD, 2019). Ova dva aspekta zajedno pružaju uvid u cjelokupno zadovoljstvo učitelja poslom, što je ključan faktor za razumijevanje njihova odlaska, odnosno ostanka na radnom mjestu, motivacije i angažiranosti.

Odnos između profesionalnog identiteta, osobne dobrobiti i zadovoljstva poslom je slojevit i kompleksan. Nedostatak opće prihvaćene i primijenjene definicije svakog od

navedenih pojmova dodatno komplicira sagledavanje njihova odnosa. Uzevši u obzir izloženu operacionalizaciju navedenih pojmova i novija istraživanja (npr. Huang, Wang i Feng Teng, 2019) moguće je prikazati odnos između pojmova. Profesionalni identitet posreduje zadovoljstvo poslom, dok aspekti osobne dobrobiti poput organizacijske podrške, poslovnog opterećenja i konflikta poslovno-privatno posreduju zadovoljstvo poslom. Zhao (2022) ističe kako stabilan profesionalni identitet pozitivno posreduje osobnu dobrobit učitelja. Ukoliko učitelji imaju snažan osjećaj profesionalnog identiteta, veća je vjerojatnost da će to pozitivno utjecati na njihovu osobnu dobrobit. Istraživanja sugeriraju da bi jačanje profesionalnog identiteta i osobne dobrobiti moglo biti ključno za pozitivno zadovoljstvo poslom među nastavnicima, što bi dugoročno moglo smanjiti stopu napuštanja profesije.

#### **4. Istraživačka pitanja**

U ovom istraživanju želi se spoznati radno iskustvo nastavnika u školi u hrvatskom kontekstu koja primjenjuje konceptualnim program. U takvom okruženju od nastavnika se očekuje visok radni angažman. Nastavnici pripremaju nastavne cjeline unutar svakog predmeta koji predaju na način da isplaniraju i kreiraju svaki segment nastavne cjeline poput nastavnih materijala, formativnog i sumativnog vrednovanja. Uz obaveze povezane s nastavnim procesom, od učitelja se očekuje i revno obavljanje administrativnih dužnosti. Uzimajući izraženi angažman nastavnika i prethodni pregled literature, ovim istraživanjem se obuhvaćaju sljedeća istraživačka pitanja:

P1: Dobiti uvid u profesionalni identitet učitelja zaposlenih u školi s konceptualnim programom.

P2: Razumjeti osobnu dobrobit učitelja u školi s konceptualnim programom.

P3: Dobiti uvid u odnos zadovoljstva poslom i rada u školi s konceptualnim programom.

## 5. Metodologija

### 5.1. Osobne koordinate

Jedno od najvažnijih alata svakog učitelja i istraživača je zasigurno refleksija, koja omogućuje dubinsko sagledavanje vlastitog iskustva, stavova i praksi. U skladu s tim, bitno je istaknuti osobne koordinate istraživačice koje su uvelike oblikovale pristup istraživanju. Pripremajući se za diplomski rad kroz promišljanje o potencijalnim temama, istraživačica se oslonila na svoje viđenje sociologije kao osobnog alata za odgovor na tekuća životna pitanja. Kao nastavnica na početku karijere i osoba koja se uglavnom kreće u društvu drugih nastavnika, istraživačica je prepoznala važnost produbljivanja socioloških saznanja o nastavničkoj profesiji. U tom kontekstu, istraživačica je kritički sagledavala teme za diplomski rad koje joj se nameću kao životna pitanja na koja i sama priželjkuje odgovor. Primjerice, kakvo je iskustvo rada nastavnika u privatnim i državnim obrazovnim institucijama ili iskustvo rada nastavnika s različitim godinama radnog staža, posebno u vezi s izazovima koji se javljaju unutar prvih pet godina u profesiji. Brojka 5 je dobro poznata svim budućim i trenutnim nastavnicima jer se često ističe kao prekretnica za ostanak ili odlazak iz profesije.

Tijekom daljnjeg ulaska u profesiju kroz interakciju sa značajnim brojem nastavnika, istraživačica je uočila osjećaj nezadovoljstva koji prožima cjelokupnu profesiju bez obzira na godine staža i vrstu institucije. Kao insajder, odnosno osoba iz profesije sa mnogobrojnim poznanstvima, željela je istražiti radno iskustvo u školi sa alternativnim pristupom obrazovanju, postavljajući pitanje: kako je to raditi u školi koja implementira popularni konceptualni kurikulum? Kroz pedagoške pripreme i obrazovanje budućih nastavnika, konceptualni kurikulum je bio izrazito hvaljen od strane predavača i relevantne literature kao izrazito pozitivan za učenike. Nastavnici u tom kontekstu nisu spomenuti.

Svjesna da njezina subjektivna iskustva mogu utjecati na percepciju i interpretaciju podataka, istraživačica je nastojala održati balans između akademske objektivnosti i subjektivnih spoznaja. Kako bi se osiguralo duboko razumijevanje iskustva zaposlenih u školi s konceptualnim kurikulum, korišten je polustrukturirani intervju s elementima dubinskog intervjua. Ovaj pristup je odabran jer omogućuje strukturu te fleksibilnost u redoslijedu postavljenih pitanja, dok ostavlja prostora sudionicama da slobodno iznesu svoje iskustvo.<sup>5</sup>Jedan od načina osiguranja objektivnosti interpretacije uključivao je pažljivo konstruiranje

---

<sup>5</sup> U poglavlju Rasprava i rezultati naglasak je stavljen na bogato iskustvo sugovornica. Opsežni citati su priloženi iz dva ključna razloga. Prvi je želja istraživačice da sugovornicama pruži prostor da vlastitim riječima iznesu bogatstvo svojih iskustava o istraživanom fenomenu. Drugi razlog proizlazi iz nedostatka istraživanja o tim

protokola bez sugestivnih pitanja koja omogućuju sudionicima da neometano iznesu svoje mišljenje, iskustvo i viđenje (vidi Prilog 1). Drugi način odnosio se na pažljivo kodiranje i iščitavanje podataka s vremenskim odmakom. Ovi pristupi naglašavaju važnost i bogatstvo kvalitativne metodologije, koja je odabrana za potrebe ovog istraživanja zbog svoje karakteristike da obuhvati bogatstvo subjektivnih iskustava i omogući interpretiranje podataka na vjerodostojan i relevantan način. Osvještavanje osobnih koordinata omogućilo je istraživačici da se akademski postavi pri interpretaciji podataka te osvijesti osobni učiteljski identitet, sagleda zadovoljstvo profesijom i kritički se osvrne na želju za ostankom unutar učiteljske profesije.

## *5.2. Uzorak i proces intervjuiranja*

Glavni kriterij za odabir sugovornika/ica je bio duljina zaposlenja u školi koja primjenjuje konceptualni kurikulum. Kako bi se osigurala relevantnost uvida i iskustva, svi sudionici su morali raditi u ustanovi takvog profila dulje od 1. godine dana. U istraživanju su ukupno sudjelovale četiri učiteljice zaposlene u osnovnoj školi s konceptualnim kurikulumom: Iva, Maja, Mirta i Ružica (vidi Prilog 4.). Istraživačica je koristila namjerni uzorak, odabirući sugovornice putem osobnih poznanstava u obrazovnoj zajednici. Za razliku od slučajnog uzorkovanja, namjerni uzorak omogućuje fokusiranje na određene osobe s relevantnim iskustvom za postavljena istraživačka pitanja.

Sve sugovornice su zaposlene u istom malom kolektivu unutar hrvatskog urbanog područja, što čini posebno važnim osiguranje njihova anonimnost i razvoj osjećaja povjerenja u istraživačicu i njenu diskreciju. Sugovornicama je usmeno prenesen poziv za sudjelovanje u istraživanju (vidi Prilog 2.) te u započeti inicijalni dogovori oko provedbe istraživanja. Kako je istraživanje provedeno krajem sedmog mjeseca, tijekom kolektivnog godišnjeg odmora učitelja, istraživačica je ponudila sugovornicama mogućnost dolaska na geografsku lokaciju po njihovom izboru. Ukoliko intervju licem-u-lice nije moguć zbog privatnih okolnosti sudionica, kao alternativa ponuđen je opcija razgovora putem online komunikacijskih kanala.

---

fenomenima. Budući da je ovo prvo istraživanje ove vrste koje se bavi navedenom skupinom učitelja, citati su vrijedno vrelo informacije. S nadom da će ovo istraživanje budućim čitateljima biti vrijedan izvor informacija, detaljni citati ostavljeni su kako bi poslužili kao polazište za buduća kvalitativna i/ili kvantitativna znanstvena istraživanja.

Maja, Mirta i Iva su se odlučile za prvu mogućnost, odnosno pozvale su istraživačicu da dođe na lokaciju po njihovom izboru, dok se Ružica odlučila za online intervju. Intervju licem-u-lice se navodi kao poželjniji oblik prikupljanja kvalitativnih podataka, od njegove online inačice. Često se bolja kontrola situacije navodi kao važan aspekt intervju licem-u-lice, gdje istraživač može bolje upravljati tokom razgovora, spriječiti distrakcije i osigurati da sudionik ostane fokusiran na temu (Jennings, 2005). To se potvrdilo i u ovom istraživanju; iako je Ružica odgovorila na sva pitanja kao i ostale sugovornice, u jednom trenutku je došlo do prekida veze te je trebalo ponovno uspostaviti poziv. Iako je došlo do tehničke poteškoće koja nije moguća kod intervju licem-u-lice, navedeno nije umanjilo vrijednost prikupljenih podataka. Ružica je pružila detaljne i relevantne odgovore na sva pitanja. Prije postavljanja pitanja iz protokola, istraživačica je sugovornice upoznala sa procesom provede intervju i njihovim pravima. Sugovornicama je zajamčena anonimnost, kao i korištenje podataka isključivo u svrhu izrade diplomskog rada. Sve sugovornice su dale usmeni pristanak na početku intervju, dok nisu pristale na potpisivanje privole (vidi Prilog 3.), što se može pripisati činjenici da su sugovornice percipirale papir s njihovim potpisom kao fizički dokaz o sudjelovanju. S obzirom na tematiku istraživanja kao i malu zajednicu koja dijeli njihovo iskustvo, sugovornice su željele izbjeći sve papirnate dokaze o njihovom sudjelovanju.

U prosjeku, intervju su trajali od 45 do 60 minuta. Nakon završetka formalnog dijela intervju gdje su sugovornice odgovorile na sva pitanja navedena u protokolu, razgovor sa sugovornicama se nastavio u neformalnom tonu, pružajući dodatan uvid u tematiku. Istraživačica je, uz prethodno dobiveno dopuštenje sugovornica, bilježila ključne informacije iz tog dijela razgovora. Nerijetko bi sugovornice uputile istraživačicu da zabilježi točno određenu misao ili riječi koje su izrekle jer su ih smatrale važnima. Ove bilješke su kasnije uključene u transkript intervju, kako bi se osiguralo što potpunije razumijevanje istraživanog fenomena.

### 5.3. Postupak kodiranja i analiza podataka

Svaki intervju je pažljivo transkribiran koristeći program *Word*. U procesu transkripcije pazilo se na dva bitna elementa. Prvo, bilo je potrebno osigurati potpunu anonimnost sugovornica, što je postignuto promjenom specifičnih identifikacijskih indikatora poput imena supružnika, dijalekta, djece, nadređenih, kućnih ljubimaca i drugih osobnih informacija. Svaka stavka koja se uklapa u navedenu skupinu indikatora, a koja nije relevantna za analizu podataka



uklonjena je ili izmijenjena. Drugo, transkript je pročišćen tako da su u konačni zapis uključene samo informacije relevantne za istraživanje. Formalni i neformalni dio razgovora predstavljaju vrelo informacija koje je istraživačica pročitila kako bi se fokusirala samo na bitne aspekte istraživanja.

Nakon transkripcije, uslijedio je proces kodiranja za koji je korištena tematska analiza prema modelu Brauna i Clarka (2006). Glavni zadatak tematske analize je identificirati određeni broj tema koje opisuju prikupljene tekstualne podatke (Braun i Clark, 2006). Tematska analiza je deskriptivna metoda koja se provodi kroz nekoliko važnih koraka. Za početak potrebno se dobro upoznati s prikupljenim podacima. U ovoj fazi, uslijedilo je detaljno iščitavanje podataka i sažimanje pročitano. Nakon čitanja nastupilo je kodiranje. Iz tekstualnih podataka generirani su početni kodovi, odnosno oznake koje sažimaju ključne aspekte podataka. Zatim su ti kodovi pažljivo proučeni i grupirani u potencijalne teme. Drugim riječima, kodovi su grupirani u šire obrasce koji ih povezuju. Generiranje tema je vrsta sinteze kodova uzimajući u obzir tematsku određenost protokola kojim su podatci dobiveni. Bitno je istaknuti da je tematska analiza refleksivan i dugotrajan proces, u kojem raspodjela kodova po temama, kao i same teme, nisu fiksne jednom kad su generirane. Prije konačnog definiranja i imenovanja, teme su nekoliko puta spajanje, razdvajane i brisane kako bi osigurala njihova maksimalna usklađenost s podacima.

U ovom istraživanju generirane su 3 glavne teme: osobni i stručni razvoj, cjelovito blagostanje i radni upliv i profesionalno ispunjenje i dugoročni planovi (vidi Prilog 5.). Sve glavne teme, osim profesionalnog ispunjenja i dugoročnih planova, imaju specifične podteme, koje pomažu u organizaciji i interpretaciji kompleksnih tema na lakše razumljive dijelove. Kodovi, teme i podteme nisu fiksne i statične, već su podložne razvijanju i promjeni kroz proces višestrukog iščitavanja podataka uz određeni vremenski odmak. Ovaj dinamičan pristup omogućio je duboko razumijevanje i preciznu interpretaciju prikupljenih podataka u kontekstu istraživanja.

## 6. Rezultati i rasprava

Pregledom literature može se ustanoviti da su teme profesionalnog identiteta, osobne dobrobiti i zadovoljstva poslom međusobno povezane i zajedno oblikuju profesionalno iskustva učitelja. Isprepletenost ovih triju tema stvara složen i dinamičan okvir unutar kojeg se oblikuje iskustvo učitelja. Svaka promjena u jednom od ovih aspekata može izazvati lančanu reakciju koja će posredovati ostale komponente. Primjerice, promjene u osobnoj dobrobiti mogu posredovati viđenje profesionalnog identiteta, što se može odraziti na određeni način na zadovoljstvo poslom. Takva duboka međupovezanost nosivih koncepata ističe neophodnost holističkog pristupa u razumijevanju profesionalnog iskustva učitelja i potrebu za aktivnim promoviranjem važnosti svih ovih aspekata unutar obrazovne zajednice kako bi se osigurao održiv radni angažman učitelja.

Osobna dobrobit učitelja u školi sa konceptualnom programom se u ovom istraživanju pokazala kao ključan pojam koji utječe na profesionalni identitet i zadovoljstvo poslom. Prema rezultatima istraživanja niska razina osobne dobrobiti posreduje razvijanje slabijeg profesionalnog identiteta te nezadovoljstva poslom. Osobna dobrobit obuhvaća niz aspekata, uključujući poslovno opterećenje, balans između poslovnog i privatnog života, organizacijsku dobrobit te emocionalno zdravlje. Stoga, može se zaključiti da je osobna dobrobit temeljni element koji ne samo da oblikuje način na koji učitelji percipiraju svoj identitet, već i posreduje dugoročno zadovoljstvo poslom kojim se bave i školom u kojoj rade.

### *6.1. Neprekidna angažiranost i osjećaj obveze: pregled radnog upliva*

U suvremenom dinamičnom obrazovnom sustavu, učitelji se susreću sa brojnim izazovima koji posreduju njihovu osobnu dobrobit. Jedan od najvažnijih pokazatelja osobne dobrobiti učitelja je poslovno opterećenje, koje podrazumijeva sve poslovne zadatke koje osoba mora ispuniti u određenom vremenskom roku. Učiteljska profesija podrazumijeva odrađivanje mnogobrojnih nastavnih i administrativnih zadataka. Prema Willson i dr. (2023) opterećenje učitelja i složenost radnih zadataka povećavaju se iz godine u godinu. Zadatci povezani s poslovnim opterećenjem uzrokuju pojavu stresa. Konkretno, podatci TALIS istraživanja provedenog u 2018. godine pokazuju da značajan postotak učitelja izvještava kako im poslovno opterećenje uzrokuje stres na poslu (OECD, 2019). Kao izvore stresa, učitelji navode previše administrativnih zadataka, ocjenjivanja, priprema za lekcije, nastavnih sati te dodatne obaveze zbog odsutnih učitelja. Ovi nalazi su potvrđeni i u ovom istraživanju.

Ružica, Iva, Maja i Mirta su zaposlenice škole koja provodi konceptualni program. U opisu njihova posla je stvaranje kurikulumu koji predaju učenicima. Jedna nastavna cjelina iziskuje odrađivanje mnogobrojnih složenih zadataka uključujući određivanje glavnih i povezanih koncepata, ispunjavanje popratne papirologije o provođenju nastavne cjeline, izradu nastavnih materijala te pisanje i ocjenjivanje formativnih i sumativnih provjera znanja. Njihov opis posla podrazumijeva dodatnu angažiranost učitelja koja s vremenom uzorkuje poslovno opterećenje. Sve sugovornice imaju isti opis posla za svaku nastavnu cjelinu koju namjeravaju predstaviti učenicima. Svaki predmet uglavnom ima 5-6 nastavnih cjelina, dok sugovornice uglavnom predaju više predmeta. Opisujući proces stvaranja jedne nastavne cjeline sugovornice stavljaju naglasak na intenzitet posla i vremenski utrošak, navodeći planiranje nastavne cjeline kao najizazovniji dio rada u školi s konceptualnim kurikulumom:

*Ooooouuuu....prvo moram izvući kalendar...prvo moram vidjeti koliko ću lekcija u toj cjelini imati prije nego ih uopće krenem osmišljavati moram odrediti njihov broj. Onda kad sam odredila broj, dijelim ih na naslove, kad sam ih podijelila na naslove onda nekako gledam da ću im ubaciti nekakve assessmente. Kad će biti formativno kad sumativno, kad će mi biti male između kojih se uvijek trudim ubaciti da im skupim što više ocjena jer znam da mi neće svi biti na svakom formativnom i sumativnom ispitu i da će mi na kraju za kriterije faliti ocjena tako da im se trudim što više davati razno raznih zadataka koje mogu ocijeniti da kasnije mogu te ocjene za nešto iskoristiti. Trebat će mi u nekom obliku. Onda kad ti to tako podijeliš onda kreneš osmišljavati te lekcije te sve assessmente koje misliš i namjeravaš odraditi na temelju kriterija da ti svi kriteriji budu jednako zastupljeni. Onda dolaziš do zidova. Bio si naša neku super stvar za tu lekciju koja će super to odraditi, a jebiga ne treba mi A2 nego C2 i eto ne mogu ovo iskoristiti jer mi fali C kriterij. I onda se tako tu vrtiš vrtiš i ono ovisi koliko iskustva imaš. Ako imaš više bit ćeš za 2-3 sata, ako imaš manje trebat će ti 5,6,7,8,9 sati za osmisliti jednu cjelinu. Ti te sate često nemaš pa kreneš predavati tu cjelinu sa jako puno rupa (Mirta).*

*Ovako...prije nego počne nastavna cjelina, ja moram održati sastanak sa koordinatoricom. Mi moramo isplanirati datume za svaku nastavnu cjelinu. Na primjer, to smo mi sad u 7 mjesecu isplanirale za cijelu školsku godinu. Isplanirale smo okvirno teme koje ćemo raditi u svakoj cjelini... Za svaku temu, ja moram naći lekciju tipa iz prirode ili povijesti što ću ja uklopiti da ja povežem sa nosivim konceptima, ali i hrvatskim kurikulumom. Zato što imam standarde iz našeg kurikulumu za prirodu koje*

*moram dodati u planer da sam ja to odradila, tako da to zahtjeva veliku pripremu. Najčešće tražim po drugim školama što su one radile. Izvlačim teme, materijale, Twinkl radi na najjače i sve te ostale aplikacije do kojih mogu doći. Znači svaka lekcija meni mora biti unaprijed isplanirana unutar te nastavne cjeline jer da ja to ne isplaniram, da ja to nemam, ja ne mogu uopće započeti nastavnu cjelinu. Znači ja točno moram znati na početku što ja radim, što ja radim u sredini, što ja radim na kraju i što će njima biti reflection na kraju cjeline i što će im biti završna ocjena. To sve treba unaprijed dogovoriti sa koordinatoricom, to sve ona treba odobriti. Ako ona ne odobri, ne prolazi ništa. Puno. Puno. Puno [vremena] (Ružica).*

Mirta, Maja, Iva i Ružica često osjećaju visok stupanj uključenosti u poslovni aspekt svoga života. Potreba za obavljanjem profesionalnih obaveza nastavlja ih pratiti i nakon radnog vremena. Učiteljice često imaju osjećaj da je njihov posao stalno prisutan u svakodnevnom životu, odnosno da je posao središnja os oko koje oblikuju cijeli život. Ovaj osjećaj stalne uključenosti očituje se kroz česte prekovremene rade sate, rad preko vikenda te čak i tijekom ljetnih praznika, što upućuje na trend normalizacije pretjeranog poslovnog opterećenja. Prekovremeni rad je postao uobičajena pojava među učiteljicama. Njihova uključenost u rad izvan radnog vremena smatra se normalnom, čak i očekivanom. Iva navodi kako joj je posebno teško isključiti osjećaj *moranja*, dok Ružica korištenje ljetnih praznika za odmor tretira kao svojevrsno priznanje da ne radi, ilustrirajući ukorijenjenost potrebe za stalnom radnom uključenosti:

*Stalno me prati osjeća da imam posla koji me čeka...Uvijek me prati osjećaj da trebam raditi nešto za posao i sad preko ljeta. Baš mi je trebalo dugo da se riješim tog osjećaja. Pokušavam samu sebe podsjetiti da je sve OK i da sam sve napravila. Da, stalno imam dojam da bi i sad trebala raditi. To me baš prati. I onda se sjetim pa čekaj malo ne trebaš. (Iva)*

*Radim. Radim. Doduše, sad ću biti iskrena, do sada nisam radila. Ali tipa, za uskršnje praznike, božićne praznike jedan i dva, i praznike koje imam kraj 10. mjeseca. Sve ja to radim. Ti se moraš pripremiti. To su kratki praznici koji traju tjedan dana. Ti moraš uhvatiti sve dostupno vrijeme da dovršiš administraciju, da započneš planiranje nove nastavne cjeline, da njima sve isprintam i pripremam sve papire. (Ružica)*

Istraživanje je pokazalo da je jedna od školskih normi poslovna uključenost i prioritizacija posla iznad osobnih potreba. Ova tendencija posebno se očituje kroz činjenicu da

sugovornice uglavnom izbjegavaju otvaranje bolovanja, težeći dolasku na posao i kad su bolesne. Odluka da ne koriste bolovanje i kada na to imaju pravo nije samo rezultat organizacijske kulture, već i dodatnog poslovnog opterećenja koje bolovanje podrazumijeva. Ukoliko planski ili neplanski izostanu s posla, od učiteljica se očekuje da unaprijed napišu detaljan plan rada za zamjenu. Ovakav radni angažman unatoč zdravstvenim tegobama predstavlja popriličan napor. Pored toga, mnogo toga što su učiteljice napisale u uputama za zamjenu često ostaje neispunjeno, što rezultira povećanjem radnog tereta. Kad se vrate s bolovanja učiteljice moraju ponovno obraditi gradivo s djecom i ispuniti nagomilane administrativne zadatke. Istraživanje je potvrdilo i ono što mnogi učitelji često ističu u popularnim časopisima i putem digitalnim medija: učitelji redovito osjećaju preopterećenost zbog intenziteta posla. Maja svojom izjavom o odmoru tijekom bolovanja zrcali autorski članak koji je napisala Kate Mather za *The Guardian* o važnosti pronalaska ravnoteže između poslovnog i privatnog života. Njeno refleksivno i direktno pitanje: „Kako sam došla do toga da zapravo osjećam olakšanje jer sam bolesna i moram na bolovanje?“ otkriva osjećaj kojeg mnogi učitelji poput Maje dijele- da je posao toliko zahtjevan i složen da pojava zdravstvenih tegoba može pružiti odmor od neprestanog radnog pritiska:

*(tiho) Uzela sam [bolovanje]...da. Odlično. Želim produžiti još dva tjedna iduća da se može. I plačem kad mi doktorica kaže da nema nalaza za to (smijeh). (Maja)*

*Lakše mi se čini doć takva na posao stisnit se i odraditi to i ići kući leć. Nego kontaktirati ovoga pa onoga pa ured pa slat mailove pa piši planove pa provjeravaj jesu li planovi stigli, jesu li jasni, pa isprintaj, pa je li se to što je u planu odradilo....To mi je isto malo bezveze. Znaš? Ja se potrudim i stvarno se potrudim svaki put poslati planove. I ako znam tko će me mijenjati, prilagodim sve. Ako znam da će me mijenjati netko ko će super to napraviti...pa ću ja stvarno napraviti i malo bolji plan u nadi da će ta osoba zapravo odraditi posao koji treba ne samo babysitat pa ja kad dođem sutra mogu nastaviti. Ali mi se često desi da ono...pošaljem lesson plan, a kolega ili kolegica radi što im se da. To mi je malo bezveze. (Mirta)*

*A jesam prvi put ove godine (smijeh). Osjećala sam se grozno. Grizla me savjest. Tih 10 dana što sam bila na bolovanju sam ja umrla skupa sa mojom djecom. Stvarno sam umirala svaki dan jer.. dobro što je mene bolilo... ali meni je bilo tako žao što ja nisam mogla biti s njima. I kad sam ja vidila da se 70% posla nije odradilo. Cijela mi je jedna cjelina propala. Dosta je učitelja tada bilo bolesno i velike su bile posljedice na djecu.*

*Svaki sat je dolazio drugi učitelj. Ja sam se naredna dva mjeseca borila s njihovim ponašanjem. Dok sam ja ponovno uhvatila uzde, koje sam prije bolovanja držala....Uf. Kažem ti cijeli mi je jedan unit propao, pa dok sam uhvatila njihovo ponašanje. Ne isplati se baš ići na bolovanje (Ružica)*

*Bila sam dosta na bolovanju ove godine. I osjećala sam se kao da sam uložila jako puno vremena u pisanje planova i zadataka za zamjenu. Mislila sam da će se to sve odraditi. Uvijek kad bi se vratila morala bi opet raditi te lekcije s učenicima. Ne baš uvijek, ali većinu vremena bi to trebalo opet...iako su me mijenjali profesori koji predaju srodne predmete. Nisu slijedili upute koje sam ostavila. Ono što bi isplanirala za taj dan se ne bi ostvarilo. A ja imam raspored kojeg se moram držati. I to bi mi uvijek stvorilo problem. Nekad mi je lakše kad se osjeća malo bolesno doći na posao...osim ako nisam baš ono loše. Mislim da ću barem odraditi ono što sam planirala, umjesto da moram gubiti vrijeme i opet sve ponavljati. Ma ponekad [dolazim na posao bolesna]. Osjećam se loše jer sam ove godine dosta bila na bolovanju. Nakon nekog vremena sam se počela osjećati loše. Lakše mi je doći i reći djeci da se ne osjećam OK i da oni sad trebaju raditi to i to, nego da netko drugi ne napravi ono što sam rekla da treba. (Iva)*

Jedna od glavnih poteškoća s kojima se Mirta, Maja, Iva i Ružica susreću je postizanje ravnoteže između poslovnog i privatnog života. Kako većinu vremena provode radeći, jedan tipičan dan često uključuje dominaciju poslovnih obaveza nad privatnim životom, što potvrđuje postojanje konflikta poslovno-privatno u životima sugovornica. Postojanje konflikta između dva važna životna aspekta u smjeru poslovnog priljeva u privatni život sugovornicama otežava ispunjavanje uloga izvan radnog mjesta. Ova dominacija očituje se kroz sve tri vrste podsukoba koje navode Tsaur, Liang i Hsu (2012): sukob temeljen na vremenu, sukob temeljen na napetostima i sukob temeljen na ponašanju. Sukob temeljen na vremenu se javlja zbog velike količine posla koje sugovornice moraju obaviti. Obujam radnih zadataka onemogućuje aktivnu participaciju u privatnom životu, što dovodi do nesuglasica s članovima obitelji. Stresne situacije na poslu poput nesuglasica s kolegama ili sat s učenicima koji percipiraju kao neuspješan često se prenose u privatni život, potvrđujući prisutnost sukoba temeljenog na napetostima.

Ovaj prijenos stresa posreduje smanjenju sposobnost sugovornica da aktivno iskoriste slobodno vrijeme van posla. U školi s konceptualnim programom, jedna od organizacijskih normi je visoka razina posvećenosti poslu. Ova norma diktira oblike ponašanja koji

perpetuiraju i potvrđuju poslovnu dominaciju. Ovo je u sukobu s onim što se od sugovornica traži u privatnom životu. Kod kuće se od njih očekuje da aktivno sudjeluju u obavljanju obiteljskih zadataka te da budu prisutne i privržene partnerice i majke. Sve tri vrste sukoba posreduju privatne odnose. Intenzitet dominacije poslovnog nad privatnim životom smanjuje kvalitetu privatnih odnosa kao i vrijeme koje sugovornice mogu posvetiti sebi:

*Jako loš ove godine (smijeh). Većinu vremena sam provela radeći. Ne znam kako kvantificirati. Hm...2/3 vremena sam provela radeći, a 1/3 na privatne stvari (Iva).*

*Aha. Posao je 12 sati, a privatno je onda 2 sata. Ja ti radim od 8 do 20. Zbog toga se osjećam iscrpljeno. Iscrpljeno, na kraju dana sam, ne znam kako bi ti to opisala...ja kad vidim da moji doma mogu otići u dućan bez da se gledaju cijene, da mogu kupiti sve što žele...jer to nismo mogli par godina...ja osjećam zahvalnost Bogu prvo. Osjećam zahvalnost, osjećam se preumorno, znam da ja taj tempo ne mogu dugo izdržati, ali sad sam u najproduktivnijim godinama da ja taj tempo izdržim. U biti sve što radim, radim radi svojih doma. Radi koga ću drugog? ...Mislim nije lako...Nekad se partner i ja uopće ne vidimo. Vidiš tragove po stanu, ono ručak napravljen, oprano suđe i tako to, a mi se uopće ne vidimo. Svak radi svoje smjene. Teško je...Još i kad se vidimo, a ja dođem iscrpljena. Pa još kad mi bude loš dan na nastavi, djeca nemirna, more problema u ponašanju pa šalji poruke roditeljima pa raspravi to poslije škole... Jedva oči držim otvorene. Nisi za ništa. Kakva kava, kino, večera...(Ružica)*

*70%-30% za poslovno tijekom radnog tjedna. Definitivno. Ove godine sam baš nastojala da to bude malo, ali ako pitaš mog muža ja uvijek palim laptop. To je njemu najveća zamjerka. Znači subota i nedjelja kad smo doma skupa, odnosno on ide raditi popodne. Skupa smo prije podne ili poslijepodne, on se uvijek žali da je moj laptop upaljen. Tako da onda očito radiš dosta. Ja sam mislila da sam ja to smanjila i željela sam to smanjit, ali on mi uvijek kaže Opet pališ taj laptop! Tako da...očito previše. Evo sad sam ti rekla. Ja sam mislila da ne radim, ali upalim laptop. I opet nekad što sam pričala kolegici, nekad jedva čekam da mi muž ide raditi da ja mogu upaliti laptop i na miru cijelo popodne raditi. (Maja)*

*Definitivno puno puno više energije ulažem u poslovne obaveze, onda kad mi dođu na red privatne obaveze nemam više energije za njih. Tako da se moje privatne obaveze svedu na kauč i TV. Zimi je to pogotovo problem jer ja bi volila biti i fizički aktivna i otići na trening. A ja nakon posla nemam snage. Ako sam odradila 7ip0 sati u školi. Taj dan*

*sam provela nekih 45 minuta do 1 sat vremena u autu. I sad ću još doći kući pa trebam imati vremena za pojest i probaviti to što sam pojela pa onda otići možda još se negdje prošetati u prirodu ili u teretanu odraditi neki trening....ja za to nemam snage. Eto to mi nedostaje. Smatram da nije kvalitetan omjer (Mirta)*

Unatoč izazovima koji predstavlja postojanje konflikta poslovno-privatno, učiteljice razvijaju različite tehnike i strategije kako bi umanjile utjecaj ovog sukoba na privatni život. Te strategije imaju za cilj minimizirati negativne posljedice dominacije poslovnog života nad privatnim poput stresa te osigurati dovoljno vremena za privatne aktivnosti. Jedna od isprobanih strategija je i samoinicijativno produživanje radnog vremena. Iva je, zajedno sa drugim učiteljima, odlučila ostati u školi nakon kraja službenog radnog vremena kako bi završili što veći dio poslovnih zadataka. Strategija nije polučila željene rezultate zbog obima posla. Jedan od zadataka učitelja je i interdisciplinarno planiranje, odnosno povezivanje znanja iz različitih predmeta. Kako su svi bili na okupu, učitelji su se fokusirali na taj dio posla zanemariivši individualne radne obaveze. Druga strategija je planiranje i organizacija vremena. Primjerice, Maja i Mirta se trude očuvati vikend koliko mogu od preljeva poslovnog u privatno raspoređujući posao na ostale dane. Unatoč uložnim naporima i implementaciji strategija za umanjivanje konflikta posao-obitelj, navedene strategije nisu polučile željene rezultate. Iako dobro osmišljene, ove strategije su se pokazale neučinkovite u školskoj kulturi koja naglašava poslovni angažman te gdje je intenzivno radno opterećenje konstanta:

*Mislim da ću iduće godine probati neku drugu metodu. Ove godine sam ostajala dosta duže u školi poslije posla. Htjela sam napraviti sve što imam u školi da ne nosim posao kući. Ostala bi s kolegama s kojima se vozim kući...onda bi se to pretvorilo u naš sastanak gdje radimo interdisciplinarno planiranje....i tako bi mi radili, a opet nitko od nas ne bi zapravo napravio ono svoje što treba tipa ocjenjivanje ili papirologiju. Došla bi kući oko 5/6. Umorna. Još me sav posao čeka. A treba skuhati ručak, treba napraviti po kući i sutra se pripremiti za posao. Iduće godine ne želim tako. Hoću raditi sve što imam preko tjedna da što manje toga moram za vikend. Očito ovo ostajanje poslije škole nije upalilo. Ne znam. Nešto trebam promijeniti.....Želim preko vikenda na neki izlet...preko tjedna više se baviti sportom....raditi nešto drugo. (Iva)*

*Ne [radim vikendom više]. Nedjeljom nekad ću...popodne ili navečer pripremiti nešto za ponedjeljak. Ako mi nešto...znaš...baš mi nešto treba za ponedjeljak. A to se nekako trudim odraditi preko tjedna, a znalo mi se dogoditi ove godine da ne bi pripremila. Pa*



*bi u ponedjeljak objasnila učenicima da ćemo danas easy. Pogledati video na ovu temu pa ćemo o tome malo razgovarati. I tako. To je ono nekad..rijetko.., ali nekad moram jer jednostavno se ne stigne sve. To je bila svjesna odluka. (Mirta)*

*Hm...ja sam drugi semestar, odnosno krajem drugog semestra svjesno odlučila izbjeći to. Znači prije sam uvijek čekala nedjelju popodne da ja odradim sve što mi treba za idući tjedan ili sutra dan. Ali, sad sam taktički to rasporedila. Više nema rada nedjeljom poslijepodne. Do tada treba biti sve završeno. Niti nedjeljom čitav dan. U subotu ako mogu još nešto odraditi, odradim. U petak nastojim sve završiti. Subota ako još nešto mogu odraditi, to je to. Nedjelju više nema posla. Zato što sam se osjećala stresno. Mislim prvo da neću završiti sve to što sam spremala da ću odraditi to popodne za idući tjedan ili dan. Mislila sam ajme meni neću stić, ajme meni neću stić. Prvo mi je to stvaralo stres. Znači da imam premalo vremena da obavim to što sam namjeravala. A drugo, onda se jednostavno zatvara se laptop i sprema se za spavanje. Nema više vremena...nema meni tu praznog hoda. Osjećáš kao da gubiš...kao da vrijeme izmiče iz tvoje ruke. (Maja)*

Rezultati istraživanja ukazuju da je organizacijska dobrobit važan aspekt osobne dobrobiti učitelja, što je u skladu s nalazima od Collie i dr. (2015). Jedan od ključnih događaja koji je obilježio školsku godinu te obojio organizacijsku dobrobit škole bila je promjena u vodstvu organizacije. U školi je došlo do narušavanja temelja organizacijske strukture, što se negativno odrazilo na radno okruženje i nastavno osoblje. U takvom prijelaznom kontekstu, gubitak osjećaja vodstva postaje posebno izražen element. Prilikom važnih strukturalnih promjena unutar organizacije, vodstvo ima presudnu ulogu. Uprava koja potiče i njeguje otvorene komunikacijske kanale prema zaposlenicima, osigurava dotok kvalitetnih i provjerenih informacija te omogućuje sudjelovanje zaposlenika u procesu promjene značajno doprinosi održavanju povjerenja i smanjenju nesigurnosti (Herlod i dr., 2008). Takva podrška je izostala u analiziranom školskom kontekstu. Zbog internih previranja u vodstvu škole i nedostatka vertikalne komunikacije, učiteljice su izgubile povjerenje u školsku upravu te je došlo do parcijalizacije kolektiva. To je dodatno narušilo organizacijsku dobrobit:

*Nula bodova. (smijeh) Radna atmosfera je...prvo je jako neugodna...činjenica da ljudi ogovaraju na svakom koraku ono što se spomenulo na zadnjoj reflektivnoj sjednici...di su neki ljudi rekli da su primjerali da se prestane razgovarati kad se uđe u zbornicu. To je istina. I nije samo u zbornici jer ja tamo najmanje boravim. Smatram da se to događa i ovako na hodniku kad nekoga sretneš, ali smatram da je to zato što se ljudi osjećaju*

*nesigurno zbog nedostatka komunikacije od vrha. Mi nemamo...nedovoljno se komunicira s nama. Da se nama došlo od početka i predstavilo situaciju tipa...da je naš nadređeni u 12. mjesecu nama došao i rekao da ima problema sa svojim najbližim suradnicima...da je sazvaio sjednicu od 15 minuta gdje je samo održao govor... gdje je rekao problemi se događaju, slijede promjene. Molim vas budite strpljivi ukoliko se nešto čuje ili glasine prošire, nemojte reagirati. Odradite svoj posao profesionalno....po meni bi to bilo dovoljno. Ja ne volim kad dođem u školu pa mi jedna osoba prospe jednu stvar, a druga osoba drugu stvar, pa treća stvar. Od toga se stvori trač, zato što ljudi nisu sigurni. Trebao je biti sastanak na kojem je rečeno tako je i tako je. Nama se razišlo vodstvo, ali se nije dogodio nikakav sastanak do kraja školske godine što je totalno nebulozno. To su kardinalne greške. Zbog nedostatka komunikacije, atmosfera u školi je nikakva. Da je samo taj mali z, mislim da bi se poboljšala za jedno 50% ako ne i više (Ružica).*

*Osjećáš se izgubljeno... jer ne mogu ti reći da je to skroz i gubitak osjećaja kolektiva jer kad su nastupili problemi mi smo svi bili u istim problemima. Mi smo svi izgubili jednu dozu potpore i svi smo se osjećali jednako izgubljeno. Više sam tu izgubila osjećaj vodstva. Osjećaj kolektiva nas u školi ja još uvijek nisam izgubila. Imam dojam da je došlo do malog rascjepa. Da smo se počeli dijeliti na grupice. Mi se kužimo, mi gledamo stvari na jedan način itd. Nije da se tu ikoga gura, izbacuje, ali imam osjećaj da svak se nekako drži sebe i drži se onih s kojima se najbolje razumi. Ali, ne mogu reći da...po meni...izuzev jedne ili dvije iznimke nema zle krvi, nema zlih namjera, podmetanja itd. To je dobar kolektiv. Dobri smo jedni prema drugima ...poštujemo se....Pa ja sam se tu osjećala baš osjetila dosta prepušteno sama sebi...da je na meni 100% odgovornost da ja napravim sve onako točno kako treba biti, a to je malo teško. I ono ako imaš neki problem, ne znaš kome ćeš se obratiti jer osoba kojoj se trebaš obraditi znaš da po tom pitanju neće ništa poduzet...ne znato što osobu nije briga već jer se to tako ne može (Mirta).*

*Ne znam što bi tu rekla. To sam baš razmišljala zadnjih tjedan dana. Meni zadnjih mjesec ove godine bio baš nekako čudan. Prvo sam mislila i osjećala se godinu i nešto dana baš dobro u tom kolektivu, a onda kad se sve počelo događati zbog tih previranja, više ne znam što bi mislila. Jednostavno sam odlučila da mi uvijek treba biti presudno moje zdravlje, interesi i želje. Ne znam što da ti kažem. O tome sam stvarno intenzivno*

*razmišljala zadnjih mjesec dana. To mi je bilo baš čudno. Bila je skroz čudna atmosfera (Maja).*

*Baš mi se bilo teško nositi s tim. Na početku smo svi bili pod stresom zbog količine posla. To je bilo OK jer je atmosfera bila pozitivna. Iako smo se svi osjećali preopterećeni, sve je nekako bilo OK među nama. Onda su se desile razne dramatične situacije među nekoliko kolega i to je baš utjecalo na sve. E sad kad imaš previše posla plus svu tu negativnost...onda stvari postaju jako jako teške. Mislim da mogu podnijeti opseg posla kad je tu podrška. Znaš ono uđeš u zbornicu i to ti popravi raspoloženje. Primijetila sam veliku promjenu kad je bila ta drama među kolegama. I na kraju školske godine je bilo jedva izdržljivo. Mislim da su i djeca to osjetila. Prenijelo se na cijelu školu (Iva).*

Nakon razmatranja važnih odrednica osobne dobrobiti poput poslovnog opterećenja, postojanje konflikta poslovno-privatno te organizacijskih elemenata, potrebno je osvrnuti se na jednu od najistraživijih odrednica osobne dobrobiti, a to je osjećaj iscrpljenosti. Rezultati istraživanja zorno prikazuju da utjecaj poslovne preopterećenosti, nedostatka organizacijske podrške, konflikt poslovno-privatnom dovodi do osjećaja iscrpljenosti i otuđenosti od posla, što su simptomi burnouta (Maslach, 1998). Iscrpljenost se u ovom kontekstu ne odnosi samo na fizičku, već i na emocionalnu i mentalnu koje proizlaze iz nastale situacije. Preopterećene i lišene oduška u privatnim životima zbog intenziteta dominacije poslovnog aspekta njihova života, učiteljice osjećaju sve veću potrebu da se što manje zadržavaju na radnom mjestu:

*Nakon radnog dana se osjećam iscrpljeno. Jako iscrpljeno. Imam omaglicu u glavi gdje ono...znam ja što sam ja radila, ali moje tijelo je tako iscrpljeno da se ne osjećam...ne osjećam tu produktivnost. Ne mogu reći uh što sam ja danas bila super. Znaš? Ja sam preživjela radni dan. Jednino se zahvalim Bogu što sam ga uopće preživjela i to je to (Ružica).*

*Pa je! To mi utječe prvo i osnovno na moje raspoloženje na nastavi. Baš mi to jako utječe. Nekako izgubiš volju za ićim. Samo želiš odraditi i ići, maknut se od toga. Kad je toksična atmosfera, onda samo želiš odraditi onoliko koliko trebaš i otići. Odraditi i otići. Ne znam. To ti je meni bilo zadnjih mjeseca dana. Zadnja dva mjeseca (Maja).*

*Iscrpljeno. Duboko iscrpljeno. Baš duboko iscrpljeno. Nekad čak i iskorišteno. Treba mi tišina. Treba mi šutnja barem sat vremena nakon posla. Često se osjećam, pogotovo zimi, kad je kratak dan...pa ono u mraku u školu uđeš, po mraku izađeš da*

*odem kući samo spavati. Da ono odradim, odradim. Nekad imam repetitive nakon posla ovo ono. Dogodi mi se da dođem kući, pojedem, zaspem i da se probudim i da više ni ne znam koji je dan. Eto tako se znam osjećati (Mirta).*

*Osjećam stres. (Smijeh)...Osjećam krivnju (Iva).*

Istraživanje je pokazalo da je osobna dobrobit učiteljica značajno narušena u školskom kontekstu u kojem rade. Intenzivan obujam posla i norma koja naglašava potpunu posvećenost radu doveli su do pojave konflikta poslovno-privatno. Profesionalne obaveze su u potpunosti preuzele primat nad životima sugovornica. Iako pokušavaju uspostaviti ravnotežu između poslovnog i privatnog, učiteljice su još u potrazi za učinkovitom strategijom koja bi polučila željeni rezultat. Zbog internih previranja u školskoj upravi, izgubio se i osjećaj vodstva. Dodatno, izostala je organizacijska podrška i komunikacija od strane uprave prema zaposlenicima, što je ozbiljno narušilo osjećaje kolektiva, sigurnosti i povjerenja. Kao rezultat kumulativnih negativnih aspekata, učiteljice osjećaju burnout, pri čemu sve navode osjećaj umora kao glavni simptom.

## *6.2. Učenici: srž i temelj profesionalnog identiteta učitelja*

Nakon sagledavanja osobne dobrobiti učiteljica, potrebno je posvetiti pažnju profesionalnom identitetu. Osobna dobrobit se pokazala kao aspekt koji posreduje profesionalni identitet i zadovoljstvo poslom, stoga ju je bilo važno detaljno razumjeti kako bi se, uz uvid u profesionalni identitet učitelja u konceptualnoj školi, razumio i odnos između osobne dobrobiti i profesionalnog identiteta. U ovom diplomskom radu, profesionalni identitet je operacionaliziran kroz vanjske i unutarnje faktore. Vanjski faktori uključuju profesionalne odnose i profesionalni razvoj, dok unutarnji faktori obuhvaćaju samoeфикаsnost, percepciju zadatka i vjerovanja o podučavanju.

U kontekstu vanjskih faktora, prvo je potrebno sagledati profesionalni razvoj učitelja u školi s konceptualnim programom. Ova podtema obuhvaća različite procese i iskustva koja doprinose kontinuiranom usavršavanju nastavnika, uključujući formalno i neformalno obrazovanje, mentorsku podršku i praktično iskustvo na radnom mjestu. Mockler (2011) naglašava važnost profesionalnog identiteta u učiteljskoj profesiji kao i njegov kontinuirani razvoj tijekom zaposlenja, ističući profesionalni razvoj kao ključnu komponentu u oblikovanju tog identiteta, što je potvrdilo i ovo istraživanje. Učitelji vide svoj profesionalni identitet kao

fluidan i podložan promjeni, s profesionalnim razvojem koji podrazumijeva kretanje kroz različite kontekste, a kulminira imaginacijom budućeg identiteta. Hoyt (1975) opisuje ovaj proces kao rast u profesionalnosti. Kako rastu u profesionalnosti kroz različite kontekste, učitelji stječu vlastitu zbirku metoda, znanja i vještina koju mogu primjenjivati u svakodnevnom radu. Za učiteljice u školi s konceptualnim programom, razvoj profesionalnog identiteta upravo podrazumijeva rast u profesionalnosti, gdje se *buduća-ja* vidi kao kulminacija sakupljenog znanja i iskustva:

*...tako da bih svoju prvu fazu opisala kao neku vrstu 911 Rescue, kao gorsku službu spašavanja koja uskače i gasi požare. Ona koja stvara osjećaj da se ne morate brinuti ni o čemu, jer ću se ja pobrinuti za sve. Tu sam se jako dobro izvježbala radeći s djecom, s različitim uzrastima. Najčešće su to bila djeca u osnovnim školama, u dobi od 7 do 14 godina, i mogu reći da mi možete povjeriti bilo koju skupinu djece bilo koje veličine... Mislim da to mogu bez problema organizirati. To mi danas ne predstavlja ni najmanji stres....Trenutno se vidim kao nekog malog, pomalo ludog znanstvenika zatrpanog knjigama u knjižnici. Tako se nekako osjećam, kao da sam okružena tisućama informacija i znanja, ne samo u vezi s materijalima koje predajemo, nego i u vezi s pristupima, načinima rada, našim konceptualnim okvirom, školom za život i korištenjem tehnologije. Imam osjećaj da sam u nekoj vrsti malog tornada i pokušavam uhvatiti ono što mi treba. Nekad uspijem, nekad ne, ali trudim se. (smijeh).....Buduća ja... znaš one working woman iz 80-ih? Ona zna. Ona dolazi. Ona zna što treba učiniti i riješiti će situaciju. Čim je vidiš, jasno ti je da dolazi riješiti naše probleme. To bih voljela biti. Teacher action figure, ali opet vrlo elegantna i pristupačna. (Mirta)*

*Hmm....prije sebe vidim kao učenika više nego učiteljicu. Kao da sjedim u klupi zajedno s učenicima. Imam dojam da sve prolazim sa učenicima. Sad sam...možda...slika znanstvenice koja provodi eksperiment, a poslije možda....hm...nekakva dirigent...to mi se sviđa. To predstavlja više samopouzdanja u stvari koje želim raditi. Kao da imam metode koje luče bolje rezultate. Metode koje sam popravljala i usavršavala prije. (Iva)*

*Na početku vidim sebe kao nekoga tko je znao...hajmo reći da sam imala knjigu u ruci. Znala sam što radim sa tom knjigom. Znala sam sve što je u toj knjizi, ali to je bilo prije. Sada sam upoznala što sve treba meni dodatno uz tu knjigu. Kako se ta knjiga radi, kako ja tu knjigu mogu sama napraviti, sama napraviti, sama unaprijediti da to bude bolje djeci. I sad buduća je...želim dodati još više knjiga. Prije sam mislila da je meni*

*dovoljna jedna knjiga ili nešto tako. Imala sam taj neki okvir u glavi kao u našim standardnim školama. Imaš jednu knjigu i sad je to to. Tako se stvari rade. Tu sam shvatila da ta jedna knjiga nije dovoljna. Sad sam shvatila da ta jedna knjiga nije to. Da je iza toga puno stvari koje ja trebam znati, dodati u tu knjigu da se napravi, da se kreira. I kad sam shvatila kako se to sve radi i kako se to sve skupa može...sada želim stvoriti više toga. Jedna knjiga nije dovoljna. Za svako dijete ti treba barem još jedna dodatna knjiga da pomogne, drugom djetetu trebaju dvije....Onoj curici koja mi je napredna učenica trebat će i četvrta knjiga. Znači to su neke stvari o kojima nisam prije razmišljala, sad znam. (Ružica)*

Profesionalni identitet učitelja razvija se kroz različite kontekstualne etape, gdje svaki korak označava pomak od početnog neiskustva do ciljanog profesionalnog samopouzdanja. Iako su mnogi suvremeni autori isticali fragmentiranost i rascjepkanost profesionalnog identiteta, istraživanje je pokazalo da ipak postoji određeni linearni rast u profesionalnosti. Ovaj rast odvija se unatoč činjenici da učiteljice potječu iz različitih obrazovnih konteksta, uključujući obrazovne institucije na kojima su stekle kompetencije kao i škole u kojima su prethodno radile gdje su se različito profesionalno razvijale. Ovaj linearni rast odražava njihov put prema sve većem profesionalnom samopouzdanju, pokazujući kako se kroz stjecanje iskustva, kontinuirano učenje i pregovaranje njihov profesionalni identitet razvija. U školi s konceptualnim programom, rad u novom kurikularnom okviru predstavlja nepoznanicu i priliku za profesionalni rast jer se učiteljice prvi put susreću s takvim alternativnim pristupom obrazovanju. Sve učiteljice prolaze kroz faze koje uključuju inicijalno upoznavanje s obrazovnim pristupima, zatim integracija tih pristupa u postojeće znanje, i, u konačnici, stvaranje nove perspektive koja uključuje sve prethodno stečeno znanje. Kao što su istaknule sugovornice, rad u konceptualnoj školi usporediv je sa širenjem profesionalnih vidika gdje stječu dodatna znanja, vještine i kompetencije. Ova analiza potvrđuje važnost konteksta u razvoju profesionalnog identiteta, ali i ukazuje na to da postoji određeni rast u profesionalnosti koji je bitna odrednica identiteta i koji nadilazi kontekstualne odrednice.

Profesionalni razvoj učitelja ne prestaje nakon što završe nastavničke smjerove, započnu s radom u školi te polože stručni ispit. Umjesto toga, profesionalni razvoj je kontinuirani proces koji traje tijekom cijele karijere učitelja (Mockler, 2011). To znači da učitelji trebaju nastaviti s učenjem, usavršavanjem i stjecanjem novih profesionalnih vještina, čak i nakon što su službeno kvalificirani za svoj rad. TALIS identificira dva različita oblika profesionalnog razvoja: formalni i neformalni oblik (OECD, 2009). U formalni oblik

svrstavaju se formalno organizirane prakse poput seminara i profesionalnih radionica, dok neformalni oblik podrazumijeva razgovore s kolegama o raznim aspektima podučavanja. U suprotnosti sa TALIS istraživanjem prema kojem je vrlo visok postotak učitelja (82%) ocijenio pozitivnim utjecaj profesionalnog razvoja na svakodnevni rad, Maja, Mirta, Ružica i Iva ukazale su na važnu napetost između teorije i prakse u kontekstu profesionalnog razvoja u školi sa konceptualnim programom. Formalno profesionalni razvoj je prikazan kao lišen praktičnosti koja je potrebna za svakodnevno snalaženje u učionici. U takvom okruženju, nastavnici se okreću neformalnom učenju i mentorstvu. Učenje kroz interakciju s kolegama naglašava važnost sociokulturnog aspekta profesionalnog razvoja. Umjesto oslanjanja na formalne programe, učitelji nalaze vrijedan izvor praktičnih informacija u neformalnim mrežama podrške:

*Za neke sam se aspekte posla osjećala pripremljeno jer sam prije pokušavala stvoriti neke kreativnije aktivnosti i pisala sam testove, ali...ono što mi je iskustvo pokazalo da je profesionalni razvoj dobar samo na papiru. Često nije primjenjiv u praksi. Kažu ti neke osnovne stvari, a kad uđeš u učionicu i nešto ti se dogodi za što bi trebala imati odgovor shvatiš da to baš i nije od neke pomoći...Zapravo mi je tu najkorisnija stvar bila što sam upoznala druge učitelje koji rade isti posao kao i ja. S dosta njih sam i ostala u kontaktu. To mi je puno više pomoglo nego sve što sam slušala na tim seminarima bilo da su trajali nekoliko sati ili dana. To što smo radili na seminarima je ono bilo OK....nije imalo neku veliku korist. Ne bi te pripremlilo za posao. (Iva)*

*Ako me pitaš za profesionalni razvoj na koji sam išla, meni to ništa nije koristilo jer je sve ono što su meni rekli bila samo kopija cjeloživotnog obrazovanja koje sam ja naučila na fakultetu. Ništa nisam novo dobila. Osim što su mi uveli to sve sa konceptima. Dali su mi samo nove termine za ono što ja već znam. Na primjer, da je učenik uvijek u središtu, a mi smo sa strane i moduliramo. Ja sam to već znala. U školi sam naučila sve u hodu. Nije sad tu bilo...ja sam najviše naučila od iskusnije kolegice. Žena ima preko 11 godina iskustva. Sve što ona kaže ja bi to zapisala u neku bilježnicu i to je to. Slušajući sam naučila. Nitko mi nije pokazao kako sad to treba biti. Samo baš slušajući sam naučila. (Ružica)*

Profesionalni odnosi predstavljaju važnu komponentu profesionalnog identiteta učitelja jer oblikuju kako učitelji vide sebe i svoju ulogu u školskom sustavu. Ovi odnosi se manifestiraju u različitim oblicima, uključujući interakcije s kolegama, nadređenima i

učenicima. Svaka od ovih komponenti ima specifičan utjecaj na razvoj profesionalnog identiteta. Kultura suradnje među učiteljima je jedan od ključnih faktora za kvalitetno obrazovanje. Prema Richter i Pant (2016), snažna suradnička kultura omogućuje učiteljima uspješan rad u timu, odnosno olakšava dijeljenje ideja, resursa i praksi te stvara osjećaj povjerenja. Ovo povjerenje jača osjećaj zajedništva i pripadnosti, što dodatno osnažuje profesionalni identitet. Istraživanje je pokazalo da timski rad i kolegijalni odnosi mogu biti izvor podrške, ali i izazova. Aspekti osobne zajednice poput organizacijske dobrobiti posreduju kvalitetu profesionalnih odnosa. U školskom kolektivu dolazi do parcijalizacije i stvaranja manjih grupica učitelja. No, važnim za kvalitetu profesionalnog odnosa s kolegama se pokazalo i percipirano radno opterećenje. Ako se primijeti da je radno opterećenje nejednako raspoređeno unutar kolektiva, dolazi do demotivacije i poništavanja profesionalnog identiteta koji je pod utjecajem kulture škole koja potiče rad kao ključnu vrijednost:

*Um...nekad mi se čini da imam puno više posla od drugih učitelja jer drugi imaju više vremena od mene za druženje i tako to. Ne znam znači li to da baš puno rade kod kuće. Imala sam baš jako puno prilika da surađujem sa drugim učiteljima primjerice sa učiteljem biologije i učiteljem iz matematike kako bi razvili nastavu. To je bilo baš dobro. Naš je kolektiv dosta mali da svi možemo surađivati i pomagati jedni drugima. Ono kad je učenicima teško, odmah to možemo sagledati iz više perspektiva pa znamo kako bolje pomoći učeniku. Mislim da ljudi baš puno rade. Puno ljudi dosta radi. Dosta nas radi puno više nego bi trebali...nego je normalno. Ali, opet mi se čini da svi nemamo isto posla. ...Demotivirajuće. Nije to samo u ovoj školi već i prošlim školama u kojima sam radila. Uvijek je bilo ljudi koji su radili najosnovnije...samo da to odrade. A neki ljudi baš rade puno više nego bi trebali. I neki koji su između. Ja se nekad osjeća glupo kad toliko radim i toliko se dajem kad vidim da neki drugi ljudi ništa ne rade. Opet tu ima dosta i razlika u karakteru. Meni ne pada na pamet smanjiti intenzitet rada jer par ljudi jedva radi. Ali me demotivira i baš naljuti. Ne osjećam se dobro. I mislim da reputacija učitelja tu baš pati. (Iva)*

Administrativna podrška ima važnu ulogu u formiranju i održavanju profesionalnog identiteta učitelja, koji se može znatno razlikovati ovisno o razini podrške koju učitelji dobivaju od svojih nadređenih. Na temelju Majina i Ivina iskustva, jasno se vidi kako različiti pristupi administrativnog uvažavanja mogu pozitivno ili negativno utjecati na to kako zaposlenici vide svoj profesionalni identitet. Iva, primjerice, osjeća da je njezin profesionalni identitet potvrđen kroz uvažavanje njezinih prijedloga. Ovaj osjećaj podrške i uvažavanja doprinosi osnaživanju



njenog profesionalnog identiteta. S druge strane, Maja doživljava manjak stvarne podrške. Taj nedostatak negativno utječe na njezin profesionalni identitet. Nedostatak primjene njezinih stručnih savjeta dovodi do osjećaja frustracije i demotivacije:

*Um...da. Stvarno jesu jer smo mala škola pa se svih sve pita. Primjerice, predložila sam da neki učenici koji se baš muče s fizikom preko ljeta trebaju dodatno raditi kako bi mogli dogodine pratiti nastavu i to se baš ozbiljno shvatilo. Ili kad bi rekla da neki učenici trebaju dopunsku nastavu, to se baš ozbiljno shvatilo. Zadovoljna sam s tim. Kad nešto preložim a ne može se ostvariti, uglavnom postoji dobar razlog. Mislim da je upravi stalo do toga što mislimo. Ne slažemo se uvijek u svemu, ali barem ih zanima što učitelji imaju za reći. (Iva)*

*Ponekad. Pa ponekad u smislu kad tražim nešto specifično o čemu drugi ne znaju puno vezano za moj predmet, ali sugestije općenite tipa u samom radu škole i što bi se trebalo poštivati i kako je bilo i kako se ustvari stvari rade u škola....to ne znam je li se ikad uvažilo. Mada meni nadređeni daju povratne izjave i rečenice tipa Ti baš dosta znaš. Ti si baš profesionalna. Ti baš razumiješ. Traže se neki savjeti od mene, ali se poslušaju samo ono što drugoj strani odgovara. Pa baš sam razgovarala s kolegicom o tome i rekla sam joj da ja nemam uopće više volje pružiti neku pretjeranu potporu samo ću odgovarati što me se pita niti ću davati nikakve sugestije niti prijedloge. Ništa. Minimum. Samo da sačuvam nekako sebe ništa drugo. Ne znam. Meni se tako čini. (Maja)*

Unutar profesionalnih odnosa koje učitelji ostvaruju u školi, učenici zauzimaju središnje mjesto. Oni su ključni za samu bi učiteljske profesije. Odnos između učitelja i učenika od vitalne je važnosti za razvoj pozitivnog profesionalnog identiteta. Za razliku od odnosa s kolegama i nadređenima, jedino odnos s učenicima nije pod posredstvom aspekata osobne dobrobiti, poglavito organizacijske dobrobiti. Iva, Mirta, Maja i Ružica posebno naglašavaju koliko je važan taj odnos za način na koji sebe doživljavaju kao učiteljicu. Sve sugovornice stavljaju učenike na prvo mjesto, ističući kako su oni u središtu njihova promišljanja i svakodnevnog rada. Uz osobnu povezanost s učiteljicama je izuzetno važno da učenici uspostave povezanost s predmetom kojeg uče. Povezanost i sklonost učenika prema predmetu koji podučavaju povećava angažman učenika, što zauzvrat pozitivno utječe na učiteljski identitet. Kada odnos s učenicima nije onakav kakav bi željele, to narušava njihovo samopoimanje i profesionalni identitet:

*Djeca su nama svima glavni cilj. Njihovo učenje i dobrobit. Kad vidim da me prate i da mi vjeruju, to je najvažnije...Zato i radimo ovaj posao. Zato i dolazim na posao usprkos svega. Kad zatvorim vrata učionice, to je...my happy place. (Ružica)*

*...znam da ću ja u jednom trenutku zatvoriti vrata te učionice i da će meni biti lijepo. I to je moja motivacija. Vrije sa djecom. Stvarno tu ti nikad nitko se ne upliće. Tu ti nitko nikad ne ulazi. Ti stvarno imaš u svoja 4 zida slobodu raditi sa djecom onako kako ti želiš. I to je za mene najveći plus ovog posla. I ono s čim bi se ovaj posao trebao prodavati drugima da ga dođu raditi. (Mirta)*

*Mislim da mi je to najveći problem. Ne vidim u svojim učenicima onu njihovu intrinzičnu motivaciju. Znači što bi njih iznutra motiviralo da se oni posvete tom predmetu uz to što imaju opet konceptualne škole imaju drugačije programe...dok se oni sami prilagode tome...ne znam. Dok oni sami nadodju kad dođu i te silne promjene u njihovom životu. Ne ostavljaju im još dodatno mjesta za nešto što ne vide kao bitno. To je problematično za mene u ovoj školi... Pa ne znam. Rekla bi ne na razini predmeta, već na osobnoj razini. Možemo se na osobnoj razini povezati jer su to meni sve zanimljivi učenici i zanimljivi ljudi jer sam ja nekako u svom životu sam uvidjela da ti nekako od svakoga nešto učiš... Pa...sviđa mi se i ta razina, ali me nekad baš baš baš isfrustrira što ne mogu prenijeti tu povezanost na predmet jer im je predmet potpuno nebitan. (Maja)*

*Želim nekako doprijeti do njih jer su moji predmeti oni koje učenici uglavnom baš i ne vole. Pokušavam sve ove nove metode kako bi zapravo nekako doprijela do njih da bi nastava bila....ne nužno više zabavna...nego da bi dobila bolji angažman učenika...da se zapravo pozabave gradivom... Uvijek sam htjela da im bude dobro na nastavi, da su angažirani i da prate. Možda da i odaberu te predmete kao neko buduće zanimanje. Ovdje je drugačije jer baš upoznaš učenike. Osjećam se baš povezano s učenicima. Baš ih dobro znam. U ovoj školi je sve nekako osobnije. Više to osjećam svojim. Osjećam baš povezanost s učenicima (Iva).*

Osim vanjskih faktora poput profesionalnog razvoja i profesionalnih odnosa, važno je razmotriti i unutarnje faktore. Ovi unutarnji faktori uključuju samoeфикаsnost, percepciju zadatka te vjerovanja o podučavanju. Rezultati istraživanja su pokazali kako su upravo unutarnji faktori profesionalnog identiteta najviše pod utjecajem aspekata osobne dobrobiti. Intenzivno poslovno opterećenje, sindrom izgaranja i organizacijska podrška značajno

posreduju samoefikasnost, percepciju zadatka i vjerovanja o podučavanju. Primjerice, učiteljice navode kako im nije jasno što se od njih očekuje. Nedostatak jasne definicije učiteljskih zadataka i odgovornosti uz stalno mijenjanje zahtjeva dovodi do destabilizacije njihova profesionalnog identiteta. Ono što se ističe kako posebno negativno su količina i složenost postojećih zadataka kao i priljev nepredvidivih zadataka u neregularnim intervalima. Ružica, Mirta, Maja i Iva ističu da im je potrebna veća podrška i jasniji, strukturirani okvir kako bi se osjećale sigurnije u obavljanju svojih zadataka. Bez ovih elemenata, percepcija zadatka ostaje nejasna i stresna. Samoefikasnost, kao važna odrednica profesionalnog identiteta, značajno oblikuje kako učiteljice pristupaju podučavanju i interakciji s učenicima.

Kada učiteljice osjećaju povjerenje u svoje sposobnosti, kao što je to slučaj kada su odmorne i pronalaze dovoljno vremena za planiranje lekcija, njihova samoefikasnost je visoka što pozitivno utječe na to kako vide sebe, kvalitetu nastave i angažman u radu s učenicima. Međutim organizacijski uvjeti, umor i prekomjerno radno opterećenje narušavaju osjećaj samoefikasnosti dovodeći učitelje da posumnjaju u vlastite sposobnosti obavljanja svoga posla. Stoga, samoefikasnost kao važna odrednica profesionalnog identiteta, nije samo pokazatelj individualnih sposobnosti, već i odraz radnih uvjeta organizacije posla. Kao i sve druge odrednice profesionalnog identiteta, vjerovanje o podučavanju je kontekstualno određeno. U ovom istraživanju, učiteljice važnim za podučavanje vide sve ono što bi i same željele iskusiti u obliku podrške od strane školskog vodstva: temeljitu pripremu, otvorenu komunikaciju i socijalne vještine te razvijanje osjećaja povjerenja:

*Ne. Ne zato što je konstantno...od kada sam došla u ovu školu konstantno dolaze neki novi zahtjevi. Nikad tvoj opis posla...ja nikad nisam dobila opis posla. Ja jesam dobila ugovor u kojem piše radno mjesto, ali tamo mi nije opisano što ja sve trebam raditi. Uvijek dolazi nešto novo. Sad samo, na primjer, zadnji tjedan što smo radili, napravili smo kurikulum cijeli za jedan nastavni predmet. Napravili smo cijeli kurikulum i za drugi predmet. Mi smo sve živo u timu stvorili. Nitko meni nije rekao da ću ja morat doći i naučiti sve cjeline i da ja moram kombinirati koju knjigu ja čitam za jedan predmet sa onim što radim za drugi predmet. Da u knjižnici moram naći svakom učeniku pojedinačno knjigu koja je povezana s našom istraživačkom cjelinom i da okvirno moram imati u knjižnici još 5-6 knjiga koje su povezane s predmetom. To ti je samo jedan predmet za jednu nastavnu cjelinu. Ti to ne dobiješ gotovo. Ti to trebaš napraviti. Nitko mi nije rekao da u toliko smjerova moram razmišljati. Da ne spominjem da ja*

*nemam vremena napraviti sve što treba. Znaš li ti koliko vremena treba za sve to???*

(Ružica)

*Kako kada. Baš me ubija količina predavanja. Rekla sam naredenom zadnji tjedan...da ja zadnja dva tjedna kad sam stalno još bila na zamjenama...ja sam stalno bila u učionici, ja sam premorena od bivanja s učenicima. To je jedan output energije čak i kad svoj predmet predaješ. Moraš biti u trenutku. Moraš biti tu prisutan u tom trenutku. Mene to iscrpljuje užasno. Mislim da bi kvalitetnije obavljala svoj posao kad bi imala manje predavanja...kad bi bila manje u nastavi. Možda je problem u neorganiziranosti škole u pronalaženju zamjena i ovoga i onoga da me taj problem koči da budem uspješnija. Da budem odmornija i nekako raspoloženija. Veselija na nastavi.(Maja)*

*Ja bi rekla dobro pripremljena. To je prvenstveno. To mora biti dobro pripremljena osoba i osoba sa visoko razvijenim komunikacijskim i socijalnim vještinama. Profesionalna učiteljica je...tu je potrebno da najviše zna kako pristupiti djeci i njihovim roditeljima. To je po meni jedno 60% našeg posla...da imaš dobro pripremljen teren za sve ono što im ti trebaš dati. To je da imaš djecu i roditelje koji imaju povjerenja u tebe i s kojima ti znaš dobro komunicirati (Mirta).*

U školi s konceptualnim programom profesionalni identitet učitelja značajno je oblikovan različitim elementima osobne dobrobiti. Organizacijska dobrobit posreduje većinu aspekata profesionalnog identiteta, osim odnosa između učitelja i učenika. Upravo je taj odnos jedni aspekt profesionalnog identiteta koji ostaje neovisan. Učiteljice odnos sa učenicima smještaju u središte svog profesionalnog identiteta, dajući mu najvažnije mjesto do mjere da odlazak u učionicu smatraju svojim sigurnim i sretnim mjestom. Kada je njihov odnos s učenicima snažan i pozitivan, učiteljice osjećaju duboku potvrdu svog profesionalnog identiteta, unatoč svim izazovima koji proizlaze iz drugih aspekata. Ovaj odnos postaje temeljna snaga koja učiteljicama omogućuje da zadrže sigurnost i stabilnost profesionalnog identiteta, čak i kada se njegovi drugi aspekti poljuljaju.

### *6.3. Između okruženja i profesije: zadovoljstvo poslom učitelja*

Zadovoljstvo poslom predstavlja ključan aspekt profesionalnog života učitelja, koji utječe na kvalitetu cjelokupnog obrazovnog sustava. Prema mnogim istraživanjima (npr. Struyven i Vanthournout, 2014), ono je glavni faktor ostanka ili napuštanja profesije od strane

učitelja. Ukoliko učitelji dugoročno nisu zadovoljni svojim poslom, velika je šansa da će napustiti svoje radno mjesto i/ili učiteljsku profesiju. Prema konceptualizaciji zadovoljstva poslom koju je razvio Locke, a koja je potvrđena i operacionalizirana u TALIS istraživanju, zadovoljstvo poslom sastoji se od dva ključna aspekta: zadovoljstvo školskim okruženjem i profesionalno zadovoljstvo (OECD, 2019). Ova dva aspekta pružaju sveobuhvatan uvid u profesionalno zadovoljstvo učitelja, pružajući uvid u zadovoljstvo trenutnim radnim mjestom kao i cjelokupnim odabirom profesije. Cilj ovog segmenta diplomskog rada je dobiti uvid kako učiteljice percipiraju svoje radno okruženje i u kojoj su mjeri zadovoljni odabirom karijere edukatora.

Zadovoljstvo školskim okruženjem odnosi se na način na koji učiteljice percipiraju i doživljavaju školu u kojoj su zaposlene. To uključuje elemente poput uživanja u radu u školi i toga bi li školu preporučile kao dobro mjesto za rad drugim učiteljima. Maja, Mirta, Ružica i Iva su izrazile nezadovoljstvo trenutnom situacijom u školi. Ovo nezadovoljstvo je prvenstveno povezano s narušenom osobnom dobrobiti, točnije s narušenom organizacijskom dobrobiti. Problemi u organizacijskoj dobrobiti utjecali su na cjelokupno iskustvo rada u školi. Učiteljice izražavaju oprez te navode kako bi dobro razmislile bi li preporučile školu kao dobro mjesto za rad svojim poznanicima. Kao savjet potencijalnim kolegama navode strpljivost i fleksibilnost te ih potiču da se dobro raspitaju o organizacijskim aspektima škole u kojoj se planiraju zaposliti. Važno je napomenuti da učiteljice razlikuju rad unutar konceptualnog programa od školskog okruženja u kojem su zaposlene. Smatraju da je konceptualni program u svojim osnovnim postavkama jako dobar jer pruža veliku dozu slobode učiteljima da izađu van standardnih okvira te ih potiče da se u potpunosti usmjere na dobrobit učenika. Uz korekciju organizacijskih aspekata, učiteljice vjeruju da bi rad u školi s konceptualnim programom mogao biti *raj na zemlji*:

*Dobra iskustva u učionici. Taj aspekt mi je najvažniji [za ostanak na poslu]...Sad kad sam to iskusila, baš mi se sviđa. Mislim da bi mi bilo jako teško vratiti se u državnu školu gdje je sve standardizirano i po knjigama. I gdje moram raditi sa 10 učitelja točno istu stvar. Sad kad sam okusila ovu slobodu, sviđa mi se i mislim da bi mi bilo jako teško vratiti se na staro. Teško je bilo prebaciti se u ovaj sistem. Ali vidim da funkcionira i ima dobre aspekte. Nije da sad govorim sve loše o tradicionalnom sustavu, ali teško je kad te tjeraju da moraš biti ista kao i svi drugi. Mislim...daje mi slobodu da i meni to što predajem bude zanimljivije. Ti si sam šef svog kurikulumuma (Iva).*

*Da se naoruža strpljenjem, da smanji svoja očekivanja, da se pripremi na....dobro ako je to učitelj, svi učitelji znaju da tu nema nekog bogatstva, nema tu neke zarade, općenito je to to po pitanju novca not rewarding occupation. A ako ćeš i uzet neku reward, uzet ćeš ju na nekoj osobnoj razini, neće biti nešto znaš. Strpljenja. I hrabrosti. Znaš ono volila bi...dala bi savjet da dobro provjere okruženje u kakvo se zapošljavaju jer ako je to jedno poticajno i zdravo okruženje, ovaj tip škole može biti raj. Doslovno raj na zelji. Ako je to škola di rade profesionalci u koje se ima povjerenja i koji znaju šta rade i kojima će se dati odriješene ruke da tu djecu pokušaju oblikovati najbolje šta mogu, mislim da tu potencijalu nema kraja (Mirta).*

*Mene ti je obiteljska prijateljica pitala za mišljenje. Prije sam joj bila govorila hoćeš li ti doći. Sad joj više uopće ne spominjem. Znači u ovakvoj vrsti ustanove bi definitivno rekla da pokuša. Vrste ustanove i konceptalnog podučavanja, da. Meni je to prezanimljivo i sktroz nekako drugačije. Volila bi da je to ustaljeno, da to nije alternativa već neki mainstream. Da je edukacijski sustav drugačiji i da nije ovakav kakav je u školama. Prezanimljiv mi je konceptualni način osmišljavanja nastave i želim se više u tom smislu pokrenuti da mogu stvarati tako kreativne materijale. Ali, trenutno u ustanovoj u kojoj radim s obzirom na nesređenost situacije ne bi nikome preporučila da dođe. Baš bi se ogradila kad bi me pitalo kako je i mislim....(Maja)*

*Jesam. Naravno. Mislim ovu godinu najviše. Od kada sam počela raditi u ovoj školi nisam uopće razmišljala o tome nego tek ovu godinu. Najviše zbog te radne atmosfere i činjenice da se ne mogu nastaviti usavršavati u pravcu kojem sam ja završila (Ružica)*

Profesionalno zadovoljstvo odnosi se na razinu zadovoljstva koje učiteljice osjećaju pri opredjeljenju za učiteljsku profesiju. Iako postoji određena razina zadovoljstva, učiteljice su duboko podijeljene kada sagledaju zadovoljstvo profesijom. One pronalaze određenu razinu zadovoljstva i smisla u svojoj karijeri kada se fokusiraju na rad s djecom. Taj aspekt njihova identiteta je izrazito snažan i direktno utječe na njihov ostanak u trenutnom školskom okruženju, kao unutar same profesije. Međutim, ističu da ih drugi aspekti profesije, poput financija i administracije ne ispunjavaju u istoj mjeri. Unatoč nezadovoljstvu aspektima svoga posla koji se ne odnose na interakciju s učenicima, navodi se i jedan pragmatičan razlog zbog kojeg učiteljice ostaju na trenutnom radnom mjestu te unutar učiteljske profesije. Navedeni razlog je činjenica da učiteljice imaju ugovor na neodređeno vrijeme. Ugovor na neodređeno osigurava određene pogodnosti poput stabilnosti zaposlenja i prihoda te kreditnu sposobnost:

*Rekla bi da sve više uviđam da je to baš jedan neisplativ posao u smislu financijski...ne samo u ovoj školi nego svugdje...čak je u državnim školama to postalo podnošljivije. U drugim državama je još i gore, u Americi i svugdje. Da je financijski trenutno ne isplativ i da se puno puno puno truda ulaže s obzirom na tu financijsku neisplativost. I da baš truda trebaš uložiti pogotovo ako stalno mijenjaš poslove, odnosno sredine... Drugačije je kad ostaješ stalno u istoj sredini, kad ne mijenjaš škole, drugačije je kad stalno mijenjaš škole...a pogotovo programe i načine rada. To je opet 3. sfera. Mislim da se jako puno truda ulaže u ovaj posao. Jako puno znači ono iznimno. Meni muž kaže 100 puta ja ne mogu vjerovati da ti toliko radiš, a to ti se ne plaća. Kao je, ali mislim....ne dovoljno. To ti je moje iskreno mišljenje. (Maja).*

*Koliko god budem mogla, dokle god imam ugovor na neodređeno (smijeh) Bitan mi je taj ugovor, ništa drugo. Nažalost to je danas potreba. To je nešto što je jako teško danas dobiti. Mogu biti samo zahvalna na tome. Ja ne bi mogla imati auto danas da mi nije tog ugovora. Ja mogu razmišljati o tome da ostavim svoj posao, ali bi ga onda morala ostaviti radi nečega što je WOW! Iako mi je sad ovdje loše, ali mi govorimo o razini problema svakog čovjeka na ovom svijetu...Tako da...ja volim to što radim. Volim raditi s djecom i drago mi je da mi se tu pružila prilika. Ali da me ispunjava to u profesionalnom nekom smislu, ne. Prvenstveno me ne ispunjava u profesionalnom smislu, u zdravstvenom smislu me ne ispunjava, tako da....a i u financijskom smislu me ne ispunjava (smijeh) (Ružica).*

Zadovoljstvo poslom učiteljica uvelike ovisi o specifičnim uvjetima rada u školi te širem profesionalnom kontekstu, ali o njihovom profesionalnom identitetu. Iako učiteljice izražavaju nezadovoljstvo organizacijskim aspektima škole kao i financijskom dobrobiti, nalaze veliko ispunjenje i zadovoljstvo u radu s djecom. Taj dio njihova profesionalnog identiteta nadjačava negativne dimenzije njihova posla. Zbog toga je zadovoljstvo poslom kompleksan fenomen koji je pod utjecajem profesionalnog identiteta učiteljica, ali i osobne dobrobiti.

## 7. Zaključna razmatranja

Cilj ovog diplomskog rada bio je istražiti i interpretirati profesionalno iskustvo nastavnika u školi s konceptualnim programom. Konceptualni program podrazumijeva usvajanje ključnih koncepata, a ne memoriranje činjenica. Ovakav pristup obrazovanju potiče učenike na dublje razumijevanje predmeta te na razvijanje kritičnog mišljenja. Učenici uviđaju da je znanje povezano, a ne fragmentirano, dok se od učitelja očekuje osmišljavanje, planiranje i provedba zanimljivog programa. Uspješna kreacija i implementacija konceptualnog programa od učitelja zahtjeva veliki vremenski utrošak i konstantno stručno usavršavanje, stoga ne čudi otpor koji učitelji pružaju pri uvođenju takvog pristupa. U hrvatskom i internacionalnom kontekstu literatura koja znanstveno sagledava takve obrazovne institucije je oskudna. Ovaj rad nastoji pridonijeti razumijevanju izazova s kojima se učitelji zaposleni u takvoj ustanovi susreću kroz sagledavanje profesionalnog identiteta, osobne dobrobiti i zadovoljstva poslom.

Pregledom literature utvrđeno je da su aspekti osobne dobrobiti, profesionalnog identiteta i zadovoljstva poslom u međusobnom odnosu. Istraživanje je pokazalo da osobna dobrobit posreduje profesionalni identitet i zadovoljstvo poslom, dok profesionalni identitet dodatno posreduje zadovoljstvo poslom. Osobna dobrobit podrazumijeva aspekte poput poslovnog opterećenja, postizanja ravnoteže između poslovnog i privatnog, organizacijske dobrobiti i pojave sindroma izgaranja. Škola u kojoj su učiteljice zaposlene od svojih zaposlenika očekuje visok radni angažman. Poslovno opterećenje je poprilično, odnosno posvećenost poslu je organizacijska norma. Njegovanje takvog stava prema radnim obavezama uvelike posreduje pojavu konflikta poslovno-privatno. Postoji intenzivan prodor poslovne domene u privatni život, gdje se u jednom tipičnom danu tek trećina vremena posveti privatnom životu. Aspekt koji se nametnu kao ključan je organizacijska dobrobit. Unutarnja previranja u školskom vodstvu odrazila su se na kolektiv i kvalitetu odnosa među nastavnim osobljem. Došlo je do grupiranja i parcijalizacije nekada kohezivnog kolektiva. Zbog nedostatka komunikacije i gubitka osjećaja vodstva, nastavno osoblje izgubilo je povjerenje u školsku upravu. Ovaj aspekt posredovao je cjelokupno profesionalno iskustvo zaposlenih u navedenom obrazovnom kontekstu. Kumulativni učinak svih aspekata uzrokovao je pojavu sindroma izgaranja kroz osjećaj iscrpljenosti i otuđenosti od radnog mjesta.

Za njegovanje pozitivnog profesionalnog identiteta presudnim se pokazao odnos učitelja i učenika; štoviše, kvaliteta ovog odnosa je ono kroz što učitelji sagledavaju i mjere svoj profesionalni identitet. Iako su mnogi drugi aspekti profesionalnog identiteta poljuljani i pod negativnim utjecajem narušene osobne dobrobiti, kvalitetan odnos s učenicima omogućuje



učiteljima da zadrže pozitivan pogled na svoj profesionalni identitet. Učiteljice ističu da su najsretniji kada zatvore vrata učionice i uđu u interakciju s učenicima. Ostali aspekti profesionalnog identiteta poput samoefikasnosti, percepcije zadatka i vjerovanja o poučavanju su posredovani osobnom dobrobiti. Ocjenjujući svoju samoefikasnost kao osrednju, učiteljice navode kako ih zbog organizacijskih aspekata nije jasno što se od njih očekuje. Njihovo vjerovanja o poučavanju su pod utjecajem konteksta u kojem predaju, tako učiteljice navode da je za kvalitetnu nastavu potrebna priprema, komunikacija, socijalne vještine i osjećaj povjerenja. Zanimljivo je istaknuti da su to svi aspekti koje su navele kao problematične kada je riječ o organizacijskoj dobrobiti.

Zadovoljstvo poslom učiteljica očituje se u dvije dimenzije: zadovoljstvo školskim okruženjem i profesionalno zadovoljstvo. Učiteljice navode kako su nezadovoljne situacijom u školi primarno se osvrćući na organizacijsku dobrobit. Bitno je istaknuti pojavu diferencijacije nezadovoljstva školom od konceptualnog kurikuluma. Dok su nezadovoljne organizacijskim aspektima i podrškom, učiteljice ističu naklonjenost konceptualnom kurikulumu. Konceptualni kurikulum percipiran je kao izrazito pogodan za učeničku dobrobit, stoga su mu učiteljice sklone iako to podrazumijeva njihovu veću angažiranost. Aspekt identiteta koji podrazumijeva kvalitetan profesionalni odnos s učenicima je toliko jaki da posreduje ostanak učiteljica u trenutnom školskom okruženju kao i unutar same profesije. Rezultati istraživanja su zanimljivi upravo zbog dominacije odnosa s učenicima u kontekstu učiteljskog profesionalnog identiteta. Taj odnos je izrazito važan učiteljicama da odlučuju ostati u školskom okruženju i profesiji koji im po mnogočemu ne odgovaraju.

Ovim se diplomskim radom htjelo pridonijeti oskudnoj istraživačkoj literaturi koja analizira i interpretira iskustva učitelja u alternativnom obrazovnom kontekstu. S obzirom na nedovoljnu istraženost ovog područja, rad je nastojao odškrinuti vrata istraživanjima ovog fenomena. Iako priroda korištene metodologije ne omogućava generalizaciju rezultata, oni mogu poslužiti kao početna točka za daljnje znanstvene doprinose. Potreba za daljnjim istraživanjem učiteljske populacije je očita, osobito s obzirom na neodgovorena pitanja i neujednačene rasprave u suvremenoj literaturi. Primjerice, mnogi autori se ne mogu složiti oko toga spadaju li učitelji u kategoriju profesije ili zanimanja. Potrebno je provesti pregled literature koja uzima u obzir suvremene rezultate istraživanja i zaključke o karakteristikama učiteljskog posla kako bi mogao dati aktualan odgovor na ovo pitanje. Uz to, meta analiza svih istraživanja koja se bave profesionalnim identitetom učitelja zaključna s tekućom godinom je prijeko potrebna. Ovakvo istraživanje omogućilo bi dublji uvid u ovaj kompleksan fenomen i

olakšalo bi znanstveno ujednačavanje konceptualizacije fenomena. U ovom istraživanju predstavljena je jedna moguća konceptualizacija učiteljskog identiteta kao most između mnogih nepovezanih istraživanja te mali doprinos opsežnoj literaturi. Prednost modela je u tome što nije kontekstualno uvjetovan. Može se primijeniti na različite učiteljske podskupine zaposlene u različitim obrazovnim kontekstima. Osobna opservacija istraživačice, koja je bila motivacija za ovo istraživanje, ukazuje na opći osjećaj nezadovoljstva koji prožima učiteljsku profesiju bez obzira na staž i vrstu obrazovne ustanove. Kako bi se dobio duboki i generalni uvid u učitelje, bilo bi nužno provesti opsežno istraživanje u hrvatskom kontekstu koristeći mješovite metode, s naglaskom na profesionalni identitet, osobnu dobrobit i zadovoljstvo poslom. Jedno takvo istraživanje bi pružilo neophodan uvid u važnu populaciju koja u velikoj mjeri oblikuje društvo u kojem živimo.

## 8. Prilozi

### *Prilog 1. Protokol intervjua*

#### **Profesionalni identitet**

1. Zamisli da trebaš slikovito prikazati svoj razvojni put kao učiteljice. Imaš tri etape: „prošla ja“, „sadašnja ja“ i „buduća ja“. Možeš li za svaku od etapa osmisliti neki predmet ili sliku koja tu etapu najbolje opisuje? Molim te možeš li objasniti kako svaki predmet/slika tebe predstavlja?
2. Kakva je po tebi profesionalna učiteljica? Vidiš li sebe kao takvu u kontekstu ove škole?
3. Koje riječi ili fraze najbolje opisuju kako trenutno vidiš sebe kao učiteljicu?
4. Što misliš koji je tvoj glavni zadatak kao učiteljice u ovoj školi?
5. Je li ti u potpunosti jasno što se sve očekuje od tebe kao učiteljice?
6. Kako vidiš svoju sposobnost da uspješno obavljaš zahtjeve svog posla?
7. Koliko se osjećaš pripremljeno za učiteljski posao u ovoj školi s obzirom na edukaciju koju si prošla kao pripremu za rad?
8. Kako te rad u ovoj školi formirao kao učiteljicu?
9. Kako bi opisala radnu atmosferu u školi? Utječe li to na tvoj profesionalni identitet? Zašto?
10. Osjećaš li se dijelom kolektiva u školi u kojoj radiš? Zašto da ili zašto ne? Možeš li podijeliti jednu situaciju koja će mi pomoći razumjeti tvoj osjećaj?
11. Kako osjećaj pripadnosti ili ne-pripadnosti kolektivu utječe na to kako vidiš sebe kao učiteljicu?
12. Smatraš li da se tvoje profesionalno mišljenje i preporuke uzimaju u obzir kada se donose odluke koje izravno utječu na tvoju učionicu? Zašto da ili zašto ne? Možete li dati primjer? Kako to utječe na to kako vidiš sebe kao učiteljicu?

#### **Osobna dobrobit**

1. Opiši mi jedan tipičan radni dan.
2. Koliko vremena provedeš radeći u jednom danu?
3. Kako bi opisala omjer vremena koji provedeš na poslovne i privatne obaveze u jednom tipičnom danu?
4. Koliko često radiš prekovremeno?
5. Radiš li vikendom? Ukoliko radiš, koliko dugo?
6. Kako se osjećaš kad znaš na moraš na posao u ponedjeljak ujutro?
7. Koliko vremena ti treba da napraviš sve potrebno za jednu nastavnu cjelinu (pisanje plana, nastavnih materijala i sastavljanje ispita)?
8. Uzimaš li slobodan dan? Kako se osjećaš kad uzimaš slobodan dan?
9. Dolaziš li na posao bolesna?
10. Uzimaš li bolovanje?
11. Radiš li tijekom godišnjeg odmora?
12. Opiši mi kako se uglavnom osjećaš nakon radnog dana.
13. Što sve trebaš napraviti za jednu nastavnu cjelinu u školi? Kako to utječe na tebe?
14. Koji je najizazovniji dio rada u ovoj školi za tebe? Zašto?
15. Opiši mi najzahtjevniji razred u ovoj školi. Kako se osjećaš poslije sata u takvom razredu? Zašto?

16. Kakvo je tvoje iskustvo podrške od strane nadređenih? A iskusnijih kolega?
17. Kako opisuješ svoj odnos s kolegama van radnog vremena? Jesu li ti kolege prijatelji? Zašto?
18. S kim od kolega razgovaraš ako si imala loš dan na poslu? Zašto?

**Zadovoljstvo poslom**

1. Kako se uglavnom osjećaš na poslu?
  2. Jesi li ikad razmišljala o promjeni posla? Ako jesi, kad? Zašto?
  3. Koliko dugo misliš raditi u školama s konceptualnim programom? Zašto?
  4. Koji savjet bi dala osobi koja razmišlja o zaposlenju u ovakvoj vrsti škole?
- Ima li još nešto važno što bi željela podijeliti, a da nismo spomenule u razgovoru?

*Prilog 2. Obavijest o istraživanju*

Poštovani/a,

Pozvani ste sudjelovati u istraživanju za potrebe pisanja diplomskog rada, na Odjelu za sociologiju Sveučilišta u Zadru tijekom akademske godine 2023./2024., pod mentorstvom izv. prof. dr. sc. Valerije Barada. Tema diplomskog rada su iskustva učitelja zaposlenih u školi s konceptualnim kurikulumom.

Intervju će biti sniman i transkribiran. Ukoliko želite, moći ćete ga dobiti na uvid kako biste mogli utvrditi vjerodostojnost navedenih odgovora. Također, možete dobiti audio zapis našeg razgovora.

Vaš identitet i povjerljivost Vaših odgovora bit će u potpunosti zaštićeni. Vaš identitet će biti poznat samo istraživačici. U bilo kojim pisanim materijalima koji će se temeljiti na razgovoru s Vama, bit ćete predstavljeni pseudonimom. Ako želite, na uvid ćete dobiti izvještaj istraživanja, kao završni produkt pisanja diplomskog rada.

Za bilo kakve daljnje informacije, možete me bez oklijevanja kontaktirati na broj mobitela: \_\_\_\_\_ ili putem elektroničke pošte \_\_\_\_\_ .

*Prilog 3. Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju*

Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju

u sklopu pisanja diplomskog rada na Odjelu za sociologiju ak. god. 2023./2024.

Ime sugovornika/ce: \_\_\_\_\_

Istraživač/ica: \_\_\_\_\_

1. Pristajem sudjelovati u istraživanju. Obaviješten/a sam o pojedinostima istraživanja i o njima posjedujem odgovarajuće pisane i usmene informacije.

2. Ovlašćujem istraživača/icu da koristi podatke dobivene putem intervjua.

3. Potvrđujem da:

- a) Da je moje sudjelovanje dobrovoljno i da razumijem da se mogu povući u bilo koje vrijeme bez navođenja razloga i bez ikakvih posljedica.
- b) Podaci intervjua bit će korišteni isključivo u svrhu istraživanja.
- c) Povjerljivost podataka zajamčena mi je prema etičkim pravilima znanstvenog rada.
- d) Obaviješten/a sam da će intervju biti sniman i transkribiran.
- e) Razumijem da nijedan dio razgovora koji će biti korišten za publikacije neće sadržavati podatke koji bi mogli ukazivati na moj identitet.
- f) Razumijem da će podaci iz razgovora (transkripti i audio snimke) biti sigurno pohranjeni na primjeren način.

g)

Potpis \_\_\_\_\_ Potpis: \_\_\_\_\_

(Sugovornik/ca)

(Istraživačica)

Mjesto i datum: \_\_\_\_\_

*Prilog 4. Podaci o sugovornicama*

<b>Sugovornica</b>	<b>Datum održavanja intervjua</b>	<b>Način održavanja intervjua</b>	<b>Trajanje intervjua</b>
Iva	20.07.2024.	Uživo	50 minuta
Mirta	22.07.2024.	Uživo	60 minuta
Maja	23.07.2024.	Uživo	45 minuta
Ružica	25.07.2024.	Online	60 minuta

Prilog 5. Kodna lista

<b>Kodovi</b>	<b>Podteme</b>	<b>Teme</b>
-Razvoj učiteljica kroz profesionalnost -Konceptualni kurikulum-izazov -Od neiskustva i učenja do profesionalnog samopouzdanja -Iskusniji učitelji važni mentori -Učenje “u hodu” -Formalne edukacije nedostatne	<b>Profesionalni razvoj</b>	<b>Osobni i stručni razvoj</b>
-Poteškoće u timskom radu -Različita percepcija zalaganja -Poštovanje kolega -Izazovi u motivaciji učenika i održavanju pozitivnih odnosa -Uvažavanje profesionalnog mišljenja važno	<b>Profesionalni odnosi</b>	
-Nepreciznost radnog opisa -Nepredvidivi zadatci -Obim i složenost zadataka	<b>Percepcija zadatka</b>	
-Povećana potreba za novim vještinama -Narušen osjećaj samoefikasnosti	<b>Samoefikasnost</b>	
-Priprema kao temelj profesionalnog rada -Važnost komunikacijskih i socijalnih vještina -Izgradnja povjerenja	<b>Vjerovanja o podučavanju</b>	
-Intenzivan rad -Planiranje najizazovnije dio posla -Učestali prekovremeni, rad vikendom i tijekom godišnjeg odmora -Stalan osjećaj uključenosti -Osjećaj <i>moranja</i> -izbjegavanje bolovanja -bolovanje kao odmor	<b>Poslovno opterećenje</b>	
-Poteškoće u postizanju ravnoteže	<b>Ravnoteža između posla i privatnog života</b>	



<ul style="list-style-type: none"> <li>-Dominacija posla nad privatnim životom</li> <li>-Narušeni privatni odnosi</li> <li>-Strategije za postizanje ravnoteže</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Iscrpljenost</li> <li>-Stres</li> <li>-Osjećaj grižnje savjesti</li> </ul>	<p><b>Emocionalni stres i iscrpljenost</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Nedostatak podrške od nadređenih kroz proces promjene</li> <li>-Gubitak osjećaja vodstva</li> <li>-Nedostatak vertikalne komunikacije</li> </ul>	<p><b>Organizacijska podrška</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Razmišljanje o promjeni posla i profesije</li> <li>-Nezadovoljstvo trenutnom situacijom</li> <li>-Savjet budućim učiteljima: strpljenje, fleksibilnost i dobro se raspitaj prije nego dođeš u neku školu</li> <li>-Mogao je biti “raj na zemlji”</li> </ul>	<p><b>Profesionlano ispunjenje i dugoročni planovi</b></p>	

## 9. Literatura

Allen, Rebecca, Benhenda, Asma, Jerrim, John i Sims, Sam (2020). "New evidence on teachers' working hours in England. An empirical analysis of four datasets", *Research Papers in Education*. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1736616>.

Ashton, Patricia T. i Webb, Rodman B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.

Beauchamp, Catherine i Thomas, Lynn (2009). "Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education", *Cambridge Journal of Education*, 39(2): 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>.

Beijaard, Douwe, Meijer, Paulien C. i Verloop, Nico (2004). "Reconsidering research on teachers' professional identity", *Teaching and Teacher Education*, 20: 107–128.

Blömeke, Sigrid, Houang, Richard T., Hsieh, Feng-Jui i Wang, Ting-Ying (2017). "Effects of Job Motives, Teacher Knowledge, and School Context on Beginning Teachers' Commitment to Stay in the Profession: A Longitudinal Study in Germany, Taiwan, and the United States", u: Motoko Akiba i Gerald LeTendre (ur.). *International Handbook of Teacher Quality and Policy*. New York: Routledge, str. 14.

Brady, Marion (2008). "Cover the Material – Or Teach Students to Think?", *Educational Leadership*, 65(5): 64.

Braun, Virginia i Clarke, Victoria (2006). "Using thematic analysis in psychology", *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77–101. Dostupno na: <http://eprints.uwe.ac.uk/11735>.

Buscaglia, Marco (2022, 4. rujna). "A Quick Look at the Origins and Outcomes of the Trendy Term", *Chicago Tribune*. Preuzeto 1. kolovoza 2024. s PressReader.com - Digital Newspaper & Magazine Subscriptions.

Butler, Judith (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of 'sex'*. New York: Routledge.

Calderhead, James (1996). "Teachers: Beliefs and knowledge", u: D. C. Berliner i R. C. Calfee (ur.). *Handbook of Educational Psychology*. Macmillan Library Reference USA; Prentice Hall International, str. 709–725.

Chu, Samuel Kai Wah, Reynolds, Rebecca, Tavares, Nicole Judith i Notari, Michele (2017). *21st Century Skills Development Through Inquiry-Based Learning*. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-2481-8>.

Cooley, Charles Horton (1902). *Human Nature and the Social Order*. New York: C. Scribner's Sons.

Collie, Rebecca J., Shapka, Jennifer D., Perry, Nancy E. i Martin, Andrew J. (2015). "Teacher Well-Being: Exploring Its Components and a Practice-Oriented Scale", *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8): 744–756. <https://doi.org/10.1177/0734282915587990>.

- Djoudir, Lynda (2019). *The Quest for Teacher Identity: A Qualitative Study of Professional Identity Construction of Novice English Teachers in Algeria* (Doktorska disertacija). Canterbury Christ Church University.
- Dreer, Benjamin (2021). "Teachers' well-being and job satisfaction: the important role of positive emotions in the workplace", *Educational Studies*, <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1940872>.
- Erickson, H. Lynn (2007). *Concept-Based Curriculum and Instruction for the Thinking Classroom*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Erickson, H. Lynn (2008). *Stirring the Head, Heart, and Soul: Redefining Curriculum, Instruction, and Concept-Based Learning*. 3. izdanje. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Erickson, H. Lynn (2012). *Concept-based teaching and learning*. Ženeva: International Baccalaureate Organization.
- Eurydice (2018). *The Organisation of School Time in Europe. Primary and General Secondary Education 2018/19. Eurydice Facts and Figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fitzgerald, Anita (2020). "Professional identity: A concept analysis", *Nursing Forum*, 1–26. <https://doi.org/10.1111/nuf.12450>.
- Flores, Maria A. i Day, Christopher (2006). "Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study", *Teaching and Teacher Education*, 22(2): 219–232.
- Friesen, Myrte D. i Besley, Stephen C. (2013). "Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective", *Teaching and Teacher Education*, 36: 23–32.
- Gibson, Sarah, Oliver, Lizzie i Dennison, Mary (2015). *Workload Challenge: Analysis of Teacher Consultation Responses*. Department for Education Research Report DfE-RR445. London: Department for Education.
- Gray, Lucinda i Taie, Soheyla (2015). *Public School Teacher Attrition and Mobility in the First Five Years: Results From the First Through Fifth Waves of the 2007–08 Beginning Teacher Longitudinal Study* (NCES 2015-337). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Preuzeto [datum] s <http://nces.ed.gov/pubsearch>.
- Green, Francis, Felstead, Alan, Gallie, Duncan i Henseke, Golo (2018). *Work Intensity in Britain – First Findings from the Skills and Employment Survey 2017*. London: Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies, UCL Institute of Education.
- Hall, Donald E. (2004). *Subjectivity*. New York: Routledge.
- hooks, bell (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Hoyt, Kenneth B. (1975). "Career education and counselor education", *Counselor Education and Supervision*, 15(1): 6–11.

- Huang, Jing, Wang, Yi i Teng, Feng (2021). "Understanding changes in teacher beliefs and identity formation: A case study of three novice teachers in Hong Kong", *Teaching Education*, 32(2): 193–207. <https://doi.org/10.1080/10476210.2019.1693535>.
- Jennings, Gayle R. (2005). "Business, Social Science Methods Used in", u: *Encyclopedia of Social Measurement*, Vol. 1. Elsevier Inc.
- Lee, Susan K. i Willson, Pamela (2017). "Concept-based Curriculum Development, Implementation, and Evaluation: A Systematic Review", *International Journal of Nursing & Clinical Practices*, 5: 271, <https://doi.org/10.15344/2394-4978/2018/271>.
- Lee, Suk Yeol i Lee, Ho Seub (2022). "Influence of Perceived Teacher Identity on Job Satisfaction among Elementary School Teachers: Focusing on the Mediating Effect of Teacher Commitment", *Journal of Curriculum and Teaching*, 11 (8): 432, <https://doi.org/10.5430/jct.v11n8p432>.
- Li, Z. i Guo, W.Y. (2024). "Pre-service teachers' altruistic motivation for choosing teaching as a career: where does it come from?", *Frontiers in Psychology*, 15: 1334470. Dostupno na: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1334470>.
- Lin, Yung-Sen, Huang, Wen-Shiung, Yang, Chien-Tzu i Chiang, Ming-Jung (2014). "Work-leisure conflict and its associations with well-being: The roles of social support, leisure participation and job burnout", *Tourism Management*, 45: 244–252. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2014.04.004>.
- Little, Catherine (2016). "Designing and Implementing Concept-Based Curriculum", u: *Curriculum for High Ability Learners*, 43–59. doi:10.1007/978-981-10-2697-3\_4
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environment: First Result from TALIS*. OECD Publishing.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- Olsen, Brad (2008). *Teaching What They Learn, Learning What They Live: How Teachers' Personal Histories Shape Their Professional Development*. Boulder, London: Paradigm Publishers.
- Palad, John Paul C. (2023). "Are we addressing quiet quitting in the education sector?", *ResearchGate*, <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.35399.47529>.
- Pearce, Jane i Morrison, Chad (2011). "Teacher Identity and Early Career Resilience: Exploring the Links", *Australian Journal of Teacher Education*, 36(1). <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n1.4>.
- Reid, Sean (2011). "Can teachers ever have a work-life balance?", *The Guardian*, 7. prosinca 2011., <https://www.theguardian.com/teacher-network/2011/dec/07/teacher-work-life-balance>.
- Richards, Jack C. (2015). *Key Issues in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.

- Richter, Eric, Brunner, Martin i Richter, Dirk (2021). "Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice", *Teaching and Teacher Education*, 101: 103303.
- Rodgers, C. R. i Scott, K. H. (2008). "The development of the personal self and professional identity in learning to teach", u: Marilyn Cochran-Smith, Sharon Feiman-Nemser, D. John McIntyre i Kelly E. Demers (ur.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Routledge.
- Mahand, Thalmus i Caldwell, Cam (2023). "Quiet Quitting – Causes and Opportunities", *Business and Management Research*, 12(1): 9. <https://doi.org/10.5430/bmr.v12n1p9>.
- Maslach, Christina (1998). "A Multidimensional Theory of Burnout", u: C. L. Cooper (ur.). *Theories of Organizational Stress*. Oxford: Oxford University Press, str. 68–85. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198522799.003.0004>.
- Mather, Kate (2013). "Why I finally decided to prioritise my personal life over my teaching career", *The Guardian*, 14. listopada 2013., <https://www.theguardian.com/teacher-network/2013/oct/14/teaching-career-work-life-balance>.
- McCoy, J. i Ketterlin-Geller, L. (2004). "Rethinking Instructional Delivery for Diverse Student Populations: Serving All Learners with Concept-Based Instruction", *Intervention in School and Clinic*, 40(2): 88–95.
- Mead, George H. (1934). *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Miller, Jennifer Margaret (2009). "Teacher Identity", u: Anne Burns i Jack C. Richards (ur.). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press, str. 172–182.
- Mockler, Nicole (2011). "Beyond 'what works': understanding teacher identity as a practical and political tool", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(5): 517–528.
- NORC at the University of Chicago (2022). "Few Americans Would Encourage a Young Person to Become a Teacher". Preuzeto s <https://www.norc.org/research/library/survey--few-americans-would-encourage-a-young-person-to-become-a.html#:~:text=CHICAGO%2C%20Sept.,at%20the%20University%20of%20Chicago>.
- Norton, Bonny (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. London: Longman.
- Sachs, Judyth (2005). "Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher", u: Pam Denicolo i Michael Kompf (ur.). *Connecting Policy and Practice: Challenges for Teaching and Learning in Schools and Universities*. Oxford: Routledge, str. 5–21.
- Schroder, Jay (2023). *Teach from Your Best Self: A Teacher's Guide to Thriving in the Classroom*. New York: Routledge.

- Skaalvik, Einar M. i Skaalvik, Sidsel (2011). "Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion", *Teaching and Teacher Education*, 27(6): 1029–1038.
- Struyven, Katrien i Vanthournout, Gert (2014). "Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching", *Teaching and Teacher Education*, 43: 37–45.
- Stern, Julie, Ferraro, Krista i Mohnkern, Juliet (2017). *Tools for Teaching Conceptual Understanding, Secondary: Designing Lessons and Assessments for Deep Learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Taylor, Peter (2008). "Being an academic today", u: Ronald Barnett i Roberto Di Napoli (ur.). *Changing Identities in Higher Education: Voicing Perspectives*. New York: Routledge, str. 27–39.
- Tsaur, Sheng-Hshiang, Liang, Ying-Wen i Hsu, Huei-Ju (2012). "A Multidimensional Measurement of Work-Leisure Conflict", *Leisure Sciences*, 34 (5): 395-416.
- Tsui, Amy (2011). "Teacher education and teacher development", u: Eli Hinkel (ur.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New York: Routledge, str. 21–39.
- Varghese, Manka, Morgan, Brian, Johnston, Bill i Johnson, Kimberly A. (2005). "Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond", *Journal of Language, Identity, and Education*, 4(1): 21–44.
- Viac, Carine i Fraser, Pablo (2020). *Teachers' Well-Being: A Framework for Data Collection and Analysis*, OECD Education Working Papers No. 213. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>.
- Vignjević Korotaj, Bojana (2020). *Formiranje i razvoj profesionalnoga identiteta nastavnika stručno-teorijskih sadržaja u Republici Hrvatskoj* (Doktorska disertacija). Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
- Weiss, Howard M. (2002). "Deconstructing Job Satisfaction: Separating Evaluations, Beliefs and Affective Experiences", *Human Resource Management Review*, 12: 173–194.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wilson, Rachel, McGrath-Champ, Susan, Gavin, Mihajla, Fitzgerald, Scott i Stacey, Meghan (2023). "Teacher workload and intensifying demands", *Semester 2 2023*, <https://cpl.nswtf.org.au/journal/semester-2-2023/teacher-workload-and-intensifying-demands/>
- Woolfolk Hoy, Anita, Hoy, Wayne K. i Davis, Heather A. (2009). "Teachers' self-efficacy beliefs", u: K. R. Wenzel i A. Wigfield (ur.). *Handbook of Motivation at School*. Routledge/Taylor & Francis Group, str. 627–653.
- Zenger, Jack i Folkman, Joseph (2022, 31. kolovoza). "Quiet quitting is about bad bosses, not bad employees", *Harvard Business Review*. Preuzeto 24. listopada 2022. s <https://hbr.org/2022/08/quiet-quitting-is-about-bad-bosses-not-bad-employees>.

Zhao, Qian (2022). "On the Role of Teachers' Professional Identity and Well-Being in Their Professional Development", *Frontiers in Psychology*, 13.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.9>

