

Doprinos mišljenja učitelja o obilježjima učiteljske profesije i učitelja kao profesionalca te percipirane organizacijske podrške u objašnjenju zadovoljstva poslom

Kuntin Begović, Petra

Doctoral thesis / Disertacija

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:646037>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-29**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)





Sveučilište u Zagrebu

Sveučilište u Zagrebu

Učiteljski fakultet

Petra Kuntin Begović

**DOPRINOS MIŠLJENJA UČITELJA O
OBILJEŽJIMA UČITELJSKE PROFESIJE I
UČITELJA KAO PROFESIONALCA TE
PERCIPIRANE ORGANIZACIJSKE
PODRŠKE U OBJAŠNJENJU
ZADOVOLJSTVA POSLOM**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2024.



Sveučilište u Zagrebu

Sveučilište u Zagrebu

Učiteljski fakultet

Petra Kuntin Begović

**DOPRINOS MIŠLJENJA UČITELJA O
OBILJEŽJIMA UČITELJSKE PROFESIJE I
UČITELJA KAO PROFESIONALCA TE
PERCIPIRANE ORGANIZACIJSKE
PODRŠKE U OBJAŠNJENJU
ZADOVOLJSTVA POSLOM**

DOKTORSKI RAD

Mentorica:

izv. prof. dr. sc. Višnja Rajić

Zagreb, 2024.



University of Zagreb

University of Zagreb
Faculty of Teacher Education

Petra Kuntin Begović

**THE CONTRIBUTION OF TEACHERS'
OPINIONS ON THE CHARACTERISTICS
OF THE TEACHING PROFESSION AND
TEACHERS AS PROFESSIONALS AND
PERCEIVED ORGANIZATIONAL
SUPPORT IN EXPLAINING JOB
SATISFACTION**

DOCTORAL DISSERTATION

Supervisor:

Višnja Rajić, Associate Professor

Zagreb, 2024.

Informacije o mentorici

izv. prof. dr. sc. Višnja Rajić

Višnja Rajić izvanredna je profesorica zaposlena na Učiteljskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu od 2006. godine. Na Učiteljskoj akademiji diplomirala je na studiju razredne nastave s pojačanim predmetom Engleski jezik, završila je poslijediplomski specijalistički studij Suvremena osnovna škola i doktorski studij Rani odgoj i obvezno obrazovanje pri Učiteljskom fakultetu, na kojem 2013. godine brani disertaciju.

Objavila je šezdesetak znanstvenih radova, prezentirala je na pedesetak konferencija te održala nekolicinu gostujućih predavanja u Hrvatskoj i inozemstvu. Suradnica je znanstvene monografije Suvremeni pristupi obrazovanju učitelja, u izdanju Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti i Učiteljskoga fakulteta. Organizirala je nekolicinu međunarodnih i domaćih konferencija. Recenzira za hrvatske i strane izdavače. Suradnik je na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu i Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Rijeci.

Suradivala je na međunarodnim projektima (Teacher academies: CONTINUEUP, EDUCATORE, Joint European Union / Council of Europe Project Regional Support for Inclusive Education in SEE), projektu Hrvatske zaklade za znanost SCHOOL4 Net te projektima Ministarstva znanosti i obrazovanja. Vodila je ESF-ov projekt Inoviranje programa učiteljskih i odgojiteljskih studija primjenom HKO-a (INPUTS) te je bila članica koordinacijskoga odbora projekta „Unaprjeđivanje inkluzivnosti inicijalnoga obrazovanja odgojitelja djece rane i predškolske dobi” – UNICEF. Voditeljica je višegodišnjega projekta „Implementacija elemenata Montessori pedagogije u inicijalno obrazovanje učitelja” i članica radne skupine UNIC konzorcija.

Trenerica je Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih za edukacije u području obrazovanja odraslih. Koordinatorica je za CEEPUS mreže PACE – Pedagogy and Andragogy in Central Europe – te CEEPUS mreže: CARP – Coalition for Accessible Research Policy, članica Upravnoga vijeća međunarodne udruge Change to learn – Learn to change (Strasbourg) te Upravnoga odbora Hrvatskoga andragoškog društva u Zagrebu.

Stručnjakinja je Vijeća Europe iz područja prevencije nasilja, obrazovanja za demokratsko građanstvo te ocjenjivanje transverzalnih znanja, vještina i stavova za demokraciju. Trenerica je trenera Pestalozzi programa Vijeća Europe. Od 2018. do 2021. godine bila je glavna urednica

časopisa Andragoški glasnik. Od 2015. do 2019. godine bila je predsjednica Povjerenstva za upravljanje kvalitetom.

Od 2018. godine obnaša funkciju prodekanice za nastavu i studente na Učiteljskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

Dobitnica je Dekanove nagrade (2015) za kontinuirano ulaganje napora izvan redovitih poslovnih obveza u prezentaciji Fakulteta prema društvenoj zajednici, podizanje ugleda Fakulteta i unaprjeđenje suradnje između Fakulteta i tijela javne vlasti, Sveučilišta te srodnih ustanova u Hrvatskoj i izvan nje. Dobitnica je stipendija: Jean-Monnet (2010) Velika Britanija; ERASMUS (2014) Austrija, CEEPUS (2016) Austrija, CEEPUS (2017) Slovenija. 2023. godine bila je dobitnica nagrade za doprinos znanosti u obrazovanju odraslih.

Zahvale

Izrada doktorskoga rada izazovan je i dugotrajan proces, stoga želim zahvaliti onima koji su mi u tome procesu pomogli.

Zahvaljujem svojoj mentorici izv. prof. dr. sc. Višnji Rajić na svim savjetima i pruženoj podršci tijekom izrade doktorskoga rada.

Također, zahvaljujem članicama komisije, prof. dr. sc. Vlatki Domović, doc. dr. sc. Lani Jurčec i izv. prof. dr. sc. Petri Pejić Papak, na angažmanu i savjetima tijekom cjelokupnoga procesa.

Velika hvala mojim prijateljicama Mateji K. i Petri K. te suprugu Goranu na ohrabrenjima, ljubavi i poticajima.

Najveća zahvala ide mojim roditeljima, Sanji i Zdenku, bez kojih ništa od ovoga ne bi bilo moguće ostvariti.

Nakraju, ovaj rad posvećujem svojoj kćeri Lei.

Sažetak

Učiteljstvo se u svojoj dugoj povijesti uglavnom smatralo pozivom, no danas se u literaturi učestalo definira kao profesija. Analizom literature utvrđena su određena obilježja koje pojedino zanimanje mora imati da bi se moglo klasificirati kao profesija, a to su primjerice: specijalizirana baza znanja, dulje razdoblje visokoškolskoga obrazovanja, razvijen ugled i društveni status, razvijena profesionalna etika, posjedovanje profesionalne autonomije (Cobbold, 2015; Monterio, 2015; Šporer, 1990; Turner i Hodge, 1970). Mogući utjecaj na profesionalno izvođenje posla ima i zadovoljstvo poslom te percipirana organizacijska podrška. Pregledom istraživanja utvrđeno je da su učitelji uglavnom zadovoljni poslom (Borić, 2017; Markočić Dekanić i sur., 2019; Skaalvik i Skaalvik, 2015; Vidić i Miljković, 2019; Vidić, 2009) te da je percipirana organizacijska podrška pozitivno povezana sa zadovoljstvom poslom (Kurtessis i sur., 2015; Rhoades i Eisenberger, 2002; Tariq Maan i sur., 2020). Ovim doktorskim radom nastojao se utvrditi doprinos procjene učitelja o obilježjima učiteljske profesije i učitelja kao profesionalca te percipirane organizacijske podrške u objašnjenju zadovoljstva poslom. Za potrebe ovoga istraživanja primijenjen je mješoviti pristup koji uključuje kvantitativne i kvalitativne metode istraživanja, a uzorak su činili učitelji razredne nastave. Kvantitativni dio istraživanja proveden je *online* anketnim upitnikom (N = 400), a kvalitativni dio istraživanja proveden je fokus-grupom (N = 10). Glavni rezultati analize podataka anketnoga upitnika pokazuju da ispitivana socio-demografska obilježja ne utječu na veću procjenu učiteljstva kao profesije i učitelja kao profesionalaca te na veće zadovoljstvo poslom i veću percipiranu organizacijsku podršku. Također, rezultati pokazuju da su učitelji koji percipiraju veću organizacijsku podršku svoje škole zadovoljniji svim aspektima posla. Glavni rezultati fokus-grupe pokazuju da učitelji kao glavno identifikacijsko obilježje učiteljske profesije prepoznaju specifična znanja i metodičke vještine.

Ključne riječi: *zanimanje, profesija, profesionalci, profesionalizam, zadovoljstvo poslom, percipirana organizacijska podrška.*

Prošireni sažetak na engleskome jeziku

In its long history, teaching was generally considered a vocation, but in today's literature, it is defined as a profession. The analysis of the literature determines certain structural characteristics that a particular occupation must have in order to be classified as a profession, and they are: specialized knowledge base, a longer period of higher education, developed reputation and social status, developed professional ethics, possessing professional autonomy (Cobbold, 2015; Monterio, 2015; Šporer, 1990; Turner and Hodge, 1970). An occupation can be professionalized to a certain point which depends on how many structural characteristics of the profession it possesses. This is called the continuum of professionalization from which it can be concluded that occupation is the base of profession. History considered medicine and law as the first real profession from which the main characteristics of the profession that today's occupations strive for were derived. A review of the available research showed that teachers are generally satisfied with their work (Borić, 2017; Markočić Dekanić et al., 2019; Skaalvik and Skaalvik, 2015; Vidić and Miljković, 2019; Vidić, 2009) and that perceived organizational support is positively correlated to job satisfaction (Kurtessis et al., 2015; Rhoades and Eisenberger, 2002; Tariq Maan et al., 2020). This doctoral thesis tried to determine the contribution of teachers' assessment of the characteristics of the teaching profession and teachers as professionals and perceived organizational support in explaining job satisfaction. It was conducted with mixed-method research, and the sample consisted of primary school teachers working in grades 1-4. The qualitative part of the research was conducted with a focus group (N = 10), and the quantitative part was conducted with an online questionnaire (N = 400). The main results of a focus group show that teachers recognize specialized knowledge and methodical skills as the main identificational marks of the teaching profession. As main deficits, they recognize a lack of support from supervisors, a negative image of the teaching profession in public and insufficient salary considering work complexity. Results also show that teachers identify regulation of professional conduct with the personal belief of what is moral and right. Only a few are familiar with the ethical code of school as something that regulates the professional conduct of teachers on a school level. An interesting result is the fact that teachers consider teaching as an occupation mainly because of the negative image of teaching in public and the fact that a part of the teacher population is uninterested in their own job. The main results of the data analysis of the questionnaire show that the examined sociodemographic characteristics do not affect the higher

assessment of teaching as a profession and teachers as professionals, higher job satisfaction, or greater perceived organizational support. Also, the results show that teachers who perceive greater support from their school are more satisfied with all aspects of their work.

Key words: *occupation, profession, professionals, professionalism, job satisfaction, perceived organizational support.*

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Zanimanje i profesija	3
2.1. Zanimanje	3
2.2. Profesija	7
2.2.1. Povijesni razvoj i sociološko istraživanje profesije	7
2.2.2. Strukturna obilježja profesije	10
2.2.1. Specijalizirano znanje i praktične vještine	10
2.2.2. Stupanj stručne spreme	12
2.2.3. Monopol na stručnu ekspertizu	13
2.2.4. Društveni status	14
2.2.5. Etički kodeks	16
2.2.6. Profesionalne organizacije	18
2.2.6.1. Komparativna analiza europskih učiteljskih profesionalnih organizacija	22
3. Učiteljska profesija i profesionalizam	27
3.1. Kompetencije učitelja	29
3.1.1. Ishodi učenja u studijskim programima koji osiguravaju razvoj specifičnih znanja i vještina učiteljske profesije	36
3.2. Profesionalizam	44
3.2.1. Učiteljski profesionalizam	46
3.3. Profesionalni identitet	49

3.4. Učiteljstvo kao profesija i učitelji kao profesionalci	51
3.4.1. Napuštanje profesije	54
4. Zadovoljstvo poslom	57
4.1. Zadovoljstvo poslom učitelja	63
5. Percipirana organizacijska podrška	64
6. Metodologija istraživanja	70
6.1. Kvantitativno istraživanje	70
6.1.1. Problemi i hipoteze	70
6.1.2. Postupak	72
6.1.3. Uzorak	72
6.1.4. Mjerni instrumenti	73
6.2. Kvalitativno istraživanje	79
6.2.1. Cilj istraživanja i istraživačko pitanje	79
6.2.2. Metoda istraživanja	80
6.2.3. Metoda uzorkovanja	80
6.2.4. Provedba istraživanja	80
7. Rezultati istraživanja	82
7.1. Rezultati kvantitativnoga istraživanja	82
7.1.1. Pregled statističkih analiza	82
7.1.2. Priprema i provjera podataka za analizu	82
7.1.3. Deskriptivna statistika	83
7.1.4. Razlike u procjenama obilježja učiteljske profesije i samoprocjene učitelja kao profesionalca ovisno o socio-demografskim obilježjima učitelja	85

7.1.4.1. Radni staž	87
7.1.4.2. Učestalost stručnoga usavršavanja	87
7.1.4.3. Pripadnost profesionalnomu udruženju	88
7.1.5. Razlike u percipiranoj organizacijskoj podršci ovisno o socio-demografskim obilježjima učitelja	89
7.1.5.1. Radni staž	89
7.1.5.2. Učestalost stručnoga usavršavanja	90
7.1.5.3. Pripadnost profesionalnomu udruženju	90
7.1.6. Razlike u zadovoljstvu različitim aspektima posla ovisno o socio-demografskim obilježjima učitelja	91
7.1.6.1. Radni staž	91
7.1.6.2. Učestalost stručnoga usavršavanja	92
7.1.6.3. Pripadnost profesionalnomu udruženju	93
7.1.7. Povezanost procjene obilježja učiteljske profesije, samoprocjene učitelja kao profesionalca, percipirane organizacijske podrške i pojedinih aspekata zadovoljstva poslom	94
7.1.8. Prediktori različitih aspekata zadovoljstva poslom učitelja	94
7.1.8.1. Prediktori zadovoljstva karakteristikama posla	95
7.1.8.2. Prediktori zadovoljstva plaćom	96
7.1.8.3. Prediktori zadovoljstva rukovođenjem	98
7.1.9. Moderacijski efekt organizacijske podrške	99
7.1.9.1. Moderacijski efekt organizacijske podrške na odnos između obilježja učiteljske profesije i zadovoljstva različitim aspektima posla	100

7.1.9.2. Moderacijski efekt organizacijske podrške na odnos između samoprocjena učitelja kao profesionalca i zadovoljstva različitim aspektima posla	104
7.1.10. Zaključci	108
8.2. Rezultati kvalitativnoga istraživanja	109
8.2.1. Prva tema – obilježja učiteljske profesije	111
8.2.2. Druga tema – obilježja učitelja kao profesionalaca	112
8.2.3. Treća tema – profesionalno ponašanje učitelja	112
8.2.4. Četvrta tema – etika učiteljske profesije	113
8.2.5. Peta tema – deficitarna obilježja učiteljske profesije	114
8.2.6. Šesta tema – općenita percepcija učiteljstva	115
9. Rasprava	117
10. Ograničenja istraživanja	131
11. Zaključak	132
12. Popis literature	138
13. Prilozi	170
Životopis autorice s popisom objavljenih djela	179

1. Uvod

Poučavanje je proces tijekom kojega poučavatelj nastoji potaknuti osobu koju poučava na razvoj kompetencija. Ova naizgled jednostavna definicija zapravo opisuje ono što se svakodnevno događa unutar učionica, pri čemu je, u kontekstu ovoga rada, poučavatelj zapravo učitelj¹ primarnoga obrazovanja, a osoba koju poučava učenik u primarnome obrazovanju. Poučavanje, kao temelj učiteljskoga posla, predstavlja kompleksan i zahtjevan proces za koji je potrebno posjedovati odgovarajuće visoko razvijene kompetencije. Proces poučavanja od učitelja ujedno zahtijeva i visoku razinu odgovornosti jer tijekom školovanja, a osobito tijekom prvih četiriju razreda osnovne škole, učenici moraju usvojiti socijalno ponašanje i prilagoditi se njegovim normama, naučiti organizirati vlastito vrijeme te naučiti kako učiti. Odgovorno obavljati svoj posao uz visoku razinu kompetentnosti znači obavljati svoj posao profesionalno. Tijekom posljednjih 50-ak godina raspravlja se o tome može li se učiteljstvo smatrati profesijom (Taylor i Runté, 1995) ili ono ne može biti više od zanimanja. Pregledom literature utvrđeno je da ne postoje jednoznačne definicije pojmova *zanimanje* i *profesija*, već ih različiti autori opisuju na različite načine koji su u suštini vrlo slični. Ono što se može zaključiti jest da se *zanimanje* može shvatiti kao temelj profesije, odnosno da svako zanimanje mora razviti određena obilježja da bi se moglo smatrati profesijom. Profesionalac je osoba koja pripada profesiji, odnosno bez profesionalaca ne bi bilo ni profesije. Njih, između ostaloga, karakterizira visoka razina kompetentnosti i stručnosti kojom obavljaju svoj posao. Nadalje, za uspješno poučavanje učenika neophodno je da učitelji budu zadovoljni svojim poslom. Učitelj koji je zadovoljan svojim poslom manje je podložan stresu i sagorijevanju na poslu, što u konačnici dalekosežno povećava njegovu vjerojatnost ostanka u učiteljstvu. Zadovoljstvu poslom uvelike pridonosi pozitivno percipirana organizacijska podrška. U kontekstu učiteljstva pod organizacijskom podrškom primarno se mogu smatrati ravnatelj i stručni suradnici škole (npr. pedagozi, socijalni pedagozi, psiholozi, edukacijski rehabilitatori i dr.), no svakako treba uzeti u obzir i nadležno Ministarstvo znanosti i obrazovanja, odnosno poslodavca. Učitelj koji smatra da ima odgovarajuću organizacijsku podršku te ja zadovoljan svojim poslom pozitivno doprinosi školskoj klimi i uspješnije provodi planirane aktivnosti s učenicima.

¹ U ovome se radu riječju *učitelj* označuju osobe obaju spolova.

U ovome radu nastojat će se definirati status učiteljstva u Republici Hrvatskoj uzimajući u obzir mišljenja učitelja, recentnu literaturu te zakonsku regulativu. Također će se nastojati utvrditi na koji način određena socio-demografska obilježja učitelja utječu na njihovu percepciju učiteljstva, zadovoljstva poslom i percipirane organizacijske podrške, kao i međuodnos navedenih konstrukata.

2. Zanimanje i profesija

Da bismo mogli razumjeti pojmove koji su polazište za teorijski i empirijski dio rada, potrebno je razumjeti i razlikovati njihovo značenje. Stoga ćemo prije svega prikazati razliku između pojmova zanimanje i profesija.

2.1. Zanimanje

Zanimanja se počinju pojavljivati još u 15. stoljeću uslijed osnivanja obrtničkih cehova i razvrstavanja zaposlenih u tri skupine: *naučnik* (šegrt), *kalfa* (majstorov pomoćnik) i *majstor obrta* (Petričević, 2011). Iako ne postoji jedinstvena, općeprihvaćena definicija pojma zanimanje, postoji mnogo teorijskih opisa toga pojma. Šporer (1990) zanimanje opisuje kao svakodnevni posao, odnosno radnu aktivnost pojedinca kojom si osigurava životna sredstva. Ledić i sur. (2013) zanimanje smatraju nižom razinom bavljenja određenom profesijom. Vrlo je zanimljiva Nelsonova konceptualizacija pojma (1988; prema Wu i Lin, 1999) u kojoj zanimanje opisuje kao povezanost oblika zanimanja (engl. *occupational form*) i izvedbe zanimanja (engl. *occupational performance*). „Oblik zanimanja (engl. *occupational form*) je objektivna, već postojeća struktura ili okolišni kontekst koji izaziva ili vodi kasniju ljudsku izvedbu. Oblik zanimanja ima objektivne značajke, uključujući materijale, ljudski kontekst i druge karakteristike fizičkoga okružja, kao i socio-kulturne dimenzije koje utječu na nečije percepcije i tumačenja radnji koje se poduzimaju. Izvedba zanimanja (engl. *occupational performance*) radnja je izazvana, vođena ili strukturirana prethodno postojećim oblikom zanimanja. Opisuje se kao činjenje, radnja, aktivno ponašanje ili aktivni odgovori prikazani unutar konteksta oblika zanimanja” (Wu i Lin, 1999, str. 5). Prema Nelsonovoj konceptualizaciji može se zaključiti da je zanimanje izvođenje radnji unutar određenoga konteksta, a koje su izazvane tim kontekstom. Nadalje, definiciju zanimanja pronalazimo u međunarodnim i nacionalnim klasifikacijama. Primjerice, Međunarodna klasifikacija zanimanja (International Standard Classification of Occupations – ISCO) dokument je Međunarodne organizacije rada te dio međunarodnih ekonomskih i socijalnih klasifikacija Ujedinjenih naroda, a čiji je cilj omogućiti osnovu za međunarodnu komparaciju zanimanja i izmjenu statističkih i administrativnih podataka, pružiti model za razvoj nacionalnih i regionalnih klasifikacija zanimanja te pružiti sustav za izravnu uporabu u zemljama koje nisu razvile vlastiti sustav klasifikacije. U navedenoj klasifikaciji pojam zanimanja definiran je kao „skup poslova čiji su glavni zadatci i obveze karakterizirani visokim stupnjem sličnosti” (International Standard

Classification of Occupations, 2012, str. 11). Od 1957. godine do sada objavljena su četiri izdanja klasifikacije: ISCO-58, ISCO-68, ISCO-88 te ISCO-08, koje je usvojeno u prosincu 2007. godine. U posljednjem izdanju, ISCO-08, učiteljstvo je prepoznato kao zanimanje u glavnoj grupi 2 *Professionals*, podglavnoj grupi 23 *Teaching professionals*, pomoćnoj grupi 234 *Primary school and early childhood teachers* te u jediničnoj grupi 2341 *Primary school teachers*. Ista klasifikacija zanimanja navodi poslove koje obavlja učitelj primarnoga obrazovanja:

- a) priprema dnevnih i dugoročnih nastavnih planova u skladu s kurikulumom,
- b) individualno i grupno vođenje učenika, uporaba raznovrsnih nastavnih metoda i materijala (npr. računalo, knjige, igre), prilagodba različitim potrebama učenika,
- c) održavanje discipline i pozitivnih radnih navika u učionici,
- d) planiranje i provođenje aktivnosti s učenicima poput sportskih aktivnosti, koncerata i izleta,
- e) dodjeljivanje i ocjenjivanje školskih i domaćih radova učenika,
- f) priprema, administriranje i ocjenjivanje ispita i zadataka u svrhu procjene učenikova napretka,
- g) praćenje i vrednovanje učenikova rada i ponašanja,
- h) nadziranje učenika tijekom nastave i ostalih školskih aktivnosti, uključujući i vrijeme odmora,
- i) sudjelovanje na sastancima sa stručnim suradnicima i Razrednim/Učiteljskim vijećem u vezi s problemima,
- j) pripremanje i održavanje sastanaka s roditeljima (International Standard Classification of Occupations, 2012).

U *Nacionalnoj klasifikaciji zanimanja* (1998) Republike Hrvatske pojam zanimanja definiran je kao „skup poslova i radnih zadaća (radnih mjesta) koji su svojim sadržajem i vrstom organizacijski i tehnološki toliko srodni i međusobno povezani da ih obavlja jedan izvršitelj koji posjeduje odgovarajuća znanja, sposobnosti i vještine” (Nacionalna klasifikacija zanimanja, 1998). Nacionalna klasifikacija zanimanja iz 2010. godine prepoznaje učiteljstvo kao zanimanje u rodu *Znanstvenici/znanstvenice, inženjeri/inženjerke i stručnjaci/stručnjakinje*, vrsti *Stručnjaci/stručnjakinje za odgoj i obrazovanje*, podvrsti *Učitelji/učiteljice u osnovnim školama i predškolski odgajatelji/predškolske odgajateljice* te skupini *Učitelji/učiteljice razredne/predmetne nastave u osnovnim školama*. U sklopu projekta Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira pod nazivom

Inoviranje programa učiteljskih i odgojiteljskih studija primjenom HKO-a² tijekom razdoblja od 2019. do 2022. godine izrađen je prijedlog Standarda zanimanja za učitelja primarnoga obrazovanja (UFZG, 2022). U prijedlogu navedenoga standarda, a u skladu s nacionalnom metodologijom, popis ključnih poslova učitelja primarnoga obrazovanja čine:

- sudjelovanje u izradi godišnjega plana i programa škole i školskoga kurikulumuma,
- planiranje i pripremanje neposrednoga odgojno-obrazovnog rada s učenicima,
- planiranje individualnoga obrazovnog programa,
- analiziranje predmetnih kurikulumuma,
- pripremanje nastavnih medija i obrazovne tehnologije te okružja za učenje i poučavanje,
- izvođenje nastave (redovite, dodatne i dopunske),
- izvođenje drugih neposrednih oblika odgojno-obrazovnoga rada s učenicima (izvanučionička nastava, izleti, natjecanja),
- vrednovanje ishoda učenja,
- provedba nastavnoga procesa u skladu s načelima inkluzivnosti,
- suradnja i profesionalna komunikacija s učenicima u cilju osiguravanja njihove dobrobiti,
- suradnja i profesionalna komunikacija s roditeljima u cilju osiguranja dobrobiti učenika,
- suradnja i profesionalna komunikacija sa stručnim suradnicima u školi u cilju osiguranja dobrobiti učenika,
- suradnja i profesionalna komunikacija s ostalim stručnjacima i lokalnom zajednicom,
- suradnja s ostalim djelatnicima u školi,
- primjenjivanje kreativnosti i inovativnosti u poučavanju,
- osobno stručno osposobljavanje, usavršavanje i profesionalni razvoj,
- samovrednovanje vlastitoga rada,
- razmjena iskustava u timskome radu u školi,
- skrb za sigurnost i zdravlje učenika, osiguranje prava učenika (provođenje mjera prevencije i zaštite),
- postupanje u hitnim situacijama,
- vođenje brige o okolišu i ekološkoj osviještenosti učenika,

² Nositelj projekta bio je Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu u suradnji s Fakultetom za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultetom za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli, Učiteljskim fakultetom Sveučilišta u Rijeci, Filozofskim fakultetom Sveučilišta u Splitu te Sveučilištem u Zadru.

- vođenje pedagoške dokumentacije.

Brojni znanstvenici nastoje opisati međusobnu povezanost profesije i zanimanja. Primjerice, Cruess i sur. (2010) povezuju pojmove zanimanje i profesija na način da profesiju definiraju kao „zanimanje čiji je temelj rad baziran na složenom skupu znanja i vještina” (Cruess i sur., 2010, str. 75). Sullivan (2005; prema Tapper i Millet, 2015) profesiju smatra zanimanjem koje posjeduje tri karakteristike: formalno obrazovanje, prepoznatljivost u javnosti i obvezu pružanja usluge javnosti koja nadilazi osobnu dobrobit pojedinca. Šporer (1990) profesiju definira kao zanimanje koje posjeduje tri karakteristike: monopol nad kompleksnim znanjem i vještinama, dugotrajno školovanje te prepoznatljivost u društvu. Zanimljivu usporedbu dimenzija zanimanja i profesije prikazali su Rus i Arzenšek (1984, prema Petričević, 2011), koja je radi jednostavnijega pregleda prikazana u tabličnom obliku (Tablica 1).

Tablica 1. Usporedba zanimanja i profesije (Rus i Arzenšek, 1984, prema Petričević, 2011)

Dimenzije	Zanimanje	Profesija
Teorija	odsutna	prisutna
Značenje socijalnih vrednota	beznačajne	značajne
Razdoblje priučavanja		
A	kratko	dugo
B	nespecijalizirano	specijalizirano
C	sadržava predmete	sadržava simbole
D	supkultura je beznačajna	supkultura je značajna
Motivacija	vlastiti interes	nuđenje usluge
Autonomija	odsutna	prisutna
Zauzimanje za posao	kratkoročno	dugoročno

Smisao za zajedništvo	nizak	visok
Etički kodeks	nerazvijen	vrlo razvijen

Prema navedenima definicijama i tabličnom prikazu može se zaključiti da zanimanje čini temelj profesije te da razvojem svojih strukturnih obilježja stremi k tome da postane punopravna profesija. Dakle, svako zanimanje može razvijati svoja strukturna obilježja, što se objašnjava *kontinuumom profesionalizacije* (Hurd, 1976). To dovodi do zaključka da zanimanja mogu biti na različitim dijelovima kontinuuma te bi se stoga mogla klasificirati kao zanimanje, poluprofesija ili punopravna profesija. Darling-Hammon (2006) ističe da se zanimanja nastoje ojačati i razvijati svoje karakteristike kako bi postala profesije, sa svrhom da se prekine praksa dopuštanja nepripremljenim pojedincima da obavljaju posao. Drugim riječima, zanimanja se nastoje razvijati da bi se zaštitila od amaterizma i, samim time, od degradiranja vrijednosti usluge koju nude svojim klijentima.

2.2. Profesija

2.2.1. Povijesni razvoj i sociološko istraživanje profesije

Razvoj zanimanja i profesija u fokusu je znanstvenika više od stotinjak godina. Tako Burns (2014) koristi frazu *orogeneza zanimanja* kojom se referira na europsku eru prve polovice 19. stoljeća, koja je obilježena stvaranjem profesija u modernome smislu, no naglašava da su se prve profesije razlikovale od onoga što danas smatramo profesijom. U to vrijeme počeo se događati pomak od cehova prema osnivanju grupa pojedinih zanimanja koje su počele uvoditi znanstvene ideje i empirijska istraživanja. Desetci profesionalnih udruženja, tadašnjega naziva *kraljevsko udruženje* (engl. *The Royal Society*), osnovani su u prvoj polovici 19. stoljeća, a u valu novih profesionalnih udruženja u literaturi se prvo spominje *Royal College of Surgeons* (1800), nakon kojega slijede osnivanja profesionalnih udruženja farmaceuta (1815), građevinskih inženjera (1818), arhitekata (1835), odvjetnika (1825) i veterinarara (1844) (Reader, 1966, prema Burns, 2014). U Europi se tijekom 18. i 19. stoljeća glavna razlika između zanimanja i profesije očitovala u potrebnome specijaliziranom znanju, formalnome kodeksu ponašanja i zakonskoj dozvoli za obavljanje pojedinih usluga (OECD, 2018). U drugoj polovici 19. stoljeća naglasak s

profesionalnih udruženja, kao elitnih pokazatelja socijalnoga statusa, prebacuje se na intelektualne vrijednosti. Početkom 20. stoljeća liječnici su predstavljali oličenje profesije, a njihova su se obilježja nastavila koristiti kao obrazac obilježja koje bi zanimanje trebalo imati da postane profesija u desetljećima koja slijede. Stoga se može zaključiti da profesije poput liječništva i odvjetništva zbilja jesu smatrane prvim pravim profesijama te su se analizom njihovih obilježja izvela općenita obilježja profesija (Hilton i Southgate, 2007; Webb i sur., 2004). To potkrepljuju i povijesni nalazi prema kojima su Grci oko 350. godine pr. Kr. razvili obrazovni sustav koji je uključivao primarno, sekundarno, ali i tercijarno (sveučilišno) obrazovanje. U to vrijeme sveučilište je označavalo okupljanje studenata i profesora u svrhu učenja i provođenja znanstvenih istraživanja. Postepeno su se oko okupljenoga mnoštva počele formirati knjižnice i odsjeci te je država uvela nadzor i financijsku pomoć (Patterson Cubberley, 1920). Ovaj način organizacije, odnosno sveučilišta, ubrzo se proširio te je poznatiji pod nazivom Grčki sveučilišni svijet (*Greek University World*). Upravo su u Pergamu i Aleksandriji utemeljene prve škole za profesionalno obrazovanje liječnika (Ahern, 1971), a u to vrijeme djeluje i Hipokrat, koji se smatra ocem medicine te se njegova zakletva može smatrati prvim korakom prema etičkome kodeksu medicinske profesije. Isti autor tvrdi da se pojam *profesija* prvi puta pojavljuje u 16. stoljeću, a da su se do tada pravo i medicina opisivali isključivo kao znanosti. Autor upozorava da povjesničari pojmom *profesija* opisuju studije antičkoga doba, što se razlikuje od načina uporabe toga pojma danas.

Teorija o podjeli rada Émilea Durkheima iz 1893. godine smatra se jednim od začetaka sociološkoga proučavanja profesija. Durkheim nastoji objasniti razlike između tradicionalnoga i modernoga društva te navodi kako je moderno društvo karakterizirano visokom podjelom rada i znanjem koje postaje sve značajnije, što dovodi do stvaranja novih društvenih skupina – *profesionalaca*. Durkheim smatra da bi profesionalci, kao društvena skupina, trebali predstavljati moralnu vertikalu i biti rješenje anomije³ osnivanjem profesionalnih organizacija koje će upravljati aktivnostima profesije pomoću kodeksa ponašanja te osjećaja društvene odgovornosti. Te organizacije trebale bi kontrolirati etičku ispravnost rada svojih članova te zabraniti rad članovima koji se ne ponašaju u skladu s navedenim pravilima. Stoga, profesionalci ne bi trebali djelovati za vlastiti interes, već su dužni djelovati altruistički u najboljem interesu svojih klijenata

³ *sociol.* situacija u kojoj pojedinac ili društvena grupa odbacuje vladajuće ciljeve u društvu, vrednote ili dotada uobičajene oblike ostvarivanja tih ciljeva, a ne uspostavlja svoje; bezakonje, rasulo, nered

i na dobrobit cjelokupnoga društva, čime se opravdavaju visoki financijski prihodi i status u društvu (Čavar, 2021). Intenzivnije sociološko analiziranje profesija započinje 30-ih godina 20. stoljeća (Crook, 2008, prema Snoek i sur., 2011; Evetts, 2006; Runte, 1995), a tijekom 50-ih i 60-ih godina znanstvenici su započeli detaljnije analizirati obilježja koja su karakteristična za profesiju da bi mogli napraviti distinkciju zanimanja od profesije. Time nastaje nova disciplina sociologije naziva *sociologija profesija*. Znanstvenici su, dakle, profesiju počeli shvaćati kao oblik zanimanja koji posjeduje određene karakteristike. Sociolog Everett Cherrington Hughes posebno se navodi kao jedan od pionira iz toga razdoblja, koji su iz sociološke perspektive počeli istraživati razlike između zanimanja i profesije. On je smatrao da zanimanja i profesije imaju moć određivanja društvu što je dobro i ispravno te određivanja načina razmišljanja o problemima koji pripadaju u njihovu domenu (Evetts, 2011). Često spominjane sociološke teorije jesu teorija modela osobina ili značajki profesije i teorija strukturalnoga funkcionalizma (Runte, 1995). „Model osobina ili značajki profesije svoj začetak ima u razdoblju intenzivne industrijalizacije društva, kada je predmet sociološkoga istraživanja bio identificirati i definirati svojstva ili osobine koje jedno zanimanje razlikuju od drugoga. Po uzoru na tradicionalne profesije u području prava i medicine izvedeni su i pokušaji određivanja tipičnih osobina nastavničke profesije” (Purković i Kovačević, 2017). Runte (1995) navodi koje su to najčešće spominjane osobine, odnosno značajke: vještine temeljene na apstraktnome znanju, obrazovanje koje je najčešće sveučilišno, potvrda dobivena testiranjem kompetencija, formalna organizacija, pridržavanje kodeksa ponašanja te altruistička služba. Teorija strukturalnoga funkcionalizma temelji se na teoriji modela osobina (značajki) profesije, a nastoji pružiti teorijsku povezanost upravo tih različitih osobina (značajki) profesije. Zagovornici strukturalnoga funkcionalizma tvrde da, primjerice, osobina (značajka) *sveučilišno obrazovanje* logično proizlazi iz osobine *vještina temeljena na apstraktnome znanju*. Nadalje, tvrde da preostale osobine, poput etičkoga kodeksa, posvećenosti altruističkoj službi ili samoregulirajuće profesionalno udruženje, imaju svrhu spriječiti profesionalce da na društveno štetan način iskorištavaju svoje specijalizirano znanje i vještine. „Liječnici, primjerice, imaju moć nad životom i smrti svojih pacijenata, samo odvjetnik može prosuditi je li neki ugovor valjan ili nije. Neobučena ili beskrupulozna osoba na bilo kojem od ovih položaja može napraviti veliku štetu, pa su se profesije razvile kako bi zaštitile javnost osiguravajući da svatko tko obavlja ove ključne poslove prvo dobije potvrdu da je obrazovana osoba vrijedna povjerenja” (Runte, 1995). Iako prema nekim autorima (Purković i

Kovačević, 2017) model značajki profesije nema teorijsku utemeljenost, i dalje je bitan dio *profesionalne ideologije* (Evans, 2008; Runte, 1995) temeljem kojega se profesije identificiraju i traže određeni društveni status i privilegije. Larson (2013) iznosi tumačenje profesije i profesionalizacije prema tzv. *projektima profesionalizacije*, kojima se naglašava razvoj profesionalnih tijela čija je uloga ograničavanje pristupa profesiji te stvaranje i održavanje monopola kojim profesija štiti kvalitetu svojega djelovanja. U literaturi postoje brojna tumačenja i teorije profesije koje ne treba promatrati kao kompetitivne u odnosu jedne na drugu, već kao na međusobnu nadogradnju koja je dovela do današnjega shvaćanja profesije kao skupa obilježja koji mora imati svaki pripadnik profesije, a kojima se osigurava odgovarajuća kvaliteta i učinkovitost usluge, njegov profesionalni razvoj te prepoznatljivost u javnosti (Purković i Kovačević, 2017).

2.2.2. Strukturne karakteristike profesije

Pregledom literature može se zaključiti da nema jedinstvene definicije profesije ili teorijskoga konstrukta, već različiti autori navode spektar obilježja kojima opisuju pojam profesije. Najčešće spominjana obilježja su: specijalizirano znanje i praktične vještine, stupanj stručne spreme, monopol na stručnu ekspertizu, društveni status, etički kodeks i profesionalne organizacije (Cobbald, 2015; Ingersoll i Collins, 2018; Strike, 1990; Turner i Hodge, 1970).

2.2.2.1. Specijalizirano znanje i praktične vještine

Jedno od najčešće navodenih obilježja profesije jest posjedovanje specijaliziranoga znanja i praktičnih vještina (Cobbald, 2015; Greenwood, 1957; Howsam i sur., 1976; Monteiro, 2015; Musa i Džinić, 2012; Šporer, 1990; Turner i Hodge, 1970). Profesija bi trebala biti utemeljena na bazi specijaliziranoga znanja koje joj čini temelje za profesionalno djelovanje. Znanje i vještine nisu dvije odvojene strukture, odnosno znanje nije isključivo intelektualno, a vještine nisu isključivo manualne. Upravo suprotno, u današnje vrijeme sve je veća popularnost pojma *kompetencija*, koji integrira pojmove *znanje*, *vještine*, *vrijednosti* i *stavovi* uz pripadajuću samostalnost i odgovornost, što osobi omogućava uspješno rješavanje zadataka ili problema (Holmes i sur., 2021; Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru NN 22/13 (NN 20/21)).

Učiteljska profesija temelji se na znanjima pedagogije, filozofije, sociologije, psihologije i drugih znanosti te na predmetno određenim znanjima (npr. matematika i glazbena kultura). Takvo

profesionalno znanje organizirano je u obliku klasifikacijskoga sustava, odnosno organizirano je u obliku logički dosljednih, racionalno konceptualiziranih dimenzija (Abbott, 1988). U učiteljskoj profesiji stoga pronalazimo didaktiku, metodike predmeta (Hrvatski jezik, Matematika, Priroda i društvo, Tjelesna i zdravstvena kultura, Glazbena kultura, Likovna kultura), dokimologiju i sl., kao određena, profesionalna znanja učiteljske profesije koja se manifestiraju u obliku vještina, a neophodna su za obavljanje učiteljskoga posla. „U idealnome bi slučaju početno obrazovanje trebalo osigurati uravnotežen i dosljedan pristup teorijskomu poznavanju danoga predmeta, vještomu poučavanju toga predmeta i neposrednomu iskustvu poučavanja. Osobe koje su završile početno nastavničko obrazovanje trebale bi biti u mogućnosti teoriju pretočiti u praksu i neprestano propitivati vlastito poučavanje” (Europska komisija, 2015). Kontinuiranim profesionalnim razvojem učitelji razvijaju svoja znanja i vještine, što je neophodno za uvođenje metodičkih noviteta u proces poučavanja. Profesionalni razvoj učitelja može se definirati kao strukturirano učenje povezano s profesijom, koje za posljedicu ima promjenu učiteljske prakse u svrhu poboljšanja učenikova učenja (Darling-Hammond i sur., 2017). Darling-Hammond i sur. (2009, prema Sheffield i sur., 2018) tvrde da je okvir za učinkovito profesionalno učenje učitelja koji se temelji na sedam načela, a koji je postavila Susan Loucks-Horsley 1998. godine sa svojim suradnicima, još uvijek relevantan:

1. imati jasnu, dobro definiranu svrhu onoga što se želi postići,
2. omogućiti učiteljima da nadograđuju svoje znanje i vještine,
3. modelirati primjere strategija kojima se učitelji mogu koristiti u svojim učionicama,
4. biti dio kontinuiranoga razvoja zajednice koja uči,
5. omogućiti učiteljima da sudjeluju u vođenju reformi,
6. pomoći učiteljima u povezivanju s ostalim dijelovima odgojno-obrazovnog sustava i
7. kontinuirano preispitivati postignuti napredak u ostvarenju postavljenih ciljeva te osigurati pozitivan utjecaj na učinkovitost učitelja i učenje učenika.

Istraživanja učinkovitoga profesionalnog učenja učitelja pokazala su da se transformativno učenje⁴ događa kada su upute i potpora trenutačni, reflektivni i jasno povezani s kurikulumom (Fernandez i sur., 2003; Jacques i sur., 2017). Profesionalan razvoj i kontinuirano učenje

⁴ Transformativno učenje pojam je koji se koristi u obrazovanju odraslih, a odnosi se na proces utjecanja na promjenu *referentnog okvira*. *Referentni okvir* skup je iskustava (koncepti, vrijednosti, osjećaji, uvjetovane reakcije) koji definiraju životni svijet odrasle osobe (Mezirow, 1997).

neophodno je da bi učitelji mogli pratiti i implementirati inovacije u svoje izvedbene kurikulume, a posljedično tomu i u svakodnevni rad s učenicima. Time se naglašava važnost cjeloživotnoga učenja za učiteljsku profesiju. Sve navedene discipline omogućavaju učiteljima izvođenje njihova osnovnoga posla – odgoja i obrazovanja učenika, a uz to OECD (2005) navodi i dodatna područja rada: na razini pojedinoga učenika (poticanje i upravljanje procesom učenja, učinkovito odgovaranje na potrebe učenika, integracija formativnoga i sumativnoga vrednovanja), na razini učionice (poučavanje u multikulturalnome okružju, nove međupredmetne teme, inkluzija učenika s poteškoćama u razvoju), na razini škole (planiranje i rad u timu, evaluacija i planiranje unaprjeđenja škole, uporaba IKT-a u poučavanju i administraciji), na razini roditelja i šire zajednice (pružanje profesionalnih savjeta roditeljima, stvaranje zajednice za učenje). Stoga, učitelji moraju imati specijalizirana znanja i praktične vještine, odnosno kompetencije, razvijene na vrlo visokome stupnju.

2.2.2.2. Stupanj stručne spreme

Prethodno opisano znanje i praktične vještine trebale bi biti stečene tijekom duljega razdoblja visokoškolskoga obrazovanja, što ujedno čini drugo obilježje profesije (Cobbold, 2015; Domović, 2011; Evetts, 2011; Ingersoll i Perda, 2008; Monterio, 2015; Strike, 1990; Šporer, 1990). Nakana uspostavljanja institucionaliziranoga obrazovanja učitelja puno je starija od same realizacije, koja se dogodila tek u 19. stoljeću (Nóvoa, 2000), te su prve institucije za obrazovanje učitelja bile usmjerene upravo prema osposobljavanju učitelja primarnoga obrazovanja (Wideen i Grimmett, 1995, prema Nóvoa, 2000). Razvoj institucionalnoga obrazovanja učitelja Europska komisija (1996, prema Nóvoa, 2000) opisala je pomoću triju ključnih razdoblja: „postprimarno obrazovanje u specijaliziranoj profesionalnoj školi, obrazovna institucija postsekundarne razine te naposljetku obrazovanje na visokoškolskoj ustanovi sveučilišne razine. Ovi modeli mogu se pronaći u gotovo cijeloj Europi, no tijekom različitih povijesnih razdoblja.” Bolonjski proces i Bolonjska deklaracija (1999) najznačajniji je reformski proces visokoga obrazovanja koji je imao izravan utjecaj na razvoj učiteljske profesije u Republici Hrvatskoj. Potpisivanje Deklaracije 2001., donošenje Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokome obrazovanju koji počiva na bolonjskim načelima 2003. te usklađivanje studijskih programa s ciljevima Bolonjske deklaracije 2005./2006.) rezultiralo je produljenjem inicijalnoga obrazovanja učitelja razredne nastave s četverogodišnjega stručnog studija na petogodišnji sveučilišni studij, čijim završetkom studenti

stječu naziv *magistar/magistra primarnoga obrazovanja*. Znanje i vještine koje su potrebne za obavljanje učiteljske profesije ne mogu se usvojiti i razviti samo praktičnim učenjem, već je potrebno dubinsko teorijsko proučavanje interdisciplinarnih znanosti na kojima se učiteljstvo temelji tijekom duljega razdoblja obrazovanja. Osnaživanje profesionalizacije nastavnika i omogućavanje stjecanja kompetencija potrebnih za kvalitetno poučavanje upravo je jedna od glavnih zadaća obrazovanja učitelja (Rajić, Koludrović i Kuntin, 2021). Takvo obrazovanje od iznimne je važnosti jer je kvaliteta učiteljskoga kadra jedan od čimbenika koji utječu na razinu odgojno-obrazovnih postignuća učenika (Razum, 2013), ali i na podizanje kvalitete cjelokupnoga doživljaja učiteljske profesije u javnosti.

2.2.2.3. Monopol na stručnu ekspertizu

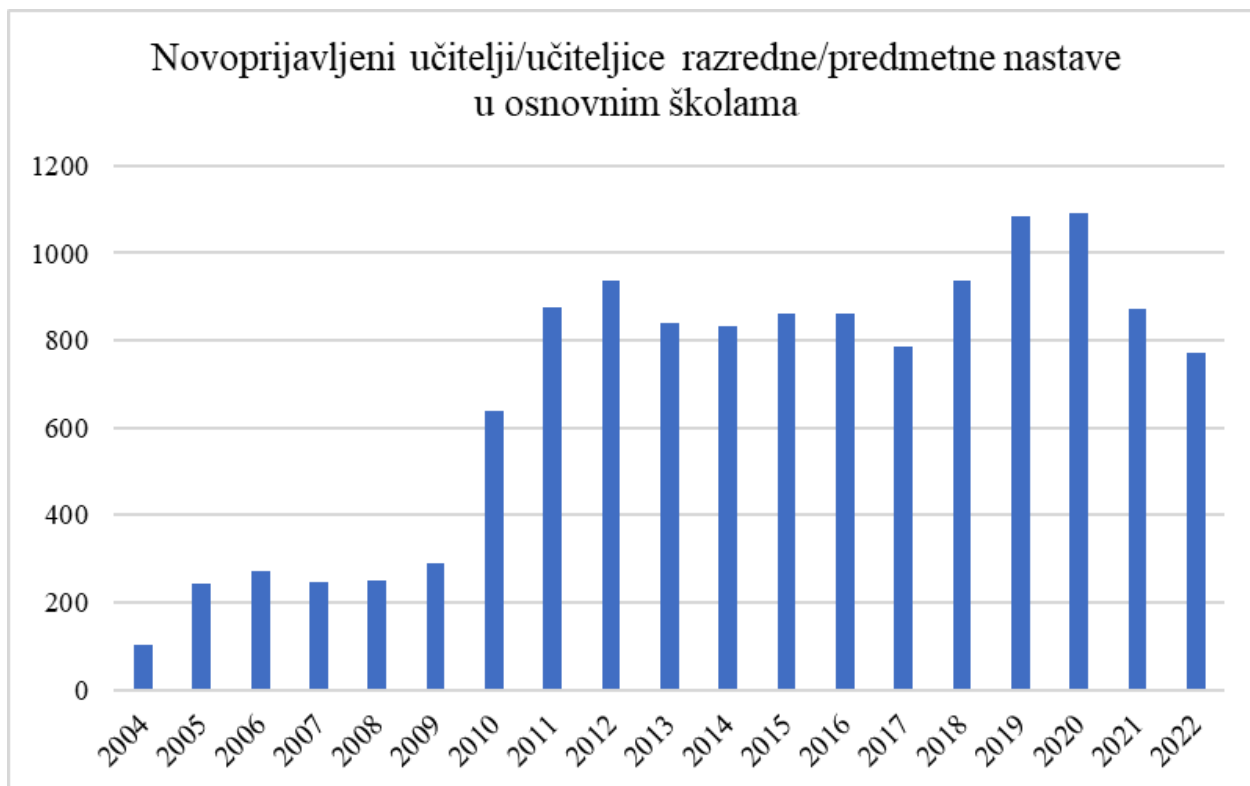
Dosad navedena obilježja nalažu da bi profesija trebala imati monopol na stručnu ekspertizu (Cruess i sur., 2010; Greenwood, 1957; Šporer, 1990; Turner i Hodge, 1970). Praktično djelovanje profesionalca temelji se na dosljedno primijenjenoj teoriji te se takav rad naziv ekspertiza. Posljedično tomu, samo profesionalac može imati monopol nad ekspertizom. „Profesionalne privilegije zasnovane su na stručnome autoritetu jer se klijenti ne mogu suprotstavljati ekspertizama koje imaju teorijsku i metodološku osnovu razumljivu samo profesionalcu” (Uhlir, 2011). Ovo predstavlja jedan od razloga potrebe za dugotrajnim školovanjem koje osigurava stjecanje visokoškolske naobrazbe. Monopol na stručnu ekspertizu zakonski je zaštićen na državnoj razini. U Republici Hrvatskoj to je regulirano Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 64/20) prema kojem: „Poslove učitelja razredne nastave može obavljati osoba koja je završila integrirani preddiplomski i diplomski studij za učitelje ili diplomski sveučilišni studij za učitelje ili stručni četverogodišnji studij za učitelje kojim se stječe 240 ECTS bodova ili četverogodišnji dodiplomski stručni studij kojim je stečena visoka stručna sprema u skladu s ranijm propisima” (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, NN 64/20). Čulig (1999) kao zaštitu ekspertize navodi jezik struke koji predstavlja kategorijalni aparat kao temelj kodifikacije struke, a iz njega se najčešće izvodi profesijski žargon. U svrhu zaštite monopola na stručnu ekspertizu služe i licence, certifikati i ovlaštenja. Prethodno spomenuti Zakon kao prvu licencu za rad učitelja u primarnome obrazovanju u Republici Hrvatskoj navodi položen stručni ispit i nalaže da učitelji imaju pravo i dužnost obnavljati licencu svakih pet godina, no to nije usustavljeno u praksi.

2.2.2.4. Društveni status

Abbott (1988) ističe da sposobnost profesije da zadrži monopol djelomično proizlazi iz prestiža koji uživa i profesionalnoga znanja, stoga je od velike važnosti i društveni status profesije, odnosno kakva je njezina prepoznatljivost u javnosti (Monteiro, 2015; Turner i Hodge, 1970). Pojam statusa, u kontekstu zanimanja i profesija, najčešće se odnosi na društveni doživljaj određene grupe te je povezan s prestižem, nagradama i poželjnošću zanimanja ili profesije (Crompton, 1998; prema Fuller i sur., 2013). Hoyle (2001) koncept *statusa* rastavlja na tri fenomena:

- prestiž – javna percepcija položaja zanimanja (profesije) u odnosu na hijerarhiju zanimanja (profesije),
- status – može li se učiteljstvo, formalno i semantički, opisati kao profesija i
- poštovanje – u kojoj mjeri javnost smatra da pripadnici zanimanja (profesije) unose osobne kvalitete (posvećenost, kompetencije i briga) u ključne poslove.

Profesija bi trebala uživati visoki društveni status te bi trebala biti shvaćena kao neophodna za razvoj i napredak društva. Phillips (1968) navodi da jedinstvenost učiteljske profesije narušava brzi priljev učitelja u profesiju te smanjenje učiteljske naknade za rad. Prvi od navedenih dvaju razloga može se primijeniti na situaciju u Republici Hrvatskoj jer je vrlo velik broj učitelja koji su trenutačno bez stalnoga radnog odnosa, a omjer ponude i potražnje radnih mjesta učitelja razredne nastave puno je veći u korist potražnje. Prema podacima Hrvatskoga zavoda za zapošljavanje, trenutačno je 460 osoba iz skupine (2341) *Učitelji/učiteljice razredne/predmetne nastave u osnovnim školama* nezaposleno, a od toga njih 201 učitelji/učiteljice su razredne nastave. U posljednjih 20 godina vidljiv je trend porasta broja novoprijavljenih učitelja/učiteljica razredne/predmetne nastave u osnovnim školama na Hrvatski zavod za zapošljavanje (Graf 1.).



Graf 1. Broj novoprijavljenih učitelja/učiteljica razredne/predmetne nastave u osnovnim školama prema statistici Hrvatskoga zavoda za zapošljavanje

Neki od mogućih uzroka prikazanoga trenda porasta broja novoprijavljenih učitelja/učiteljica razredne/predmetne nastave u osnovnim školama porast je popularnosti učiteljskoga posla ili povećanje upisnih kvota na učiteljskim studijima. Osim toga, treba uzeti u obzir da su ovdje prikazani objedinjeni podaci za učitelje razredne i predmetne nastave te nije moguće razlučiti u kojoj je od navedenih skupina došlo do značajnoga porasta broja. Iako postoji mogućnost porasta popularnosti učiteljskoga posla, učitelji i dalje svoj društveni status procjenjuju negativnim (Maršić, 2007; Kadum, 2007, prema Jukić i Reić Ercegovac, 2008). Rezultati istraživanja koje su provele Diković i Plavišić (2019), čiji su uzorak činili učenici osnovnih i srednjih škola, studenti nastavničkih studija, roditelji, učitelji i nastavnici, pokazuju da svi osim učenika najčešće smatraju da je status nastavnika u društvu loš, obezvrijeđen, bez poštovanja, s premalom plaćom i sve manje prava. Zanimljivo je da učenici toga istraživanja nastavnike doživljavaju u pozitivnom kontekstu, kao svoje uzore.

2.2.2.5. *Etički kodeks*

Razlikovanju profesija međusobno i u odnosu na zanimanje doprinosi postojanje profesionalne etike koja se realizira u obliku eksplicitnoga profesionalnog, etičkoga kodeksa profesije (Živković, 2009). „Profesionalna etika skup je normi, vrijednosti, ciljeva kojima bi se trebali voditi pripadnici neke profesije u primjeni svojega profesionalnog znanja” (Cindrić, 1995, str. 36). Campbell (2003) smatra da učitelji svoju profesionalnu etiku izražavaju stavovima, namjerama, riječima i postupcima, odnosno da je to spoznaja onoga što je dobro i loše, koja se zatim očituje u svakodnevnome radu učitelja. Frick (2011) etiku stavlja u kontekst školske pravde, odnosno doživljava ju kao brigu učitelja o najboljem interesu učenika u okviru prava, obaveza i poštovanja. Shapira-Lishchinsky (2019) etiku učiteljske profesije raspoređuje unutar pet dimenzija: (1) briga za poučavanje i dobrobit učenika, (2) profesionalni međuodnosi učitelja, (3) profesionalizam, (4) poštovanje zakonskih i školskih regulativa te učničkih prava, (5) poštovanje roditelja i školske zajednice. Sockett (1993, prema Campbell, 2003) izjednačava profesionalnoga učitelja s moralnim učiteljem i definira moralno djelovanje kao stanje u kojem osoba uzima u obzir interese drugih ljudi, ne diskriminira te ima jasan skup načela i vrlina u koje vjeruje i prema kojima djeluje. Donošenje etičkoga kodeksa u Republici Hrvatskoj određuje se statutom komore pojedine profesije. Komora je ujedno nadležna za praćenje njegova provođenja te poduzimanja mjera u slučaju njegova kršenja. Harris (1995) navodi da etički kodeks doprinosi stvaranju radnoga okružja u kojem je etičko ponašanje norma, može poslužiti kao smjernica u mnogim situacijama te šalje poruku javnosti da profesija brine za odgovorno i profesionalno ponašanje svojih članova. Učiteljski posao jedan je od etički najzahtjevnijih i najizazovnijih poslova jer su učitelji odgovorni za fizičko, ali i za psihičko zdravlje i dobrobit djece koju poučavaju. U Republici Hrvatskoj ne postoji etički kodeks na razini učiteljske profesije, već u skladu sa zakonskom regulativom: „Školski ili domski odbor nakon provedene rasprave na Učiteljskom/Nastavničkom/Odgajateljskom vijeću te Vijeću roditelja i Vijeću učenika donosi etički kodeks neposrednih nositelja odgojno-obrazovne djelatnosti u školskoj ustanovi” (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, NN 64/20). Komponente etičkih kodeksa pojedinih škola strukturalno se razlikuju, no u suštini su iste. Njime se najčešće nastoje definirati prihvatljiva i neprihvatljiva ponašanja odgojno-obrazovnih djelatnika te njihovi odnosi prema učenicima, roditeljima i drugim odgojno-obrazovnim djelatnicima. Praćenje primjene odredbi propisanoga Etičkoga kodeksa škole provodi Etičko povjerenstvo škole. UNESCO je još

polovicom prošloga stoljeća u svojim Preporukama u vezi statusa učitelja (1966) naglašavao važnost uspostave učiteljskih profesionalnih standarda i etičkoga kodeksa koji bi se trebao definirati u suradnji s učiteljskim organizacijama. „Razmatranje što boljšega razvoja profesionalne etike učiteljima može samo pomoći u sveukupnome rastu i unaprjeđenju profesije. Usvajanje kodeksa ponašanja upućivalo bi na novu zrelost profesije te bi je dovelo na razinu ostalih profesija visokoga statusa” (Lovat, 1998, str. 4). Također, UNESCO (2023) je 2019. godine predstavio interaktivnu mapu koja prikazuje koje zemlje posjeduju neku vrstu kodeksa kojim se regulira profesionalno ponašanje učitelja. Prikazani kodeksi najčešće uključuju etičke norme i vrijednosti kojima bi se profesija trebala osnažiti te standarde profesionalnoga ponašanja kojima bi se pripadnici profesije trebali voditi u svojem svakodnevnom radu s različitim dionicima odgojno-obrazovnoga sustava. Dokumente dijele u tri kategorije: Kodeks ponašanja (*Code of Conduct*), Etički kodeks (*Code of Ethics*) i Profesionalni kodeks (*Professional Code*), a pronađeni su u ukupno 89 različitih zemalja. Posljednji dostupni podatci o zemljama koje posjeduju neki od navedenih kodeksa prikazani su u Tablici 2.

Tablica 2. Prikaz zemalja koje posjeduju kodeks (UNESCO, 2023)

Vrsta kodeksa	Zemlja (godina zadnjega izdanja)
Kodeks ponašanja	Argentina, Australija*, Burkina Faso (2004), Butan, Demokratska Republika Kongo (2021), Ekvador (2002), Gana (2017), Gruzija (2010), Gvajana (2010), Honduras (2019), Irak, Izrael, Južni Sudan (2012), Kambodža, Kamerun (2009), Kostarika (2015), Liberija (2014), Malavi, Meksiko, Mozambik (2003), Namibija (2004), Nepal (2007), Nigerija (2013), Nikaragva (2021), Njemačka (2004), Obala Bjelokosti, Palau (2009), Ruanda (2016), Rusija, Sijera Leone (2019), Sjedinjene Američke Države*, Solomonovi Otoci (2011), Somalija (2009), Španjolska, Šri Lanka (2012), Togo (2022), Trinidad i Tobago (2018), Turska (2015), Uganda (2012), Ujedinjeni Arapski Emirati (2022), Ujedinjeno Kraljevstvo, Zelenortski Otoci (2015)

Etički kodeks	Albanija (2013), Alžir (2016), Australija*, Azerbajdžan (2014), Barbados (2008), Brazil, Čile (2017), Dominika, Dominikanska Republika (2019), Fidži, Finska, Grenada, Gruzija (2015), Haiti, Island, Kanada*, Katar (2012), Kenija (2015), Litva (2018), Mađarska (2021), Malta (2012), Meksiko, Namibija, Nauru (2007), Nigerija, Novi Zeland, Obala Bjelokosti, Palestina (2010), Panama (2012), Papua Nova Gvineja (2004), Paragvaj (2007), Peru (2017), Saint Lucia, Singapur (2013), Sjedinjene Američke Države*, Slovenija (2004), Somalija (2009), Španjolska (2002), Šri Lanka (2011), Švedska (2006), Vijetnam (2008), Zambija (2018)
---------------	---

Profesionalni kodeks	Barbados (2009), Brazil, Danska (2002), Filipini (1994), Francuska (2009), Gvajana (2010), Indija (2010), Irska (2016), Jamajka (1982), Južna Afrika, Južni Sudan (2008), Kanada*, Kenija (2015), Kolumbija (2009), Meksiko, Norveška, Pakistan (2009), Samoa (2016), Singapur, Sjedinjene Američke Države*, Tajland (2005), Ujedinjeno Kraljevstvo, Urugvaj (1993), Vanuatu (1999), Venezuela
----------------------	--

* Vrsta kodeksa koja postoji razlikuje se s obzirom na saveznu državu/pokrajinu/teritorij.

S obzirom na prikazano potrebno je izraditi jedinstveni učiteljski kodeks za hrvatske učitelje na nacionalnoj razini temeljen na etičkim načelima, čime bi se pridonijelo osnaživanju i očuvanju profesionalne etike učitelja.

2.2.2.6. Profesionalne organizacije

Sve su veći zahtjevi suvremenoga društva za kvalitetnim i učinkovitim pružanjem profesionalnih usluga. Iznimno važan utjecaj na to imaju pripadnici profesija, odnosno profesionalci, koji se zbog osiguravanja kvalitete i reguliranja često okupljaju u profesionalne organizacije. Postojanje organiziranih grupa profesionalaca posljedica je interakcije individualaca koji posjeduju skup vrijednosti i norma kojima reguliraju vlastito ponašanje koje bi moglo ostaviti posljedice na čitavu grupu (Sherif i Sherif, 1969; prema Maragou Hovekamp, 1997). Samim time, profesionalna organizacija može se definirati kao organizacija koja prvenstveno okuplja profesionalizirana zanimanja te odražava kolegijalne i demokratske vrijednosti visoko vrednujući autonomiju, dogovore i sudjelovanje (Brock, 2006). Kao arhetipove profesionalnih organizacija Musa i Džinić (2012) navode odvjetničke urede, liječničke ordinacije i sl.

Budući da se u literaturi ne pronalazi klasifikacija profesionalnih organizacija, za potrebe ovoga rada koristit će se sljedeća podjela:

- udruženje,
- sindikat,
- komora.

Udruženja i sindikati

Profesionalno udruženje označava posebnu vrstu profesionalnih organizacija, a „...predstavlja institucionalni oblik povezivanja članova u skupinu prema njihovoj profesiji, odnosno struci, uz kontrolu ulaska, obrazovanja i stručnoga usavršavanja te kompeticije na tržištu pružanja profesionalnih usluga uz afirmiranje profesionalne etike” (Musa i Džinić, 2012, str. 14-15). Konsenzualnom normativnom strukturom, koja je pravno gledano ispravna, udruženja određuju ponašanje svojih članova čime nastoje zakonski zaštititi svoje članove te osigurati i sačuvati dignitet profesije.

Radnički sindikati i profesionalna udruženja postoje još od 19. stoljeća, no tek tijekom posljednjih stotinjak godina privlače veći broj članova te se profiliraju kao sredstvo za ostvarivanje interesa svojih članova (Koppich, 2012; Maragou Hovekamp, 1997). Pripadnici profesionalnih udruženja time žele poboljšati svoje radne uvjete i novčane naknade, povećati stupanj autonomije, ali i poboljšati društveni status profesije kojoj pripadaju. Samostalni naponi za poboljšanje navedenoga prije će biti uzaludni od napora koji su uložila profesionalna udruženja. Neki autori (Maragou Hovekamp, 1997) navode razliku između načina djelovanja udruženja u odnosu na sindikate. Sindikati nastoje biti što izravniji i konkretniji kada se radi o ostvarivanju privatnih potreba svojih članova, odnosno u prvome redu nastoje povećati plaće svojih članova, poboljšati benefite i radne sate. Zbog toga često ulaze u otvoreni dijalog s nadređenim resorima iznoseći svoja prava, zahtjeve, pritužbe i potrebe. Jedan je od načina zakonskoga dobivanja prava kolektivni ugovor⁵ o kojem predstavnici Sindikata pregovaraju s predstavnicima vlasti. Kolektivni ugovor pravno je obvezujući dokument kojim se definira novčana naknada, novčani dodateci i sl. te se sklapa na određen broj godina. Udruženja također

⁵ Neki izvori navode da je prije nastanka kolektivnih ugovora u SAD-u vladala praksa *sastati se i prodiskutirati* (*meet and confer*), gdje bi se grupe učitelja iz različitih okruga sastale i međusobno nadmetale za udio u resursima okruga (Koppich, 2012).

nastoje ostvariti sve navedene ciljeve, no to čine diskretnije. Poboljšanjem prikaza i doživljaja profesije nastoje osvijestiti širu društvenu zajednicu o vrijednosti i neophodnosti znanja i vještina koje članovi profesije pružaju. Iako se trenutačno uloga sindikata prvenstveno odnosi na pregovore s nadređenim tijelima u svrhu poboljšanja radničkih prava učitelja, budućnost uloge sindikata bit će u podizanju kvalitete odgoja i obrazovanja te statusa učiteljske profesije u širem kontekstu, a ne samo onom koji se odnosi na naknadu za obavljeni rad (Meyer, 2005).

Komore

Prve komore u Republici Hrvatskoj osnovane su još u 19. stoljeću, a prva od njih bila je u području gospodarstva i obrta. Nakon toga uslijedilo je osnivanje komora iz područja medicine i odvjetništva. Temeljno djelovanje prvih komora stvorilo je osnove za djelovanje suvremenih komora, a očitovalo se u promicanju struke, zaštiti vlastitih članova te zaštiti javnoga interesa. Osnivanje komora bilo je ukinuto od kraja 40-ih godina 20. stoljeća sve do 1990. godine, kada je donošenjem Ustava Republike Hrvatske osigurano pravo građana na slobodno udruživanje, a samim time i pravo na osnivanje komora (Musa i Džinić, 2012). Tijekom zabrane osnivanja komora, mnogobrojni građani nastojali su svoje strukovne interese ostvariti osnivanjem udruga građana, no udruge nemaju istu pravnu snagu kao komore jer „...ono što komore u funkcionalnome smislu razlikuje od udruga građana (iako se i neke komore osnivaju u obliku udruga) jesu brojne javne ovlasti kojima raspolažu, činjenica da predstavljaju jedinstvenu krovnu organizaciju koja obuhvaća sve pripadnike pojedine struke (ili više njih) na razini države, obvezatnost članstva i dr. ...država zbog zaštite javnoga interesa ostaje regulator komorskoga udruživanja, za razliku od dobrovoljnoga temelja udruga građana” (Musa i Džinić, 2012, str. 27).

Unutar hrvatskoga pravnog okvira komore se osnivaju zakonom, a članstvo u komori postaje obvezatan uvjet kako bi pojedinac mogao obavljati pojedinu struku. Iako su samostalne u radu, nadležno tijelo određenoj komori čini resorno ministarstvo (Barberić, 2010). Primarna svrha komora je reguliranje i promicanje profesije te zaštita vlastitih članova. Prema istraživanju koje je provela Hrvatska psihološka komora (2015) u Hrvatskoj djeluje 27 komora, od čega se 25 odnosi na strukovne komore, a 2 na gospodarsko strukovna udruženja. U istome istraživanju navodi se da je osnivanje komora u Republici Hrvatskoj u porastu od 2005. godine, odnosno od kada su započeli pregovori o članstvu u Europskoj uniji, zbog potreba usklađivanja s EU zakonodavstvom, osobito Direktivom o priznavanju stručnih kvalifikacija (2005/36/EZ) te

Direktivom o uslugama (2006/123/EZ) kojima se predviđaju posebne obveze komora kako bi se osigurala mobilnost usluga i rada na jedinstvenome europskom tržištu. Iako se prema bazi reguliranih profesija, koju vodi Agencija za znanost i visoko obrazovanje, učitelj u osnovnoj školi smatra reguliranom profesijom, ipak nema osnovanu nadležnu komoru.

Temeljni je akt djelovanja komore statut koji se donosi na temelju zakona profesije uz suglasnost resornoga ministarstva. Statutom se propisuju:

- opće odredbe (osnivač, naziv, izgled pečata...),
- djelatnost (javne ovlasti, ostali poslovi),
- prava i obveze članova komore,
- ustrojstvo komore (tijela komore),
- izvori financiranja,
- odobrenje za samostalan rad (licenca),
- trajna izobrazba i
- ostale pojedinosti određenih profesija.

Jedan od poslova komore propisan statutom je i donošenje etičkoga kodeksa profesija. Osim donošenja kodeksa komora prati njegovo provođenje te poduzima mjere u slučaju njegova kršenja. Budući da učiteljska profesija nema osnovanu komoru, samim time nema ni propisani etički kodeks učiteljske profesije te razine. Jedina zakonska obveza, prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 64/20), jest donošenje etičkoga kodeksa na školskoj razini, odnosno donosi ga školski odbor nakon provedene rasprave na Učiteljskome vijeću te Vijeću roditelja i učenika.

Već samo postojanje profesionalnih organizacija povećava vjerodostojnost i moć profesije, kako u društvenoj zajednici, tako i među njezinim članovima. Profesionalci pristupaju svojim profesionalnim organizacijama zbog mogućnosti povezivanja s drugim članovima te dostupnosti informacija i noviteta vezanih uz profesiju. Svi navedeni ciljevi i obilježja udruženja, sindikata i komora mogu se primijeniti na udruženja, sindikate i komore pojedinih profesija, pa tako i na učiteljske profesije. U svrhu detaljnijega prikaza djelovanja profesionalnih organizacija u kontekstu učiteljstva provedena je komparativna analiza učiteljskih profesionalnih organizacija određenih europskih zemalja.

2.2.2.6.1. Komparativna analiza europskih učiteljskih profesionalnih organizacija

Kao dio odgojno-obrazovnog sustava, unutar europskih zemalja djeluju razne učiteljske profesionalne organizacije čija je primarna uloga zaštita prava i interesa učitelja. Za potrebe ovoga rada analizirat će se djelovanje određenih učiteljskih profesionalnih organizacija triju europskih zemalja u kojima je, prema interaktivnoj mapi sveukupnoga zadovoljstva poslom po državama TALIS istraživanja iz 2018. godine (OECD, n.d.), više od 90 % ispitanih učitelja zadovoljno svojim poslom, a to su: Španjolska (95,7 %), Nizozemska (93,9 %) i Švedska (90,3 %). U TALIS istraživanju odabranih zemalja sudjelovali su i učitelji ISCED razine 1, koja se odnosi na primarno obrazovanje (OECD, 2019)⁶. Osim navedenih zemalja analizirat će se i prisutnost i način djelovanja učiteljskih profesionalnih organizacija u Republici Hrvatskoj jer istraživanja pokazuju da su hrvatski učitelji vrlo zadovoljni svojim poslom (Borić, 2017; Vidić i Miljković, 2019; Vidić, 2009).

Španjolska

ANPE Sindicato Independiente (National Association of Teacher in Spain) sindikat je osnovan 1978. godine koji primarno djeluje u području obrazovanja i dio je Europske konfederacije nezavisnih sindikata (CESI). Zastupa prava dionika cijele vertikalne odgojno-obrazovnog sustava. U sklopu svojega djelovanja nastoje pružiti potporu učiteljima na individualnoj razini, poboljšati radne i profesionalne uvjete učitelja na kolektivnoj razini, publikacijama pružiti najnovije profesionalne informacije i savjete, zastupati prava i potrebe učitelja pred vladajućom strukturom, omogućiti učiteljima pristup pravnim savjetima te potporu u slučaju konfliktnih i nasilnih situacija koje se mogu dogoditi u učionici (ANPE Sindicato Independiente, n. d.).

Ne pronalaze se informacije o drugim učiteljskim sindikatima i organizacijama. Mogući razlog nalazi se u podjeli Španjolske na autonomne zajednice čime je odgojno-obrazovni sustav decentraliziran, a nadležnost je podijeljena između Ministarstva obrazovanja i strukovnog obrazovanja (Ministry of Education and Vocational Training) i vlasti pojedinih autonomnih

⁶ U uzorak ispitanika Španjolske i Nizozemske ulaze i učitelji ISCED 2 razine (niže sekundarno obrazovanje). U uzorak ispitanika Švedske ulaze, uz učitelje ISCED 2 razine, i učitelji ISCED 3 razine (više sekundarno obrazovanje).

zajednica, odnosno njihovih Odjela za obrazovanje (Departments for Education) (Eurydice, 2021/2022).

Nizozemska

Leraren in actie (Učitelji na djelu) nizozemski je sindikat za učitelje primarnoga i sekundarnoga obrazovanja. Na svojim mrežnim stranicama navode da je njihov cilj osnažiti učitelje u obavljanju njihova posla kako bi se osigurao kvalitetan odgoj i obrazovanje za učenike. Neki od konkretnih ciljeva koje ističu i kojima navedeno žele ostvariti u primarnome obrazovanju su: maksimalno 24 učenika u razredu i 16,6 sunčanih sati nastave tjedno, dati odgovornost učiteljima za razvoj obrazovnih politika, uskladiti plaće učitelja u primarnome obrazovanju s plaćama učitelja u sekundarnome i drugi (*Leraren in actie*, n.d.).

Algemene Onderwijsbond (Sindikat obrazovanja) još je jedan sindikat obrazovanja koji se, za razliku od sindikata *Leraren in actie*, odnosi na odgojno-obrazovne djelatnike u cijeloj odgojno-obrazovnoj vertikali. Osnovan je 1997. godine spajanjem dviju obrazovnih udruga: *Algemene Bond van Onderwijsd Personeel* (Opća udruga nastavnoga osoblja) i *Nederlands Genootschap van Leraren* (Nizozemsko društvo učitelja). Na svojim mrežnim stranicama navode koja je njihova uloga: vođenje pregovora za kolektivni ugovor, pružanje pravnih savjeta svojim članovima, besplatna mjesečna pretplata na njihov časopis, popust na tečajeve koje organiziraju. Zanimljivo je da se sindikatu može pridružiti i nenastavno osoblje, studenti koji se nalaze na zadnjim dvjema godinama studija te umirovljeno nastavno osoblje (*Algemene Onderwijsbond*, n.d.).

Nizozemske prosvjetne sindikate okuplja federacija naziva *Federatie van Onderwijsvakorganisaties* (Savez prosvjetnih sindikata). Savez predstavlja dionike svih odgojno-obrazovnih sektora te zastupa njihove interese, vodi pregovore vezane uz kolektivni ugovor. S obzirom na umreženost više sindikata naglašavaju mogućnost pristupa profesionalnim informacijama te stručnjacima u svrhu daljnjega profesionalnog razvoja (*Federatie van Onderwijsvakorganisaties*, n. d.).

Švedska

Jedan od najznačajnijih utjecaja na švedski obrazovni sustav imao je proces decentralizacije koji je nastupio nakon Drugoga svjetskog rata (Krantz i Fritzen, 2021). „Švedska

je doživjela promjenu od visoko centraliziranoga sustava, u kojem su općine i škole imale vrlo ograničen utjecaj na učitelje i njihove poslovne probleme, do jednoga od najdecentraliziranijega sustava u Europi i to sve u relativno kratkom periodu” (Wiborg, 2016, str. 160), što je imalo negativne posljedice na učiteljske sindikate jer su ih zamijenili radnim skupinama koje su uglavnom vodili državni službenici. Danas nalazimo dva učiteljska sindikata koja aktivno djeluju u Švedskoj.

Lärarnas Riksförbund (Nacionalni sindikat učitelja u Švedskoj) sindikat je koji okuplja učitelje koji rade u obveznom školovanju (od 1. do 9. godine) te u višoj srednjoj školi, kako u javnome, tako i u privatnome sektoru. Glavni ciljevi sindikata koje navode su: zaštita interesa svojih članova, pregovori vezani uz kolektivni ugovor, podrška u profesionalnome razvoju članova (organiziranje seminara i profesionalnih treninga), utjecaj na obrazovnu politiku i nastojanje poboljšanja obrazovnoga sustava (*Lärarnas Riksförbund*, 2021).

Läraryförbundet (Sindikat švedskih učitelja) najveći je švedski sindikat koji okuplja učitelje, ravnatelje, studente učiteljskih studija te savjetnike za studij i karijeru. Navode da predstavljaju više od 234 000 učitelja u školama, vrtićima, centrima za slobodno vrijeme, centrima za obrazovanje odraslih, sveučilištima i dr. (*Läraryförbundet*, 2019). Na istoj službenoj mrežnoj stranici navode koje benefite pružaju svojim članovima: tečajeve za profesionalno usavršavanje, digitalne alate za praćenje plaće i radnih sati, ponude i popuste za osiguranje, potporu i savjete vezane uz poslovne situacije i razvoj karijere, pravne savjete u situacijama u kojima je član izložen diskriminaciji ili uznemiravanju.

Lärarnas Riksförbund manji je od dvaju navedenih sindikata učitelja u Švedskoj. Razlika je u tome što *Lärarnas Riksförbund* okuplja samo kvalificirane učitelje, dok *Läraryförbundet* zastupa ideju da bi svi dionici odgojni-obrazovnoga sustava trebali biti članovi istoga sindikata.

Analizom dostupnih mrežnih stranica nisu pronađena udruženja koja se odnose isključivo na učitelje u osnovnoj školi.

Hrvatska

Djelovanje učiteljskih udruga u Hrvatskoj započinje u 19. stoljeću. Prva učiteljska udruga bila je Učiteljska zadruga (osnovana 1856. godine), a nakon nje slijede Učiteljska zajednica (osnovana 1869. godine), Hrvatski pedagoško-književni zbor (osnovan 1871. godine) te Savez

hrvatskih učiteljskih društava (osnovan 1885. godine). Osnovane udruge razlikovale su se prema ustroju i načinu djelovanja: dio ih se bavio zaštitom prava učitelja, omogućavanjem stručnoga usavršavanja i aktivnim sudjelovanjem u prosvjetnoj politici, dok je dio bio osnovan u humanitarne svrhe te je djelovanje usmjerio na pomoć pri školovanju djece preminulih učitelja te na pružanje novčane pomoći toj djeci (Gaćina Škalamera, 2017). U Republici Hrvatskoj trenutačno aktivno djeluje nekoliko prosvjetnih sindikata i udruga.

Sindikata hrvatskih učitelja najveći je sindikat učitelja u Hrvatskoj. Okuplja zaposlene u osnovnim školama i u drugim odgojno-obrazovnim ustanovama. U Statutu (Sindikata hrvatskih učitelja, 2018) navode svoje ciljeve i svrhu djelovanja: zaštita i promicanje interesa i prava članova, vođenje pregovora vezanih uz kolektivni ugovor i njegovo sklapanje, promicanje prava na sindikalno djelovanje, promicanje socijalnih vrijednosti, unaprjeđenje i zaštita profesionalnih vrijednosti, zalaganje za primjenu internacionalnih obrazovnih standarda. Sindikat hrvatskih učitelja svojim članovima osigurava solidarnu pomoć koja je financirana članarinama i dobrovoljnim priložima. Članovi pravo na solidarnu pomoć ostvaruju temeljem medicinski opravdanih razloga (troškovi bolničkoga liječenja, neprekidno bolovanje dulje od šest mjeseci, nabava medicinskih pomagala), zbog smrtnoga slučaja (člana obitelji, bračnoga partnera ili djeteta), u slučaju događaja koji člana dovodi u težak materijalni položaj te u drugim opravdanim slučajevima. Nisu pronađene informacije o organiziranim radionicama u svrhu profesionalnoga usavršavanja učitelja ili drugih dionika odgojno-obrazovnoga sustava.

Sindikata zaposlenika u hrvatskom školstvu Preporod (SZHŠ-Preporod) još je jedan sindikat koji aktivno djeluje u Republici Hrvatskoj, čiji su članovi zaposleni u osnovnome i srednjem obrazovanju. Članovi sindikata mogu postati svi zaposleni u odgojno-obrazovnome sustavu bez obzira na radno mjesto i naobrazbu. U svojem Statutu (SZHŠ-Preporod, 2015) navodi grupe poslova koje obavljaju, a neki od njih su: sudjelovanje u pregovorima vezanim uz kolektivni ugovor, borba za pravedne plaće i bolje uvjete rada svojih članova, provođenje izvanrednih aktivnosti (štrajk, prosvjedi), suradnja s drugim sindikatima i sindikalnim udruženjima. U opisu poslova ne navodi se organiziranje aktivnosti koje bi pridonijele profesionalnomu napretku i usavršavanju učitelja ili drugih dionika odgojno-obrazovnoga sustava. U svrhu pružanja solidarne pomoći članovima Sindikat je organizirao Blagajnu uzajamne pomoći čime se pruža mogućnost dodjele financijskih pozajmica članovima.

Udruga hrvatskih učitelja razredne nastave Zvono udruuga je koja okuplja učitelje razredne nastave iz cijele Republike Hrvatske. Neke od djelatnosti koje navode u svojem Statutu (Udruga hrvatskih učitelja razredne nastave Zvono, 2015) su: strukovno povezati učitelje razredne nastave Republike Hrvatske, prepoznati potrebe učitelja za profesionalnim usavršavanjem i u skladu s tim predlagati nove sadržaje i oblike stručnoga usavršavanja, organizirati i provoditi višednevna stručna usavršavanja za učitelje, učenike i za sve ostale zainteresirane dionike odgojno-obrazovnoga sustava, surađivati s ustanovama formalnoga obrazovanja, stvarati zbirku edukativnih interaktivnih materijala, sudjelovati u međunarodnoj suradnji i obrazovnoj mobilnosti.

Analizom četiriju europskih zemalja (Španjolska, Nizozemska, Švedska i Hrvatska), za koje istraživanja pokazuju da je više od 90 % učitelja zadovoljno svojim poslom, utvrđeno je da postoje određene sličnosti, ali i razlike u kontekstu profesionalnih organizacija koje aktivno djeluju u tim zemljama. U svim zemljama pronađen je najmanje jedan aktivni sindikat, savez je pronađen u jednoj zemlji (Nizozemska), kao i udruuga (Hrvatska). Primarno djelovanje svih analiziranih sindikata zaštita je prava svojih članova i sudjelovanje u pregovorima vezanim uz kolektivni ugovor. Nadalje, postoje određene razlike među sindikatima pojedinih zemalja. U Španjolskoj sindikat izdaje publikacije kako bi članovima bile dostupne najnovije profesionalne informacije. Nizozemski sindikati nastoje ostvariti praktičnije ciljeve poput smanjenja broja učenika u razredu i smanjenja broja sunčanih radnih sati tijekom jednoga tjedna. Nizozemski sindikati, kao i švedski, također organiziraju aktivnosti kojima bi svojim članovima omogućili profesionalno usavršavanje. Posebnost je hrvatskoga sindikata pružanje financijske solidarne pomoći članovima koji se nađu u izrazito nepovoljnim životnim situacijama. Organizirane aktivnosti koje vode profesionalnomu napretku i usavršavanju u Hrvatskoj provodi Udruga hrvatskih učitelja razredne nastave Zvono. Od analiziranih profesionalnih organizacija jedino hrvatska Udruga Zvono okuplja isključivo učitelje razredne nastave, dok preostale organizacije okupljaju zaposlene u primarnome i sekundarnome obrazovanju ili zaposlene u bilo kojem segmentu odgojno-obrazovne vertikale. Iako postoje navedene razlike među analiziranim učiteljskim profesionalnim organizacijama odabranih zemalja, može se zaključiti da se učiteljima u određenoj mjeri pruža mjesto na kojem mogu izmjenjivati profesionalna iskustva i ideje, omogućene su im aktivnosti za profesionalni razvoj, pružena im je zaštita njihovih prava i interesa, čime bi se trebala potaknuti i ojačati njihova povezanost s učiteljskom profesijom.

Prihvaćanjem i dijeljenjem zajedničke vizije i ciljeva članova profesionalnih organizacija profesija se ujedinjuje. Ako je profesija ujedinjena, profesionalci imaju veću odgovornost prema kvalitetnom izvršavanju posla te se pojačava njihov osjećaj stručnosti. Profesionalne organizacije omogućavaju okupljanje ideja, znanja, vještina i novih saznanja vezanih uz profesiju, što čini izvor informacija i profesionalne ekspertize za članove. Osim toga, profesionalne organizacije nastoje zaštititi prava koja pripadaju članovima profesije dijalogom s resornim ministarstvom i vladajućom strukturom. Samo aktivno i učinkovito djelovanje profesionalnih organizacija može potaknuti profesionalce da iznose svoja razmišljanja, da se okupljaju oko sličnih ili istih ideja te da naposljetku te ideje pretoče u planove kojima će neprestano poboljšavati praktičnu i znanstvenu domenu odgoja i obrazovanja.

3. Učiteljska profesija i profesionalizam

Obilježja pripadnika profesije ujedno predstavljaju obilježja profesije. Profesionalci bi trebali posjedovati profesionalnu autonomiju i odgovornost (Ingersoll i Perda, 2008; Monteiro, 2015), razvijenu profesionalnu etiku i intraprofesionalne norme, odnosno prije spomenuti etički kodeks (Cruess i sur., 2010; Greenwood, 1957; Musa i Džinić, 2012; Shapira-Lishchinsky, 2020; Strike, 1990; Šporer, 1990). Osiguravanje profesionalne autonomije jedan je od načina jačanja profesionalizacije. Prema Kalauz (2020) profesionalna autonomija pravo je svakoga profesionalca da u svojem radu autonomno odlučuje i prosuđuje u skladu s profesionalnim ovlastima, što je određeno standardima profesije koje propisuju njezini članovi i mehanizmima samoregulacije. Stručnost temeljena na usvojenim znanjima i vještinama čini polazište i preduvjet autonomnoga profesionalnog djelovanja (Domović, 2011). Beauchamp i Childress (2019) ističu da se profesionalci međusobno razlikuju s obzirom na specijalizirano znanje koje je stečeno tijekom obrazovanja uz mentora te s obzirom na svoju predanost u pružanju neophodnih usluga svojim klijentima. Specijalizirano profesionalno znanje čini središte oko kojega se profesija oblikuje, stoga status profesionalca unutar same profesije projicira stupanj do kojega je on uključen u to znanje. Stoga će profesionalac uživati veći status unutar vlastite profesije što više upotrebljava profesionalno znanje u svojem poslu, a time će i isključivati mogućnost utjecaja izvanjskih faktora (Abbott, 1988). McBer (2000) je identificirao 16 osobina ličnosti i stavova, odnosno *profesionalnih obilježja* te ih je svrstao u pet skupina: profesionalnost (povjerenje, poštovanje, predanost), konceptualno i analitičko razmišljanje, očekivanja u odnosu na visoko

postavljene i realne ciljeve, vodstvo (nadzor, fleksibilnost) te interakcija i odnosi sa svim ostalim dionicima nastave. U svakodnevnom radu profesionalci donose kompleksne prosudbe temeljene na znanju, stečenim kompetencijama i prethodnom iskustvu. Kvalitativni aspekti veze među profesionalcima odnose se na koherentnost pripadnika profesije, povezanost osjećajem profesionalnoga identiteta, dijeljenje zajedničkih profesionalnih vrijednosti, postojanje stručne terminologije i sl. (Monteiro, 2015; Turner i Hodge, 1970), čime se nalaže i potreba postojanja profesionalnih udruženja koja će zastupati prava i obveze svojih članova (Howsam i sur., 1976). Profesionalne organizacije trebale bi biti samoregulirajuća tijela koja kontroliraju ulazak u profesiju formalnim potvrđivanjem da potencijalni kandidati posjeduju potrebna znanja i vještine, odnosno kompetencije (Beauchamp i Childress, 2019). Formalna potvrda može se ostvariti u obliku licence za rad.

Nosioци su učiteljske profesije učitelji, koji se prema kategorizaciji koju je ponudio Abbott (1988) svrstavaju u autonomne profesionalce jer su im nadređene osobe iz učiteljske profesije. Isti autor opisuje i heteronomne profesionalce koji su zaposleni u organizacijama čije vodstvo ne čine pripadnici iste profesije. Zanimljivo je istaknuti da je upravo učiteljska profesija među prvima primjenjivala tzv. *meritokratsku metodu selekcije* prema kojoj su učiteljima mogli biti samo oni koji su svoje kompetencije mogli dokazati diplomom i specijaliziranim testovima, dok je od 18. stoljeća u većini europskih zemalja obavezan neki oblik učiteljske dozvole za rad (Nóvoa, 2000). To predstavlja značajan iskorak u profesionalizaciji učiteljstva s obzirom na to da se odabir osoba koje mogu obavljati učiteljski posao počeo vršiti temeljem zakonski regulirane procedure. Danas se od učitelja očekuje posjedovanje vrlo širokoga spektra kompetencija da bi mogli uspješno izvršavati svoju svakodnevnu profesionalnu ulogu u odgojno-obrazovnoj, odnosno školskoj ustanovi. OECD-ovo istraživanje *Teachers Matter: attracting, developing and retaining effective teachers* (2005) navodi četiri razine učiteljske odgovornosti. *Prva razina* odnosi se na učenike, a uključuje učiteljske kompetencije u kontekstu pokretanja i upravljanja procesom učenja, učinkovito odgovaranje na individualne potrebe učenika te integriranje formativnoga i sumativnoga ocjenjivanja. *Druga razina* odnosi se na učioničko okružje, a uključuje učiteljske kompetencije u kontekstu podučavanja u multikulturalnome okružju, podučavanje novih kurikulumskih zahtjeva te stvaranje i podučavanje inkluzivnoga okružja za učenike s posebnim potrebama. *Treća razina* odnosi se na školu, a uključuje učiteljske kompetencije u kontekstu timskoga rada, evaluacije trenutačnoga stanja i sustavnoga planiranja

poboljšanja te uporabu informacijsko-komunikacijskih i obrazovnih tehnologija u podučavanju i administriranju. *Četvrta razina* odnosi se na roditelje i širu zajednicu, a uključuje učiteljske kompetencije u kontekstu pružanja profesionalnih savjeta roditeljima te stvaranje zajednice koja podržava i potiče učenje. Kuzijev i Topolovčan (2013) kao neke od ključnih profesionalnih osobina učitelja navode didaktičke kompetencije organizacije nastave usmjerene na učenika, motiviranost, samopoštovanje i zadovoljstvo poslom učitelja. Neki autori (Bullough, 2005; Kelchtermans i sur., 2009) iznose zanimljivu strukturalnu karakteristiku učiteljskoga posla, a to je ranjivost koja je opisana kao način na koji učitelji doživljavaju interakcije s dionicima u školskome okružju i zajednici te ne uključuje samo emocije, nego i kognitivne procese. Ona ujedno utječe i na zadovoljstvo poslom učitelja (Kelchtermans, 1996). Isti autor navodi tri moguća izvora učiteljske ranjivosti: učionica (mikro razina), dionici odgojno-obrazovnoga sustava i obrazovna politika. Od triju navedenih izvora – mikro razina, odnosno učionica, može se smatrati najznačajnijim izvorom jer učitelji u učionici u interakciji s učenicima provode najveći dio svojega radnog vremena. Drugim najznačajnijim izvorom ranjivosti mogu se smatrati dionici odgojno-obrazovnoga procesa u koje se ponajprije ubrajaju roditelji, zatim kolege, stručni suradnici i ravnatelj. U današnje vrijeme roditelji imaju sve veći utjecaj na kreiranje razredne politike i kontrolu nad njom. Učitelji su nerijetko primorani zanemariti svoja profesionalna uvjerenja i stavove kako bi potrebe roditelja, a posljedično tomu i djeteta, bile zadovoljene. U takvim slučajevima ranjivost se doživljava u negativnome kontekstu, što ujedno utječe i na smanjenje zadovoljstva poslom učitelja. Kao treći izvor ranjivosti navedena je obrazovna politika, na koju učitelji, iako glavni nosioci odgojno-obrazovnoga procesa, imaju najmanje utjecaja.

3.1. Kompetencije učitelja

Povijesni razvoj i Bolonjska deklaracija

U povijesti hrvatskoga školstva izmijenilo se nekoliko dokumenata koji su činili temelj rada odgojno-obrazovnih institucija. Tako se prema Zakonu o školstvu (NN 59/1990) rad škole temeljio isključivo na godišnjem planu i programu rada, kojim su se utvrđivala mjesta, vrijeme, način i nositelji ostvarivanja Nastavnoga plana i programa. Dugogodišnja primjena Nastavnoga plana i programa, kao temeljnoga dokumenta za konkretan rad učitelja, prestaje 2019. godine cjelovitom kurikularnom reformom. Reforma rezultira zamjenom Nastavnoga plana i programa

kurikulumima pojedinih predmeta koji se temelje na ishodima učenja. U kontekstu visokoga obrazovanja Europa prepoznaje potrebu stvaranja europskoga visokoškolskog prostora 1988. godine, kada brojni rektori potpisuju Povelju europskih sveučilišta (*Magna charta universitatum*), među kojima je i tadašnji rektor Sveučilišta u Zagrebu prof. dr. sc. Vladimir Stipetić. U godinama koje slijede nastala je nekolicina važnih dokumenata (Erfurtska deklaracija o autonomiji sveučilišta (1996), Sveučilišna povelja za održivi razvoj u Ženevi (1994) i dr.) te 1998. godine započinje obnova visokoškolskoga sustava tzv. Sorbonskom deklaracijom, čiji je puni naziv Zajednička deklaracija o usklađivanju gradnje europskoga sustava visoke naobrazbe. Nakon prethodno spomenute deklaracije slijedi Zajednička deklaracija europskih ministara naobrazbe okupljenih u Bologni (1999), koja nosi naziv Europski prostor visoke naobrazbe, popularnoga naziva Bolonjska deklaracija (Polić Bobić, 2005). Generalni je cilj bolonjskoga procesa harmoniziranje visokoškolskih sustava različitih europskih zemalja. Konkretna reforma visokoškolskoga obrazovnog sustava u Hrvatskoj započinje 2001. godine, kada Republika Hrvatska na Ministarskoj konferenciji u Pragu potpisuje Bolonjsku deklaraciju, a zatim 2003. godine donosi Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokome obrazovanju (NN 123/03), koji se temelji na načelima prethodno navedene deklaracije. Od akademske godine 2005./2006. studijski su programi usklađeni s ciljevima Bolonjske deklaracije, koji su:

1. Uspostavljanje sustava lako prepoznatljivih i usporedivih stupnjeva i uvođenje dodatka diplomi da bi se omogućila promidžba zapošljivosti europskih građana te konkurentnost europskoga sustava visoke naobrazbe na međunarodnoj razini.
2. Uspostavljanje sustava naobrazbe temeljenoga na dvama ciklusima (preddiplomski i diplomski). Uvjet za upis drugoga ciklusa završen je prvi ciklus, koji mora trajati najmanje tri godine, te naobrazba prvoga ciklusa mora biti takva da se student može zaposliti na europskome tržišnom prostoru.
3. Uspostavljanje ECTS bodovnog sustava (European Credit Transfer System – Europski sustav prijenosa bodova), kojim se olakšava studentska mobilnost unutar europskih zemalja. Posebnost je da student ECTS bodove može prikupljati izvan sustava visoke naobrazbe, primjerice u sustavu cjeloživotnoga obrazovanja.
4. Promicanje *europske dimenzije* visokoga školstva, osobito u studijskim programima, suradnji visokoškolskih ustanova, integriranim studijskim programima te mobilnosti (Čirić, 2016; Polić Bobić, 2005).

Od uspostave Bolonjske deklaracije održao se niz konferencija (Prag 2001, Berlin 2003, Bergen 2005 i dr.) na kojima su postojeći ciljevi Deklaracije nadopunjeni novim ciljevima poput:

1. koncept cjeloživotnoga obrazovanja u visokome obrazovanju,
2. uvođenje trećega ciklusa poslijediplomskih studija,
3. uvođenje nacionalnih kvalifikacijskih okvira usporedivih s krovnim kvalifikacijskim okvirom EHEA-a (A Framework for Qualifications in the EHEA) i
4. definiranje ishoda učenja za sva tri ciklusa u skladu s Dublinskim deskriptorima (Turković, n.d.).

U nastojanju da se ispuni cilj uvođenja nacionalnih kvalifikacijskih okvira, u Republici Hrvatskoj se 2013. godine donosi Zakon o Hrvatskome kvalifikacijskom okviru (NN 20/21), kojim se nastoji urediti sustav kvalifikacija. Cilj je osigurati jasnoću, prohodnost i kvalitetu kvalifikacija te povezati razinu kvalifikacija unutar RH s razinama kvalifikacija EQF-a i QE-EHEA-a, ali i s kvalifikacijskim okvirima drugih zemalja. Hrvatski kvalifikacijski okvir (HKO) predstavlja instrument kojim se to uređenje provodi te koji vodi i održava Registar HKO-a. Navedeni registar sastoji se od triju podregistara: Podregistar standarda zanimanja, Podregistar standarda kvalifikacija i Podregistar skupova ishoda. „Podregistar standarda zanimanja sadrži standarde zanimanja koji uključuju popise ključnih poslova koji se obavljaju na jednome ili više radnih mjesta te razlikuju zanimanje u odnosu na drugo zanimanje, pripadajuće kompetencije i skupove kompetencija za odgovarajuća zanimanja” (Pravilnik o Registru Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira NN 62/14 (NN 96/21)). Standard zanimanja regulirane profesije sastoji se od popisa svih poslova koje profesionalac obavlja te od popisa kompetencija koje su mu potrebne za obavljanje poslova (Zakon o Hrvatskome kvalifikacijskom okviru NN 22/13 (NN 20/21)).

Da bi se mogle razvijati kompetencije potrebne za određenu profesiju, u ovome slučaju učiteljsku profesiju, potrebno je imati jasno definirane ishode učenja u studijskim programima u visokoškolskoj ustanovi, odnosno na Učiteljskim fakultetima, što je također jedan od ciljeva Bolonjske deklaracije.

Ishodi učenja i kompetencije

Zahtjevnost i odgovornost učiteljske profesije pretpostavljaju visoki stupanj kvalitete izobrazbe budućih učitelja primarnoga obrazovanja, što je ujedno i prethodno spomenuto obilježje koje neko zanimanje čini profesijom. Tradicionalna paradigma obrazovanja temelji se na učenju repetitivnoga, činjeničnoga znanja koje se gotovo isključivo ostvaruje frontalnim oblikom nastave. *Prenošenje znanja* predstavlja jedno od glavnih terminoloških obilježja navedene paradigme koja je danas u potpunosti zastarjela. Suvremena odgojno-obrazovna paradigma nastoji se temeljiti na konstruktivističkoj nastavi te frazu *prenošenje znanja* zamjenjuje frazama poput *razvoj kompetencija* ili *postignuta razina ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda*, čime se težište pristupa poučavanja studenta stavlja na „određenje ciljeva poučavanja kao mjerljivih ishoda učenja. Ishodi učenja u visokome obrazovanju prepoznaju se kao kompetencije koje student treba razviti tijekom studija” (Lončarić i Pejić Papak, 2009, str. 3). Upravo zaključci jedne od konferencija bolonjskoga procesa održane u Berlinu 2003. godine uključuju zahtjev da zemlje potpisnice Bolonjske deklaracije unutar svojih sustava visokoga obrazovanja izrade okvir kvalifikacija koje su komparabilne i kompatibilne te kojima će se kvalifikacije opisati u terminima nastavnoga opterećenja, razine, ishoda učenja, kompetencija i profila (Čikeš, 2005).

Nadalje, ishodi učenja koji se navode u kurikulumima temelje se na taksonomiji koju je 1956. godine razvio psiholog Benjamin Samuel Bloom, koja predstavlja jedan od najpoznatijih teoretskih okvira za pripremu i vrednovanje na svim obrazovnim razinama. Bloomova taksonomija sastoji se od triju područja razvoja pojedinca:

1. kognitivnoga (znanje, razumijevanje),
2. afektivnoga (emocije, stavovi, uvjerenja, mišljenja, interesi) i
3. psihomotoričkoga (fizičke sposobnosti).

Područja su u suodnosu te se prilikom planiranja kurikuluma ne smije izostaviti nijedno od njih. Primjerice, ako je osoba zainteresirana za učenje igranja određene igre (afektivno područje), ona će zbog motivacije brže naučiti pravila te igre (kognitivno područje) te naposljetku i igrati tu igru (psihomotoričko područje).

Kompetencije su pojam koji se danas koristi u suvremenoj terminologiji svih profesija i zanimanja. Vrlo je važno da osoba pri ulasku u profesiju ima razvijene kompetencije neophodne za obavljanje posla. Potrebno je napomenuti da se kompetencije ne mogu razviti u apsolutnome smislu, nego se njihova razvijenost promatra na *kontinuumu kompetencija*. Samim time, svaki profesionalac ima odgovornost kontinuiranoga profesionalnog usavršavanja kako bi svoje kompetencije doveo do što višega stupnja razvijenosti. Kompetencija je skup nekoliko komponenata, poput: znanja, vještina i stavova, koje se reflektiraju u obavljanju posla (Brust Nemet, 2013; Epstein i Hundert, 2002; Nessipbayeva, 2012; Wart i Conner, 1992, prema Šulentić Begić, 2012). Neki autori kompetencije opisuju kao skup ponašanja presudnih za postizanje željenih ishoda i rezultata (Kurtz i Bartram, 2002; Woodruffe, 1992, prema Šulentić Begić, 2012), odnosno kao „pojedinačevu (pokazanu) sposobnost za razumijevanje i obavljanje određenih zadataka na odgovarajući i učinkovit način koji odgovara onomu što se očekuje od osobe koja je obrazovanjem kvalificirana za određenu profesiju” (Kaslow, 2004). Weinert (2001, prema Jurčić, 2014) kompetencije shvaća kao sposobnosti i vještine koje se temelje na znanju, a očituju se u rješavanju određenoga problema. Međunarodno udruženje primijenjene psihologije (IAAP) i Međunarodni sindikat psiholoških znanosti (IUPsyS) usvojili su 2016. godine Međunarodnu deklaraciju o ključnim kompetencijama profesionalne psihologije (*International Declaration on Core Competences in Professional Psychology*), prema kojoj se kompetencije definiraju kao kombinacija praktičnoga i teorijskoga znanja, kognitivnih vještina, ponašanja i vrijednosti, koja se koristi za određena standardizirana ponašanja u profesionalnome okružju te je povezana s profesionalnom ulogom. Važno je razumjeti da kompetencija nije pasivno znanje, već je uvijek prisutna demonstracija toga znanja u obliku produkta ili izvedbe. Dakle, nije dovoljno da osoba posjeduje samo činjenično znanje, nego to znanje mora razumjeti i znati ga primijeniti (Holmes i sur., 2021). Zanimljivo razumijevanje pojma *kompetencije* predstavili su Spencer i Spencer (1993) u svojoj knjizi *Competence at Work: Models for Superior Performance*, a definiraju ih kao temeljne karakteristike pojedinca koje su uzročno povezane s učinkovitom izvedbom prema određenim kriterijima na poslu ili u nekoj situaciji. Kompetencija kao temeljna karakteristika pojedinca znači da je ona dubok i trajan dio osobnosti te može predvidjeti ponašanje u velikome broju situacija i poslovnih zadataka. Autori su svoje viđenje kompetencija predstavili kao model sante leda (engl. *The Iceberg Model*), koji se sastoji od pet slojeva, odnosno pet obilježja kompetencija podijeljenih na vidljivi i sakriveni dio (Slika 1).



Slika 1. Model sante leda koji su razvili Spencer i Spencer (1993)

Vidljivi dio kompetencije čine:

- vještine – sposobnost izvođenja fizičkoga ili mentalnoga zadatka,
- znanja – informacije u određenome području koje osoba posjeduje.

Sakriveni dio kompetencije čine:

- samopoimanje – način na koji osoba doživljava samu sebe,
- osobine – fizičke/psihičke karakteristike i dosljedni odgovori na situacije ili informacije,
- motivi – ono na što osoba stalno misli ili što želi, a potiče ju na akciju (Spencer i Spencer, 1993).

Znanju i vještinama osobe, kao vidljivomu dijelu, lakše je pristupiti te ih je time lakše i razvijati. Samopoimanju, osobinama i motivima, prikazanima kao temeljni, sakriveni dio modela, teže je pristupiti, a posljedično tomu i razvijati ih. Dakle, kompetentnom možemo smatrati osobu koja je efikasna i profesionalna u danoj situaciji te pri tome oprezno upotrebljava znanja, vještine, osobine, stavove i vrijednosti (Koster i Dengerink, 2008). Naposljetku, treba imati na umu da su kompetencije promjenjive i nisu jednake za sve generacije (European Commission, 2019).

Kompetencijama učitelja pridaje se sve veća pozornost jer se nastoji istražiti i oblikovati što potpuniji kompetencijski profil suvremenoga učitelja, čime bi se doprinijelo unaprjeđivanju učiteljskoga profesionalizma. Unatoč tomu još uvijek se o učiteljskim kompetencijama najčešće

raspravlja u kontekstu kompetencija koje su usko vezane uz samo provođenje nastavnoga procesa, poput planiranja nastave, vrednovanja i slično, no zapravo učiteljske kompetencije uključuju puno šire i kompleksnije područje od navedenoga. Jurčić (2014) kompetencijski profil učitelja opisuje dvjema ključnim dimenzijama koje se ostvaruju u međusobnome dinamičnom odnosu: pedagoške kompetencije i didaktičke kompetencije. Blažević (2016) popis proširuje dodajući psihološke, didaktičko-metodičke, prirodoslovne, matematičke, socijalne, emocionalne, organizacijske, računalne, građanske, interkulturalne kompetencije te kompetencije potrebne za rad s djecom s posebnim potrebama. Vizek Vidović (2005) navodi neke jedinstvene kompetencije učitelja poput: organizacija poticajnoga okružja za učenje, upravljanje napredovanjem učenika, prilagođavanje rada heterogenoj populaciji učenika, motiviranje učenika za učenje, suradnja s kolegama i edukacijskim stručnjacima, sudjelovanje u kreiranju školskoga kurikulumu, uporaba IKT-a u svakodnevnoj praksi, spremnost na samoevaluaciju i profesionalni razvoj. Yue i Ji (2020) smatraju da bi kompetentan učitelj 21. stoljeća trebao: surađivati s kolegama i učenicima, aktivno razvijati svoja znanja i vještine, primjenjivati model održivosti učenja u svojem radu te izmjenjivati znanja i iskustva s kolegama. Komunikacijske vještine učitelja također su jedan od vrlo značajnih aspekata učiteljskoga profesionalizma. Postoje razne klasifikacije učiteljskih kompetencija te će ovdje biti navedene neke od njih. Palekčić (2005) kao najvažnije učiteljske kompetencije navodi sadržajno-predmetne kompetencije (posredovanje nastavnim sadržajima), dijagnostičke kompetencije (skup vještina kojima se ustanovljuje stupanj i vrsta (pred)znanja, napredak u učenju, problemi u postignućima pojedinih učenika te stupanj teškoće različitih zadataka), didaktičke kompetencije (profesionalna vještina i spremnost odabira različitih oblika nastave u svrhu ostvarivanja ciljeva nastave) te kompetencije u vođenju razreda (motiviranje učenika za rad). Jurčić (2014) kompetentnost učitelja opisuje kao sustavnu vezu njegova znanja, vrijednosti, motivacije i sposobnosti na funkcionalnoj razini. Zrilić i Marin (2019) navode pet područja kompetentnosti učitelja, a to su kompetencije u području: metodologije izrade kurikulumu, organizacije i vođenja odgojno-obrazovnoga procesa, utvrđivanja učenikova postignuća u školi, oblikovanja razrednoga ozračja i u području odgojnoga partnerstva s roditeljima. Još jednu od konceptualizacija ponudio je Shulman (1987), prema kojoj učitelj treba posjedovati:

- znanje sadržaja poučavanja (*content knowledge*),
- metodička znanja (*pedagogical content knowledge*),

- opća pedagoška znanja (*general pedagogic knowledge*),
- znanja vezana uz kurikulum (*curriculum knowledge*),
- znanja o učenicima i njihovim karakteristikama (*knowledge of learners and their characteristics*),
- znanja o obrazovnim kontekstima (*knowledge of educational contexts*) i
- znanja o obrazovnim ciljevima i vrijednostima (*knowledge of educational aims, purposes, and values*).

Matijević i Radovanović (2011) navode da ostvarenje ishoda učenja učitelji postižu ovladanim kompetencijama upravljanja nastavnim procesom, odnosno sposobnošću planiranja, organiziranja i vrednovanja nastavnoga procesa i postignuća učenika. Kompetentan učitelj mora imati teorijsko znanje, znanje o vrednovanju učenika, razvijene komunikacijske vještine, snalažljivost te upotrebljavati različite pedagoško-psihološke strategije da bi razvijao i poticao pozitivnu razrednu atmosferu (Kenny i sur., 2017; McCune, 2018).

Kompetencije učitelja, odnosno jedinstvena znanja i vještine kao obilježje učiteljske profesije koje se stječu tijekom inicijalnoga obrazovanja učitelja, mogu se kategorizirati u tri kategorije ili podijeliti u tri domene/područja:

1. pedagoške kompetencije,
2. psihološke kompetencije,
3. didaktičko-metodičke kompetencije.

Cjelokupni proces izobrazbe trebao bi budućim učiteljima osigurati razvoj znanja i vještina, odnosno kompetencija, kojima će se profilirati kao profesionalci unutar odgojno-obrazovnoga sustava. U Republici Hrvatskoj izobrazba učitelja ostvaruje se petogodišnjim integriranim preddiplomskim i diplomskim studijem. Prema Previšiću (2007) integrirani model predviđa integraciju pedagoško-psiholoških i didaktičko-metodičkih sadržaja, a bitan dio studija čini školska praksa, kojom se stječu i razvijaju praktične sposobnosti.

3.1.1. Ishodi učenja u studijskim programima koji osiguravaju razvoj specifičnih znanja i vještina učiteljske profesije

Kako bi se utvrdili ishodi učenja kojima se razvijaju kompetencije učiteljske profesije tijekom inicijalnoga obrazovanja na učiteljskim studijima u Republici Hrvatskoj, korištena je

kvantitativna i kvalitativna analiza sadržaja. Prema Mužiću (1977) analiza sadržaja odvija se u nekoliko etapa:

1. izbor kategorija kao osnovica za analizu,
2. izbor uzorka,
3. šifriranje sadržaja,
4. statistička obrada,
5. interpretacija.

Potrebno je napomenuti da je analiza sadržaja moguća i bez četvrtoga koraka, odnosno bez statističke obrade podataka (Mitrović, 1988, prema Bognar i Matijević, 2002), što je slučaj u ovome istraživanju.

Izbor kategorija kao osnovica za analizu

Prvi je korak u analizi sadržaja odabrati odgovarajuće kategorije kako bi se odabrani sadržaj mogao rasporediti u njih. Da bi odabrane kategorije odgovarale svojoj namjeni, moraju imati sljedeće karakteristike:

1. iscrpnost (ekshhaustivnost) – svaki element analize može se pridodati jednoj od kategorija,
2. isključivost (ekskluzivnost) – kategorije se međusobno isključuju, tj. ne smije postojati mogućnost da se jedan element analize može pridodati u dvije ili više skupina,
3. objektivnost – različiti šifranici jednako kategoriziraju različite sadržaje,
4. podesnost – kategorizacija mora odgovarati cilju istraživanja te istovremeno omogućiti da se analizirani dokument što potpunije iscrpi (Mužić, 1977).

U svrhu analize sadržaja studijskih programa učiteljskih studija unaprijed su utvrđene sljedeće kategorije kompetencija koje doprinose razvoju profesionalnih znanja i vještina:

1. pedagoške kompetencije,
2. psihološke kompetencije,
3. didaktičko-metodičke kompetencije,
4. predmetno specifične kompetencije⁷.

⁷ Zbog opsežnosti i nedovoljne relevantnosti za rezultate ovoga rada predmetno specifične kompetencije analizirane su samo na razini broja kolegija.

Izbor uzorka

Uzorak čine službeni dokumenti, odnosno pet studijskih programa učiteljskih studija Republike Hrvatske (Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet; Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet; Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti; Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti; Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet).

Šifriranje sadržaja

Logička organizacija podataka podrazumijevala je pridavanje podtema kategorijama kompetencija koje su profilirane iz kolegija studijskih programa. Time se smanjio broj jedinica za daljnju interpretaciju. Kategorije kompetencija s pripadajućim podtemama i frekvencijom ishoda učenja prikazani su u Tablici 3.

Tablica 3. Kategorije kompetencija s pripadajućim podtemama i frekvencijom ishoda učenja

Kategorija kompetencija	Podtema	Frekvencija
Pedagoška kompetencija	Temeljna pedagoška teorija	8
	Inkluzivna pedagogija	10
	Školska pedagogija	11
	Poznavanje zakonske legislative	2
	Primjena pedagoških znanja	6
	Obiteljska pedagogija	2
Psihološka kompetencija	Razvojna psihologija	7
	Psihologija učenja i poučavanja	16
	Opća psihologija	5
	Psihologija komuniciranja	4
	Primjena psiholoških znanja	11

	Poznavanje zakonske legislative	2
Didaktičko-metodička kompetencija	Metodika hrvatskoga jezika	25
	Metodika matematike	19
	Metodika prirode i društva	32
	Metodika glazbene kulture	33
	Metodika likovne kulture	12
	Kineziološka metodika	19
	Didaktika	21

Unutar kategorije *predmetno specifične kompetencije* izolirano je trinaest podtema:

1. hrvatski jezik – obuhvaća osamnaest kolegija,
2. matematika – obuhvaća dvanaest kolegija,
3. priroda i društvo – obuhvaća sedamnaest kolegija,
4. glazbena kultura – obuhvaća sedamnaest kolegija,
5. likovna kultura – obuhvaća šest kolegija,
6. tjelesna i zdravstvena kultura – obuhvaća sedam kolegija,
7. informatika – obuhvaća dvanaest kolegija,
8. strani jezik – obuhvaća devet kolegija,
9. metodologija istraživanja – obuhvaća jedanaest kolegija,
10. filozofija odgoja – obuhvaća tri kolegija,
11. sociologija obrazovanja – obuhvaća dva kolegija,
12. praktični dio – obuhvaća jedanaest kolegija,
13. ostalo – obuhvaća četiri kolegija.

Interpretacija

Nakon što je sadržaj kategoriziran u četiri kategorije s odgovarajućim brojem podtema i frekvencijom ishoda učenja, analizirani su ishodi učenja koji se ostvaruju u pojedinim kategorijama.

Ishodi učenja kategorije pedagoških kompetencija

Ishodima učenja kategorije pedagoških kolegija nastoje se razviti pedagoške kompetencije studenata. Mijatović (2000, prema Đuranović i sur., 2012) pedagošku kompetentnost definira kao profesionalnu mjerodavnost visoke stručne razine u kontekstu pedagoške izobrazbe i osposobljenosti učitelja. Isti autor pedagošku kompetentnost smatra sinonimom za pedagoški profesionalizam te navodi da učitelj pedagoškom izobrazbom i kontinuiranim pedagoškim usavršavanjem stječe osposobljenost za odgojni i obrazovni rad. Jurčić (2012) smatra da je uspješan rad učitelja određen pedagoškim kompetencijama u području metodologije izgradnje kurikuluma nastave, organizacije i vođenja odgojno-obrazovnoga procesa, oblikovanja razrednoga ozračja, utvrđivanja učenikova postignuća u školi te u području izgradnje modela odgojnoga partnerstva s roditeljima. Pod pedagoškom kompetencijom može se podrazumijevati i profesionalna i socijalna komunikacija (Previšić, 2013). Pedagoški kompetentan učitelj trebao bi svoje profesionalno znanje, vještine i sposobnosti staviti u funkciju pedagoškoga djelovanja (Ljubetić i Kostović Vranješ, 2008). Jurčić (2014) pedagošku kompetenciju učitelja dijeli na osam dimenzija: osobna (empatičnost, fleksibilnost, brižljivost, profesionalni etos (spremnost preuzimanja odgovornosti za uspjeh svakoga učenika), smirenost, objektivnost, pravednost, dosljednost, sposobnost odabira primjerenoga ponašanja u danoj situaciji), komunikacijska (retorika, dijalektika, aktivno slušanje, započinjanje i održavanje dijaloga s učenicima), analitička (refleksivna, analiza nastavnoga sata (uspješnost učenikova razumijevanja i shvaćanja nastavnoga sadržaja, motiviranost učenika, realizacija ciljeva nastave)), socijalna (sposobnost suradnje, ljubaznost, savladavanje konflikata, tolerancija, pristupačnost, društveno odgovorno ponašanje), emocionalna (sposobnost osvještavanja i ovladavanja vlastitim i tuđim emocijama), interkulturalna (otvorenost i osjetljivost za drugačije i različito, razumijevanje i inkluzija drugačijih od sebe), razvojna (samokritičnost, refleksija, razvoj vlastitih kompetencija) i vještine u rješavanju problema (pomoć u rješavanju problema na koje nailaze učenici). Pedagoška kompetencija učitelja podrazumijeva upravljanje odgojno-obrazovnim procesom koristeći se strategijama učenja i poučavanja (Safin i sur., 2020). Uspješno razvijena pedagoška kompetencija jedna je od ključnih pretpostavki kvalitete provedbe odgojno-obrazovnoga procesa. Istraživanje koje su provele Ljubetić i Kostović Vranješ (2008) pokazuje da učitelji razredne nastave pokazuju veću nesigurnost u razvijenost svoje pedagoške kompetencije u odnosu na učitelje predmetne nastave.

Primjeri ishoda učenja kojima se razvija pedagoška kompetencija učitelja primarnoga obrazovanja:

- definirati temeljne pedagoške pojmove i pravilno se njima koristiti u praksi,
- objasniti funkcioniranje škole kao organizacije,
- razumjeti posebnosti u razvoju djece mlađe osnovnoškolske dobi i primijeniti stečene spoznaje u radu s njima u razrednoj nastavi,
- samostalno izraditi prilagođena didaktička sredstva i pomagala,
- razumjeti temeljne zakonske dokumente o obrazovanju u Republici Hrvatskoj.

Ishodi učenja kategorije psiholoških kompetencija

Ishodima učenja kategorije psiholoških kompetencija nastoje se razviti psihološke kompetencije studenata. Psihološka kompetencija učitelja može se definirati kao sposobnost učitelja da prepozna i uzima u obzir jedinstvenu osobnost svakoga učenika tijekom planiranja nastavnoga procesa (Asikhia, 2014). U skladu s tim Bouillet (2010) navodi da su poznavanje emocio-socijalnoga razvoja i individualnih razlika kod djece te poznavanje tehnika vođenja razreda neke od kompetencija koje su nužne za kvalitetnu provedbu nastavnoga procesa. Stoga bi učitelji trebali poznavati teorije učenja, posjedovati znanje o poteškoćama u učenju s kojima se učenici suočavaju, pozitivno utjecati na motivaciju učenika za učenjem, pratiti najnovije spoznaje iz područja razvojne psihologije i psihologije učenja i poučavanja te poštovati individualne kognitivne i psihomotorne razlike među učenicima (Asikhia, 2014; Simonović, 2021). Vrlo je važna sposobnost učitelja da stvori poticajan mentorski odnos s učenicima. Upravo Kaslow (2004) kao ključnu psihološku kompetenciju navodi superviziju, pod čije komponente navodi sposobnost izgradnje i održavanja supervizorske veze, vještine poučavanja i didaktičke vještine, sposobnost znanstvenoga načina razmišljanja i primjene znanstvenih nalaza u praksi, vještine procjene (uključujući i samoprocjenu) i vrednovanja te sposobnost poticanja napretka i razvoja osobe nad kojom se vrši supervizija.

Primjeri ishoda učenja kojima se razvija psihološka kompetencija učitelja primarnoga obrazovanja:

- analizirati i usporediti razvojne karakteristike djece i adolescenata u tjelesnome, kognitivnome, emocionalnome i socijalnome području razvoja,

- primijeniti spoznaje iz razvojne psihologije u planiranju odgojno-obrazovnog procesa,
- predložiti načine organiziranja poučavanja koji smanjuju strah od ispitivanja,
- razlikovati različite stilove učenja,
- analizirati razloge nediscipliniranoga ponašanja učenika i primijeniti restituciju.

Ishodi učenja kategorije didaktičko-metodičkih kompetencija

Ishodima učenja kategorije didaktičko-metodičkih kolegija nastoje se razviti didaktičko-metodičke kompetencije studenata. Didaktika je grana pedagogije koja se bavi teorijom odgojno-obrazovnog procesa, a dijeli se na opći (antropološko-psihološki uvjeti i posljedice odgojno-obrazovnog procesa) i poseban dio (cilj, zadatci, sadržaji, aktivnosti, dinamika, socijalni oblici i mediji odgojno obrazovnog procesa, odgojno-obrazovna ekologija, klima i komunikacija). Specijalizirane didaktike poznatije su pod nazivom metodike (Bognar i Matijević, 2002). Sposobnost izrade predmetnoga kurikuluma, osmišljavanje i provođenje odgojno-obrazovnog procesa, kreiranje razrednoga ozračja, vrednovanje učenika te razvoj modela odgojnoga partnerstva s roditeljima ubrajaju se u didaktičke kompetencije učitelja (Jurčić, 2014).

Primjeri ishoda učenja kojima se razvija didaktičko-metodička kompetencija učitelja primarnoga obrazovanja:

- odrediti metodiku kao znanost o poučavanju nastavnoga predmeta,
- objasniti metodiku kao interdisciplinarnu znanost,
- kreirati nastavni sat na temeljima stečenoga teorijskog znanja,
- analizirati udžbenik kao nastavno sredstvo, odrediti kriterije vrednovanja, usporediti postojeće udžbenike iz pojedinih predmeta,
- usvojiti te kritički propitivati didaktičke teorije i principe.

Za svaki rad koji čovjek želi obaviti potrebna je odgovarajuća kompetencija. Kompleksnost i odgovornost koju sa sobom nosi neposredan rad s učenicima zahtijevaju niz kompetencija razvijenih na visokoj razini, ali i stjecanje i razvoj novih višeslojnih pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičkih kompetencija. Učitelji su nosioci učiteljske profesije, stoga moraju imati visoko razvijene profesionalne kompetencije. Sve navedene kompetencije ključne su za svaki dio nastavnoga procesa jer se od učitelja očekuje fleksibilna

prilagodba raznovrsnim zahtjevima i nepredvidljivim situacijama, što je svakidašnja školska stvarnost. UNESCO navodi međunarodno prihvaćene standarde minimalne pedagoško-psihološke kompetentnosti, koje se odnose na poznavanje psihološkoga razvoja učenika i uvjeta nastavnoga procesa, općih zakonitosti iz područja pedagogije, općih didaktičkih zakonitosti te metodika dotične matične struke (Munjiza i Lukaš, 2006). Za učiteljsku profesiju vrlo je važan kontinuirani profesionalni razvoj da bi se mogle usvojiti i razvijati suvremene kompetencije potrebne za učitelja 21. stoljeća, poput rukovođenja (razredom, školom, profesijom), stvaranja inkluzivnoga razrednog ozračja te samorefleksije. U 21. stoljeću veliki naglasak stavlja se na IKT kompetencije, stoga učitelj mora znati kako provoditi nastavni proces uz potporu IKT tehnologije, ali i kako IKT tehnologija može pomoći učenicima pri učenju (Mandal, 2018). Istraživanje koje su provele Rijavec i Miljević-Riđički (2006) pokazuje da se učitelji početnici (do 5 godina radnoga staža) procjenjuju najkompetentnijima za poučavanje, planiranje i pripremu nastave, a najmanje kompetentnima u područjima suradnje i komunikacije s roditeljima, poznavanja školske legislative te u radu s učenicima koji imaju emocionalne i ponašajne poteškoće. Prema istraživanju koje su provele Zrilić i Marin (2019) učitelji se smatraju kompetentnima za rad s djecom s posebnim potrebama te teže kontinuiranom profesionalnom usavršavanju i cjeloživotnomu učenju. Rezultati istraživanja koje je provela Blažević (2016) pokazuju da se učitelji smatraju najkompetentnijima u području komunikacije, socijalnih vještina te rada s djecom s posebnim potrebama, a vrlo su visoko procijenili i pedagošku i interkulturalnu kompetenciju.

Obrazovanje učitelja trebalo bi biti dinamičan proces temeljen na cjeloživotnome učenju, koje se ostvaruje formalnim i neformalnim obrazovanjem te informalnim učenjem. U skladu sa svime prethodno navedenim, suvremeni kurikulumski pristup trebao bi biti usmjeren na izradu kurikuluma temeljenoga na ishodima učenja kojima će se razvijati kompetencije koje će studentima omogućiti konstruiranje vlastitoga znanja aktivnim i samoreguliranim učenjem te uspješnu provedbu odgojno-obrazovnoga procesa. Da bi učitelj mogao biti uspješan u svojem radu, kompetencije stečene inicijalnim obrazovanjem mora nastaviti kontinuirano razvijati, ali i stjecati nove kompetencije koje će ga činiti konkurentnim na tržištu rada 21. stoljeća.

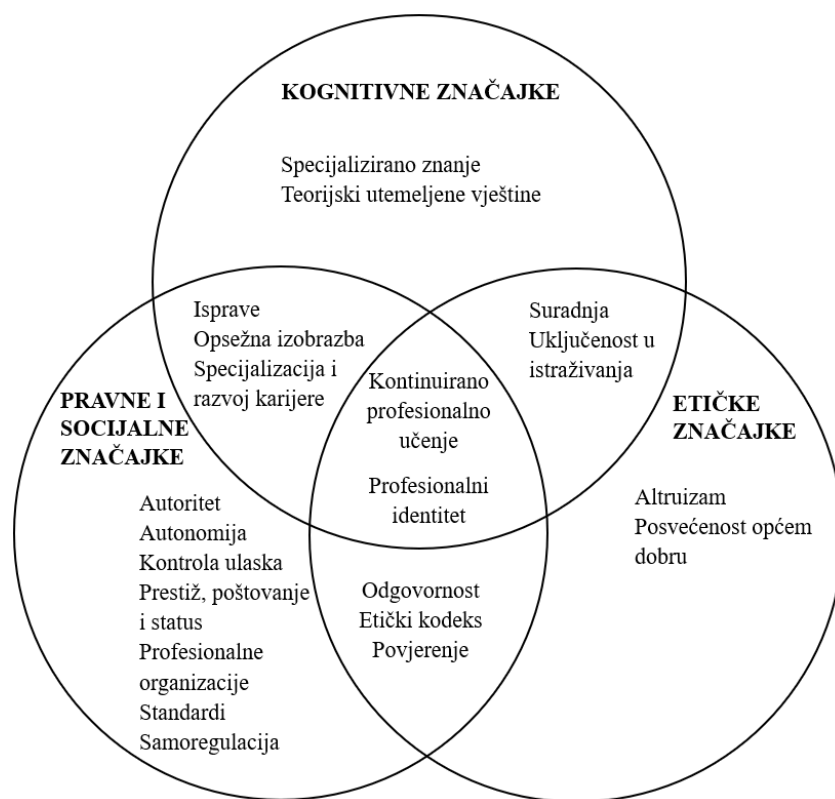
3.2. Profesionalizam

Koncept profesionalizma socijalni je konstrukt, što ga čini podložnim socijalnim i političkim promjenama, kako unutar jedne države, tako i u usporedbi s drugim državama. Može se definirati kao konsenzus normi koje se primjenjuju na ponašanje profesionalaca u kontekstu osobnoga i organizacijskoga aspekta (Day, 1999). On zahtijeva profesionalca koji je vrijedan povjerenja društva, koji svoje klijente stavlja na prvo mjesto te se ne koristi svojim kompetencijama za neetične radnje. Takav profesionalac zauzvrat dobiva autoritet i visoki status (Evetts, 2011). Profesionalno ponašanje podrazumijeva visoki stupanj specijaliziranoga i sistematiziranoga znanja, orijentaciju na društvene, a ne na osobne interese, visoki stupanj samokontrole ponašanja unutar okvira etičkoga kodeksa, sustav nagrađivanja (Barber, 1963). Freidson (2001) profesionalizam opisuje kao vjerovanje da je određeni posao u toj mjeri jedinstven da ga ne može obavljati osoba koja nema odgovarajuće obrazovanje i iskustvo. U literaturi se opisuju dvije vrste profesionalizma: *organizacijski profesionalizam* i *okupacijski profesionalizam (occupational professionalism)*. *Organizacijski profesionalizam* obilježen je pojačanom standardizacijom radnih procedura i pojačanim nadzorom nadređenih, a oslanja se na izvanjsku kontrolu. S druge strane, *okupacijski profesionalizam* obilježen je povjerenjem poslodavaca i klijenata u izvršitelja posla. U ovome kontekstu izvršitelj ima autonomiju, a vodi se kodeksom profesionalne etike te je pod nadzorom profesionalnih udruženja (Evetts, 2009). Autorica naglašava da su dva navedena profesionalizma opisana u svojem ekstremnom obliku te iznosi pretpostavku da većina stvarnih slučajeva pripada sredini opisa. Prema Noordegraafu (2020) ključne su dimenzije profesionalizma ekspertiza, autonomija i autoritet. Isti autor tvrdi da se navedene dimenzije trebaju razvijati od tzv. zaštitnoga profesionalizma (*protective professionalism*) prema tzv. povezujućem profesionalizmu (*connective professionalism*), a njihove razlike prikazane su u Tablici 4.

Tablica 4. Razlike između idealnoga tipa zaštitnoga i povezujućega profesionalizma

	I. Zaštitni profesionalizam	2. Povezujući profesionalizam
1. Ekspertiza	<ul style="list-style-type: none"> ● orijentiran na slučajeve ● tehnička baza, znanje i vještine ● jasni standardi ● izobrazba, kodeks, etika 	<ul style="list-style-type: none"> ● kompleksni slučajevi ● interpersonalni odnosi ● distribuirana ekspertiza ● adaptivna ekspertiza, metakognitivne vještine ● okružja za učenje
2. Autonomija	<ul style="list-style-type: none"> ● odluke koje donosi profesionalac ● samostalnost ● diskrecija ● bez smetnji 	<ul style="list-style-type: none"> ● procesi donošenja odluka ● međuovisnost ● zajedničko donošenje odluka ● podupirući uvjeti ● društvena iskustva
3. Autoritet	<ul style="list-style-type: none"> ● profesionalno udruženje ● status i povjerenje, legitimitet ● stabilne pozicije 	<ul style="list-style-type: none"> ● profesionalci u odnosu na klijente i nadređene ● kritička pozornost ● medijska izloženost ● savladavanje rizika, neizvjesnosti i dilema

Zaštitni i povezujući profesionalizam opisani su u svojem idealnom, ekstremnom obliku te se, kao i kod organizacijskoga i okupacijskoga profesionalizma, stvarnost nalazi negdje na sredini. U najrecentnijoj literaturi ističe se OECD (2022), koji predstavlja novi okvir za konceptualizaciju profesionalizma prikazan u obliku Vennova dijagrama (Slika 2).



Slika 2. OECD-ov (2022) okvir konceptualizacije profesionalizma

Prikazani dijagram predstavlja značajke profesionalizma koje se najčešće spominju u literaturi, a mogu se generalno podijeliti u tri domene: kognitivne značajke, pravne i socijalne značajke te etičke značajke. Vidljivo je da one odgovaraju već prethodno navedenim i opisanim strukturnim značajkama profesije i profesionalaca. OECD ističe da neke značajke ne mogu pripadati isključivo jednoj domeni te se moraju razmatrati unutar kontekstualnoga znanja. Time se naglašava povezanost profesionalnoga znanja, pravne i socijalne prepoznatljivosti te etičkoga djelovanja. Boone (2001; prema Rice i Duncan, 2006) ističe da identificiranje pojedinca kao profesionalca podiže razinu profesionalizma, odnosno zanimanje svojim profesionalnim statusom sve više približava punopravnoj profesiji.

3.2.1. Učiteljski profesionalizam

Ponašanje i stavovi koje učitelj iskazuje prema učiteljskoj profesiji identificiraju učiteljski profesionalizam (Boyt i sur., 2001; Tichenor i Tichenor, 2004). Fullan (1995; prema Ifanti i Fotopoulou, 2011) učiteljski profesionalizam definira kao ukupan zbroj učiteljeva formalnoga obrazovanja i informalnoga učenja u kompleksnim i dinamičnim uvjetima, dok ga Bredeson

(2002) definira kao prilike za učenje kojima se potiču učiteljevi kreativni i reflektivni kapaciteti, što mu posljedično razvija stručne kompetencije. Tichenor i Tichenor (2004) profesionalizam učitelja promatraju na dvjema razinama: na jednostavnijoj razini učitelja definiraju kao osobu koja je plaćena da poučava, na složenijoj razini učitelja definiraju kao osobu koja predstavlja najbolje od profesije i postavlja najviše profesionalne standarde. Drugim riječima, mjerilo postignute razine profesionalizma najbolji su i najviši standardi. Phelps (2006) naglašava odgovornost, poštovanje i preuzimanje rizika kao tri komponente učiteljskoga profesionalizma te smatra da će učiteljska posvećenost tim komponentama dovesti profesionalizam na višu razinu. Haregraves je profesionalizaciju učitelja podijelio u nekoliko razvojnih faza: predprofesionalno razdoblje (prva polovica 20. stoljeća – dominacija transmisije znanja i tradicionalne, frontalne nastave), razdoblje autonomnoga profesionalizma (60-e godine 20. stoljeća – inicijalno obrazovanje učitelja prelazi na visoka učilišta, a nastava se usmjerava na učenika), razdoblje kolegijalnoga profesionalizma (kraj 20. stoljeća – naglašava se važnost timskoga rada učitelja) te postprofesionalno/postmodernome razdoblje (kraj 20. stoljeća – globalizacija i informatički napredak) (Tokić Zec i Mlinarević, 2023). Učiteljski profesionalizam trenutačno se nalazi u postprofesionalnome (postmodernome) razdoblju, koje je obilježeno sukobom nastojanja da se učiteljstvo deprofesionalizira i nastojanja da se učiteljski profesionalizam redefinira u pozitivnome smjeru (Burns, 2007; Hargreaves i Lo, 2000). Burns (2014) navodi da je razdoblje postprofesionalizma obilježeno i redistribucijom moći između profesionalaca i klijenata. To je osobito vidljivo na primjeru učiteljske profesije u kojoj sve veću moć imaju roditelji, koji svojim djelovanjem stvaraju pritisak na učitelje čime degradiraju učiteljski profesionalizam, a time i vrijednosti učiteljske profesije. Postavlja se pitanje jesu li učiteljima ciljna skupina djeca ili roditelji. Učiteljima postaje sve veći izazov razlučiti trebaju li odgovarati na potrebe i zahtjeve djece, roditelja ili društva, a često su ti zahtjevi poprilično različiti (Ballet i Kelchtermans, 2009; Hoyle, 2001). Sachs (2003, prema Panda, 2018) navodi da na učiteljski profesionalizam utječu tri faktora: izvanjski pritisci, javni diskurs i znanstveni razvoj. Autorica prepoznaje da postoje razlike između sadašnjega i nekadašnjega profesionalizma te ih naziva *stari* i *novi* profesionalizam. Značajke staroga profesionalizma su: ekskluzivno članstvo, konzervativna praksa, vlastiti interes, izvanjska kontrola i regulacija, podložnost sporim promjenama, reaktivnost. Značajke novoga profesionalizma su: uključivo članstvo, javni etički kodeks, suradništvo i kolegijalnost, aktivističko usmjerenje, fleksibilnost i progresivnost, odgovara na

promjene, samoregulacija, politička aktivnost, orijentiranost na istraživanja, produkcija novoga znanja. Kombinacija staroga i novoga profesionalizma naziva se *profesionalizam u tranziciji*, odnosno *transformacijski profesionalizam* (Domović, 2011). U TALIS-ovome istraživanju (2018, prema OECD, 2022) opisano je *pet stupova učiteljskoga profesionalizma*:

- baza znanja i vještina – specijalizirano znanje obuhvaćeno standardima ulaska u profesiju, inicijalnim obrazovanjem i profesionalnim razvojem,
- mogućnosti karijere i radni propisi koji se odnose na nastavu – zakonski dogovori kojima se nudi sigurnost i fleksibilnost, konkurentni sustav nagrađivanja koji odgovara profesionalnim mjerilima i mehanizmima ocjenjivanja, prostor za razvoj karijere,
- kolegijalna regulacija ponašanja i suradnička kultura – oslanja se na samoregulirajuće profesionalne zajednice koje nude mogućnost za suradnju i povratnu informaciju kolega kako bi se ojačala profesionalna praksa i kolektivni identitet profesije,
- odgovornost i autonomija – stupanj autonomije i vodstva koji učitelji i njihovi nadređeni imaju u svakodnevnome donošenju poslovnih odluka te informiraju kreatora politike na svim razinama u svrhu razvoja i unaprjeđenja profesionalizma i
- prestiž i status profesije – etički standardi koji se očekuju od profesionalaca, intelektualno i profesionalno ispunjenje, percipirana društvena vrijednost i položaj u odnosu na druge profesije.

Temeljem analize navedenih rezultata TALIS istraživanja i revizijom postojeće baze znanja OECD (2022) je identificirao individualne i zajedničke elemente učiteljskoga profesionalizma koje će tek biti objavljene u predstojećoj publikaciji naziva *The Future of Teachers and Teaching*:

- profesionalno znanje i kompetencije – učitelji temelje svoje prosudbe i poslovne odluke na specijaliziranoj, sistematiziranoj i znanstvenoj bazi znanja i zajedničkim profesionalnim vrijednostima, tijekom svojega rada moraju razvijati profesionalne kompetencije,
- posvećenost visokim standardima i cjeloživotnomu učenju – profesionalna ekspertiza osigurava se standardima i uvjetima za ulazak u profesiju,
- profesionalna razmjena, suradnja i identitet – profesionalna zajednica učitelja zajednički promišlja o izazovima s kojima se suočavaju, kontinuirana suradnja i razgovor s kolegama

i nadređenima pomaže im u profesionalnome rastu i razvoju, učitelji si međusobno pružaju povratne informacije i dijele zajednički profesionalni identitet,

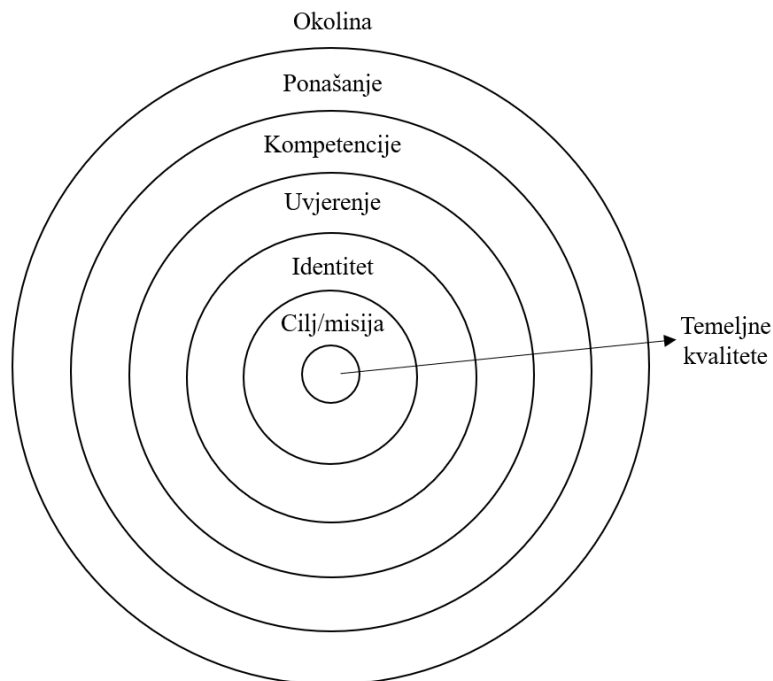
- odgovornost i autonomija – učitelji imaju odgovornost i autonomiju pri donošenju prosudbi i odluka te pri upravljanju profesijom i
- status i položaj profesije – budući da su za učiteljsku profesiju potrebni visoki standardi i ekspertiza, učiteljski bi posao i učitelji i društvo trebali doživljavati prestižnim te intelektualno i profesionalno ispunjavajućim.

Svi navedeni zajednički i individualni elementi učiteljskoga profesionalizma međusobno su povezani te utjecaj na jedan element i njegova promjena ima za posljedicu promjenu i ostalih elemenata. Hrvatski odgojno-obrazovni sustav kontinuirano se suočava s promjenama i različitim učestalim reformama što utječe na dinamiku svakodnevnoga učiteljskog posla, koji postaje sve zahtjevniji uzimajući u obzir promjene društvenih normi, ali i nepredvidljive situacije poput nedavne pandemije. Upravo su obrazovne i političke reforme jedan od faktora koji mogu imati izravne pozitivne ili negativne posljedice na učiteljski profesionalizam. Pozitivne posljedice dovode do jačanja intraprofesionalne suradnje i profesionalnoga identiteta, dok negativne posljedice dovode do narušavanja svih komponenata strukture profesije. Stoga je od izrazite važnosti da prilikom provođenja politike i reformi vladajuća tijela uzimaju u obzir konstruktivne prijedloge profesionalaca, čime bi se ujedno značajno pridonijelo i jačanju profesionalizma.

3.3. Profesionalni identitet

U kojoj mjeri učiteljice i učitelji prepoznaju obilježja profesije i profesionalca te način na koji sami sebe definiraju dio je njihova profesionalnoga identiteta. Upravo je profesionalni identitet ono što članove jedne profesije odvaja od članova drugih profesija. On se stvara i razvija profesionalnom socijalizacijom, odnosno zajedničkim stupnjem obrazovanja, profesionalnim usavršavanjem, pripadnošću profesionalnomu udruženju (lokalnomu, regionalnomu, nacionalnomu ili internacionalnomu) te sličnim načinima percipiranja problema i njegovih mogućih rješenja (Evetts, 2011). Jedan od najzornijih prikaza razvoja profesionalnoga identiteta interakcijom okolinskih i unutrašnjih čimbenika Korthagenov je model luka (Korthagen, 2004), prikazan u obliku šest koncentričnih kružnica koje predstavljaju sljedeće razine (Slika 3):

- temeljne kvalitete (*core qualities*⁸) – učiteljev entuzijazam, njegova znatiželja, hrabrost, odlučnost, fleksibilnost, otvorenost i sl.,
- cilj/misija – odnosi se na ono što učitelja motivira/inspirira i daje značaj njegovu poslu i životu (Što me inspirira? Što je moj ideal?),
- identitet – odnosi se na učiteljevo poimanje samoga sebe, kako se vidi u profesionalnoj ulozi (Tko sam ja (u svojem poslu)?),
- uvjerenje – odnosi se na ono u što učitelj vjeruje vezano uz situaciju u kojoj se nalazi, često su to nesvjesne pretpostavke koje imamo o vanjskome svijetu (U što vjerujem?),
- kompetencije – odnosi se na znanja i vještine koje učitelj posjeduje (U čemu sam kompetentan? Što znam napraviti?),
- ponašanje – odnosi se na ono što učitelj radi, kako se suočava s izazovima na koje nailazi tijekom rada (Što radim?) i
- okolina – odnosi se na sve ono s čim se osoba susreće izvan samoga sebe, u kontekstu učitelja odnosi se na kulturu škole, sadržaj predmeta poučavanja, učenike, kolege i dr. (S čim/kim se susrećem/suočavam?) (Korthagen, 2014).



Slika 3. Model luka prema Korthagenu (2004)

⁸ Pojam *core qualities* osmislio je Daniel Ofman, a odgovara pojmu *karakterne snage* iz područja pozitivne psihologije (Seligman i Csikszentmihalyi, 2000).

„Ako se model analizira na način da se krene od unutarnjih razina, on implicira da ponašanje neke osobe u profesionalnoj situaciji ovisi o njezinoj svijesti o sebi (identitetu) i osjećaju misije (ideali, poziv) te o svijesti o mogućnostima djelovanja i zahtjevima u određenoj situaciji” (Domović, 2011, str. 29). Dakle, profesionalni identitet učitelja može se promatrati u dvjema perspektivama: sociološkoj i kognitivno-psihološkoj perspektivi. Identitet se formira tijekom interakcije s drugim ljudima (sociološka), a izražava se doživljajem onoga što jesu i što žele biti (kognitivno-psihološka) (Beijaard, 2006, prema Čepić i sur., 2014). Na formiranje profesionalnoga identiteta, a posljedično tomu i na profesionalno ponašanje, utječu profesionalna uvjerenja (Domović i sur., 2022) u kojima dominira afektivna komponenta. „Profesionalni identitet učitelja odnosi se na pedagoško–psihološko–didaktičko–metodička znanja i vještine potrebne za svakodnevno uspješno planiranje i izvođenje nastave te na (re)interpretaciju vlastitih vrijednosti i iskustava dinamičkim procesom suživota i suradnje s drugima” (Tokić Zec i Mlinarević, 2023, str. 222). U profesionalni identitet može se uvrstiti i profesionalno samorazumijevanje, koncept koji je definirao Kelchtermans (1993), koji se definira kao svjesnost utjecaja prošlih i trenutačnih iskustava i situacija na osobu te doživljaj sebe u profesionalnome smislu. Ono se postiže razumijevanjem sebe i drugih, a kod učitelja predstavlja samointerpretaciju i razumijevanje sebe kao učitelja. Tvorac koncepta identificirao je njegovih pet komponenata: deskriptivnu (učiteljeva slika o sebi), evaluacijsku (učiteljevo samopoštovanje), bihevioralnu (radna motivacija učitelja), normativnu (učiteljeva percepcija zadataka) te učiteljsku perspektivu budućnosti. Analizom navedenih komponenata dobiva se uvid u način na koji učitelji doživljavaju sami sebe. Neupitno je da je razvoj učiteljskoga profesionalnog identiteta pod utjecajem vlastita iskustva kao učenika, a potom studenta, stoga je vrlo važno kreirati zdravu i poticajnu kulturu u školama, ali i na visokoškolskim ustanovama (Tokić Zec i Mlinarević, 2023).

3.4. Učiteljstvo kao profesija i učitelji kao profesionalci

U povijesnoj kontekstualizaciji učiteljska profesija obilježena je povećanjem učiteljske odgovornosti i radnoga opsega, narušavanjem društvenoga statusa profesije, ubrzanim razvojem informacijsko-komunikacijske tehnologije te promjenom društvenih i obiteljskih vrijednosti (Day i Qing, 2009; Fuller i sur., 2013; Neophytou, 2013). Zanimljivo je da su još 30-ih godina Carr-Saunders i Wilson (1933, prema Ahern, 1971) naveli niz zanimanja koja se svojim

obilježjima djelomično ili u potpunosti približavaju pojmu profesije, a među njima se našlo i učiteljstvo. Ovi autori smatraju da profesiju obilježava: dugotrajno, specijalizirano obrazovanje, specijalizirana vještina, naknada za profesionalnu uslugu, osjećaj odgovornosti prema klijentu te profesionalna udruženja.

Temeljem danoga pregleda literature može se zaključiti da je profesija visokorazvijeno zanimanje, koje mora sadržavati sljedeća strukturna obilježja:

- visokoškolsko obrazovanje,
- bazu specijaliziranoga znanja i praktičnih vještina,
- monopol na stručnu ekspertizu,
- profesionalne organizacije nižega stupnja (udruženja, sindikati),
- profesionalnu organizaciju najvišega stupnja (komora),
- licenciranje članova,
- etički kodeks i
- visoki društveni status.

Iz toga proizlazi da pripadnici profesije, odnosno profesionalci, moraju imati:

- visokorazvijenu ekspertizu u svojem području,
- visokorazvijen profesionalni identitet,
- visokorazvijene autonomiju i odgovornost i
- visokorazvijenu profesionalnu etiku.

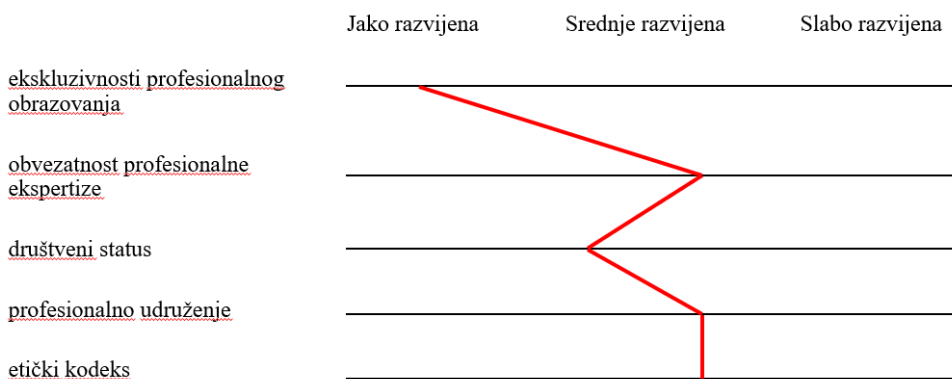
Od predstavljenih obilježja učiteljstvo u Republici Hrvatskoj ima razvijena sljedeća: visokoškolsko obrazovanje, bazu specijaliziranoga znanja i praktičnih vještina, monopol na stručnu ekspertizu, profesionalne organizacije nižega stupnja (sindikati). Obilježja koja nisu razvijena su: profesionalna organizacija višega stupnja (komora) i visoki društveni status. Licenciranje članova djelomično je razvijeno obilježje jer se prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 64/20) prvom licencom za rad učitelja, nastavnika i stručnih suradnika smatra isprava o položenome stručnom ispitu, no ona se u praksi ne obnavlja svakih pet godina, kao što je naloženo tim istim Zakonom. Etički kodeks također je djelomično razvijeno obilježje jer ne postoji etički kodeks učiteljske profesije donesen na nacionalnoj razini, već se donosi na školskoj razini, odnosno donosi ga svaka škola za sebe. Stoga se analizom

obilježja profesije i učiteljstva može zaključiti da učiteljstvo u Republici Hrvatskoj nije u potpunosti razvijena, uređena profesija, već je riječ o poluprofesiji. Šporer (1990) prikazuje profile „čiste” i „polu” profesije grafičkim prikazom (Slika 4) pomoću pet dimenzija: (1) stupanj ekskluzivnosti profesionalnoga obrazovanja (točno određen potreban stupanj obrazovanja i njegovo trajanje), (2) obvezatnost profesionalne ekspertize (u kojoj mjeri su neprofesionalci isključeni iz obavljanja poslova koji čine djelokrug profesije), (3) društveni status, (4) profesionalno udruženje i (5) etički kodeks.

„Čista profesija”



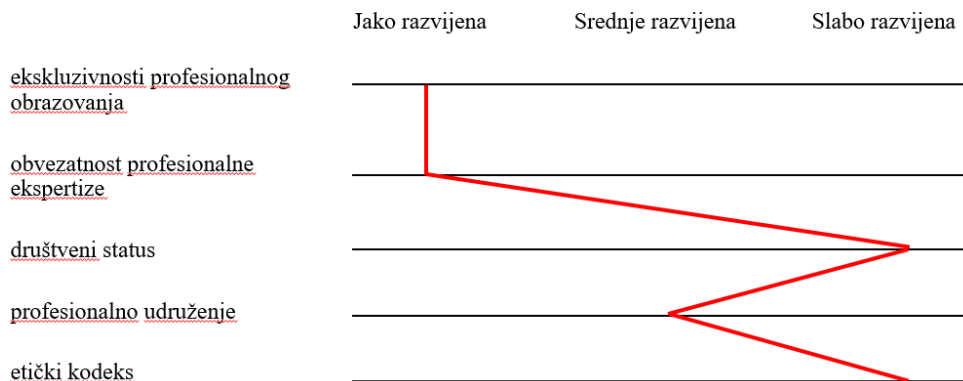
„Polu-profesija”



Slika 4. Profili „čiste” i „polu” profesije prema Šporeru (1990)

Primjenom navedenih pet dimenzija profil učiteljstva u Republici Hrvatskoj također se može prikazati grafičkim prikazom (Slika 5).

Učiteljstvo



Slika 5. Profil učiteljstva u Republici Hrvatskoj

Ova grafička usporedba nekih dimenzija profesije jasno pokazuje da je profil učiteljstva gotovo identičan profilu poluprofesije. Time se potvrđuje prethodno navedeni zaključak prema kojem učiteljstvo u Republici Hrvatskoj, temeljem analize strukturnih obilježja profesije, još uvijek nije doseglo status punopravne profesije, već je riječ o poluprofesiji.

3.4.1. Napuštanje profesije

Zadovoljstvo poslom učitelja usko je povezano s napuštanjem profesije te se može pretpostaviti da je ono prediktor vjerojatnosti napuštanja profesije (Ingersoll, 2011; Sargent i Hannum, 2005; Zembylas i Papanastasiou, 2004). Povećanje broja učitelja koji napuštaju profesiju te posljedično tomu i nedostatak kvalificiranih radnika postaje rastući problem internacionalne razine (European Commission, 2018). Abbott (1988) iznosi tvrdnju da do 45. godine života otprilike 50 % učitelja napusti profesiju, ali naglašava da je to uglavnom fenomen koji se javlja u Sjedinjenim Američkim Državama (SAD). No visoki postotak učitelja koji napuštaju profesiju nije samo problem SAD-a, nego se javlja i u ostalim državama svijeta neovisno o strukturi odgojno-obrazovnog sustava, npr. u Australiji, Kini i Engleskoj (Hong, 2010). Tako Hayes (2001) navodi da su učitelji u Ujedinjenome Kraljevstvu iscrpljeni konstantnim reformama, deprimirani oštrim kritikama na koje nailaze u medijima te ogorčeni načinom na koji obrazovanje političarima služi za prikupljanje glasova na izborima, što posljedično dovodi do toga da veliki broj učitelja ispod 50-e godine života nastoji napustiti profesiju u sljedećih deset godina. Slična je situacija i u Švedskoj, gdje je u zadnjih 40-ak godina, a osobito tijekom 80-ih i 90-ih godina, značajno porastao broj učitelja koji napuštaju profesiju

(Lindqvist i Nordänger, 2016; Lindqvist i sur., 2014). Prema Darling-Hammond (2003) četiri faktora snažno utječu na ostanak ili napuštanje učiteljske profesije: naknada za rad, radni uvjeti, inicijalna priprema učitelja te mentoriranje u ranim fazama karijere. Zanimljivo je da neka istraživanja pokazuju da su neki od glavnih razloga napuštanja profesije narušavanje učiteljskoga statusa i nezadovoljavajuće radno okruženje, dok je novčana naknada za rad manji izvor nezadovoljstva učitelja (Borman i Dowling, 2008; Ingersoll i Smith, 2003; Perrachione i sur., 2008). Johnson i sur. (2005) navode da su neizvedivi zadatci, prevelika odgovornost i papirologija visoko rangirani razlozi napuštanja profesije. Emocionalna iscrpljenost navodi se kao jedan od dominantnih faktora zbog kojega učitelji napuštaju profesiju (Leung i Lee, 2006). Shann (1998) je identificirala faktore koji doprinose nezadovoljstvu poslom i povećavaju vjerojatnost napuštanja profesije: frustracija koja proizlazi iz administrativnih rutina i papirologije, zabrinutost vezana uz ocjenjivanje učenika, nošenje s disciplinom i nepoželjnim ponašanjem učenika, preveliko radno opterećenje učitelja, zabrinutost zbog odnosa s kolegama, ravnateljem, stručnim suradnicima i administrativnim osobljem škole, niska naknada za rad, male mogućnosti razvoja karijere i napretka te opadanje poštovanja prema profesiji. Slično dosad navedenom Johnson i sur. (2005) navode da na vjerojatnost napuštanja profesije utječu intrinzične i ekstrinzične nagrade koje učitelji dobivaju radom. Pod intrinzične nagrade navode zadovoljstvo koje proizlazi iz rada s djecom te poučavanje onoga što vole, dok pod ekstrinzične nagrade navode plaću, bonus i prepoznatljivost u javnosti. Osim navedenih nagrada autori navode i uvjete rada poput infrastrukturnoga stanja učionice i osiguranoga, sigurnoga parkirnog mjesta, koji mogu nadomjestiti nedostatke poput nedostatka materijala za rad ili velikoga broja učenika u razrednome odjeljenju. OECD (2011) navodi sljedeće preporuke za zadržavanje učitelja u profesiji:

- ocjenjivanje i nagrađivanje učinkovitoga podučavanja – prepoznati i nagraditi uzoran rad učitelja bržim napredovanjem u karijeri, slobodnim danima, prilikama za istraživanja u školi i (financijskom) potporom za poslijediplomske studije, pomoći učiteljima da prepoznaju prilike za profesionalni razvoj, u ocjenjivanje učitelja uključiti učiteljevu samoevaluaciju, informalnu evaluaciju kolega, uvid u nastavu i redovite povratne informacije ravnatelja, pobrinuti se da su ravnatelji obučeni za ocjenjivanje nastavnika i da škola ima resurse za zadovoljavanje prepoznatih potreba profesionalnoga razvoja učitelja,

- reagiranje na neučinkovito podučavanje – jačanje inicijalnoga obrazovanja učitelja, stroži kriteriji selekcije, probnoga rada i formativnoga vrednovanja učitelja, omogućiti neučinkovitim učiteljima napuštanje školskoga sustava ili omogućiti pristup nenastavnim ulogama, uključiti izvanjske autoritete u donošenje odluka o neučinkovitome učitelju,
- pružanje veće potpore učiteljima na početku karijere – osigurati da novi učitelji sudjeluju u strukturiranim programima uvođenja u posao koji uključuju smanjenje opterećenja učitelja, educirane učitelje mentore, partnerstvo s institucijama za obrazovanje učitelja,
- pružanje više mogućnosti za raznolikost i diverzifikaciju karijere – otvaranje novih pozicija povezanih s određenim zadacima i ulogama uz učioničku nastavu, stvaranje novih uloga (mentor novih učitelja, koordinator stručnoga usavršavanja, koordinator školskih projekata),
- poboljšanje školskoga vodstva i školske klime – poboljšati proces selekcije zapošljavanja i osigurati ravnateljima podršku u tome procesu, vršiti odabir ravnatelja odborom koji uključuje i izvanjske stručnjake, oformiti tim koji će obavljati administrativne poslove, kako bi se ravnatelj mogao posvetiti obrazovnomu vodstvu, osigurati formalnu evaluaciju ravnatelja prije reizbora,
- poboljšanje radnih uvjeta – prepoznati opseg i kompleksnost učiteljskih uloga i zadataka, zapošljavanje administrativnoga osoblja u svrhu smanjenja opterećenja učitelja, osigurati bolje uvjete za pripremu i planiranje nastave, uspostaviti programe koji će učiteljima omogućiti rad s nepunim radnim vremenom, više prilika za godišnji odmor i smanjenje radnih sati bez ugrožavanja radnih prava i prava na mirovinu, osigurati privlačno radno okruženje za učitelje starije životne dobi, razvijati programe usmjerene na profesionalno usavršavanje učitelja starije životne dobi, smanjenje nastavnih sati i uvođenje novih zadataka (razvoj kurikuluma, savjetodavna uloga drugim školama, mentoriranje novih učitelja).

Održavanje zadovoljstva poslom na visokoj razini, a time i smanjenje vjerojatnosti napuštanja profesije, drugačije je za svaku fazu učiteljske karijere. Primjerice, na samome početku karijere učiteljima je važna dostupnost grupa za podršku i mentora, tj. važno im je imati podršku starijih i iskusnijih kolega, ali i kolega koji su na jednakome stupnju razvoja karijere. Omogućavanje ovakve podrške novim učiteljima može doprinijeti povećanju zadovoljstva poslom i smanjenju vjerojatnosti napuštanja profesije na samome početku karijere (Woods i Weasmer, 2004). Aselage

i Eisenberger (2003) percipiranu organizacijsku podršku opisuju kao vrstu psihološkoga ugovora između zaposlenika i organizacije, a Robinson i Rousseau (1994) navode da je kršenje takvoga psihološkog ugovora negativno povezano sa zadovoljstvom poslom i pozitivno povezano s napuštanjem profesije. Dakle, ograničeni resursi i nemogućnost ispunjavanja zaposlenikovih potreba dovode do kršenja psihološkoga ugovora. Perrachione i sur. (2008) u svojim rezultatima istraživanja identificiraju tri faktora koji značajno utječu na ostanak u profesiji: zadovoljstvo poslom, rad s učenicima i osobna učinkovitost podučavanja. Cockburn (2000) također ističe zadovoljstvo poslom kao jedan od faktora ostanka u profesiji. Pregledom literature može se zaključiti da je zadovoljstvo poslom učitelja jedan od značajnijih prediktora ostanka u profesiji.

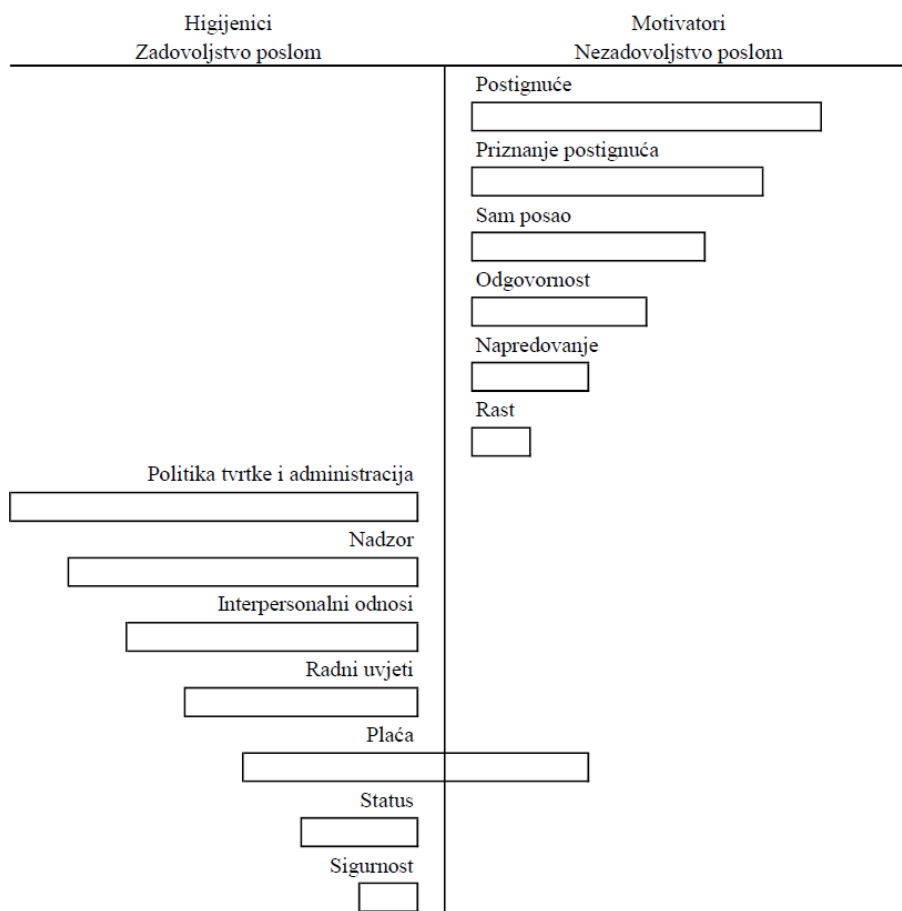
4. Zadovoljstvo poslom

Jedan od potpornih konstrukata profesionalnoga identiteta, uz emocije, profesionalnu posvećenost, autonomiju te samouvjerenost je i zadovoljstvo poslom (Karousiou i sur., 2019). Posao čini veliki dio života pojedinca s obzirom na to da se na poslu tjedno provodi 40 sati, stoga je od iznimne važnosti da zadovoljstvo poslom bude na visokoj razini jer je to jedan od faktora koji utječu na radnu motivaciju i cjelokupno zadovoljstvo životom (Brown i McIntosh, 2003; Buntak i sur. 2013), ali i na radni učinak te vjerojatnost napuštanja profesije (Saari i Judge, 2004). U kojoj je mjeri pojedinac zadovoljan svojim poslom najopćenitija je konceptualizacija, no konstrukt zadovoljstva poslom složen je i višeznačan. Analizom literature ustanovljeno je da postoji značajna teorijska podloga o tome što zadovoljstvo poslom predstavlja i što sve na njega utječe. Primjerice, Mowday i sur. (1982) zadovoljstvo poslom definiraju kao odgovor pojedinca na određene aspekte posla koji obavlja. Muchinsky (2006) smatra da je zadovoljstvo poslom stupanj ugode koji pojedinac dobiva iz svojega posla. Zadovoljstvo poslom definira se i kao afektivna orijentacija koju zaposlenik ima prema svojem poslu (Crisci i sur., 2019; Spector, 1997, Weiss, 2002), odnosno kao pozitivan osjećaj pojedinca o poslu koji obavlja i koji proizlazi iz osobne procjene karakteristika posla (Robbins i Judge, 2013). Hulin i Judge (2003) u svojem radu predstavili su tripartitivnu definiciju u kojoj navode da je zadovoljstvo poslom multidimenzionalni psihološki odgovor pojedinca na posao koji se sastoji od triju komponenata: kognitivne (evaluacijske), afektivne (emocionalne) i komponente ponašanja. Autori smatraju da zadovoljstvo poslom čini unutarnje emocionalno i kognitivno stanje koje se projicira verbalnim i emocionalnim odgovorima te da se odgovori mogu smjestiti duž pozitivno-negativnoga

kontinuuama. Wagner i Hollenbeck (2010) zadovoljstvo poslom također predstavljaju kao trodimenzionalan konstrukt koji se sastoji od: vrijednosti, važnosti vrijednosti i doživljaja. Vrijednosna dimenzija zadovoljstva poslom odnosi se na to što osoba priželjkuje dobiti od posla, odnosno to su subjektivni zahtjevi pojedinca u njegovu umu. Dimenzija važnosti vrijednosti odnosi se na pojedinčevu osobnu hijerarhiju vrijednosti. Drugim riječima, dok je jednoj osobi najvažnija sigurnost na poslu i iz toga joj proizlazi najveći udio zadovoljstva poslom, drugoj osobi najvažnija je financijska naknada te joj to čini glavni izvor zadovoljstva poslom. Doživljajna dimenzija odnosi se na to kako pojedinac doživljava situaciju i vrijednosti, što se reflektira u zadovoljstvu poslom, a ona ne mora biti odraz objektivne stvarnosti. Dakle, navedeni autori smatraju da će zaposlenik biti zadovoljan svojim poslom sve dok smatraju da posao ispunjava vrijednosti koje su zaposleniku važne. Može se zaključiti da je teorija Wagnera i Hollenbecka slična teoriji koju je postavio Edwin A. Locke (engl. *The Range of Affect Theory*), čija je glavna premisa da je zadovoljstvo poslom produkt diskrepancije između onoga što zaposlenik želi dobiti od posla i ono što zapravo dobiva, odnosno mjera u kojoj zaposlenik procjenjuje važnim određeni aspekt posla utječe na to koliko će isti pojedinac biti (ne)zadovoljan kada se (ne)ispune očekivanja vezana uz taj aspekt (Dugguh i Ayaga, 2014). Utjecajem na izvore nezadovoljstva poslom organizacije mogu podići razinu zadovoljstva poslom svojih zaposlenika. Noe i sur. (2016) identificirali su četiri glavna izvora nezadovoljstva poslom zaposlenika: osobne dispozicije, poslovni zadatci i uloge, nadređeni i kolege te financijska naknada i benefiti. Da su izvori nezadovoljstva u svojem pozitivnom obliku ujedno i izvori zadovoljstva poslom pokazuju brojna istraživanja. Osobne dispozicije mogu biti izvor (ne)zadovoljstva poslom. Rezultati većine istraživanja zadovoljstva poslom u različitim zanimanjima u kojima je korišten petofaktorski model ličnosti (engl. *The Big Five*) pokazuju da su ispitivanih pet osobina ličnosti (ugodnost, otvorenost za iskustva, savjesnost, ekstraverzija i neuroticizam) u različitim mjerama značajne za zadovoljstvo poslom (Balasuriya i Perepa, 2016; Judge i sur., 2002; Lounsbury i sur., 2006; Said i sur., 2015; Tziner i Waismel-Manor, 2008). U kontekstu poslovnih zadataka i uloga većina istraživanja pokazuje da su poslom zadovoljniji oni zaposlenici koji imaju kompleksnije poslovne zadatke (Folami i Bline, 2012; Park i sur., 2008). Podrška nadređenih pozitivno je povezana sa zadovoljstvom poslom (Babin i Boles, 1996; Griffin i sur., 2001), kao i međusobno podupirući odnos s kolegama (Baruch-Feldman i sur., 2002). Naposljetku, uglavnom postoji statistički značajna pozitivna povezanost između odgovarajuće financijske naknade i benefita te

zadovoljstva poslom (Judge i sur., 2010; Mabasao i Dlamini, 2017). Evans (1997) predlaže zanimljivu rekonceptualizaciju zadovoljstva poslom prema kojoj se ono sastoji od dviju sastavnica: komfornost posla (engl. *job comfort*, koliko je pojedinac zadovoljan poslovnim uvjetima i okolnostima) i ispunjenje posla (engl. *job fulfillment*, samoprocjena pojedinca o uspješnosti obavljanja posla). Autorica objašnjava da je komfornost posla usmjerena na kontekste u kojima se posao obavlja, odnosno koliko se ugodno pojedinac osjeća u svojem poslu, dok je ispunjenje posla „stanje uma determinirano opsegom osjećaja osobnoga postignuća koje pojedinac pripisuje svojoj izvedbi onih komponenti posla koje on cijeni” (Evans, 1997, str. 327). Naposljetku predlaže definiciju zadovoljstva poslom prema kojoj je ono stanje uma određeno osobnom procjenom pojedinca o tome koliko posao ispunjava njegove potrebe. Jednu od najpoznatijih teorija vezanih uz zadovoljstvo poslom, *dvofaktorsku teoriju*, postavio je 1959. godine Frederick Irving Herzberg, koji je u svojim istraživanjima od ispitanika tražio detaljan opis kada se na svojem poslu osjećaju iznimno dobro i iznimno loše. Rezultati tih istraživanja pokazali su da su zadovoljstvo i nezadovoljstvo poslom posljedica različitih faktora. Odnosno, Herzberg je definirao faktore koji doprinose zadovoljstvu poslom (motivacijski faktori – motivatori) i faktore koji dovode do nezadovoljstva poslom (higijenski faktori – higijenici) (Herzberg i sur., 1959; prema Miljković i Rijavec, 2007). Zanimljiva je Herzbergova teza u kojoj navodi da „suprotnost zadovoljstvu poslom nije nezadovoljstvo, već nepostojanje zadovoljstva te isto tako, suprotnost nezadovoljstvu poslom nije zadovoljstvo, već nepostojanje nezadovoljstva” (Herzberg, 2003, str. 7). U skladu s navedenim isti autor (1974) smatra da zadovoljstvo poslom povećavaju faktori koji se odnose na sadržaj posla, poput: postignuća, priznanja postignuća, zanimljivosti posla, povećane odgovornosti, rasta i razvoja. Ovi faktori nazivaju se motivatorima (motivacijski faktori) jer njihova prisutnost na poslu posljedično dovodi do razvijanja pozitivnih stavova vezanih uz posao. Suprotno tomu, Herzberg smatra da nezadovoljstvo poslom pojedinca ovisi o načinu na koji je pojedinac tretiran, odnosno o faktorima koji čine kontekst posla, kao što su: politika tvrtke i administracija, nadzor, interpersonalni odnosi, radni uvjeti, financijska naknada, status i sigurnost. Ovih faktori predstavljaju preventivne i okolinske uvjete rada te se nazivaju higijenima (higijenski faktori), a njihovo odsustvo potiče nezadovoljstvo zaposlenika (Herzberg i sur., 1959). Iako odsutnost higijenika izaziva nezadovoljstvo zaposlenika, njihova prisutnost neće potaknuti zadovoljstvo, već zadovoljstvo potiču isključivo motivatori. Herzberg je napravio analizu profila faktora higijenika i motivatora u kojoj su oni raspoređeni prema

učestalosti pojavljivanja, a ne prema važnosti (Slika 6). Prikazani raspored faktora objašnjava na sljedeći način: „Zaposlenik se svaki dan suočava s kolegama i nadređenima, stoga su rijetki dani kada su sva interpersonalna iskustva pozitivna. Također, gotovo svaki dan zaposlenik će na neki način biti ograničen politikom tvrtke i administracijom. To su visokofrekventni izvori nezadovoljstva. Status i sigurnost pojavljuju se rjeđe u svakodnevnim aktivnostima, te ih zbog toga ispitanici rijetko navode kao izvore nezadovoljstva” (Herzberg, 1974, str. 19).

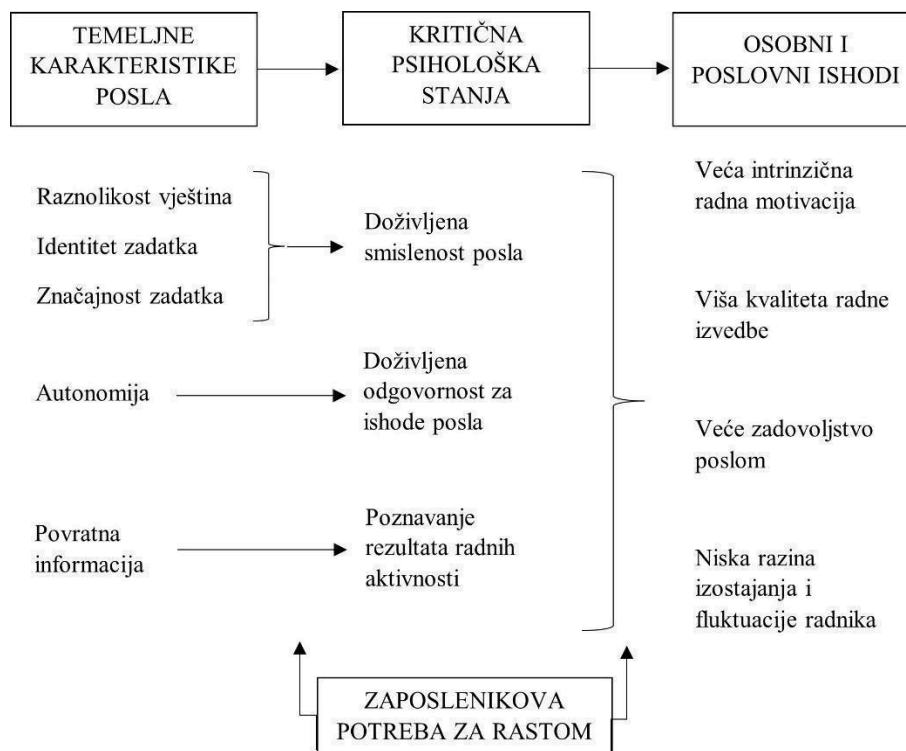


Slika 6. Klasičan profil higijenskih i motivatorskih faktora u organizaciji prema Herzbergu

Autor navodi da se profil bilo koje organizacije može usporediti s predstavljanim klasičnim profilom te da se može ispitati koje se sve devijacije javljaju, stoga bi bilo vrlo zanimljivo utvrditi profil faktora higijenika i motivatora učiteljske profesije. Prema trenutno dostupnim istraživanjima glavni faktori koji potiču zadovoljstvo poslom učitelja su: subjektivan osjećaj uspješnosti učitelja u unaprjeđivanju poučavanja i poticanju razvoja učenika te kvaliteta

učiteljeva odnosa s učenicima i roditeljima (Mitchell, 1987), individualna i kolektivna uvjerenja o učinkovitosti (Barbaranelli i Finda, 2004; prema Mihaliček, 2011), komunikacija i rad s učenicima, učenikov uspjeh i napredak, aktivno sudjelovanje učenika (Pavin i sur., 2005).

John Richard Hackman i Greg R. Oldham razvili su model karakteristika posla kojim su nastojali objasniti vezu između karakteristika posla i odgovora pojedinca na posao. Modelom se pretpostavlja da postoji niz karakteristika posla, a autori su izdvojili pet temeljnih karakteristika posla koje potiču psihološka stanja koja zatim zauzvrat dovode do mnogih korisnih osobnih i poslovnih ishoda: raznolikost vještina, identitet zadatka, značajnost zadatka, autonomija i povratna informacija (Hackman i Oldham, 1976). Raznolikost vještina odnosi se na opseg spektra vještina koje je potrebno primijeniti da bi se izvršio zadatak. Identitet zadatka podrazumijeva udio cjelokupnoga zadatka koji mora biti odrađen samostalno i s vidljivim ishodom. Značajnost zadatka stupanj je u kojem posao utječe na rad i život suradnika u drugim jedinicama organizacije i/ili na vanjsko okruženje. Autonomija predstavlja stupanj slobode zaposlenika u odabiru postupaka za izvršavanje zadatka i u odabiru redoslijeda primjene tih postupaka. Povratna informacija odnosi se na to u kojoj mjeri zaposlenik dobiva izravnu i jasnu povratnu informaciju vezanu uz njegovu izvedbu nakon izvršenja zadatka. Navedenih pet temeljnih karakteristika posla kreiraju tri kritična psihološka stanja. „Tri psihološka stanja (doživljena smislenost posla, doživljena odgovornost za ishode posla i poznavanje rezultata radnih aktivnosti) kauzalna su srž modela. Model pretpostavlja da će osoba doživjeti pozitivan afekt u onoj mjeri u kojoj spozna da je osobno dobro odradio zadatak do kojega mu je stalo” (Hackman i Oldham, 1976, str. 255). Stanja utječu na radne ishode svih zaposlenika, poput zadovoljstva poslom, no više utječu na zaposlenike koji imaju izraženiju potrebu za psihološkim rastom (Dugguh i Ayaga, 2014). Prema prikazanome teorijskom modelu (Slika 7) moguće je generirati rezultat koji projicira ukupni motivacijski potencijal posla (engl. *Motivating Potential Score (MPS)*) u kontekstu temeljnih karakteristika posla. Sam model karakteristika posla pretpostavlja pozitivan utjecaj visokoga motivacijskog potencijala na motivaciju, izvedbu i zadovoljstvo poslom (Steel, 2012; prema Dugguh i Ayaga, 2014).



Slika 7. Teorijski model temeljnih karakteristika posla, kritičnih psiholoških stanja te osobnih i poslovnih ishoda (moderirani zaposlenikovom potrebom za rastom) (Hackman i Oldham, 1975)

Motivacijski potencijal posla (MPS) jedinstveni je indeks koji predstavlja kombinaciju svih pet navedenih karakteristika posla, a čiji izračun daje procjenu koliko će određeni posao potaknuti intrinzičnu motivaciju zaposlenika. Isto tako, ovim indeksom može se identificirati posao niskoga motivacijskog potencijala kod kojega su osobni i poslovnih ishodi, kao i zadovoljstvo zaposlenika poslom, niži. Motivacijski potencijal računa se prema formuli:

$$MPS = \frac{SV+TI+TS}{3} \cdot AU \cdot FB$$

MPS = motivacijski potencijal

TI = identitet zadatka

AU = autonomija

SV = raznolikost vještina

TS = značajnost zadatka

FB = povratna informacija

Sinha i sur. (2019) ispitivali su MPS na malome uzorku školskih učitelja, a dobiveni rezultati pokazuju da je za MPS učiteljske profesije najvažnija autonomija.

4.1. Zadovoljstvo poslom učitelja

Zadovoljstvo poslom učitelja važno je održavati na visokoj razini jer ima dalekosežne posljedice. Ono doprinosi prosperitetu jer su zadovoljni učitelji manje podložni stresu i sagorijevanju na poslu (Kyriacou i Sutcliffe, 1977; Skaalvik i Skaalvik, 2011), učenicima pružaju više potpore prilikom učenja (Klusman i sur., 2008; Kunter i sur., 2013) te su više posvećeni poslu i manje skloni napuštanju profesije (Blömeke i sur., 2017, prema Toropova i sur., 2021; Klassen i Schiu, 2011). Dinham i Scott (1997) tvrde da se zadovoljstvo poslom učitelja može klasificirati u tri domene: (1) intrinzične nagrade poučavanja, (2) ekstrinzični faktori u odnosu na školu i (3) školski faktori. Intrinzične nagrade koje donosi poučavanje proizlaze iz neposrednoga rada s učenicima i doživljaja njihova uspjeha i napretka. Ekstrinzični faktori u odnosu na školu uključuju obrazovne reforme, izvanjsko vrednovanje škola, negativnu sliku učitelja u medijima te narušavanje statusa profesije. U školske faktore uvrštavaju se odnosi s dionicima odgojno-obrazovnoga sustava (učenici, kolege, ravnatelji, stručni suradnici, roditelji), nepoželjno ponašanje učenika te vrijednosti koje škola naglašava. Iako ovo područje možda nije dovoljno istraženo, može se pretpostaviti da zadovoljstvu poslom učitelja doprinosi i osjećaj pripadnosti školi u kojoj su zaposleni te emocionalna iscrpljenost (Skaalvik i Skaalvik, 2011). Rezultati TALIS istraživanja za 2018. godinu (Markočić Dekanić i sur., 2019) pokazuju da su hrvatski učitelji i učiteljice predmetne nastave općenito zadovoljni svojim poslom. Zanimljivo je istaknuti rezultate istraživanja do kojih su došle Jurčec i Rijavec (2015), prema kojima su učitelji razredne nastave zadovoljniji svojim poslom u odnosu na učitelje predmetne nastave. Istraživanja potvrđuju rezultate prijašnjih istraživanja i pokazuju da su učitelji zaposleni u osnovnoj školi vrlo zadovoljni svojim poslom (Borić, 2017; Skaalvik i Skaalvik, 2015; Vidić i Miljković, 2019; Vidić, 2009). Kao prediktori zadovoljstva poslom kod učitelja najčešće se navode uvjeti rada (Toropova i sur., 2021). Santos Seco (2002) u rezultatima svojega istraživanja navodi da intrinzični faktori više utječu na zadovoljstvo poslom učitelja u odnosu na ekstrinzične, kao i psihološki konstrukti (motivacija, osjećaj autonomije, samopoštovanje i lokus kontrole) u odnosu na socio-demografske varijable (dob, spol, razina obrazovanja, profesionalna pozicija). Pregledom literature može se ustanoviti da je konstrukt zadovoljstva poslom multifaktorski.

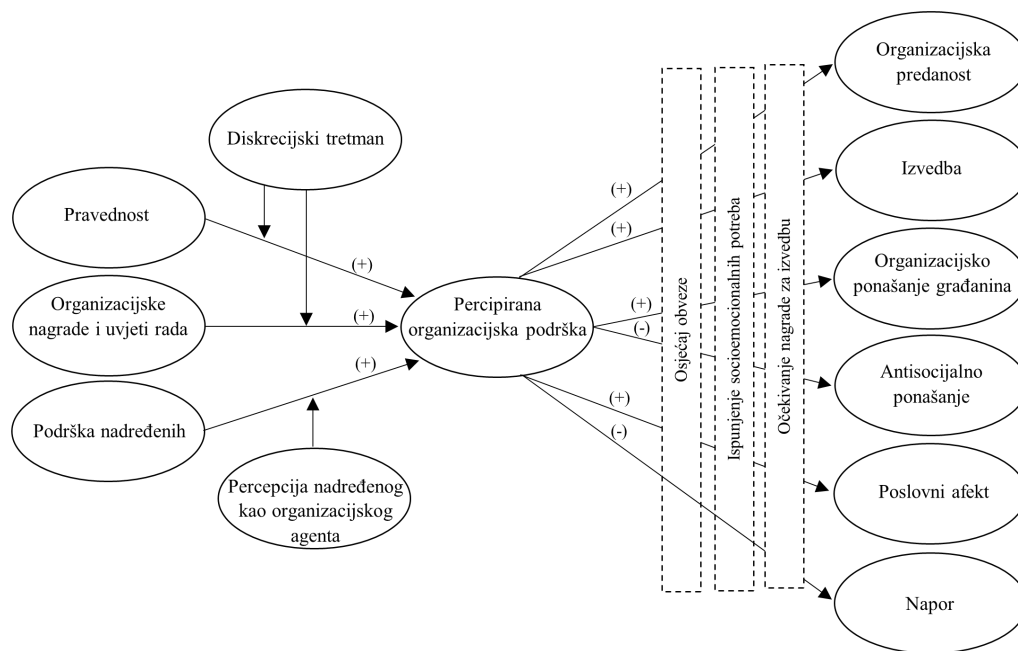
Pozitivna povezanost dobivena je i u istraživanjima odnosa godina radnoga staža i zadovoljstva poslom, odnosno što su učitelji dulje razdoblje u učiteljskoj profesiji, njihovo zadovoljstvo poslom raste (Anastasiou i Belios, 2020; Borić, 2017; Ferguson i sur., 2012; Fisher, 2011; Slišković i sur., 2016a). No postoji niz istraživanja kojima su dobiveni suprotni rezultati, odnosno negativna povezanost između godina radnoga staža i zadovoljstva poslom, što bi značilo da što su učitelji dulje u profesiji, to je niže njihovo zadovoljstvo poslom (Ma i MacMillan, 1999; Sari, 2004; Skaalvik i Skaalvik, 2009; Tillman i Tillman, 2007). Ferguson i sur. (2012) pojašnjavaju da „...veće zadovoljstvo poslom kod iskusnijih učitelja može biti posljedica toga što nezadovoljni učitelji prerano napuštaju profesiju, a što rezultira time da nama u uzorku ostaje veći broj iskusnih učitelja koji su zadovoljni poslom.” Za one učitelje koji odluče ostati u profesiji krivulja zadovoljstva poslom raste, odnosno što učitelji imaju više iskustva, to su zadovoljniji poslom. To podupiru i rezultati istraživanja do kojih su došli Liu i Ramsey (2008). Rezultati istraživanja do kojih je došao Mertler (2001) pokazuju da je razina zadovoljstva poslom najviša kod učitelja na početku te blizu završetka karijere. Pregledom istraživanja ustanovljeno je da su rezultati povezanosti između zadovoljstva poslom i godina radnoga staža nekonzistentni.

Zadovoljstvo poslom konstrukt je koji bi poslodavcima trebao biti jedan od najvažnijih, stoga je ključno da poslodavci periodično upitnicima ili individualnim razgovorima propituju zadovoljstvo svojih zaposlenika. U skladu s rezultatima poslodavci bi trebali napraviti potrebne promjene kojima bi prevenirali pad zadovoljstva poslom i odlazak zaposlenika. Međutim, odlazak zaposlenika katkada je neizbježan, no to pruža mogućnost provođenja završnoga razgovora, iz kojega poslodavac može saznati razloge nezadovoljstva i raskida radnoga odnosa, što je izvor informacija za poboljšanje radnih uvjeta preostalih zaposlenika.

5. Percipirana organizacijska podrška

Uspješnom redefiniranju profesionalizma pridonosi radna okolina koja je sigurna i podupiruća (Darling-Hammond i sur., 2020). Podrška koju zaposlenik dobiva na radnome mjestu ujedno bi trebala doprinijeti povećanju zadovoljstva poslom. Učitelji ne mogu ostvariti svoj puni potencijal u okružju koje im ne pruža podršku, profesionalne izazove i odgovarajuću naknadu za rad. Prema teoriji socijalne razmjene zaposlenici su spremni ponuditi svoj trud i vrijeme u zamjenu za različite nagrade koje im nudi organizacija za koju rade (Cropanzano i Mitchell, 2005). Na temelju teorije socijalne razmjene Eiseberger i sur. (1986) koncipirali su 80-ih godina

20. stoljeća teoriju organizacijske podrške. Prema teoriji organizacijske podrške (Eisenberger i sur., 1986) zaposlenici će razviti generalnu percepciju o tome u kojoj mjeri organizacija u kojoj rade cijeni njihov doprinos i brine za njihovu dobrobit, što se naziva *percipiranom organizacijskom podrškom* (Kurtessis i sur., 2015). Prema navedenoj teoriji, u skladu s teorijom socijalne razmjene, zaposlenici će dati svoj trud i posvećenost u zamjenu za opipljive i neopipljive nagrade. Takva socijalna razmjena koja se događa između zaposlenika i organizacije u kojoj radi (Eisenberger i sur., 1986) trebala bi doprinijeti povećanju zadovoljstva poslom ispunjenjem socio-emocionalnih potreba, povećanjem očekivanih nagrada temeljenih na odrađenoj poslu, poticanjem traženja pomoći te povećanjem samoeфикаsnosti (Kurtessis i sur., 2015; Rhoades i Eisenberger, 2002). Pojam *percipirane organizacijske podrške* čini centralni konstrukt unutar teorije organizacijske podrške (Baran i sur., 2011), a izveden je iz teorije organizacijske podrške i nekolicine istraživanja koja su se bavila uzrocima i posljedicama zaposlenikove percepcije podrške (Erdogan i Enders, 2007). Teorija organizacijske podrške postulira da zaposlenici reagiraju i odgovaraju s obzirom na stupanj percipirane organizacijske podrške, a pozitivno percipirana organizacijska podrška pojačava zaposlenikovu posvećenost organizaciji za koju radi (Coyle-Shapiro i Conway, 2005), ali i obrnuto – posvećenost organizacije zaposleniku pojačava zaposlenikov osjećaj da ima podršku svoje organizacije (Allen i sur., 2003). Osim toga, percipirana organizacijska podrška pozitivno je povezana sa zadovoljstvom poslom (Armstrong-Stassen i Ursel, 2011) i vjerojatnošću ostanka zaposlenika u organizaciji (Allen i sur., 2003). Rhoades i Eisenberger (2002) metaanalizom dobili su kategorije koje utječu na percipiranu organizacijsku podršku i kategorije koje su njezina posljedica (Slika 8). Utvrdili su tri kategorije koje utječu (*prethodnici*) na percipiranu organizacijsku podršku: pravednost, organizacijske nagrade i uvjeti rada te podrška nadređenih. Naknadno je pridodana i četvrta kategorija – podrška suradnika (Hayton i sur. 2012).



Slika 8. Teorijski model kategorija teorije organizacijske podrške (Baran i sur., 2011)

Konstrukt organizacijske pravde prvi je opisao Jerald Greenberg 1987. godine kao „ljudsku percepciju pravednosti u organizaciji zajedno s njihovim bihevioralnim, kognitivnim i emocionalnim reakcijama” (Greenberg, 1987; prema Greenberg, 2011). Ljudi će organizaciju procijeniti pravednom u onolikoj mjeri u kolikoj ta organizacija cijeni njihov doprinos. U literaturi se nalaze slični opisi različitih autora, koji organizacijsku pravdu nerijetko poistovjećuju s pojmom pravednosti te se navedena dva pojma koriste kao sinonimi. Organizacijska pravda opisuje se kao zaposlenikova percepcija pravednosti radnji i odluka koje donose nadređeni (Yean i Yusof, 2016), odnosno kao općenit zaposlenikov osjećaj i mišljenje o pravednosti svojega radnog mjesta u odnosu na distribuciju sredstava, procedure te socijalne interakcije (Turk, 2011; prema Pręczek i sur., 2021). Stoga se može zaključiti da je organizacijska pravda trodimenzionalni konstrukt koji se sastoji od:

- distributivne pravde – percepcija pravednosti ishoda donesenih odluka i raspodjele resursa,
- proceduralne pravde – percepcija pravednosti procedura (proces) i načina donošenja odluka o raspodijeli resursa,
- interakcijske pravde – percepcija pravednosti intersocijalnoga tretmana tijekom procesa i načina donošenja odluka o raspodijeli resursa (Colquitt, 2001; Cropanzano i sur., 2007;

Yean i Yusof, 2016).

Navedene tri dimenzije organizacijske pravde međusobno su povezane i mogu se smatrati trima komponentama pravednosti (Ambrose i Schminke, 2007), a izostankom bilo koje od triju dimenzija nije moguće postići potpunu organizacijsku pravednost. Povijesno gledano prva identificirana i istraživana dimenzija organizacijske pravde distribucijska je pravda. Može se pretpostaviti da temelje pronalazi u teoriji društvene nejednakosti, koju je 60-ih godina 20. stoljeća postavio John Stacey Adams. Adams je, promatrajući odnos pojedinca i organizacije, zaključio da je taj odnos obilježen konstantnom razmjenom. Pojedinaac u taj odnos unosi svoje kompetencije, za što od organizacije dobiva različite oblike kompenzacije. Upravo zbog te razmjene postoji mogućnost razvoja osjećaja nejednakosti kod jedne ili obje uključene strane. Percepcija nejednakosti stvara se temeljem zaposlenikove osobne usporedbe onoga što on ulaže u organizaciju u odnosu na kompenzaciju koju za to dobiva, što se često temelji na socijalnoj usporedbi, odnosno kada zaposlenik svoj uloženi rad i dobivene kompenzacije uspoređuje s uložnim trudom i kompenzacijama svojih suradnika na istome ili sličnome radnom mjestu (Adams, 1963). Da bi distributivna pravda bila zadovoljena, potrebno je poštovati jednu od triju normi: jednakost (ravnopravna raspodjela), pravičnost (raspodjela s obzirom na doprinos) ili potreba (raspodjela s obzirom na hitnost potrebe) (Colquitt, 2001; Cropanzano i sur., 2007). Odluke u distribucijskoj pravdi donose se prema referentnim standardima. Referentni standard najčešće se temelji na prethodno spomenutoj socijalnoj usporedbi. Primjerice, ako zaposlenik želi prosuditi je li financijska naknada koju dobiva za obavljeni posao pravedna, usporedit će svoju plaću s plaćom zaposlenika na istome ili sličnome radnom mjestu i u skladu s tim donijeti odluku. No resursi koji se distribuiraju ne moraju uvijek biti materijalni, već se mogu odnositi i na nematerijalne resurse (npr. pohvala), koji kod zaposlenika itekako mogu izazvati pozitivne posljedice. Znanstvenici su počeli propitkivati model organizacijske pravde temeljen samo na distribucijskoj pravdi jer se njome procjenjuje pravednost samo konačne distribucije resursa (Przęczek i sur., 2021). Thibaut i Walker (1975; prema Dai i Xie, 2016) ponudili su rješenje u obliku proceduralne pravde kojom se procjenjuje pravednost procesa donošenja odluka. Proceduralna pravda zahtijeva ispunjenje šest temeljnih principa da bi se proces donošenja odluka mogao smatrati pravednim: dosljednost (nepromjenjivost procedure), nepristranost (jednak tretman svih zaposlenika), točnost (odlučivanje se temelji na točnim informacijama), zastupanje svih uključenih (svi odgovarajući dionici imaju pravo na sudjelovanje u odluci),

korekcije (postoji mogućnost ulaganja žalbe na odluku), etika (odluke se temelje na moralnim i etičkim principima, koje zaposlenici prihvaćaju) (Cropanzano i sur., 2007; Leventhal, 1980). Leventhal ističe da će zaposlenici prilikom procjene pravednosti uzeti u obzir one principe koji su za njih najznačajniji, što bi značilo da se njihova odluka može temeljiti na svih šest principa ili na trima principima. Zaposlenikovo vjerovanje u pravednost procesa donošenja odluka jedna je od ključnih stvari koje utječu na zadovoljstvo poslom i stvaranje pozitivnoga stava prema nadređenima. Pojam interakcijske pravde uvode Bies i Moag (1986; prema Dai i Xie, 2016) kao treću dimenziju organizacijske pravde, koja stavlja fokus na međusoban odnos zaposlenika i nadređenih tijekom procesa donošenja odluka. Da bi interakcijska pravda bila zadovoljena, osoba mora primjereno distribuirati informacije koje posjeduje te izbjegavati iznošenje nepristojnih i neprimjerenih primjedbi. Interakcijska pravda sastoji se od dvaju aspekata: informacijske pravde (dijeljenje točnih i relevantnih informacija sa zaposlenicima) i interpersonalne pravde (dostojanstveno odnošenje prema zaposleniku) (Colquitt, 2001). Organizacijska pravednost rezultat je subjektivne procjene unutar određenoga socijalnog konteksta, što znači da pojedinac istu situaciju može protumačiti kao pravednu unutar jednoga konteksta i kao nepravednu unutar drugoga. Zbog toga se stupanj organizacijske pravednosti neke organizacije ne može smatrati objektivnim standardom, ali može biti naznaka internoga stanja organizacije. Istraživanja pokazuju da pozitivna percepcija organizacijske pravednosti (distribucijska pravda) ima višestruki pozitivan utjecaj na zaposlenikovo zadovoljstvo poslom (Bakhshi i sur., 2009; Choi i Rainey, 2013), izgradnju povjerenja između zaposlenika i nadređenih (AL-Abrow, 2013), radni učinak (Moazzezi i sur., 2014), zdravlje (Bennett, 2001; Hayashii sur., 2017) te na smanjenje kontraproduktivnoga radnog ponašanja (Le Roy i sur., 2012).

Organizacijske nagrade i uvjeti rada doprinose percipiranoj organizacijskoj podršci. U svrhu osiguravanja organizacijske pravednosti nagrađivanje bi se trebalo odvijati prema unaprijed definiranome principu. Bahtijarević-Šiber (2015; prema Salopek i Katavić, 2019) opisuje dva sustava nagrađivanja: sustav temeljen na radnoj uspješnosti i sustav temeljen na kompetencijama. U prvome sustavu nagrađivanja kompenzacije su povezane s radnom uspješnosti zaposlenika. U sustavu nagrađivanja temeljenom na kompetencijama zaposlenikovo profesionalno usavršavanje, tijekom kojega stječe nova znanja i vještine, dovodi do podizanja trenutčne financijske naknade koju dobiva za obavljeni rad ili do dodatnih kompenzacija. Kompenzacije su naknade za rad koje dobiva zaposlenik, a mogu biti materijalne (financijski bonusi, službeni automobil, službeni

mobitel i sl.) ili nematerijalne naravi (fleksibilno radno vrijeme, rad od kuće i sl.). Istraživanja pokazuju da nagrade i odgovarajući radni uvjeti doprinose percipiranoj organizacijskoj podršci (Rhoades i Eisenberger, 2002; Wayne i sur. 2002).

Interakcija s nadređenima i kolegama zauzima značajan vremenski udio u cjelokupnome radnom dijelu dana zaposlenika, zbog čega može imati neposredan utjecaj na zaposlenikovu percepciju posla. Pozitivna interakcija može doprinijeti obogaćivanju radne atmosfere te samim time i funkcioniranju organizacije. Podrška nadređenih povezana je s percipiranom organizacijskom podrškom jer zaposlenici nadređene doživljavaju kao predstavnika organizacije za koju rade i rade za korist te organizacije. Pozitivno percipirana podrška nadređenih povećava percipiranu organizacijsku podršku, ali i povećava zaposlenikovo zadovoljstvo karijerom (Maan i sur., 2020). Socijalna podrška, koja se može definirati kao „ponašanja kojima je namjera pomaganje drugima, a izvori podrške mogu uključivati različite ljude (npr. supružnika, brata i sestru, prijatelja, suradnika, nadređenoga, susjeda)” (Hobman i sur., 2009), u organizaciji nužna je za poticanje i održavanje pozitivnih profesionalnih odnosa. Upravo je podrška suradnika jedan od najvažnijih oblika socijalne podrške u radnome okružju (Mayo i sur., 2012). Nadalje, podrška suradnika dvodimenzionalan je pojam koji čine emocionalna i instrumentalna podrška (Xu i sur., 2017). Mnoga istraživanja potvrđuju pozitivan utjecaj podrške nadređenih i suradnika na zadovoljstvo poslom (Alegre i sur., 2016; Allen, 2001) te na radnu angažiranost (Stefanidis i Strogilos, 2020). Podsakoff i sur. (2010) naglašavaju da je potrebno uzeti u obzir činjenicu da zaposlenici nerijetko svoje nadređene doživljavaju kao izravne predstavnike organizacija u kojima su zaposleni. To bi značilo da zaposlenici prilikom procjene organizacijske podrške zapravo procjenjuju ponašanje svojih nadređenih. Zigarelli (1996) iznosi da zadovoljstvu poslom učitelja doprinosi kolegijalno, čak obiteljsko radno okružje, što ujedno utječe na bolji uspjeh učenika.

Rezultati istraživanja pokazuju da je percipirana organizacijska podrška snažno pozitivno povezana sa zadovoljstvom poslom (Kurtessis i sur., 2015; Pires, 2018; Rhoades i Eisenberger, 2002; Stinglhamber i sur., 2019; Tariq Maan i sur., 2020; Wang i Zhou, 2022). Učitelji koji procjenjuju da škola cijeni njihov doprinos i brine za njihovu dobrobit zadovoljniji su svojim poslom (Bogler i Nir, 2012). Isto pokazuje istraživanje provedeno u Sjedinjenim Američkim Državama na uzorku većem od 40 000 učitelja (National Center for Education Statistics, 1997). Istraživanje koje su provele Koludrović, Jukić i Reić Ercegovac (2009) pokazuje da učitelji koji

su zadovoljniji poslom doživljavaju manju razinu sagorijevanja na poslu s obzirom na percipiranu organizacijsku podršku.

6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

6.1. Kvantitativno istraživanje

6.1.1. Problemi i hipoteze

Problem 1.

Ispitati razlike u procjenama obilježja učiteljske profesije i samoprocjeni obilježja učitelja kao profesionalca s obzirom na neka socio-demografska obilježja učitelja.

H1.1. Učitelji s više godina radnoga staža u većoj mjeri percipiraju posao učitelja kao profesiju i imaju veću samoprocjenu sebe kao učitelja profesionalca.

H1.2. Učitelji koji učestalije pohađaju stručna usavršavanja u većoj mjeri percipiraju posao učitelja kao profesiju i imaju veću samoprocjenu sebe kao učitelja profesionalca.

H1.3. Učitelji koji pripadaju profesionalnomu udruženju u većoj mjeri percipiraju posao učitelja kao profesiju i imaju veću samoprocjenu sebe kao učitelja profesionalca.

Problem 2.

Ispitati razlike u percipiranoj organizacijskoj podršci (podršci škole) s obzirom na neka socio-demografska obilježja učitelja.

H2.1. Učitelji koji imaju više godina radnoga staža u većoj mjeri percipiraju da u svojem poslu imaju podršku škole.

H2.2. Učitelji koji učestalije pohađaju stručna usavršavanja u većoj mjeri percipiraju da u svojem poslu imaju podršku škole.

H2.3. Učitelji koji pripadaju profesionalnomu udruženju u većoj mjeri percipiraju da u svojem poslu imaju podršku škole.

Problem 3.

Ispitati razlike u zadovoljstvu različitim aspektima posla s obzirom na neka socio-demografska obilježja učitelja.

H2.1. Učitelji koji imaju više godina radnoga staža zadovoljniji su svim aspektima posla.

H2.2. Učitelji koji učestalije pohađaju stručna usavršavanja zadovoljniji su svim aspektima posla.

H2.3. Učitelji koji pripadaju profesionalnomu udruženju zadovoljniji su svim aspektima posla.

Problem 4.

Ispitati povezanost između procjena obilježja učiteljske profesije i samoprocjene učitelja kao profesionalca, percipirane organizacijske podrške i zadovoljstva specifičnim aspektima posla.

H4. Postoji pozitivna povezanost između procjena obilježja učiteljske profesije i samoprocjene učitelja kao profesionalca, percipirane organizacijske podrške i zadovoljstva specifičnim aspektima posla.

Problem 5.

Ispitati doprinos procjena obilježja učiteljske profesije i samoprocjene učitelja kao profesionalca te percipirane organizacijske podrške u objašnjenju različitih aspekata zadovoljstva poslom.

H5. Procjena obilježja učiteljske profesije, samoprocjena učitelja kao profesionalca i percipirana organizacijska podrška pozitivni su prediktori svih aspekata zadovoljstva poslom.

Problem 6.

Ispitati moderacijski efekt organizacijske podrške (podrške škole) na odnos između procjena učiteljske profesije i zadovoljstva različitim aspektima zadovoljstva poslom te odnos između samoprocjene učitelja kao profesionalca i zadovoljstva različitim aspektima zadovoljstva poslom.

H6.1. Povezanost između procjena obilježja učiteljske profesije i zadovoljstva različitim aspektima posla veća je kod učitelja koji procjenjuju da u većoj mjeri imaju podršku škole.

H6.2. Povezanost između samoprocjene učitelja kao profesionalca i zadovoljstva različitim aspektima posla veća je kod učitelja koji procjenjuju da u većoj mjeri imaju podršku škole.

6.1.2. Postupak

Kvantitativni dio istraživanja proveden je tijekom svibnja i lipnja 2020. godine. Zbog tadašnje epidemiološke situacije koja je onemogućavala osobni pristup školama, istraživanje je provedeno anketnim upitnikom u *online* obliku. Prije slanja anketnih upitnika Etičko povjerenstvo Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu 15. prosinca 2021. godine donijelo je zaključak da istraživanje udovoljava etičkim načelima propisanim Etičkim kodeksom Sveučilišta u Zagrebu. Anketni upitnik sastojao se od triju mjernih instrumenata: Upitnika o obilježjima profesije i profesionalca (Cobbald, 2015), Upitnika o percipiranoj organizacijskoj podršci (*Perceived Organizational Support*, SPOS, Eisenberger i sur., 1986) te Upitnika za analizu posla (Job Diagnostic Survey, Hackman i Oldham, 1974). Anketni upitnik distribuiran je elektroničkom poštom na adrese svih osnovnih škola u Republici Hrvatskoj prema popisu dostupnom na mrežnim stranicama Ministarstva znanosti i obrazovanja. Privola za sudjelovanje u istraživanju dobivena je u obliku pasivnoga obaviještenog pristanka, koji podrazumijeva informiranje sudionika o detaljima istraživanja te napomenu da sudionici pristankom na sudjelovanje u istraživanju pristaju na to da se istraživači koriste njihovim anonimiziranim podacima (Cergol, 2021), odnosno pristaju na obradu podataka ispitanika na način da se sudionici ne mogu naknadno identificirati bez dodatnih informacija.

6.1.3. Uzorak

Uzorak istraživanja čini 400 ispitanika – učitelja razredne nastave, ali je iz analize isključeno 5 učitelja koji nisu ispunili sve upitnike ili su sve tvrdnje procijenili istim brojem. Tako je konačni uzorak obuhvaćao 395 učitelja razredne nastave, od toga su 96 % bile učiteljice, a 4 % učitelji. Prosječna duljina radnoga staža učitelja iznosila je 12 godina ($M=20.19$, $SD=11.03$), s rasponom staža koji se kretao od manje od 1 godine do 43 godine. Kada je u pitanju dob, bilo je 40 sudionika u dobi do 30 godina (10,1 %), 96 u dobi od 31 do 40 godina (24,3 %), 128 u dobi od 41 do 50 godina (32,4 %), 115 u dobi od 51 do 60 godina (29,1 %) i 16 sudionika iznad 60 godina (4,1 %). Najviše njih nije bilo u zvanju (311, 78,7 %), 45 (11,4 %) bilo je u zvanju mentora, a njih 39 (9,9 %) bilo je u zvanju savjetnika. Nitko nije bio u zvanju izvrsnoga savjetnika.

6.1.4. Mjerni instrumenti

Obilježja učiteljske profesije i učitelja kao profesionalca

Za utvrđivanje mišljenja učitelja razredne nastave o učiteljskoj profesiji i vlastitome profesionalnom identitetu korištena je skala Obilježja profesije i profesionalca (Cobbold, 2015), namijenjena istraživanjima u kontekstu učiteljske profesije. Skala se sastoji od dvadeset tvrdnji, od kojih se deset odnosi na obilježja učiteljske profesije (pr. *Učiteljska profesija uglavnom se oslanja na intelektualne vještine i tehnike kako bi se pružila odgovarajuća usluga.*, *Učiteljska profesija obvezuje svoje pripadnike da prihvate osobnu odgovornost za svoja djela i odluke i općenito svoju izvedbu.*, *Pripadnici učiteljske profesije posjeduju suvremeno znanje vezano uz određeno područje.*), a deset na samoprocjene učitelja sebe kao profesionalca (pr. *Kao učitelj pružam jedinstvenu, određenu i esencijalnu uslugu, koju mogu pružiti samo kvalificirani učitelji.*, *Kao učitelj posjedujem značajan stupanj autonomije i moći odlučivanja tijekom izvođenja svojega posla.*, *Vjerujem da imam odgovornost uključivanja u aktivnosti svoje profesionalne organizacije.*). Sudionici su svaku tvrdnju procjenjivali na skali Likertova tipa od pet stupnjeva (1 – u potpunosti se ne slažem, 5 – u potpunosti se slažem). Rezultat na svakoj skali prosječna je vrijednost procjena na svim tvrdnjama te skale. Veći rezultat na prvoj skali ukazuje na veću procjenu učiteljskoga posla kao profesije, a veći rezultat na drugoj skali na izraženiju procjenu sebe kao učitelja profesionalca.

Skala obilježja učiteljske profesije

Za utvrđivanje faktorske strukture skale obilježja učiteljske profesije provedena je faktorska analiza metodom glavnih osi. Prije provođenja faktorske analize Kaiser-Meyer-Olkin testom i Bartlettovim testom sfericiteta utvrđeno je da su podaci prikladni za faktorizaciju ($KMO=.886$, $\chi^2_{45}=1510.641$, $p=.000$). Analiza je rezultirala dvama faktorima koji nisu imali smislenu sadržajnu interpretaciju, pa je iz analize izbačena jedna tvrdnja koja je remetila jednofaktorsku strukturu (*Učiteljska profesija pruža jedinstvenu, određenu i esencijalnu uslugu, koju mogu pružiti jedino osobe s potrebnom kvalifikacijom za učiteljsku profesiju.*). Ponovljena faktorska analiza ($KMO=.896$, $\chi^2_{36}=1127.562$, $p=.000$) rezultirala je jednim faktorom koji je objašnjavao 47,88 % ukupne varijance. Također, na temelju *scree plota* bilo je vidljivo da se radi o jednome faktor. Koeficijent pouzdanosti Cronbach alpha iznosio je 0.86. Rezultati su prikazani u Tablici 5.

Tablica 5. Faktorska struktura skale obilježja učiteljske profesije

Tvrđnje	Faktorsko opterećenje
Učiteljska profesija ima kodeks ponašanja koji postavlja prihvatljive standarde ponašanja za pripadnike svojoj profesiji.	.72
Pripadnici učiteljske profesije posjeduju suvremeno znanje vezano uz specifično područje.	.71
Učiteljska profesija obvezuje svoje pripadnike da prihvate osobnu odgovornost za svoja djela i odluke i općenito svoju izvedbu.	.70
Učiteljska je profesija samoregulirajuća – odgovorna je za uređenje unutarnje strukture i za postavljanje standarda za primanje i isključivanje iz profesije.	.70
Svi pripadnici učiteljske profesije imaju odgovornost uključiti se u aktivnosti svoje profesionalne organizacije.	.64
Individualni pripadnici učiteljske profesije, te profesija kao skupina, posjeduju značajan stupanj autonomije i moći odlučivanja.	.64
Učiteljska profesija podrazumijeva dugo razdoblje specijalizirane izobrazbe.	.61
Učiteljska profesija više stavlja naglasak na usluge koje pružaju njezini pripadnici, nego na njihove financijske nagrade.	.55
Učiteljska profesija uglavnom se oslanja na intelektualne vještine i tehnike kako bi se pružila odgovarajuća usluga.	.49
Karakteristični korijen	4.31
% objašnjene varijance	47,88 %

Skala samoprocjene obilježja učitelja kao profesionalca

Za utvrđivanje faktorske strukture skale samoprocjene obilježja učitelja kao profesionalca provedena je faktorska analiza metodom glavnih osi. Prije provođenja faktorske analize

Kaiser-Meyer-Olkin testom i Bartlettovim testom sfericiteta utvrđeno je da su podatci prikladni za faktorizaciju (KMO=.935, $\chi^2_{45}=1939.644$, $p=.000$). Analiza je rezultirala dvama faktorima koji nisu imali smislenu sadržajnu interpretaciju, pa je iz analize izbačena jedna tvrdnja koja je remetila jednofaktorsku strukturu (*Kao učitelj pružam jedinstvenu, određenu i esencijalnu uslugu, koju mogu pružiti samo kvalificirani učitelji*). Ponovljena faktorska analiza (KMO=.896, $\chi^2_{36}=1127.562$, $p=.000$) rezultirala je jednim faktorom koji je objašnjavao 45,88 % ukupne varijance. Također, na temelju *scree plot*a bilo je vidljivo da se radi o jednome faktoru. Koeficijent pouzdanosti Cronbach alpha iznosio je 0.83. Rezultati su prikazani u Tablici 6.

Tablica 6. Faktorska struktura skale samoprocjene obilježja učitelja kao profesionalca

Tvrdnje	Faktorsko opterećenje
Kao učitelj obvezan sam prihvatiti osobnu odgovornost za svoja djela i odluke i općenito svoju izvedbu.	.74
Iako imam osobnu kontrolu nad onime što činim kao učitelj, također sam otvoren za kritiku svoje izvedbe.	.74
Posjedujem suvremeno znanje vezano uz pitanja koja se tiču nastave.	.69
Vjerujem da imam odgovornost uključivanja u aktivnosti svoje profesionalne organizacije.	.67
Ono što činim kao učitelj regulirano je kodeksom ponašanja koji propisuje prihvatljive standarde ponašanja za sve učitelje.	.66
Kao učitelj posjedujem značajan stupanj autonomije i moći odlučivanja tijekom izvođenja svojega posla.	.63
Moja učiteljska izobrazba bila je specijalizirana i trajala je dulje razdoblje.	.54
Važnije mi je ono što bih trebao učiniti kao učitelj nego financijske nagrade.	.48
Kao učitelj uglavnom se oslanjam na intelektualne vještine i tehnike u izvođenju svojega posla.	.43

Karakteristični korijen	4.59
% objašnjene varijance	45,88 %

Percipirana organizacijska podrška

Za utvrđivanje percipirane organizacijske podrške (podrške škole) korištena je skraćena verzija Upitnika o percipiranoj organizacijskoj podršci (*Perceived Organizational Support*, SPOS, Eisenberger i sur., 1986) jer je „originalna skala jednodimenzionalna i ima visoku unutarnju pouzdanost te zbog toga uporaba skraćene verzije nije problematična” (Rhoades i Eisenberger, 2002, str. 699). Originalna skala sastoji se od 36 čestica, dok se skraćena verzija sastoji od osam čestica (pr. *Organizacija se zbilja brine o mojoj dobrobiti., Iako bih napravio najbolji mogući posao, organizacija to ne bi primijetila.*). Skala je prilagođena za primjenu u školi, tako da je umjesto termina „organizacija” korišten termin „škola”. Sudionici su svaku tvrdnju procjenjivali na skali Likertova tipa od sedam stupnjeva (1 – u potpunosti se ne slažem, 7 – u potpunosti se slažem).

Za utvrđivanje faktorske strukture skale provedena je faktorska analiza metodom glavnih osi s kosokutnom rotacijom. Prije provođenja faktorske analize Kaiser-Meyer-Olkin testom i Bartlettovim testom sfericiteta utvrđeno je da su podatci prikladni za faktorizaciju (KMO=.871, $\chi^2_{28}=2145.980$, $p=.000$). Analiza je rezultirala dvama faktorima s karakterističnim korijenima 4.689 i 1.502 i postotkom ukupne objašnjene varijance od 58,61 % i 18,77 %. Prvi faktor činile su pozitivno formulisane tvrdnje (pr. *U školi se prizna moj doprinos dobrobiti škole.*), a drugi negativno formulisane tvrdnje (pr. *Kada god se na nešto požalim u školi, to se ignorira.*).

U istraživanjima se često događa da pozitivno i negativno formulisane tvrdnje imaju opterećenja na dvama faktorima (Schmitt i Stults, 1985). Naime, ljudi različito reaguju kada trebaju procijeniti negativno formulisane tvrdnje umjesto pozitivne (Kamoen, Holleman i Van den Bergh, 2013), iako tvrdnje mjere isti konstrukt. U ovome slučaju u jednofaktorskoj strukturi čestice pokazuju visoke saturacije s izlučenim faktorom. Najveću saturaciju pokazuje čestica *U školi se ponose mojim postignućima na poslu*, dok je najmanje, ali još uvijek zadovoljavajuće, saturirana čestica *U školi se ne prizna nijedan dodatan napor koji ulažem na poslu*. Stoga je kao rezultat na ovoj skali korišten ukupni rezultat. Procjene na negativno formuliranim tvrdnjama su

rekodirane. Rezultat na skali prosječna je vrijednost procjena na svim tvrdnjama. Veći rezultati ukazuju na veću percipiranu podršku škole. Koeficijent pouzdanosti Cronbach alpha iznosio je 0.90. Rezultati jednofaktorske strukture prikazani su u Tablici 7.

Tablica 7. Faktorska struktura skale percipirane organizacijske podrške

Tvrdnje	Faktorsko opterećenje
U školi se ne pokazuje baš previše brige za mene.	.79
Čak i kada bih neki posao obavio/obavila najbolje moguće, to se u školi ne bi primijetilo.	.77
U školi se prizna moj doprinos dobrobiti škole.	.74
Kada god se na nešto požalim u školi, to se ignorira.	.73
U školi se doista brine o mojoj dobrobiti.	.72
Školi je stalo jesam li ja zadovoljan/zadovoljna na poslu.	.70
U školi se ne prizna nijedan dodatan napor koji ulažem na poslu.	.70
U školi se ponose mojim postignućima na poslu.	.65
Karakteristični korijen	4.69
% objašnjene varijance	58,61 %

Zadovoljstvo poslom

Za utvrđivanje mišljenja učitelja o zadovoljstvu poslom korišten je dio Upitnika za analizu posla (*Job Diagnostic Survey*, Hackman i Oldham, 1974) koji se odnosi na određena zadovoljstva poslom, a sastoji se od četrnaest čestica. Čestice su raspoređene u pet podskala: sigurnost posla (dvije čestice, pr. *Koliko ste zadovoljni sigurnošću posla (da ga nećete izgubiti?)*), plaća (dvije čestice, pr. *Koliko ste zadovoljni plaćom za obavljene posao?*), suradnici (tri čestice, pr. *Koliko ste zadovoljni svojim suradnicima na poslu?*), nadzor (tri čestice, pr. *Koliko ste zadovoljni rukovođenjem i potporom koju Vam daje Vaš pretpostavljeni?*) te prilika za osobni rast i razvoj (četiri čestice, pr. *Koliko ste zadovoljni mogućnošću razvoja svojih sposobnosti i znanja u svojem poslu?*). Sudionici su svaku tvrdnju procjenjivali na skali Likertova tipa od pet stupnjeva (1 – u potpunosti se ne slažem, 5 – u potpunosti se slažem).

Za utvrđivanje faktorske strukture skale provedena je faktorska analiza metodom glavnih osi s kosokutnom rotacijom. Prije provođenja faktorske analize Kaiser-Meyer-Olkin testom i Bartlettovim testom sfericiteta utvrđeno je da su podatci prikladni za faktorizaciju (KMO=.852; $\chi^2_{91}=2769.278$, $p=.000$). Analiza je rezultirala trima faktorima s karakterističnim korijenima većim od jedan koji su objašnjavali 61,24 % ukupne varijance. Provedena je i faktorska analiza na pet faktora (kao što je u originalnome upitniku), ali ona nije rezultirala faktorima koji su se mogli smisleno sadržajno interpretirati.

U trofaktorskoj strukturi jedna tvrdnja imala je opterećenje na dvama faktorima pa je izbačena iz daljnje analize (*Koliko ste zadovoljni svojom perspektivom u školi u kojoj radite?*). Ponovljena faktorska analiza (KMO=.833, $\chi^2_{78}=2493.183$, $p=.000$) rezultirala je trima faktorima koji su nazvani zadovoljstvo karakteristikama posla, zadovoljstvo plaćom i zadovoljstvo rukovođenjem i objašnjavali su ukupno 61,94 % varijance. Rezultat na svakoj podskali prosječna je vrijednost procjena na svim tvrdnjama te podskale. Veći rezultat na svakoj podskali ukazuje na veće zadovoljstvo određenim aspektom posla.

Pouzdanost podskale zadovoljstva poslom iznosila je .82, podskale zadovoljstva plaćom .92, a podskale zadovoljstva rukovođenjem .90. Rezultati trofaktorske strukture prikazani su u Tablici 8. Prikazana su samo faktorska opterećenja iznad .30.

Tablica 8. Faktorska struktura skale zadovoljstva poslom

Tvrdnje	Karakteristik e posla	Plaća	Rukovođenje
Koliko ste zadovoljni mogućnošću koju Vam posao daje za pomaganje i korist za ljude?	.79		
Koliko ste zadovoljni osjećajem smislenosti (svrhovitosti) posla koji obavljate?	.75		
Koliko ste zadovoljni intelektualnom zahtjevnnošću posla koji radite?	.72		
Koliko ste zadovoljni poštovanjem i ponašanjem roditelja prema Vama?	.61		

Koliko ste zadovoljni mogućnošću upoznavanja novih ljudi u svojem poslu?	.53		
Koliko ste zadovoljni mogućnošću razvoja svojih sposobnosti i znanja u svojem poslu?	.51		
Koliko ste zadovoljni svojim suradnicima na poslu?	.38		
Koliko ste zadovoljni količinom samostalnosti u poslu?	.34		
Koliko ste zadovoljni sigurnošću posla (da ga nećete izgubiti)?	.33		
Koliko ste zadovoljni plaćom za obavljene posao?		.94	
Koliko ste zadovoljni pravednošću plaće koju dobivate?		.86	
Koliko ste zadovoljni rukovođenjem i potporom koju Vam daje Vaš pretpostavljeni?			.99
Koliko ste zadovoljni rukovođenjem i ponašanjem rukovoditelja?			.87
Karakteristični korijen	5.40	1.39	1.26
% objašnjene varijance	41,52 %	10,71 %	9,72 %

6.2. Kvalitativno istraživanje

6.2.1. Cilj istraživanja

Cilj ovoga dijela istraživanja bio je utvrditi koja obilježja profesije i profesionalaca učitelji razredne nastave Republike Hrvatske prepoznaju u učiteljskoj profesiji i učiteljima kao profesionalcima. U skladu s postavljenim ciljem oblikovano je istraživačko pitanje:

1. *Kako učitelji razredne nastave percipiraju učiteljstvo kao profesiju te učitelje kao profesionalce?*

6.2.2. Metoda istraživanja

Za dobivanje odgovora na postavljeno istraživačko pitanje korištena je metoda fokus-grupe. Fokus-grupa predstavlja kvalitativnu istraživačku metodu u kojoj manja grupa ljudi odabrana s obzirom na relevantne karakteristike, okupljena oko određene teme ili određenoga problema, diskusijom i sinergijskim učinkom nastoji generirati što više stavova, mišljenja i ideja (Moyle, 2007; Pavić i Šundalić, 2021; Wilkinson, 2004). U usporedbi s drugim metodama fokus-grupom postiže se interaktivna grupna diskusija koja sudionicima omogućuje međusobnu raspravu i detaljnije objašnjavanje mišljenja i stavova (Nili i sur., 2017), čime istraživaču omogućava dublje razumijevanje percepcija, mišljenja i uvjerenja sudionika (Rajić, 2017). Bloor i sur. (2001) opisuju dvije funkcije fokus-grupe: glavnu i pomoćnu. Funkcija fokus-grupe unutar ovoga istraživanja prema opisima funkcija može se protumačiti kao *pomoćna* jer se njome nastoje kontekstualizirati rezultati dobiveni kvantitativnom metodom anketnoga upitnika. „Podatci dobiveni fokus-grupom sadrže specifične anegdote i priče koje mogu poslužiti za kvalificiranje i elaboriranje generalno prihvaćenih normi ili stavova dobivenih strukturiranim upitnikom” (Bloor i sur., 2001, str. 13). Uzorak fokus-grupe čine učitelji razredne nastave (N = 10) osnovnih škola Republike Hrvatske, što je unutar preporučenoga raspona optimalne veličine grupe (Pavić i Šundalić, 2021; Skoko i Benković, 2009).

6.2.3. Metoda uzorkovanja

Korištena metoda uzorkovanja bila je metoda snježne grude (*snowball method*) jer se nekoliko sudionika javilo suradnicima s upitom o mogućnosti sudjelovanja. S obzirom na to da se nastoji dobiti dublji uvid u temu, a ne generalizacija rezultata, metoda snježne grude smatra se opravdanom metodom uzorkovanja fokus-grupe (Krueger i Casey, 2000; Pavić i Šundalić, 2021).

6.2.4. Provedba istraživanja

Fokus-grupa provedena je u svibnju 2022. godine u *online* obliku na platformi Zoom, u trajanju od 1,5 sat. Sudjelovanje svih sudionika bilo je dobrovoljno te je u skladu s Općom uredbom o zaštiti podataka (2016) dobivena privola sudionika što znači „svako dobrovoljno, posebno, informirano i nedvosmisleno izražavanje želja ispitanika, kojim on izjavom ili jasnom potvrdnom radnjom daje pristanak za obradu osobnih podataka koji se na njega odnose” (Opća uredba o zaštiti podataka, 2016, čl. 4 st. 11). Privola je dobivena u obliku pasivnoga

obaviještenog pristanka, koji podrazumijeva informiranje sudionika o detaljima istraživanja te napomenu da sudionici pristankom na sudjelovanje u istraživanju pristaju na to da se koriste njihovi anonimizirani podatci (Cergol, 2021). Prema prethodno navedenoj Uredbi (2016) pseudonimizacija podataka znači obradu podataka ispitanika na način da se sudionici ne mogu naknadno identificirati bez dodatnih informacija. Protokol provedbe fokus-grupe sastojao se od četiriju koraka:

1. dobrodošlica,
2. predstavljanje teme,
3. iznošenje temeljnih pravila,
4. postavljanje pitanja (Krueger i Casey, 2000).

Tijekom fokus-grupe postavljeno je šest pitanja otvorenoga tipa organiziranih u tri cjeline: obilježja učiteljske profesije, obilježja učitelja, profesionalno ponašanje učitelja. Dobiveni audiozapis samostalno je transkribiran te analiziran. Analiza je provedena induktivnim procesom prema sljedećim koracima:

1. transkribiranje,
2. indeksiranje,
3. kodiranje.

Transkribiranjem audiozapisa dobiven je skup podataka koji je bilo potrebno logički organizirati da bi se omogućila daljnja analiza. Logička organizacija podataka započela je indeksiranjem, kojim su u podacima označene ključne riječi. Indeksiranje predstavlja podupirući korak kojim se nastoji olakšati grupiranje podataka prema određenim kodovima (Coffey i Atkinson, 1996). Opetovanim iščitavanjem indeksiranih podataka, temeljem sličnih ili zajedničkih elemenata, formirane su smislene cjeline, odnosno podatci su kodirani. Kodiranjem se podatci nastoje povezati s određenom temom ili određenim konceptom.

7. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

7.1. Rezultati kvantitativnoga istraživanja

7.1.1. Pregled statističkih analiza

Za statističku analizu podataka korišten je statistički program Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 26).

Za testiranje normalnosti distribucija korišten je Kolmogorov-Smirnovljevi test, a provjerene su i vrijednosti za asimetričnost i spljoštenost distribucija. Preporučene su vrijednosti za asimetričnost i spljoštenost od -1 do 1, a donekle prihvatljivima smatraju se vrijednosti između 1.96 i -1.96 (Hair i sur., 1998). Za sve skale izračunani su glavni deskriptivni pokazatelji (aritmetičke sredine, standardne devijacije te minimalni i maksimalni rezultat), a pouzdanost skala određena je koeficijentom unutarnje pouzdanosti (Cronbach alpha).

Za analizu razlika u ispitivanim varijablama ovisno o pripadnosti/nepripadnosti profesionalnomu udruženju (2 skupine) korišten je t-test, a za analizu razlika ovisno o radnome stažu (4 skupine) i učestalosti pohađanja stručnoga usavršavanja (3 skupine) korištena je jednosmjerna analiza varijance.

Za utvrđivanje povezanosti među varijablama korišten je Pearsonov koeficijent korelacije. Za utvrđivanje u kojoj mjeri procjena obilježja učiteljske profesije, samoprocjena učitelja kao profesionalca i percipirana organizacijska podrška (uz kontrolne varijable) doprinose različitim aspektima zadovoljstva poslom korištena je hijerarhijska regresijska analiza.

Za testiranje jednostavnoga moderacijskog efekta organizacijske podrške na odnos između procjene obilježja učiteljske profesije / samoprocjene obilježja učitelja kao profesionalca i posebnih aspekata zadovoljstva poslom korištena je PROCESS makronaredba (Hayes, 2018).

7.1.2. Priprema i provjera podataka za analizu

Prije obrade svi su podatci pregledani. Iz analize je isključeno pet sudionika koji nisu u potpunosti ispunili sve upitnike ili su sve tvrdnje procjenjivali istim brojem.

Prije analize rezultata, kojom će se testirati postavljene hipoteze, provjerena je normalnost distribucija ispitivanih varijabli, kao i njihova asimetričnost i spljoštenost. Normalnost distribucija testirana je Kolmogorov-Smirnovljevim testom. Distribucije svih varijabli značajno

su odstupale od normalne. No kako su na velikim uzorcima i mala odstupanja od normalne krivulje obično značajna, provjerene su vrijednosti za asimetriju i zakrivljenost distribucija. Vrijednosti asimetričnosti svih distribucija ukazuju na blagu negativnu asimetriju, ali se nalaze u okviru preporučenoga intervala. Vrijednosti za spljoštenost triju varijabli blago odstupaju od preporučenih, ali se još uvijek nalaze u okviru prihvatljivoga intervala. Stoga se može zaključiti da su rezultati u svim varijablama normalno distribuirani i da se analize mogu provesti parametrijskim metodama.

Rezultati Kolmogorov-Smirnovljeva testa, kao i vrijednosti za asimetričnost i spljoštenost distribucija, prikazani su u Tablici 9.

Tablica 9. Vrijednosti K-S testa, asimetričnosti i spljoštenosti distribucija

Varijabla	K-S	<i>p</i>	Asimetričnost	SE	Spljoštenost	SE
Obilježja učiteljske profesije	2.317	.000	-.497	.123	1.149	.245
Obilježja učitelja kao profesionalca	2.107	.000	-.417	.123	1.427	.245
Percipirana organizacijska podrška	1.841	.002	-.215	.123	-.604	.245
Zadovoljstvo karakteristikama posla	2.084	.000	-.610	.123	1.113	.245
Zadovoljstvo plaćom	3.551	.000	-.294	.123	-.888	.245
Zadovoljstvo rukovođenjem	4.469	.000	-.782	.123	.163	.245

7.1.3. Deskriptivna statistika

Nakon provjere normalnosti distribucija izračunani su deskriptivni pokazatelji za sve varijable, koji su prikazani u Tablici 10. Općenito su sudionici pokazali iznadprosječne procjene obilježja učiteljske profesije ($M = 4.05$, $SD = .59$) i samoprocjene sebe kao učitelja profesionalca

($M = 4.19$, $SD = .51$). Također, percipiraju da imaju nešto iznadprosječnu podršku škole ($M = 5.02$, $SD = 1.28$). Kada je u pitanju zadovoljstvo poslom, učitelji su najviše zadovoljni samim karakteristikama posla i procjene su za to iznadprosječne ($M = 3.92$, $SD = .55$), nakon toga slijedi zadovoljstvo rukovođenjem, koje je također procijenjeno nešto iznadprosječno ($M = 3.75$, $SD = 1.01$), dok je zadovoljstvo plaćom procijenjeno prosječnim ($M = 3.09$, $SD = 1.11$).

Sve su korelacije između varijabli pozitivne i značajne. Procjene obilježja učiteljske profesije u visokoj su pozitivnoj korelaciji sa samoprocjenama sebe kao profesionalca ($r = .70$, $p < .01$). Oni učitelji koji daju veće procjene obilježja učiteljske profesije također i sebe u velikoj mjeri procjenjuju profesionalcima. Obje procjene u pozitivnoj su korelaciji s procjenom percipirane organizacijske podrške. Učitelji koji daju veće procjene obilježja učiteljske profesije misle da imaju veću podršku škole ($r = .40$, $p < .01$), kao i učitelji koji sebe u većoj mjeri procjenjuju profesionalcima ($r = .26$, $p < .01$). Kada je u pitanju zadovoljstvo poslom, najveće su korelacije obiju skala sa zadovoljstvom karakteristikama posla, dok su niže korelacije sa zadovoljstvom plaćom i zadovoljstvom rukovođenjem. Učitelji koji daju veće procjene obilježja učiteljske profesije zadovoljniji su karakteristikama posla ($r = .40$, $p < .01$), plaćom ($r = .20$, $p < .01$) i rukovođenjem ($r = .22$, $p < .01$). Slično tomu, učitelji koji sebe u većoj mjeri procjenjuju profesionalcima zadovoljniji su karakteristikama posla ($r = .36$, $p < .01$), plaćom ($r = .19$, $p < .01$) i rukovođenjem ($r = .20$, $p < .01$). Pritom su najveće korelacije sa zadovoljstvom samim karakteristikama posla, dok su korelacije sa zadovoljstvom plaćom i rukovođenjem niže.

Koeficijenti unutarnje pouzdanosti (Cronbach α) bili su visoki i vrijednosti svih bile su iznad .80.

Tablica 10. Deskriptivni pokazatelji i korelacije među varijablama

Varijable	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Obilježja učiteljske profesije	-	.70**	.24**	.40**	.20**	.22**

2. Samoprocjena obilježja učitelja kao profesionalca	-		.23**	.36**	.19**	.20**
3. Percipirana organizacijska podrška			-	.43**	.31**	.70**
4. Zadovoljstvo karakteristikama posla				-	.48**	.52**
5. Zadovoljstvo plaćom					-	.36**
6. Zadovoljstvo rukovođenjem						-
Min – max	1 – 5	2 – 5	1.13 – 7	1.67 – 5	1 – 5	1 – 5
M	4.05	4.19	5.02	3.92	3.09	3.75
SD	.59	.51	1.28	.55	1.11	1.01
Cronbach α	.83	.86	.90	.82	.92	.90

* $p < .05$, ** $p < .01$

7.1.4. Razlike u procjenama obilježja učiteljske profesije i samoprocjene učitelja kao profesionalca ovisno o socio-demografskim obilježjima učitelja

Prvi problem ovoga rada bio je ispitati postoji li razlika u mišljenjima učitelja o obilježjima učiteljske profesije i procjene sebe kao učitelja profesionalca s obzirom na socio-demografska obilježja (broj godina radnoga staža, učestalost pohađanja stručnih usavršavanja, pripadnost profesionalnomu udruženju). Pretpostavljeno je da učitelji koji imaju više godina radnoga staža u većoj mjeri procjenjuju učiteljski posao kao profesiju i sebe kao profesionalca (Hipoteza 1.1), kao i učitelji koji učestalije pohađaju stručna usavršavanja (Hipoteza 1.2) te pripadaju profesionalnomu udruženju (Hipoteza 1.3). Broj učitelja koji pripadaju u određene skupine prikazan je u Tablicama 11, 12 i 13.

Prema godinama radnoga staža sudionici su podijeljeni u četiri skupine: rana faza (do 10 godina staža), srednja (10 – 19 godina staža) i kasna faza, koja je podijeljena u dvije skupine: 20 – 29 godina staža i 30 i više godina staža. U Tablici 7. prikazan je postotak učitelja u svakoj skupini.

Tablica 11. Broj učitelja prema godinama staža

godine staža	N	%
0 – 9	85	21,5
10 – 19	93	23,5
20 – 29	116	29,4
30 i više	101	25,6

Prema učestalosti pohađanja aktivnosti stručnoga usavršavanja na godišnjoj razini učitelji su podijeljeni u tri skupine: oni koji sudjeluju manje od 5 puta godišnje, 5 do 10 puta godišnje i više od 10 puta godišnje. Broj učitelja u svakoj skupini prikazan je u Tablici 8.

Tablica 12. Broj učitelja prema učestalosti pohađanja aktivnosti stručnoga usavršavanja

Učestalost usavršavanja	N	%
do 5 puta godišnje	73	18,5
5 do 10 puta godišnje	235	59,5
više od 10 puta godišnje	87	22,0

Prema pripadnosti profesionalnom udruženju učitelji su podijeljeni u dvije skupine, u one koji pripadaju profesionalnom udruženju i one koji mu ne pripadaju. Broj učitelja u svakoj skupini prikazan je Tablici 9.

Tablica 13. Broj učitelja prema pripadnosti profesionalnomu udruženju

Pripadnost stručnomu udruženju	N	%
da	195	49,4
ne	200	50,6

7.1.4.1. Radni staž

Za testiranje razlika u ispitivanim varijablama među grupama sudionika s različitim duljinom radnoga staža korištena je jednosmjerna analiza varijance. Rezultati prikazani u Tablici 14. pokazali su da se sudionici različite duljine staža statistički značajno ne razlikuju u svojim procjenama učiteljskoga posla kao profesije ($F = .970, p > .05$) i samoprocjenama sebe kao učitelja profesionalca ($F = .806, p > .05$). Bez obzira na duljinu radnoga staža svi sudionici podjednako procjenjuju učiteljski posao kao profesiju i sebe kao profesionalca. Time nije potvrđena Hipoteza 1.1. da će učitelji koji imaju više godina radnoga staža u većoj mjeri učiteljski posao procjenjivati kao profesiju i sebe kao profesionalca.

Tablica 14. Razlike u procjenama obilježja učiteljske profesije i samoprocjena učitelja kao profesionalca ovisno o radnome stažu učitelja

Radni staž		0 – 9	10 – 19	20 – 29	30 i više	F	p
Obilježja učiteljske profesije	M	4.15	4.02	4.02	4.03	.970	.407
	SD	.59	.61	.53	.64		
Samoprocjene obilježja učitelja kao profesionalca	M	4.21	4.15	4.19	4.21	.327	.806
	SD	.57	.52	.47	.51		

7.1.4.2. Učestalost stručnoga usavršavanja

Za testiranje razlika u ispitivanim varijablama među skupinama učitelja s različitim učestalošću pohađanja stručnoga usavršavanja korištena je jednosmjerna analiza varijance.

Rezultati prikazani u Tablici 15. pokazali su da se učitelji s različitom učestalosti pohađanja aktivnosti stručnoga usavršavanja statistički značajno ne razlikuju u svojim procjenama obilježja učiteljske profesije ($F = .940, p > .05$) i procjenama sebe kao profesionalca ($F = .123, p > .05$). Bez obzira na učestalost stručnoga usavršavanja svi sudionici podjednako procjenjuju učiteljski posao kao profesiju i sebe kao profesionalca. Time nije potvrđena Hipoteza 1.2. da će učitelji koji se češće stručno usavršavaju u većoj mjeri učiteljski posao procjenjivati kao profesiju i sebe kao profesionalca.

Tablica 15. Razlike u procjenama obilježja učiteljske profesije i sebe kao profesionalca ovisno o učestalosti stručnoga usavršavanja na godišnjoj razini

Stručno usavršavanje		do 5 puta	5 – 10 puta	više od 10 puta	F	p
Obilježja učiteljske profesije	M	4.04	4.06	4.04	.062	.940
	SD	.68	.59	.52		
Samoprocjena obilježja učitelja kao profesionalca	M	4.08	4.21	4.23	2.105	.123
	SD	.58	.51	.46		

7.1.4.3. Pripadnost profesionalnomu udruženju

Za testiranje razlika u ispitivanim varijablama među skupinama učitelja ovisno o pripadnosti profesionalnomu udruženju korišten je t-test. Rezultati prikazani u Tablici 16. pokazali su da se sudionici koji pripadaju profesionalnomu udruženju statistički značajno ne razlikuju u svojim procjenama obilježja učiteljske profesije i procjenama sebe kao profesionalca ($t = .103, p > .05$). Bez obzira na pripadnost profesionalnomu udruženju svi sudionici podjednako procjenjuju učiteljski posao kao profesiju i sebe kao profesionalca. Time nije potvrđena Hipoteza 1.3. da će učitelji koji pripadaju profesionalnomu udruženju u većoj mjeri učiteljski posao procjenjivati kao profesiju i sebe kao profesionalca.

Tablica 16. Razlike u procjenama obilježja učiteljske profesije i sebe kao profesionalca ovisno o pripadnosti profesionalnomu udruženju

Pripadnost udruženju		DA	NE	t-test	<i>p</i>
Obilježja učiteljske profesije	M	4.05	4.05	.026	.980
	SD	.60	.58		
Samoprocjena učitelja kao profesionalca	M	4.19	4.19	.103	.918
	SD	.54	.48		

7.1.5. Razlike u percipiranoj organizacijskoj podršci ovisno o socio-demografskim obilježjima učitelja

Drugi problem ovoga rada bio je ispitati postoji li razlika u percipiranoj organizacijskoj podršci s obzirom na socio-demografska obilježja učitelja (broj godina radnoga staža, učestalost pohađanja stručnih usavršavanja, pripadnost profesionalnomu udruženju). Pretpostavljeno je da učitelji koji imaju više godina radnoga staža percipiraju da u svojem poslu imaju veću podršku škole (H2.1), kao i učitelji koji učestalije pohađaju stručna usavršavanja (H2.2) te pripadaju profesionalnomu udruženju (H2.3).

7.1.5.1. Radni staž

Za testiranje razlika u percipiranoj organizacijskoj podršci među učiteljima s različitim duljinom radnoga staža korištena je jednosmjerna analiza varijance. Rezultati prikazani u Tablici 17. pokazali su da se učitelji različite duljine staža statistički ne razlikuju u percepciji organizacijske podrške, tj. podrške koju im u poslu daje škola ($F = 1.011$, $p > .05$). Time nije potvrđena Hipoteza 2.1. da će učitelji s više radnoga staža procjenjivati da u svojem poslu imaju veću podršku škole.

Tablica 17. Razlike u procjenama percipirane organizacijske podrške ovisno o radnome stažu učitelja

Radni staž		do 10	10 – 19	20 – 29	iznad 30	F	<i>p</i>
Percipirana organizacijska podrška	M	5.15	4.96	4.89	5.13	1.011	.388
	SD	1.30	1.21	1.31	1.31		

7.1.5.2. Učestalost stručnoga usavršavanja

Za testiranje razlika u percipiranoj organizacijskoj podršci učitelja s različitom učestalošću pohađanja stručnoga usavršavanja korištena je jednosmjerna analiza varijance. Rezultati prikazani u Tablici 18. pokazali su da se učitelji s različitom učestalošću stručnoga usavršavanja statistički značajno ne razlikuju u svojoj procjeni organizacijske podrške ($F = .312, p > .05$). Bez obzira na učestalost pohađanja aktivnosti stručnoga usavršavanja svi sudionici podjednako procjenjuju podršku koju im daje škola. Time nije potvrđena Hipoteza 2.2. da će učitelji koji se češće stručno usavršavaju procjenjivati da im škola u njihovu poslu pruža veću podršku.

Tablica 18. Razlike u procjenama percipirane organizacijske podrške ovisno o učestalosti stručnoga usavršavanja na godišnjoj razini

Stručno usavršavanje		do 5 puta	5 – 10 puta	više od 10 puta	F	<i>p</i>
Percipirana organizacijska podrška	M	5.03	5.06	4.93	.312	.732
	SD	1.25	1.29	1.32		

7.1.5.3. Pripadnost profesionalnomu udruženju

Za testiranje razlika u percipiranoj organizacijskoj podršci ovisno o pripadnosti učitelja profesionalnomu udruženju korišten je t-test. Rezultati prikazani u Tablici 19. pokazali su da se učitelji koji pripadaju profesionalnomu udruženju statistički značajno ne razlikuju u percipiranoj organizacijskoj podršci od onih koji ne pripadaju takvom udruženju ($t = .396, p > .05$). Bez obzira na pripadnost profesionalnomu udruženju svi sudionici podjednako procjenjuju podršku

koju im daje škola. Time nije potvrđena hipoteza 2.3. da će učitelji koji pripadaju profesionalnomu udruženju imati veće procjene organizacijske podrške.

Tablica 19. Razlike u procjenama percipirane organizacijske podrške ovisno o pripadnosti profesionalnomu udruženju

Pripadnost profesionalnomu udruženju		da	ne	t-test	<i>p</i>
Percipirana organizacijska podrška	M	5.05	5.00	.396	.632
	SD	1.22	1.35		

7.1.6. Razlike u zadovoljstvu različitim aspektima posla ovisno o socio-demografskim obilježjima učitelja

Treći problem ovoga rada bio je ispitati postoji li razlika u zadovoljstvu različitim aspektima posla s obzirom na socio-demografska obilježja učitelja (broj godina radnoga staža, učestalost pohađanja stručnih usavršavanja, pripadnost profesionalnomu udruženju). Pretpostavljeno je da su učitelji koji imaju više godina radnoga staža zadovoljniji svim aspektima svojega posla (H3.1), kao i učitelji koji učestalije pohađaju stručna usavršavanja (H3.2) te pripadaju profesionalnomu udruženju (H3.3).

7.1.6.1. Radni staž

Za testiranje razlika u zadovoljstvu različitim aspektima posla među grupama učitelja s različitom duljinom radnoga staža korištena je jednosmjerna analiza varijance. Rezultati prikazani u Tablici 20. pokazali su da se učitelji različite duljine radnoga staža statistički značajno razlikuju samo u zadovoljstvu jednoga aspekta svojega posla, a to je zadovoljstvo rukovođenjem ($F = 4.765, p < .01$). Nije bilo statistički značajne razlike u zadovoljstvu samim karakteristikama posla ($F = 1.890, p > .05$) niti u zadovoljstvu plaćom ($F = 2.272, p > .080$).

Naknadne usporedbe, za koje je korišten Tukey test, pokazale su da se značajno razlikuju grupe 1 i 3 ($p < .01$) i grupe 3 i 4 ($p < .05$). Najmlađi učitelji (oni s 0 do 9 godina staža) statistički su značajno zadovoljniji rukovođenjem od učitelja koji imaju 20 do 29 godina staža. Također, učitelji koji imaju preko 30 godina radnoga staža značajno su zadovoljniji rukovođenjem od onih

koji imaju 20 do 29 godina radnoga staža. Očito je da su rukovođenjem najmanje zadovoljni oni s 20 do 29 godina staža, dok su mlađi i stariji učitelji zadovoljniji. Time nije potvrđena Hipoteza 3.1. da će učitelji s više radnoga staža biti zadovoljniji svim aspektima svojega posla.

Tablica 20. Razlike u zadovoljstvu različitim aspektima posla ovisno o radnome stažu učitelja

Radni staž		do 10	10 – 19	20 – 29	iznad 30	F	<i>p</i>
Zadovoljstvo karakteristikama posla	M	3.86	3.88	3.90	4.03	1.890	.131
	SD	.57	.52	.57	.55		
Zadovoljstvo plaćom	M	3.28	3.19	2.90	3.05	2.272	.080
	SD	1.13	1.11	1.05	1.14		
Zadovoljstvo rukovođenjem	M	3.96	3.82	3.47	3.83	4.765	.003
	SD	.90	.93	1.13	.97		

7.1.6.2. Učestalost stručnoga usavršavanja

Za testiranje razlika u zadovoljstvu različitim aspektima posla učitelja s različitom učestalošću pohađanja stručnoga usavršavanja korištena je jednosmjerna analiza varijance. Rezultati prikazani u Tablici 21. pokazali su da se učitelji s različitom učestalošću pohađanja stručnoga usavršavanja ne razlikuju značajno u zadovoljstvu različitim aspektima posla. Bez obzira na učestalost pohađanja aktivnosti stručnoga usavršavanja svi sudionici podjednako su zadovoljni karakteristikama svojega posla ($F = 1.606$, $p > .05$), plaćom ($F = .994$, $p > .05$) i rukovođenjem ($F = .380$, $p > .05$). Time nije potvrđena hipoteza 3.2. da će učitelji koji češće pohađaju stručna usavršavanja biti zadovoljniji svim aspektima svojega posla.

Tablica 21. Razlike u zadovoljstvu različitim aspektima posla ovisno o učestalosti stručnoga usavršavanja

Stručno usavršavanje		do 5 puta	5 – 10 puta	više od 10 puta	F	p
Zadovoljstvo karakteristikama posla	M	3.86	3.96	3.85	1.606	.202
	SD	.52	.56	.55		
Zadovoljstvo plaćom	M	3.03	3.15	2.97	.994	.371
	SD	1.00	1.12	1.16		
Zadovoljstvo rukovođenjem	M	3.81	3.76	3.68	.380	.684
	SD	.94	1.01	1.07		

7.1.6.3. Pripadnost profesionalnomu udruženju

Za testiranje razlika u zadovoljstvu različitim aspektima posla među skupinama učitelja ovisno o pripadnosti profesionalnomu udruženju korišten je t-test. Rezultati prikazani u Tablici 22. pokazali su da se učitelji koji pripadaju profesionalnomu udruženju statistički značajno ne razlikuju u zadovoljstvu različitim aspektima posla od onih koji ne pripadaju takvom udruženju. Bez obzira na pripadnost profesionalnomu udruženju svi sudionici podjednako su zadovoljni karakteristikama svojega posla ($t = .452, p > .05$), plaćom ($t = .360, p > .05$) i rukovođenjem ($t = .536, p > .05$). Time nije potvrđena hipoteza 3.3. da će učitelji koji pripadaju profesionalnomu udruženju biti zadovoljniji svim aspektima svojega posla.

Tablica 22. Razlike u zadovoljstvu različitim aspektima posla ovisno o pripadnosti profesionalnomu udruženju

Pripadnost udruženju		DA	NE	t-test	p
Zadovoljstvo karakteristikama posla	M	3.90	3.93	.452	.652
	SD	.55	.56		
Zadovoljstvo plaćom	M	3.11	3.07	.360	.719
	SD	1.10	1.12		
Zadovoljstvo rukovođenjem	M	3.78	3.73	.536	.592
	SD	.94	1.07		

7.1.7. Povezanost procjene obilježja učiteljske profesije, samoprocjene učitelja kao profesionalca, percipirane organizacijske podrške i pojedinih aspekata zadovoljstva poslom

Prema Hipotezi 4 očekivana je pozitivna povezanost svih ispitivanih varijabli. Kao što je već detaljno prikazano u dijelu o deskriptivnoj statistici, sve korelacije bile su pozitivne, čime je potvrđena Hipoteza 4.

7.1.8. Prediktori različitih aspekata zadovoljstva poslom učitelja

Peti problem ovoga rada bio je ispitati doprinos procjena obilježja učiteljske profesije i samoprocjene učitelja kao profesionalca te percipirane organizacijske podrške objašnjenju različitih aspekata zadovoljstva poslom. Prema Hipotezi 5. očekivalo se da će procjena obilježja učiteljske profesije, samoprocjena učitelja kao profesionalca i percipirana organizacijska podrška biti prediktori svih aspekata zadovoljstva poslom. Za provjeru ove hipoteze korištena je hijerarhijska regresijska analiza sa socio-demografskim varijablama u prvome koraku, a ostalim varijablama u drugome.

Prije provedbe regresijske analize testirana je kolinearnost među ispitivanim varijablama. Ni u jednom slučaju koeficijent tolerancije nije manji od 0.10 niti je vrijednost faktora inflacije

varijance (VIF) veća od 10. To znači da multikolinearnost među prediktorskim varijablama nije dovodila u pitanje pouzdanost regresijskih modela.

7.1.8.1. Prediktori zadovoljstva karakteristikama posla

U prvome koraku hijerarhijske regresijske analize uvedeni su socio-demografski faktori: radni staž, učestalost pohađanja aktivnosti stručnoga usavršavanja i pripadnost profesionalnomu udruženju. U objašnjenju zadovoljstva karakteristikama posla (Tablica 23) svi socio-demografski faktori zajedno objašnjavaju 1,3 % varijance zadovoljstva, što nije statistički značajno ($F(3/391) = 1.739, p > .05$), iako je radni staž značajan pozitivni pojedinačni prediktor ($\beta = .113, p < .05$).

Kada su u drugome koraku analize uključene varijable obilježja učiteljske profesije, samoprocjene učitelja kao profesionalca te percipirana organizacijska podrška, dolazi do statistički značajnoga porasta objašnjene varijance zadovoljstva karakteristikama posla ($\Delta R^2 = .284, p < .001$) te se modelom objašnjava ukupno 29,7 % varijance, a značajni su prediktori radni staž ($\beta = .131, p < .05$), procjene obilježja učiteljske profesije ($\beta = .249, p < .001$) i percipirana organizacijska podrška ($\beta = .344, p < .001$). Zadovoljniji su karakteristikama posla stariji učitelji, oni koji u većoj mjeri posao učitelja smatraju profesijom i koji percipiraju da od škole dobivaju veću podršku.

Tablica 23. Doprinos procjena obilježja učiteljske profesije, samoprocjena učitelja kao profesionalca i percipirane organizacijske podrške zadovoljstvu karakteristikama posla

	ΔR^2	β	t	p
1. korak				
Radni staž		.113	2.225	.027
Stručno usavršavanje		-.026	-.522	.602
Pripadnost profesionalnomu udruženju		.036	.704	.482

$$R = .115, R^2 = .013, \text{Prilagođeni } R^2 = .006, F(3/391) = 1.739, p > 0.05$$

2. korak	.284***		
Radni staž	.131	3.026	.003
Stručno usavršavanje	-.028	-.656	.512
Pripadnost profesionalnomu udruženju	.044	1.019	.309
Obilježja učiteljske profesije	.249	4.135	.000
Obilježja učitelja profesionalca	.105	1.735	.083
Organizacijska podrška	.344	7.813	.000
$R = .545, R^2 = .297, \text{Prilagođeni } R^2 = .286, F(6/388) = 27.341, p < 0.001, \Delta F(3/388) = 52.260, p < .001$			

*** $p < .001$

7.1.8.2. Prediktori zadovoljstva plaćom

U prvome koraku analize uvedeni su socio-demografski faktori: radni staž, učestalost pohađanja aktivnosti stručnoga usavršavanja i pripadnost profesionalnomu udruženju. U objašnjenju zadovoljstva plaćom (Tablica 24) svi socio-demografski faktori zajedno nemaju statistički značajan doprinos i objašnjavaju 1,0 % varijance zadovoljstva, što nije statistički značajno ($F(3/391) = 1.326, p > .05$). Također, nijedan od pojedinačnih prediktora nema statistički značajan doprinos zadovoljstvu plaćom. Učitelji su podjednako zadovoljni plaćom bez obzira na godine radnoga staža, učestalost stručnoga usavršavanja i pripadnost profesionalnomu udruženju.

Kada se u drugome koraku analize uključe varijable obilježja učiteljske profesije, samoprocjene učitelja kao profesionalca te percipirana organizacijska podrška, dolazi do statistički značajnoga porasta objašnjene varijance zadovoljstva karakteristikama posla ($\Delta R^2 = .111, p < .001$) te se modelom objašnjava ukupno 12,1 % varijance, a značajan je prediktor samo

percipirana organizacijska podrška ($\beta = .268, p < .001$). Dakle, plaćom su zadovoljniji učitelji koji percipiraju veću podršku svoje škole.

Tablica 24. Doprinost procjena obilježja učiteljske profesije, samoprocjena učitelja kao profesionalca i percipirane organizacijske podrške zadovoljstvu plaćom

	ΔR^2	β	t-test	<i>p</i>
1. korak				
Radni staž		-.098	-1.916	.056
Stručno usavršavanje		-.009	-.182	.856
Pripadnost profesionalnomu udruženju		-.030	-.597	.551
$R = .100, R^2 = .010, \text{Prilagođeni } R^2 = .002, F(3/391) = 1.326, p > 0.05$				
2. korak				
	.111**			
Radni staž		-.091	-1.881	.061
Stručno usavršavanje		-.009	-.187	.852
Pripadnost profesionalnomu udruženju		-.025	-.513	.608
Obilježja učiteljske profesije		.080	1.189	.235
Obilježja učitelja profesionalca		.073	1.087	.278
Percipirana organizacijska podrška		.268	5.447	.000
$R = .348, R^2 = .121, \text{Prilagođeni } R^2 = .107, F(6/388) = 8.895, p < 0.001, \Delta F(3/388) = 16.307, p < .001$				

** $p < .01$

7.1.8.3. Prediktori zadovoljstva rukovođenjem

U prvome koraku analize uvedeni su socio-demografski faktori: radni staž, učestalost pohađanja aktivnosti stručnoga usavršavanja i pripadnost profesionalnomu udruženju. U objašnjenju zadovoljstva rukovođenjem (Tablica 25) svi socio-demografski faktori zajedno nemaju statistički značajan doprinos i objašnjavaju 1,0 % varijance zadovoljstva, što nije statistički značajno ($F(3/391) = 1.176, p > .05$). Također nijedan od pojedinačnih prediktora nema statistički značajan doprinos zadovoljstvu rukovođenjem.

Kada se u drugome koraku analize uključe varijable obilježja učiteljske profesije, samoprocjene učitelja kao profesionalca te percipirana organizacijska podrška, dolazi do statistički značajnoga porasta objašnjene varijance zadovoljstva karakteristikama posla ($\Delta R^2 = .485, p < .001$) te se modelom objašnjava ukupno 48,6 % varijance, a značajni su pojedinačni prediktori radni staž ($\beta = -.073, p < .05$) i percipirana organizacijska podrška ($\beta = .236, p < .001$). Dakle, rukovođenjem su zadovoljniji učitelji s manje radnoga staža i oni koji percipiraju veću podršku svoje škole.

Tablica 25. Doprinos procjena obilježja učiteljske profesije, samoprocjena učitelja kao profesionalca i percipirane organizacijske podrške zadovoljstvu rukovođenjem

	ΔR^2	β	t-test	p
1. korak				
Radni staž		-.080	-1.569	.118
Stručno usavršavanje		-.035	-.681	.496
Pripadnost profesionalnomu udruženju		-.038	-.746	.456

$R = .095, R^2 = .001, \text{Prilagođeni } R^2 = .002, F(3/391) = 1.176, p > 0.05$

2. korak	.485**		
Radni staž	-.073	-1.980	.048
Stručno usavršavanje	-.017	-.474	.636
Pripadnost profesionalnomu udruženju	-.023	-.629	.529
Obilježja učiteljske profesije	.054	1.046	.296
Obilježja učitelja profesionalca	.008	.165	.869
Percipirana organizacijska podrška	.236	4.683	.000

R = .703, R² = .494, Prilagođeni R² = .486, F (6/388) = 63.046, $p < 0.001$, ΔF (3/388) = 123.809, $p < .001$

** $p < .01$

Na temelju provedenih hijerarhijskih regresijskih analiza može se zaključiti da je Hipoteza 5 djelomično potvrđena. Učitelji koji percipiraju veću podršku svoje škole zadovoljniji su svim aspektima posla. Uz to, specifično, samim karakteristikama posla zadovoljniji su stariji učitelji i oni koji sebe u većoj mjeri procjenjuju kao učitelja profesionalca, a rukovođenjem su zadovoljniji učitelji s manje radnoga staža.

7.1.9. Moderacijski efekt organizacijske podrške

Šesti problem ovoga istraživanja bio je ispitati moderacijski efekt organizacijske podrške na odnos između procjena učiteljske profesije i zadovoljstva različitim aspektima posla te odnos između samoprocjena učitelja kao profesionalca i zadovoljstva različitim aspektima posla. Pretpostavilo se da je povezanost između procjena obilježja učiteljske profesije i zadovoljstva različitim aspektima posla veća kod učitelja koji procjenjuju da u većoj mjeri imaju podršku škole (H 6.1). Također je pretpostavljeno da je povezanost između samoprocjena učitelja kao profesionalca i zadovoljstva različitim aspektima posla veća kod učitelja koji procjenjuju da u većoj mjeri imaju podršku škole (H 6.2).

Za testiranje jednostavnoga moderacijskog efekta korištena je PROCESS makro naredba (Hayes, 2018). Jednostavna moderacija odnosi se na ispitivanje odnosa triju varijabli – prediktora, kriterija i jednoga moderatora. Testiranje se temelji na linearnoj regresiji kojom se procjenjuju tri različita efekta. To su efekti prediktorske varijable (X) i moderatorske varijable (M) na kriterijsku varijablu (Y) te interakcijski efekt (X*M) na kriterijsku varijablu. Ako se F-omjer interakcije X i M varijable pokaže statistički značajnim, može se zaključiti o postojanju moderacijskoga efekta.

Provedeno je šest moderacijskih analiza za kriterijske varijable zadovoljstva karakteristikama posla, zadovoljstva plaćom i zadovoljstva rukovođenjem te prediktorske varijable procjene obilježja učiteljske profesije i samoprocjena učitelja kao profesionalca. Moderacijska varijabla bila je organizacijska podrška. Uključene su i tri kontrolne varijable: godine radnoga staža, učestalost pohađanja stručnoga usavršavanja i pripadnost profesionalnomu udruženju.

7.1.9.1. Moderacijski efekt organizacijske podrške na odnos između obilježja učiteljske profesije iz zadovoljstva različitim aspektima posla

Zadovoljstvo karakteristikama posla

Moderacijska analiza pokazala je da je ukupni model značajan te da se na temelju procjene obilježja učiteljske profesije, organizacijske podrške i njihove interakcije te kontrolnih varijabli može predvidjeti 30 % varijance zadovoljstva karakteristikama posla ($F = 27.117$, $df\ 6/388$, $p < .001$). Sažetak rezultata prikazan je u Tablici 26. Iz tablice je vidljivo da ne postoji značajan interakcijski efekt organizacijske podrške u odnosu između procjene obilježja učiteljske profesije i zadovoljstva poslom ($B = .04$, $t = 1.435$, $p > .05$). Dakle, povezanost između procjena obilježja učiteljske profesije i zadovoljstva karakteristikama posla ne ovisi o tome koliko učitelji procjenjuju postojanje organizacijske podrške, tj. podrške škole.

Tablica 26. Moderacijski efekt organizacijske podrške na odnos procjena učiteljske profesije i zadovoljstva karakteristikama posla

	Zadovoljstvo karakteristikama posla			
	Model			
	B	SE	t-test	p
Procjene obilježja učitelja kao profesionalca	.08	.16	.512	.392
Organizacijska podrška	-.03	.13	-.263	.223
Interakcija	.04	.03	1.435	.107
Radni staž	.07	.02	3.090	.111
Stručno usavršavanje	-.01	.04	-.411	.058
Pripadnost profesionalnomu udruženju	.04	.05	.860	.135
	$R^2 = .30$			
	$F(R^2) = 27.117^{**}$			
	R^2 interakcije = .00			
	$F(R^2) = 2.058$			

Zadovoljstvo plaćom

Moderacijska analiza pokazala je da je ukupni model značajan te da se na temelju procjena učitelja kao profesionalca, organizacijske podrške i njihove interakcije te kontrolnih varijabli može predvidjeti 13 % varijance zadovoljstva plaćom ($F = 9.063$, $df 6/388$, $p < .001$). Sažetak rezultata prikazan je u Tablici 27. Iz tablice je vidljivo da ne postoji značajan interakcijski efekt organizacijske podrške u odnosu između procjene obilježja učiteljske profesije i zadovoljstva plaćom ($B = .10$, $t = 1.440$, $p < .05$). Dakle, povezanost između procjena obilježja učiteljske profesije i zadovoljstva plaćom ne ovisi o tome koliko učitelji procjenjuju postojanje organizacijske podrške, tj. podrške škole.

Tablica 27. Moderacijski efekt organizacijske podrške na odnos procjena učiteljske profesije i zadovoljstva plaćom

	Zadovoljstvo plaćom			
	Model			
	B	SE	t-test	p
Procjene obilježja učitelja kao profesionalca	-.25	.35	-.700	.484
Organizacijska podrška	-.18	.29	-.619	.537
Interakcija	.10	.07	1.440	.151
Radni staž	-.09	.05	-1.863	.063
Stručno usavršavanje	-.00	.08	-.014	.988
Pripadnost profesionalnomu udruženju	-.07	.11	-. 672	.502
	$R^2 = .13$			
	$F (R^2) = 9.063^{**}$			
	R^2 interakcije = .00			
	$F (R^2) = 2.075$			

Zadovoljstvo rukovođenjem

Moderacijska analiza pokazala je da je ukupni model značajan te da se na temelju procjena učitelja kao profesionalca, organizacijske podrške i njihove interakcije te kontrolnih varijabli može predvidjeti 49 % varijance zadovoljstva rukovođenjem ($F = 63.061$, $df 6/388$, $p < .001$). Sažetak rezultata prikazan je u Tablici 28. Iz tablice je vidljivo da ne postoji značajan interakcijski efekt organizacijske podrške u odnosu između procjene obilježja učiteljske profesije i zadovoljstva rukovođenjem ($B = -.01$, $t = .271$, $p < .05$). Dakle, povezanost između procjena obilježja učiteljske profesije i zadovoljstva rukovođenjem ne ovisi o tome koliko učitelji procjenjuju postojanje organizacijske podrške, tj. podrške škole.

Tablica 28. Moderacijski efekt organizacijske podrške na odnos procjena učiteljske profesije i zadovoljstva rukovođenjem

	Zadovoljstvo rukovođenjem			
	Model			
	B	SE	t-test	p
Procjene obilježja učitelja kao profesionalca	.17	.24	.676	.500
Organizacijska podrška	.59	.20	2.913	.004
Interakcija	-.01	.05	-.271	.786
Radni staž	-.07	.03	-1.964	.050
Stručno usavršavanje	-.03	.06	-.466	.641
Pripadnost profesionalnomu udruženju	-.04	.07	-.587	.558
	$R^2 = .13$			
	$F (R^2) = 9.063^{**}$			
	R^2 interakcije = .00			
	$F (R^2) = .074$			

Na temelju triju navedenih moderacijskih analiza može se zaključiti da Hipoteza 6.1. nije potvrđena i da povezanost između procjena obilježja učiteljske profesije i zadovoljstva različitim aspektima posla ne ovisi o tome u kojoj mjeri učitelji percipiraju da u svojem poslu imaju podršku škole.

7.1.9.2. Moderacijski efekt organizacijske podrške na odnos između samoprocjena učitelja kao profesionalca i zadovoljstva različitim aspektima posla

Zadovoljstvo karakteristikama posla

Moderacijska analiza pokazala je da je ukupni model značajan te da se na temelju procjena učitelja kao profesionalca, organizacijske podrške i njihove interakcije te kontrolnih varijabli može predvidjeti 28 % varijance zadovoljstva karakteristikama posla ($F = 24.647$, $df\ 6/388$, $p < .001$). Sažetak rezultata prikazan je u Tablici 29. Iz tablice je vidljivo da postoji značajan interakcijski efekt organizacijske podrške u odnosu između samoprocjene učitelja kao profesionalca i zadovoljstva poslom ($B = .09$, $t = 2.289$, $p < .05$).

Tablica 29. Moderacijski efekt organizacijske podrške na odnos samoprocjena učitelja kao profesionalca i zadovoljstva karakteristikama posla

	Zadovoljstvo karakteristikama posla			
	Model			
	B	SE	t-test	p
Procjene obilježja učitelja kao profesionalca	-.13	.19	-.658	.51
Organizacijska podrška	-.22	.16	-1.317	.19
Interakcija	.09	.04	2.289	.02
Radni staž	.06	.02	2.593	.01
Stručno usavršavanje	-.03	.04	-.865	.39
Pripadnost profesionalnomu udruženju	.03	.05	.751	.45

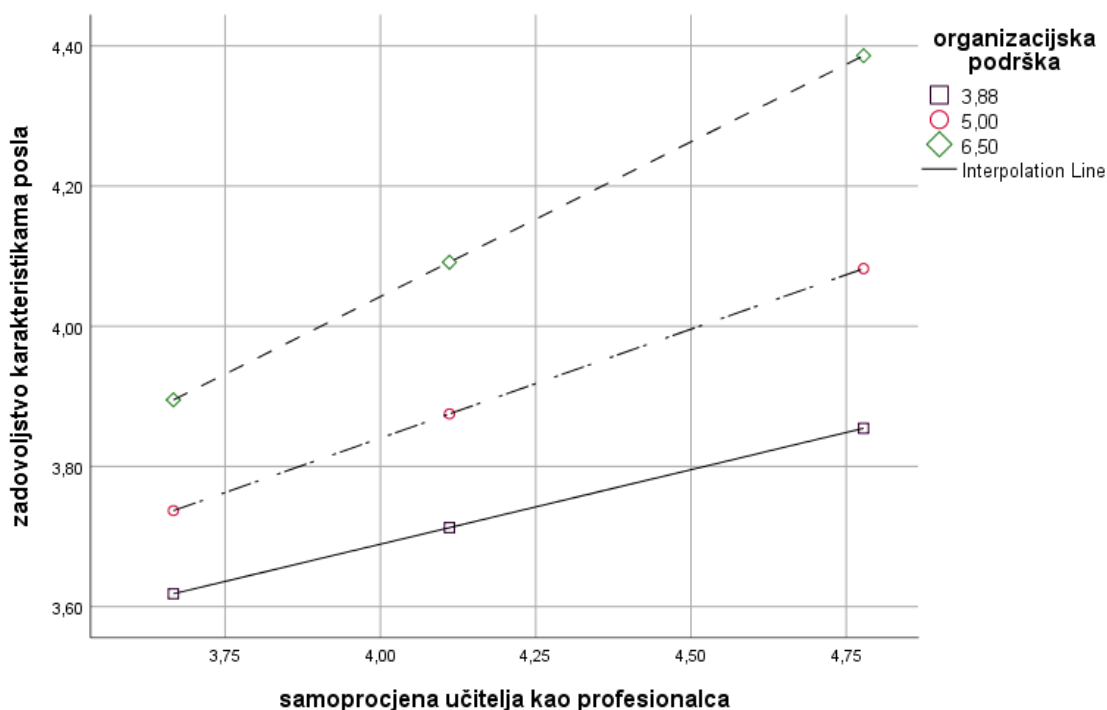
$R^2 = .28$

$F (R^2) = 24.647^{**}$

R^2 interakcije = .01

$$F(R^2) = 5.241^*$$

S ciljem objašnjenja načina na koji procjene obilježja učitelja kao profesionalca i zadovoljstvo karakteristikama posla ovise o organizacijskoj podršci rezultati su prikazani na Slici 9.



Slika 9. Moderacijska uloga organizacijske podrške u odnosu između samoprocjene učitelja kao profesionalca i zadovoljstva poslom

Na osnovu provedene analize i grafičkoga prikaza moguće je zaključiti da socijalna podrška mijenja razinu povezanosti između samoprocjene učitelja kao profesionalca i zadovoljstva karakteristikama posla na način da visoka organizacijska podrška pojačava pozitivan odnos između ovih dviju varijabli. Što učitelji u većoj mjeri percipiraju da ih škola u poslu podržava, to će oni koji sebe percipiraju kao profesionalce u većoj mjeri biti zadovoljniji poslom.

Zadovoljstvo plaćom

Moderacijska analiza pokazala je da je ukupni model značajan te da se na temelju samoprocjena učitelja kao profesionalca, organizacijske podrške i njihove interakcije te kontrolnih varijabli može predvidjeti 12 % varijance zadovoljstva plaćom ($F = 8.737$, $df 6/388$, $p < .001$). Sažetak rezultata prikazan je u Tablici 30. Iz tablice je vidljivo da ne postoji značajan

interakcijski efekt organizacijske podrške u odnosu između samoprocjene učitelja kao profesionalca i zadovoljstva plaćom ($B = .06$, $t = .762$, $p > .05$). Dakle, povezanost između procjena obilježja učiteljske profesije i zadovoljstva plaćom ne ovisi o tome koliko učitelji procjenjuju postojanje organizacijske podrške, tj. podrške škole.

Tablica 30. Moderacijski efekt organizacijske podrške na odnos samoprocjena učitelja kao profesionalca i zadovoljstva plaćom

	Zadovoljstvo plaćom			
	Model			
	B	SE	t-test	p
Procjene obilježja učitelja kao profesionalca	-.03	.42	-.08	.93
Organizacijska podrška	-.04	.36	-.10	.92
Interakcija	.06	.08	.76	.45
Radni staž	-.10	.05	-2.00	.05
Stručno usavršavanje	-.02	.08	-.25	.80
Pripadnost profesionalnomu udruženju	-.06	.11	-.59	.55
$R^2 = .12$				
$F (R^2) = 8.737^{**}$				
R^2 interakcije = .00				
$F (R^2) = .580$				

Zadovoljstvo rukovođenjem

Moderacijska analiza pokazala je da je ukupni model značajan te da se na temelju samoprocjena učitelja kao profesionalca, organizacijske podrške i njihove interakcije te kontrolnih varijabli može predvidjeti 49 % varijance zadovoljstva rukovođenjem ($F = 62.836$, df

6/388, $p < .001$). Sažetak rezultata prikazan je u Tablici 31. Iz tablice je vidljivo da ne postoji značajan interakcijski efekt organizacijske podrške u odnosu između samoprocjene učitelja kao profesionalca i zadovoljstva plaćom ($B = .04$, $t = .674$, $p > .05$).

Tablica 31. Moderacijski efekt organizacijske podrške na odnos samoprocjena učitelja kao profesionalca i zadovoljstva plaćom

	Zadovoljstvo rukovođenjem			
	Model			
	B	SE	t-test	p
Procjene obilježja učitelja kao profesionalca	-.10	.29	-.35	.73
Organizacijska podrška	.37	.25	1.49	.14
Interakcija	.04	.06	.67	.50
Radni staž	-.07	.03	-2.09	.04
Stručno usavršavanje	-.03	.06	-.53	.60
Pripadnost profesionalnomu udruženju	-.05	.07	-.70	.49
$R^2 = .50$				
$F (R^2) = 62.836^{**}$				
R^2 interakcije = .00				
$F (R^2) = .454$				

Na temelju triju provedenih moderacijskih analiza može se zaključiti da je hipoteza 6.2. samo djelomično potvrđena u dijelu koji se odnosi na zadovoljstvo karakteristikama posla.

7.1.10. Zaključci

U skladu s postavljenim problemima i hipotezama istraživanja formulirani su sljedeći zaključci:

1. Prema hipotezama se očekivalo da učitelji koji imaju više godina radnoga staža u većoj mjeri procjenjuju učiteljski posao kao profesiju i sebe kao profesionalca (H1.1), kao i učitelji koji učestalije pohađaju stručna usavršavanja (H1.2) te pripadaju profesionalnomu udruženju (H1.3). Suprotno očekivanjima, među ovim skupinama učitelja nije bilo statistički značajnih razlika u procjenama učiteljskoga posla kao profesije i sebe kao profesionalca, tako da **nijedna od navedenih hipoteza nije potvrđena.**

2. Prema hipotezama se očekivalo da učitelji koji imaju više godina radnoga staža u većoj mjeri percipiraju da u svojem poslu imaju podršku škole (H2.1), kao i učitelji koji učestalije pohađaju stručna usavršavanja (H2.2) te pripadaju profesionalnomu udruženju (H2.3). Suprotno očekivanjima, među ovim skupinama učitelja nije bilo statistički značajnih razlika u procjenama organizacijske podrške, tako da **nijedna od navedenih hipoteza nije potvrđena.**

3. Prema hipotezama se očekivalo da su učitelji koji imaju više godina radnoga staža u većoj mjeri zadovoljniji svim aspektima posla (H3.1), kao i učitelji koji učestalije pohađaju stručna usavršavanja (H3.2) te pripadaju profesionalnomu udruženju (H3.3). Suprotno očekivanjima, nijedna od navedenih hipoteza nije potvrđena. Među ovim skupinama učitelja nije bilo statistički značajnih razlika u procjenama zadovoljstva samih karakteristika posla i zadovoljstva plaćom. **Kada je u pitanju rukovođenje, najmanje su zadovoljni oni s 20 do 29 godina staža, dok su mlađi i stariji učitelji zadovoljniji, što je suprotno hipotezi da će učitelji s duljim stažem biti zadovoljniji svim aspektima posla.**

4. Prema Hipotezi 4. očekivala se pozitivna povezanost između procjena obilježja učiteljske profesije i samoprocjena učitelja kao profesionalca, percipirane organizacijske podrške i zadovoljstva određenim aspektima posla. **Svi koeficijenti korelacije među ispitivanim varijablama pozitivni su i značajni, pa je ova hipoteza u potpunosti potvrđena.**

5. Prema Hipotezi 5. očekivalo se da će procjena obilježja učiteljske profesije, samoprocjena učitelja kao profesionalca i percipirana organizacijska podrška biti pozitivni prediktori svih aspekata zadovoljstva poslom. Rezultati su djelomično potvrdili ovu hipotezu. **Učitelji koji**

percipiraju veću podršku svoje škole zadovoljniji su svim aspektima posla. Uz to, specifično, karakteristikama posla zadovoljniji su stariji učitelji i oni koji sebe u većoj mjeri procjenjuju kao učitelja profesionalca, a rukovođenjem su zadovoljniji učitelji s manje radnoga staža.

6. Prema hipotezama se očekivalo da će povezanost između procjena obilježja učiteljske profesije (H6.1) i samoprocjena učitelja kao profesionalca (H6.2) sa zadovoljstvom različitim aspektima posla biti veća kod učitelja koji procjenjuju da u većoj mjeri imaju podršku škole. Hipoteza 6.1. nije potvrđena. Povezanost između procjena obilježja učiteljske profesije i zadovoljstva različitim aspektima posla ne ovisi o tome u kojoj mjeri učitelji percipiraju da ih škola podržava u njihovu poslu. **Hipoteza 6.2. djelomično je potvrđena.** Što učitelji u većoj mjeri percipiraju da ih škola podržava u poslu, to će oni koji sebe percipiraju kao profesionalce, u većoj mjeri biti zadovoljniji poslom, ali ne i plaćom i rukovođenjem.

8.2. Rezultati kvalitativnoga istraživanja

Analizom prikupljenih podataka utvrdila se percepcija učitelja o pojedinim obilježjima profesije i učitelja kao profesionalca te su dobivene sljedeće teme:

1. obilježja učiteljske profesije,
2. obilježja učitelja kao profesionalca,
3. profesionalno ponašanje učitelja,
4. etika učiteljske profesije,
5. obilježja profesije koja nedostaju učiteljskoj profesiji,
6. općenita percepcija učiteljstva.

Analizom sadržaja prepoznati su i kodovi koji čine sastavnice osnovnih tema (Tablica 32).

Tablica 32. Teme i kodovi

Teme	Kodovi
Obilježja učiteljske profesije	specifična znanja i metodičke vještine, visokoškolska naobrazba, cjeloživotno učenje
Obilježja učitelja kao profesionalca	pedagoško-didaktičko-metodičke kompetencije, specifične osobine ličnosti, pridržavanje propisanih normi
Profesionalno ponašanje učitelja	socijalna i profesionalna komponenta ponašanja, fizički izgled učitelja, ponašanje izvan odgojno-obrazovne ustanove
Etika učiteljske profesije	osobno tumačenje, zakonski okvir, etički kodeks na razini škole
Obilježja profesije koja nedostaju učiteljskoj profesiji	podrška nadređenih struktura, financijska naknada, profesionalne organizacije, percepcija u javnosti
Općenita percepcija učiteljstva	zanimanje, profesija

8.2.1. Prva tema – obilježja učiteljske profesije

Prvu temu čine kategorizirane izjave sudionika koje se odnose na identificiranje obilježja profesije s obilježjima učiteljske profesije. Specifična znanja i metodičke vještine, odnosno kompetencije, obilježja su koja sudionici najčešće prepoznaju u učiteljskoj profesiji.

Poznavanje materije u bilo kojem smislu. Počevši od matičnih znanosti na kojima se baziramo.

Mi imamo i metodiku prenošenja određenoga znanja, odnosno specifične metodike – početne nastave matematike itd. I to nas razlikuje od nekih drugih profesija.

...profesionalne kompetencije koje sačinjavaju naše opće znanje, naše sposobnosti da bismo uopće izvodili taj posao. Druga kompetencija je ona strogo stručna, to je pedagoško-didaktičko-metodička kompetencija.

Znači, znanja, vještine, stavovi, sposobnosti. Sve to zajedno, koje mi imamo. I specifična su ta znanja iz odgojno-obrazovnih znanosti, područja.

Oblik formalnoga obrazovanja koji sudionici prepoznaju kao obilježje učiteljske profesije je visokoškolsko obrazovanje.

Prvi korak je bilo – završili smo fakultet.

Smatram da smo, naravno nakon formalnoga obrazovanja, stekli određene kompetencije za našu profesiju.

Kao obilježje profesije koje je nužno za razvoj, prilagodbu novitetima i ostanak u profesiji sudionici navode potrebu za cjeloživotnim učenjem.

Još bih dodala to neko cjeloživotno obrazovanje koje je kod nas baš posebno naglašeno jer se svakodnevno nešto mijenja, svake godine imamo neke novitete, a moramo biti u skladu sa svime i moramo sve pratiti jer kako se sve to zajedno mijenja, tako i djeca imaju nekakve druge potrebe.

Ovo cjeloživotno učenje, što je kolegica istaknula, stvarno je danas neophodno da bismo bili učitelji.

Osim toga nekog kontinuiranog usavršavanja, stvari se stalno mijenjaju i moramo svojim vještinama, sposobnostima, znanjem cijelo vrijeme biti nekako tu.

8.2.2 Druga tema – obilježja učitelja kao profesionalaca

Drugu temu čine kategorizirane izjave sudionika koje se odnose na identificiranje obilježja profesionalaca s obilježjima učitelja. Prvo obilježje po kojem sudionici učitelje prepoznaju kao profesionalce je posjedovanje pedagoško-didaktičko-metodičkih kompetencija.

Imamo neke opće kompetencije koje vrijede za svaku struku, imamo neke specifične. Kod nas je to upravo ta pedagoško-didaktička kompetencija.

Kao vrlo važno obilježje koje učitelje čini profesionalcima sudionici navode posjedovanje određenih osobina ličnosti.

Upravo sve ovo što bi se moglo nazvati nekakvim specifičnim obilježjima ličnosti koje trebaju postojati za našu profesiju jer definitivno ne trebaju iste osobine ličnosti za npr. računovođu, recimo nekakvoga vrhunskog menadžera ili dobrog učitelja.

Da je vrlo važno da učitelji budu osobe koje su odgovorne. Mislim, odgovornost kod nas mora biti na visokome stupnju. Oni moraju biti kritični i samokritični. Naravno da trebaju biti inovativni. Moraju biti i suradljivi. Nama je suradnja zapravo jako važna. Bez obzira na to što smo mi zapravo kraljevi – svatko u svojoj učionici. Naravno, komunikativni.

Visoka razina empatije i tolerancije na sva moguća i nemoguća dječja pitanja, odnosno pitanja učenika, koja se često i ponavljaju i vjerujem da bi prosječnoj osobi koja nije naše profesije bila naporna i ne bi to mogli izdržati, odnosno ne bi se znali nositi s tim.

Sposobnost humora. Dakle, ne nekakva uštogljenost, strah i trepet, gdje će svi zazirati od takvoga učitelja, nego pristupačan učitelj kojem se učenik u svakome trenu može i obratiti, i našaliti se i porazgovarati s njim. Pouzdanost možda. Učiteljska diskrecija.

Evo, ja bih možda još dodala dosljednost i tu socijalnu inteligenciju koja je jako važna jer ti međuljudski odnosi sastavni su dio našega posla.

Obilježje koje se također istaknulo odnosi se na pridržavanje propisanih normi.

Znači, biti profesionalac prvenstveno znači doista se pridržavati svih pravila struke.

8.2.3. Treća tema – profesionalno ponašanje učitelja

Treću temu čine kategorizirane izjave sudionika koje se odnose na prihvatljivo profesionalno ponašanje učitelja. Sudionici najčešće ističu socijalnu i profesionalnu komponentu ponašanja.

Ja bih rekla da treba biti pristojno. Prvenstveno pristojno.

Ja bih spomenula ravnotežu između topline i zadržavanja distance. Podjednako u odnosu prema djeci, prema roditeljima i prema kolegama.

Prema svim roditeljima imati jednak odnos. Odnosno, sigurno su nam neki malo draži i neki malo manje, ovisi o njihovim karakterima i njihovim pristupima, ali mislim da sa svima treba održati jednaku razinu profesionalnosti, odnosno jednaku razinu komunikacije.

Možda dodati i puno dodirnih točaka s kolegama iz svoje zbornice s obzirom na to da surađujemo. Znači zadržati onu profesionalnu kolegijalnost.

Moramo biti tolerantni.

Sudionici ističu fizički izgled učitelja kao važnu komponentu ponašanja.

Ja bih ovdje možda čak spomenula i naše odijevanje i to kako mi fizički izgledamo. Mislim da se moramo odijevati stvarno prihvatljivo za razred, za roditeljski.

Također, ističu važnost ponašanja učitelja izvan odgojno-obrazovne ustanove.

Ja mislim da je naše ponašanje izvan škole isto tako važno u našoj zajednici. Gdje god da se pojavimo, mi ustvari moramo itekako razmišljati i promišljati koji naši potezi su u redu, koji nisu u redu.

Možemo biti jako tolerantni, možemo biti jako, ne znam, ali jednostavno da, baš nam je profesija u kojoj trebamo poprilično voditi brigu i u školi i izvan škole.

8.2.4. Četvrta tema – etika učiteljske profesije

Četvrtu temu čine kategorizirane izjave sudionika koje se odnose na tumačenje koncepta etičkoga kodeksa u kontekstu učiteljske profesije. Sudionici etički kodeks najčešće prepoznaju kao osobno tumačenje ispravnoga ponašanja.

Za mene je to nešto na tragu toga, sve što činim, odlučujem ili ne činim, da bude u najboljem interesu djeteta.

Možda neki unutarnji onaj glas koji nam ustvari govori: „Ovo je u redu, ovo nije u redu”, ja bih rekla.

Pa, evo, ja mislim čak da je to dosta osobno. ...mislim da sami već znamo, da smo svjesni kako se trebamo ponašati, ako nismo, mislim da to uopće nije posao za nas i čak mislim da dosta možda ima utjecaj to što gledamo kolege kako se i oni ponašaju pa isto onda raspoznavamo je li to dobro, je li to nije dobro, kako ostali reagiraju na njihovo ponašanje, kako reagiraju na dobro, kako na loše, pa možda i tako isto kupimo taj neki etički kodeks.

Dio sudionika prepoznaje zakonski okvir kao temelj etičkoga kodeksa ponašanja u školi.

Ima onaj dio koji mogu reći da je moje osobno mišljenje i moj osobni stav da je to tako u redu, ali isto tako pravilnici, definitivno. I oni su me u praksi oblikovali. Kada sam počela raditi, pravilnike nisam poznavala. S vremenom sam malo po malo u svaki morala zagrepsti.

Ne samo pravilnici, to su odluke, smjernice, preporuke, nisu samo strogi zakon i pravilnik, izmjena pravilnika i izmjena izmjene pravilnika, što već sada u zadnje vrijeme imamo, je li. Znanje i stručnost, to je ono što nam daje nekakav okvir.

Sudionici prepoznaju i etički kodeks, koji donose škole, kao relevantan u reguliranju ponašanja učitelja. Također, ističu problem kontrole primjene propisanoga etičkog kodeksa.

Škole donose etički kodeks.

Postoje i objavljeni su etički kodeksi i mislim da to uopće nije loše. Jednostavno je regulirano u osnovnim crtama... Mislim da bi to trebalo imati.

Pitanje je provedbe etičkoga kodeksa i kontrole. Kada ga donesete, meni to zvuči kao mrtvo slovo na papiru. Mnogi ga se ni ne drže, niti ga provode, a niti ga kontroliraju.

8.2.5. Peta tema – deficitarna obilježja učiteljske profesije

Petu temu čine kategorizirane izjave sudionika koje se odnose na identificiranje deficitarnih obilježja učiteljske profesije. Najčešće deficitarno obilježje učiteljske profesije koje sudionici ističu je nedostatna podrška nadređenih struktura.

Ali ono što mislim da nama jedino nedostaje je zapravo podrška Ministarstva, odnosno podrška onih koji su zapravo iznad nas.

I naše mišljenje se ne uvažava. Evo, iz moga iskustva osobnog za jedan slučaj, moje mišljenje kao učiteljice tom djetetu nije bilo važno i nije nitko uzeo u obzir.

Ministarstvo ne štiti naše interese. Uopće, kao krovna naša institucija.

Ravnatelji bi također trebali davati podršku, pogotovo onim ljudima koji promoviraju školu, koji rade posao koji je vrijedan toga da se zapravo o tome čuje. Ali vrlo često čujemo situaciju da su zapravo ljudi koji nešto rade, koji rade možda nekakve projekte, neke malo stvari izvan okvira, maltene se skrivaju u svojim školama da ne bi stršali.

Kao vrlo važna deficitarna obilježja učiteljske profesije sudionici ističu nedostatnu financijsku naknadu i nedostatak profesionalnih organizacija.

Po svim tim obilježjima učiteljstvo jest profesija jer doista posjeduje sve te specifičnosti, osim možda one visoke plaće.

I malo po malo, s godinama, to se narušavalo i onda je ta potplaćenost, i nezadovoljstvo, i loši uvjeti rada, i sve to kad se stavi... Mislim, normalno, to je jednostavno, godinama se to događalo, to je bio proces jedan i, eto, sad smo tu gdje jesmo.

Profesionalno udruženje možda.

Možda neko udruženje u obliku komore ili nešto slično tomu.

Prepoznato deficitarno obilježje je pozitivna slika u javnosti.

Osjećamo se prepušteni sami sebi i nama bi trebao, po mom mišljenju, nekakav dobar PR.

Meni je najveći nedostatak to što se uopće učiteljska profesija ne uvažava kao profesija. Promatrajući ostale ljude oko sebe, imam dojam kada pričamo o tome, nekako mi žele reći: „To svi mogu raditi, kaj je to posao?“, „Za to treba fakultet?“

Zanimljivo je da sudionici ističu da se deficitarna obilježja mogu pronaći i unutar same profesije.

(Izdavačke kuće) naprave pripreme, planove u digitalnome obliku i onda ide van reklama u javnost samo jednim klikom, dovoljno je da stisnete to, posao vam je odrađen. Ispada da može svatko znači taj klik napraviti i biti dobar učitelj.

Stvar je u tome da je sustav ogroman, da je jako puno ljudi, učitelja, i da je trom. Nepodložan promjenama, inicijativi nekoj. Jednostavno smo tromi, svi zajedno od količine koliko nas ima.

Ta tromost nas sputava, evo. Taj ogroman sustav koji je nepokretan i, ne znam, ne znam kako bih to nazvala.

Stručna usavršavanja koja su zapravo nama i potrebna. ...nego da vidim kolegice, da izmijenimo iskustva, da nešto novo pogledam, naučim. Međutim, većina njih si je sama iz svojeg džepa plaćala ta stručna usavršavanja. Ja znam da škole nemaju novaca i da je zaista problem financiranja tih škola i to je nešto čim bi se trebali pozabaviti malo ozbiljnije.

8.2.6. Šesta tema – općenita percepcija učiteljstva

Šestu temu čine kategorizirane izjave sudionika koje se odnose na osobnu procjenu sudionika o statusu učiteljske profesije. Sudionici učiteljstvo najčešće kategoriziraju kao zanimanje.

U ovoj situaciji u kojoj se mi danas nalazimo u Hrvatskoj, ja bih rekla da ne mogu govoriti čak ni o profesiji, nego mislim da je to zanimanje. U globalu kad gledam, mislim da je to zanimanje na koje se mnogi pozivaju i kažu: „Gle, to je posao kao i bilo koji drugi.”

Ja isto mislim da je to nekako više zanimanje danas. Ima nas svakakvih, evo, ne znam. Doista nas ima svakakvih. Od srednje pedagoške, do učiteljskoga fakulteta, ali evo nekako mislim da je to danas ipak... Da mnogi odrađuju. Evo, baš doslovno odrađuju taj dio škole i kad dođu kući, da su gotovi sa svojim poslom. Ja bih ipak rekla da je to zanimanje za veliku većinu.

Čini mi se da je nekako u teoriji profesija, ali čini mi se da je previše, da je pogrešna percepcija svih ostalih oko nas da smo profesionalci. Tako da, na kraju krajeva, mi se više svodi da je to ipak na kraju zanimanje nego neka profesija koju cijene drugi oko nas.

Mislim da je na kraju krajeva to zanimanje s obzirom na sve karakteristike koje smo naveli i na sve situacije, problematike i tako dalje.

Mislim da je to zanimanje i mislim da će tako ostati sve dok nas sustav ne počne cijeliti, odnosno i društvo u kojem se trenutno nalazimo.

Dio sudionika učiteljstvo percipira kao profesiju.

Ta riječ poziv bi u sebi upravo trebala imati to da si ti, onako, u jednom momentu znao, yes, ja ću biti to. Sad, da, ima puno ljudi koji su kvalitetni učitelji, a koji su u sasvim slučajno tamo dospjeli. Ima i obrnutih situacija. Tako da moj odgovor bi bio da je to u svakom slučaju, ili bi barem trebala biti, profesija i poziv.

Tako da isto mislim da to ipak je profesija. Ipak smo mi završili fakultet. Mislim da smo dovoljno metodički potkovani da ipak možemo reći da je to na jedan način profesija. Bez obzira na sve ove nedostatke.

Smatram da smo mi profesionalci, odnosno da je ovo profesija, ali voljela bih ponekad možda da je to i zanimanje. Da kada se vratimo sa svog posla, da možemo zatvoriti e-dnevnik, Teamse i sve ove ostale aplikacije silne, i mailove, i da do sljedećeg jutra, kada ponovno odlazimo na svoj posao, da to sve isključimo. Da barem možemo sve ovo emocionalno ograditi od sebe.

9. Rasprava

Kvantitativnim dijelom ovoga istraživanja nastojao se ispitati međuodnos konstrukta zadovoljstva poslom, percipirane organizacijske podrške (podrške škole) i samoprocjene profesionalizma te njihova procjena u odnosu na određena socio-demografska obilježja sudionika istraživanja. Postavljeno je šest istraživačkih problema s pripadajućim hipotezama. U svrhu lakšega snalaženja rasprava će se rasporediti s obzirom na navedene probleme.

Problem 1. Ispitati razlike u procjenama obilježja učiteljske profesije i samoprocjeni obilježja učitelja kao profesionalca s obzirom na neka socio-demografska obilježja učitelja.

Za prvi problem postavljene su tri hipoteze prema kojima učitelji koji imaju više godina radnoga staža, učestalije pohađaju stručna usavršavanja te pripadaju nekomu profesionalnom udruženju u većoj mjeri percipiraju posao učitelja kao profesiju i imaju veću samoprocjenu sebe kao učitelja profesionalca. Za ispitivanje ovoga problema korištena je skala Obilježja profesije i profesionalca (Cobbold, 2015), namijenjena istraživanjima u kontekstu učiteljske profesije. Skala se sastoji od dvadeset tvrdnji, od kojih se deset odnosi na obilježja učiteljske profesije, a deset na samoprocjene učitelja sebe kao profesionalca. Rezultati ovoga istraživanja pokazuju da, bez obzira na duljinu radnoga staža, učestalost stručnoga usavršavanja i pripadnost profesionalnom udruženju, svi sudionici podjednako procjenjuju učiteljski posao kao profesiju i sebe kao profesionalca. Odnosno, budući da nisu pronađene statistički značajne razlike, hipoteza H1 nije potvrđena. Općenito, sudionici su pokazali iznadprosječne procjene obilježja učiteljske profesije ($M = 4.05$, $SD = .59$) i samoprocjene sebe kao učitelja profesionalca ($M = 4.19$, $SD = .51$). Ovi rezultati djelomično su u skladu s nalazima istraživanja (Cobbold, 2015) iz kojega je preuzeta skala i koji pokazuju da učitelji sebe procjenjuju profesionalcima, no učiteljstvo ne procjenjuju punopravnom profesijom, što autor opisuje paradoksom „profesionalaca bez profesije”. Zanimljivi su rezultati istraživanja do kojih su došli Tichenor i Tichenor (2004), koji pokazuju da učitelji imaju visoko postavljene standarde i očekivanja od sebe i drugih učitelja, ali smatraju da nisu svi učitelji reprezentativni primjerak profesionalizma.

Kelchtermans (1996) u svojem istraživanju dolazi do zaključka da učitelji sebe doživljavaju u dvjema domenama koje se međusobno isprepliću: *profesionalno ja (the professional self)*, učiteljeva predodžba o samome sebi kao učitelju) i *subjektivna edukacijska teorija (the subjective educational theory)*, osobni sustav učiteljskoga znanja i uvjerenja o

poučavanju). Nadalje, objašnjava da se *profesionalno ja* može konceptualno diferencirati u pet komponenata: slika o sebi (deskriptivna komponenta), samopoštovanje (evaluacijska komponenta), motivacija za posao (kognitivna komponenta), percepcija zadatka (normativna komponenta) i perspektiva budućnosti. Potrebno je uzeti u obzir da je doživljaj profesije i stav prema poslu hrvatskih učitelja pod utjecajem kulturalnih i nacionalnih specifičnosti poput niske razine ulaganja u odgojno-obrazovni sustav, visoke stope nezaposlenosti te generalno ekonomske i moralne krize društva (Slišković i sur., 2016). Profesionalno samorazumijevanje svjesnost je o utjecaju prošlih iskustava i trenutačnih situacija na osobu te njezino viđenje sebe kao profesionalca (London, 2001), a ono se kod učitelja oblikuje tijekom inicijalnoga obrazovanja i tijekom radnoga staža. Iako je od trenutka ulaska u profesiju, pa do trenutka izlaska iz nje, profesionalno samorazumijevanje učitelja promjenjivo i pod utjecajem različitih faktora, dobiveni rezultati pokazuju da je ono na vrlo visokoj razini bez obzira na duljinu radnoga staža. Učitelji koji profesionalno samorazumijevanje procjenjuju visokim trebali bi imati pozitivniji doživljaj svoje profesije, lakše se nositi s profesionalnim problemima te prihvaćati potencijalne negativnosti kao dio profesionalnoga života (Berry, 2014). Rezultati istraživanja koje su proveli Yağan i sur. (2022) pokazuju da na profesionalno samorazumijevanje učitelja utječe društveni status učitelja. Čepić i sur. (2014) iznose rezultate istraživanja prema kojima hrvatski učitelji smatraju da znanje, kreativnost i pravednost čine *dobroga učitelja*. Prema rezultatima istraživanja koje su proveli Zlatković i sur. (2012) učitelji visoko procjenjuju svoju kompetentnost i uspješnost u obavljanju profesionalnih uloga. Doživljaj učiteljske profesije od svojih začetaka pa sve do danas u očima javnosti doživljava negativan trend, koji se i dalje nastavlja. Degradacija poštovanja učiteljskoga profesionalizma i profesije koju pokazuje društvo izraženija je nego ikada, a brojna istraživanja pokazuju da su učitelji toga svjesni (Durdukoca, 2019; Fuller i sur., 2013; Geske i Ozola, 2015, prema Liga i Priževite, 2019; Hayes, 2001). Jedan od razloga je taj što „javnost nerazumno očekuje da učitelji provode disciplinu, zahtijevaju poštovanje i postižu rezultate s učenicima unutar obrazovnoga sustava koji im je umanjio ovlasti za suočavanje s navedenim” (Hargreaves i sur., 2018, str. 64). Osim toga, učiteljima se sve više umanjuje i osporava profesionalna uloga i dužnost objektivnoga ocjenjivača jer je pritisak javnosti za ocjenu *odličan* sve veći, a mnogi učitelji tomu pritisku nakraju popuste. Stoga se profesionalna odgovornost (*accountability*) za rezultate ostvarivanja ishoda učenja dokazuje standardizacijom i izvanjskim vrednovanjem. Današnjim učiteljima značajno se povećavaju administrativni poslovi i

zaduženja te uz to moraju odgovarati nadređenima, medijima, roditeljima, ali i učenicima (Slišković i sur., 2016). Drugim riječima, sve je više tzv. „profesionalaca izvan profesije”, koji nastoje kreirati i utjecati na provođenje učiteljskoga posla, što im nerijetko i uspijeva. Istraživanje koje su proveli Slišković i sur. (2016) pokazuje da učitelji u osnovnoj školi svoju profesiju doživljavaju zahtjevnom zbog višestrukih ciljeva koje moraju ostvariti, uloga i zadataka; podcijenjenom zbog niskoga društvenog statusa i niske plaće u usporedbi s ostalim profesijama za koje je potrebno visokoškolsko obrazovanje; iznimno važnom u kontekstu očuvanja znanja i istinskih vrijednosti u društvu čije se vrijednosti konstantno mijenjaju. Zanimljivo je da sudionici ovoga istraživanja nizak status učiteljske profesije povezuju s niskim statusom vrijednosti znanja u trenutačnome društvenom okružju. U svrhu stvaranja pozitivnije slike učitelja u široj javnosti vrlo je važno naglašavati primjere dobre prakse i vrijednosti učiteljske profesije (Tichenor i Tichenor, 2004). Društvena zatvorenost profesije poput medicine i prava, koje se smatraju prvim pravim profesijama i od kojih su izvedena obilježja koje jedno zanimanje mora imati da bi postalo profesija, i pomoću neophodnih institucionalnih strategija, poput licenciranja i nadležnosti vlastitih stručnih tijela koja im osiguravaju monopol nad gospodarskim i drugim aktivnostima, uspjele ostati relativno nepromijenjenog oblika (Suddaby i Muzio, 2015, prema Purković i Kovačević, 2017). Istraživanja pokazuju da na učiteljski profesionalizam negativno utječu nedostatni radni uvjeti i niska financijska naknada za rad (Ifanti i Fotopoulou, 2011). Profesionalizacija mora biti dinamičan i kontinuiran proces tijekom kojega se artikulira i obnavlja profesionalni identitet (Kennedy, 2007), koji se smatra ulogom profesije u društvu, ali i ulogom pojedinca unutar profesije (Domović, 2011). Društvo mora ponovno početi vjerovati u profesionalizam učitelja i dati im svoje povjerenje u obrazovanje i odgajanje njihove djece. Profesionalnost učitelja očituje se u njegovoj kompetentnosti, odnosno primjeni visoko razvijenih pedagoških, psiholoških, metodičkih i didaktičkih kompetencija u svakodnevnome radu. Očituje se u kontinuiranome profesionalnom razvoju te primjeni inovativnih metoda i strategija poučavanja. Učiteljski profesionalizam zahtijeva multidimenzionalni pristup, a jedan se takav pristup odnosi i na profesionalni identitet učitelja. OECD (2022) ističe da bi se profesionalni identitet učitelja trebao jačati tijekom inicijalnoga obrazovanja i kontinuiranoga profesionalnog učenja s naglaskom na razvoj introspektive, refleksije i suradništva, što doprinosi jačanju svih obilježja profesije. OECD također ističe da su evaluacija trenutačne prakse, (inter)nacionalna razmjena primjera dobre prakse te stvaranje inovacija vrlo bitne stavke u zadržavanju i

privlačenju novih visokokvalitetnih učitelja u profesiju. Bilo da se učiteljstvo smatra poluprofesijom ili punopravnom profesijom, neminovna je činjenica da je potrebno pružiti potporu i mogućnosti za razvoj i jačanje statusa učiteljstva.

Problem 2. Ispitati razlike u procjeni percipirane organizacijske podrške s obzirom na neka socio-demografska obilježja učitelja.

Za drugi problem postavljene su tri hipoteze prema kojima učitelji koji imaju više godina radnoga staža, učestalije pohađaju stručna usavršavanja te pripadaju nekomu profesionalnom udruženju u većoj mjeri percipiraju da u svojem poslu imaju podršku škole. Za ispitivanje ovoga problema korišten je Upitnik o percipiranoj organizacijskoj podršci (Perceived Organizational Support, POS, Eisenberger i sur., 1986) u skraćenoj verziji, koja se sastoji od osam čestica. Rezultati ovoga istraživanja pokazuju da duljina radnoga staža, učestalost stručnoga usavršavanja i pripadnost profesionalnomu udruženju ne utječu na veću procjenu organizacijske podrške. Drugim riječima, nisu pronađene statistički značajne razlike te hipoteza H2 nije potvrđena.

Organizacijska podrška ima centralnu ulogu u odnosu zaposlenika i organizacije te značajno utječe na povećanje pozitivne orijentacije i dobrobiti zaposlenika (Kurtessis i sur., 2015). Učitelj tijekom jednoga radnog dana doživljava niz afektivnih iskustava i socijalnih interakcija, od onih s učenicima, kojima on predstavlja podršku, do onih sa stručnim suradnicima i ravnateljem, od kojih on traži podršku u svojem radu. Učinak koji te socijalne interakcije ostavljaju na učitelja može pozitivno ili negativno utjecati na njegov doživljaj podrške koju dobiva od navedenoga školskog osoblja, odnosno na percepciju organizacijske podrške koja mu je dana. Podrška koju školsko osoblje pruža učiteljima (ravnatelj, stručni suradnici) osvještava učitelje o njihovim obvezama i doprinosi ishodima poput razvoja pozitivnih osjećaja prema školi kao organizaciji i ulaganja dodatnoga napora u rad, što je korisno za školu i školske ciljeve (Argon i Ekinci, 2017). Fatih (2020) u svojem istraživanju dolazi do rezultata koji pokazuju da ravnatelji uglavnom potiču učitelje na profesionalno usavršavanje i informiraju ih o odgojno-obrazovnim inovacijama, no nedovoljno organiziraju aktivnosti kojima bi potakli učitelje na profesionalno usavršavanje. Singh i Billingsley (1998) svojim istraživanjem došli su do zaključka da potpora ravnatelja i kolega pozitivno utječe na učiteljevu posvećenost radu, dok suprotno tomu izostanak organizacijske podrške može rezultirati povećanju razine usamljenosti učitelja (Karakurt, 2012, prema Argon i Ekinci, 2017). Levinson (1965) ističe da zaposlenici

često poistovjećuju predstavnike organizacije s cjelokupnom organizacijom. U ovome slučaju to znači da bi učitelji ravnatelja i stručne suradnike mogli doživljavati kao odgojno-obrazovni sustav u cjelini, stoga je navedena podrška koju ravnatelji i stručni suradnici pružaju učiteljima izrazito važna za pozitivan doživljaj odgojno-obrazovnoga sustava, a time i cjelokupne profesije. Istraživanje koje su proveli Reitman i Dunnick Karge (2019) pokazuje da je podrška dobivena tijekom ranih faza karijere pridonijela ostanku ispitivanih učitelja u profesiji, čime se ističe važnost pružanja podrške na ulasku u profesiju. „Na početnu podršku učiteljima treba gledati kao na kontinuum koji započinje osobnom i emocionalnom podrškom, proširuje se na podršku vezanu uz specifičan zadatak ili problem te, idealno, uključuje i podršku novopridošlici pri razvoju kapaciteta za kritičku samorefleksiju svoje učiteljske prakse” (Stansbury i Zimmerman, 2000, str. 4). Mentoriranje učitelja na početku karijere olakšava njihovu adaptaciju na izazovno školsko i razredno ozračje, zbog čega je bitno da profesionalni odnos mentora i učitelja bude otvoren i podržavajući. Ono se može opisati kao odnos koji se temelji na podršci, motivaciji, oblikovanju, vođenju i ohrabivanju u svrhu razvoja punoga potencijala osobe koju se mentorira (Varney, 2009). Zbog toga se mentorstvo često smatra holističkom potporom u kontekstu profesionalnoga odnosa (Thornton, 2015). Stansbury i Zimmerman (2000) navode strategije podrške učiteljima koje dijele u dvije grupe: strategije podrške niskoga intenziteta i strategije podrške visokoga intenziteta. Strategije podrške niskoga intenziteta zahtijevaju minimalnu izvanškolsku pomoć, a one su: orijentacijski tjedan za učitelje, mentorstvo učitelja s većim radnim iskustvom, prilagodba radnih uvjeta i zadataka, promicanje kolegijalne suradnje. Strategije podrške visokoga intenziteta podrazumijevaju veću uključenost izvanškolskih faktora, a one su: odabir i obuka visokoučinkovitih nastavnika za pružanje potpore novopridošlim učiteljima, osiguravanje slobodnoga vremena (npr. za pohađanje seminara, opservaciju rada iskusnijih učitelja i sl.) i organiziranje kratkih poduka na temu najčešćih školskih izazova. Solberg i sur. (2022) istraživali su koliko potpore u radu s učenicima koji su tihi, povučeni i anksiozni dobivaju učitelji osnovne škole. Rezultati su pokazali da učitelji imaju ograničene resurse podrške za rad s opisanim učenicima, a najčešće traže pomoć starijih kolega. Zanimljiv nalaz ovoga istraživanja je da učitelji koji podučavaju manje razredne skupine (manje od 16 učenika) češće imaju razgovore u kojima traže pomoć. Organizacijska podrška učiteljima bila je osobito važna tijekom pandemije koronavirusa, kada se velik dio učitelja suočio s izazovima održavanja nastave na daljinu pomoću digitalnih platforma. Zbog toga je UNESCO tijekom pandemijske 2020. godine izdao savjete za

podršku učiteljima tijekom kriznih vremena, a neki od dugoročnih savjeta su: investiranje u inicijalno obrazovanje učitelja u svrhu jačanja informacijsko-komunikacijskih kompetencija i izvođenja nastave na daljinu te poučavanja u kriznim situacijama, investiranje u profesionalan razvoj učitelja u svrhu prilagodbe novim tehnologijama i pripreme za krizne situacije, osigurati razvoj socijalno-emocionalne kompetencije tijekom inicijalnoga obrazovanja učitelja, kao i tijekom kontinuiranoga profesionalnog razvoja, uspostaviti mehanizme za pružanje savjetodavne podrške učiteljima (UNESCO, 2020). Zanimljivo je spomenuti istraživanje koje su provele Rajić, Diković i Koludrović (2021) koje pokazuje da su u kurikulumima 6 učiteljskih fakulteta u Republici Hrvatskoj zastupljeni ishodi učenja kojima se budući učitelji primarnoga obrazovanja pripremaju za suočavanje s krizama na makrorazini, no oni nisu sustavni, niti ravnomjerno raspoređeni te im nedostaje kategorizacija. Nadalje, OECD (2016) u svojoj publikaciji predlaže preporuke za pružanje potpore učiteljskomu profesionalizmu poput konkretnije podrške i poticanja učitelja na kontinuirano učenje i razvijanje vlastite baze znanja te implementiranja politika koje su podržavajuće za razvoj programa uvođenja u posao i profesionalnih učiteljskih mreža. Dolfing i sur. (2021) navode generalne strategije podrške profesionalnomu razvoju učitelja, kao što su suradnja, razmjena iskustva i refleksija, no ističu da je za implementaciju inovativnih sadržaja u kurikulum potrebno razviti specifične strategije podrške. Samo se adekvatnim profesionalnim usavršavanjem može potaknuti i podržati učitelje pri implementaciji kurikularnih inovacija u svakodnevnu praksu (Vos i sur., 2011). Jedan od bitnijih elemenata socijalne razmjene u kontekstu percipirane organizacijske podrške međusobno je povjerenje zaposlenika i poslodavca. Zaposlenik koji vjeruje poslodavcu pretpostavit će da će biti nagrađen za dobro obavljen posao, a poslodavac će pretpostaviti da će nagrađivanjem zaposlenika kod njega potaknuti daljnje pozitivno ponašanje (Hochwarter i sur., 2006), što može pridonijeti povećanju zadovoljstva poslom. Isto tako, učitelji koji uživaju potporu imaju pozitivnije stavove prema poslu (Dworkin, 1985, prema Singh i Billingsley, 1998). O osnaživanju učitelja trebale bi brinuti i učiteljske organizacije (udruženje, sindikat, komora) jer im je jedna od glavnih zadaća zastupanje prava učitelja. One svojim djelovanjem moraju ukazati na trenutačne nedostatke s kojima se učitelji suočavaju te pružiti potporu učiteljima u pogledu profesionalnoga razvoja i zaštite njihovih prava.

Analizom dostupne literature ustanovljeno je da nedostaje empirijskih istraživanja percepcije organizacijske podrške u kontekstu učiteljstva.

Problem 3. Ispitati razlike u procjeni zadovoljstva poslom s obzirom na neka socio-demografska obilježja učitelja.

Za treći problem postavljene su tri hipoteze prema kojima su učitelji koji imaju više godina radnoga staža, učestalije pohađaju stručna usavršavanja te pripadaju nekomu profesionalnom udruženju zadovoljniji svim aspektima posla. Za ispitivanje ovoga problema korišten je dio Upitnika za analizu posla (Job Diagnostic Survey, Hackman i Oldham, 1974) koji se odnosi na specifična zadovoljstva poslom, a sastoji se od četrnaest čestica raspoređenih u pet podskala. Rezultati pokazuju da duljina radnoga staža, učestalost stručnoga usavršavanja i pripadnost profesionalnom udruženju ne utječu na veću procjenu zadovoljstva svim aspektima učiteljskoga posla. Zanimljivo je istaknuti da su rukovođenjem najmanje zadovoljni oni koji imaju od 20 do 29 godina staža, dok su mlađi i stariji učitelji zadovoljniji. Ovaj nalaz suprotan je hipotezi da će učitelji s duljim stažem biti zadovoljniji svim aspektima posla. Suprotno očekivanjima, hipoteza H3 nije potvrđena.

Neka istraživanja pokazuju da što više učitelji sudjeluju u aktivnostima profesionalnoga razvoja, to su zadovoljniji poslom (Renbarger i Davis, 2019; Smet, 2022; Toropova i sur., 2021), što nije u skladu s nalazima ovoga rada. Zanimljive rezultate istraživanja iznose Bentea i Anghelachea (2012) prema kojima su učitelji zadovoljniji svojim poslom ako su napredovali u karijeri zahvaljujući redovitim aktivnostima stručnoga usavršavanja. Ovaj nalaz može dovesti do pretpostavke da će manje zadovoljni biti učitelji koji napredak u karijeri temelje na aktivnostima profesionalnoga razvoja za koje su morali izdvojiti određena osobna financijska sredstva. Već je konstatirano da su rezultati povezanosti između zadovoljstva poslom i godina radnoga staža nekonzistentni. Primjerice, neka istraživanja pokazuju da su učitelji s više godina radnoga staža zadovoljniji svojim poslom (Bennett i sur., 2013; Bivona, 2002), dok druga istraživanja pokazuju da duljina radnoga staža ne utječe na zadovoljstvo poslom (Fattah, 2020). Pretpostavka je da učitelji koji sudjeluju u aktivnostima profesionalnoga razvoja imaju razvijenije profesionalne kompetencije, što ih čini sigurnijima u obavljanju posla, a to zatim pozitivno pridonosi zadovoljstvu poslom. To je jedan od razloga zbog kojih zadovoljstvo poslom može biti promjenjivo tijekom vremena i s obzirom na okolnosti (Dawis, 2004; prema Muchinsky, 2006). TALIS istraživanja iz 2013. (European Commission, 2015) i 2018. godine (OECD, n.d.) pokazuju da je više od 90 % ispitanih učitelja zadovoljno svojim poslom. Kao glavni izvor zadovoljstva

poslom učitelja najčešće navode postignuća učenika te svoju sposobnost da ih potaknu na učenje (Cockburn, 2000; Ifanti i Fotopoulou, 2011). Suprotno dosad prikazanim nalazima, prema istraživanju koje su proveli Fauziah i sur. (2021) korejski učitelji iskazuju nezadovoljstvo poslom, koje je potaknuto lošom percepcijom društva i niskom naknadom za rad te im stoga učiteljstvo predstavlja prijelazan posao dok ne pronađu drugo profesionalno područje. Pavin i sur. (2005) tvrde da učitelji kao glavni izvor zadovoljstva u poslu navode rad s učenicima te praćenje i sudjelovanje u njihovu napretku. Do istih rezultata došla je i Shann (1998), koja navodi da učitelji glavni izvor zadovoljstva poslom pronalaze u odnosu s učenicima. U istraživanju koje su proveli Ifanti i Fotopoulou (2011) kao bitan faktor koji značajno doprinosi zadovoljstvu poslom profilirala se suradnja sa suradnicima. Zadovoljstvu poslom pridonosi i sudjelovanje u donošenju odluka (Taylor i Tashakkori, 1997). Rezultati istraživanja koje su proveli Radeka i Sorić (2006) pokazuju da većina učitelja pokazuje visok stupanj zadovoljstva svojom profesijom i vlastitom kompetentnošću, no iskazuju nezadovoljstvo uvjetima rada te slabim društvenim ugledom učiteljske profesije.

Zadovoljstvo poslom učitelja još uvijek nije dovoljno prepoznato u odgojno-obrazovnome sustavu (Wu i Ye, 2016). No učitelji zadovoljni svojim poslom bit će posvećeniji radu, preuzimat će više odgovornosti te doprinositi zdravijem radnom okruženju, stoga je iznimno važno nastaviti istraživati uzroke učiteljskoga (ne)zadovoljstva poslom te implementirati strategije koje doprinose njegovu povećanju.

Problem 4. Ispitati povezanost između procjena obilježja učiteljske profesije i samoprocjene učitelja kao profesionalca, percipirane organizacijske podrške i zadovoljstva specifičnim aspektima posla.

Za četvrti problem postavljena je jedna hipoteza prema kojoj se pretpostavlja da postoji pozitivna povezanost između procjena obilježja učiteljske profesije i samoprocjena učitelja kao profesionalca, percipirane organizacijske podrške i zadovoljstva specifičnim aspektima posla. Analiza pokazuje da su svi koeficijenti korelacije među ispitivanim varijablama pozitivni i značajni te je hipoteza H4 u potpunosti potvrđena.

Pregledom literature nisu pronađena istraživanja kojima se ispituje moderacijski efekt percipirane organizacijske podrške na procjenu obilježja učiteljske profesije. No dobivena korelacija između percipirane organizacijske podrške i zadovoljstva poslom učitelja potvrđena je

i brojnim drugim istraživanjima (Kurtessis i sur., 2015; Olsen i Huang, 2018; Pires, 2018; Rhoades i Eisenberger, 2002; Stinglhamber i sur., 2019; Tariq Maan i sur., 2020). Zanimljivo je istaknuti istraživanje Wang i Zhou (2022) koje, osim što navodi da je percipirana podrška škole pozitivan prediktor zadovoljstva poslom učitelja, ističe da angažiranost učitelja u odgojno-obrazovnim istraživanjima ima medijatorsku ulogu između navedene podrške i zadovoljstva poslom. Stoga bi učitelje trebalo poticati da se uključe u (znanstvena) istraživanja te im treba omogućiti potrebno vrijeme i sredstva za njihovo provođenje. Povezanost između procjena obilježja učiteljske profesije i samoprocjene učitelja kao profesionalca, percipirane organizacijske podrške i zadovoljstva specifičnim aspektima posla detaljnije je objašnjena u predstojećim problemima istraživanja.

Problem 5. Ispitati doprinos procjena obilježja učiteljske profesije i samoprocjena učitelja kao profesionalca te percipirane organizacijske podrške u objašnjenju različitih aspekata zadovoljstva poslom.

Za peti problem postavljena je jedna hipoteza prema kojoj se pretpostavlja da su procjena obilježja učiteljske profesije, samoprocjena učitelja kao profesionalca i percipirana organizacijska podrška pozitivni prediktori svih aspekata zadovoljstva poslom. Analiza pokazuje da je od ispitivanih socio-demografskih faktora (radni staž, učestalost pohađanja aktivnosti stručnoga usavršavanja i pripadnost profesionalnomu udruženju) jedino radni staž značajan pozitivni pojedinačni prediktor zadovoljstva poslom. U daljnjoj analizi značajnim faktorima profilirale su se procjena obilježja učiteljske profesije i percipirana organizacijska podrška. Dakle, prema nalazima karakteristikama posla zadovoljniji su učitelji s više godina radnoga staža, oni koji u većoj mjeri posao učitelja smatraju profesijom i koji percipiraju da od škole dobivaju veću podršku. Također, plaćom su zadovoljniji učitelji koji percipiraju veću podršku svoje škole. I nakraju, rukovođenjem su zadovoljniji učitelji s manje radnoga staža i oni koji percipiraju veću podršku svoje škole. Analizom rezultata može se zaključiti da su učitelji koji percipiraju veću podršku svoje škole zadovoljniji svim aspektima posla. Dobivenim rezultatima hipoteza H5 djelomično je potvrđena.

Zadovoljstvo poslom može se smatrati mjerom u kojoj je osoba zadovoljna ili nezadovoljna svojim poslom, no smatra se kompleksnim pitanjem jer osoba može biti zadovoljna samo nekim aspektima svojega posla te istovremeno nezadovoljna ostalim aspektima posla

(George i Jones, 2005). Vrlo se često pretpostavlja da je plaća jedan od glavnih prediktora zadovoljstva poslom učitelja, no istraživanja toga područja pokazuju različite nalaze. Primjerice, neka istraživanja pokazuju da plaća nije prediktor zadovoljstva poslom učitelja, no niska plaća predstavlja izvor nezadovoljstva poslom (Hargreaves, 1994; Osborn i sur., 2000; Tien, 2018; van den Berg, 2002). S druge strane, neka istraživanja pokazuju da je upravo plaća najčešći prediktor zadovoljstva poslom kod učitelja (Abdu i Nzilano, 2018; Toropova i sur., 2021; Zembylas i Papanastasiou, 2006). Može se zaključiti da rezultati istraživanja utjecaja plaće na zadovoljstvo poslom nisu konzistentni te da vrlo vjerojatno ovise o kontekstu u kojem je provedeno istraživanje, što je potrebno detaljnije istražiti. Ono što je ujednačeno jest da učitelji najveći izvor zadovoljstva pronalaze u odnosu i radu s učenicima (O'Shea, 2021; Santos Seco, 2002; Zembylas i Papanastasiou, 2006). Iako plaća nije glavni izvor zadovoljstva kod učitelja, svakako je jedan od faktora koji može poslužiti za privlačenje kadra i osnaživanje posvećenosti poslu postojećega kadra učitelja ako je u odgovarajućem omjeru s obzirom na količinu obavljenoga posla (Kosi i sur., 2015).

Već je prethodno utvrđeno da istraživanja relacije radnoga staža i zadovoljstva poslom nisu konzistentna, pri čemu dio istraživanja pokazuje da su učitelji s manje staža zadovoljniji poslom (Ma i MacMillan, 1999; Sari, 2004; Skaalvik i Skaalvik, 2009; Tillman i Tillman, 2007), a dio istraživanja pokazuje da zadovoljstvo poslom raste u skladu s rastom godina radnoga staža učitelja (Anastasiou i Belios, 2020; Bolin, 2007; Borić, 2017; Ferguson i sur., 2012; Fisher, 2011; Slišković i sur., 2016a). Moguće objašnjenje je da nezadovoljni učitelji ranije napuštaju profesiju, zbog čega u uzorku ispitanika ostaju iskusni učitelji, koji su zadovoljni svojim poslom (Ferguson i sur., 2012). Saiti i Papadopoulos (2015) u svojem istraživanju pronašli su značajnu pozitivnu korelaciju plaće i radnoga staža učitelja, a najzadovoljnijima plaćom pokazali su se učitelji s više od 31 godine radnoga staža. Rezultati istraživanja koje su proveli Nhat i Huyen (2018) pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u zadovoljstvu među različitim karakteristikama posla s obzirom na godine radnoga staža učitelja, što je u skladu s nalazima ovoga istraživanja.

Nalaz da su učitelji koji smatraju da imaju veću podršku škole zadovoljniji svojim poslom potvrđuju i druga slična istraživanja (Griffith, 2004; Ingersoll i Smith, 2004; Johnson i sur., 2012; Wynn i sur., 2007). Sintagma *podrška škole* najčešće se odnosi na ravnatelja i stručne suradnike (pedagozi, psiholozi, edukacijski rehabilitatori i sl.), od kojih učitelji traže savjete i podršku

prilikom susretanja s izazovnim odgojno-obrazovnim situacijama u radu s učenicima i roditeljima. Ravnatelji koji su svjesni problema s kojima se suočavaju njihovi učitelji, koji proaktivno podržavaju učitelje na početku karijere te ravnatelji koji su posvećeni osobnom profesionalnom rastu i rastu svojih učitelja i učenika uspješnije zadržavaju učitelje u svojoj školi, odnosno u profesiji (Brown i Wynn, 2009).

Problem 6. Ispitati moderacijski efekt organizacijske podrške (podrške škole) na odnos između procjena učiteljske profesije i zadovoljstva različitim aspektima posla te odnos između samoprocjena učitelja kao profesionalca i zadovoljstva različitim aspektima posla.

Za šesti problem postavljene su dvije hipoteze prema kojima je samoprocjena obilježja učiteljske profesije, obilježja učitelja kao profesionalca i zadovoljstva različitim aspektima posla veća kod učitelja koji procjenjuju da u većoj mjeri imaju podršku škole. Rezultati pokazuju da povezanost između procjena obilježja učiteljske profesije i zadovoljstva karakteristikama posla te zadovoljstva plaćom i rukovođenjem ne ovisi o tome koliko učitelji procjenjuju postojanje organizacijske podrške, tj. podrške škole. Nadalje, što učitelji u većoj mjeri percipiraju da ih škola u poslu podržava, to će oni koji sebe percipiraju kao profesionalce u većoj mjeri biti zadovoljniji poslom. Dobiveni rezultati djelomično potvrđuju hipotezu H5.

Pregledom literature nisu pronađena istraživanja kojima se ispituje moderacijski efekt percipirane organizacijske podrške na procjenu obilježja učiteljske profesije i zadovoljstva karakteristikama posla te na procjenu zadovoljstva plaćom i rukovođenjem. Hembram (2021) je proveo istraživanje slične tematike u kojem je ispitivao odnos učiteljskih kompetencija, zadovoljstva poslom i školske klime. Dobiveni rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajan utjecaj školske klime na zadovoljstvo poslom i kompetentnost učitelja. Neka istraživanja pokazuju da stresno radno okružje potencira nezadovoljstvo učitelja, što posljedično vodi do napuštanja profesije (Boyd i sur., 2011; Collie i sur., 2012; Fernet i sur., 2012). Školsko okružje može poticati autonomiju učitelja ili ju kontrolirati. U poticajnome okružju učiteljima je dopušteno donošenje odluka vezanih uz njihov rad (Ryan i Deci, 2000), uz istovremeno smanjenje pritiska, pružanje povratne informacije i uvažavanje njihovih osjećaja i stavova (Deci i sur., 1994). Brojna istraživanja pokazuju značajnu pozitivnu korelaciju između percipirane organizacijske podrške i zadovoljstva poslom (Kurtessis i sur., 2015; Pires, 2018; Rhoades i Eisenberger, 2002; Stinglhamber i sur., 2019; Tariq Maan i sur., 2020; Wang i Zhou, 2022), što je djelomično u

skladu s rezultatima ovoga istraživanja jer u spomenuta istraživanja nije uključena samopercepcija učitelja kao profesionalca. Stoga je potrebno staviti veći naglasak na zadovoljstvo poslom učitelja jer će učitelji zadovoljniji svojim poslom uspješnije obavljati svoje radne zadatke i aktivnosti (Wolomasi i sur., 2019). U kontekstu zadovoljstva plaćom učitelji će biti zadovoljniji svojim poslom ako imaju odgovarajuću naknadu za rad (Kumar, 2016), a povećanje plaće pomaže zadržavanju učitelja u profesiji (Liu i Meyer, 2005). OECD (2017) ističe da učiteljske plaće predstavljaju najveći udio izdataka i ulaganja u formalno obrazovanje te mogu imati značajan utjecaj na strukturu učiteljske radne populacije, popularnost profesije, kvalitetu nastave i odluku učitelja da ostanu u profesiji.

Istraživačko pitanje: Kako učitelji razredne nastave percipiraju učiteljstvo kao profesiju te učitelje kao profesionalce?

Kvalitativnim dijelom ovoga istraživanja nastojao se dobiti dubinski uvid u učiteljsko poimanje njihova posla i profesije. Analizom sadržaja utvrđeno je šest ključnih tema, unutar kojih su grupirani kodovi.

Prva tema (*obilježja učiteljske profesije*), druga tema (*obilježja učitelja kao profesionalaca*) i peta tema (*deficitarna obilježja učiteljske profesije*) integrirane su u tematsku cjelinu (*deficitarna*) *obilježja učiteljstva i učitelja* jer su se zbog nedovoljnoga poznavanja teorijske pozadine odgovori sudionika u navedenim triju kodovima podudarali. Dobiveni rezultati pokazuju da sudionici prepoznaju specifična znanja i metodičke vještine (pedagoško-didaktičko-metodičke kompetencije) kao glavno identifikacijsko obilježje učiteljske profesije i učitelja, a kao važno obilježje profilira se i visokoškolska naobrazba. Zanimljivo je da sudionici ističu određene osobine ličnosti kao obilježje koje učitelje čini profesionalcima, a one su: odgovornost, kritičnost, samokritičnost, inovativnost, suradljivost, komunikativnost, visoka razina empatije i tolerancije, smisao za humor, pristupačnost, pouzdanost, diskrecija, dosljednost i socijalna inteligencija. Deficitarna obilježja koja ispitanici prepoznaju mogu se podijeliti u dvije skupine: unutar i izvan sustava. Kao primaran deficit unutar sustava navode nedostatak podrške nadređenih struktura. Ovaj nalaz potvrđuju rezultati istraživanja koje su proveli Kadum i sur. (2007; prema Mihaliček, 2011) koji pokazuju da su ispitanici nezadovoljni odnosom nadležnoga Ministarstva prema učiteljskoj profesiji. Nezadovoljstvo nadređenima negativno utječe na zadovoljstvo poslom, što potvrđuju i istraživanja prema kojima su zadovoljniji oni učitelji koji

svojega ravnatelja doživljavaju transformacijskim vođom⁹ (Bogler, 2002; Koh i sur., 1995). Nadalje, smatraju da negativan doživljaj učitelja u javnosti u određenoj mjeri potiču i sami učitelji, odnosno izdavačke kuće. Pri tome prvenstveno misle na unaprijed izrađenu dokumentaciju (pripreme za izvođenje nastavnih sati, ispiti znanja) jer se time sugerira da je učiteljski posao implementiranje izrađenih materijala, čime se u javnosti ozbiljno narušava opseg i zahtjevnost učiteljskoga posla. Iako kao vrlo važno obilježje učiteljske profesije i učitelja navode potrebu za cjeloživotnim učenjem, izražavaju nezadovoljstvo jer najčešće ne dobivaju financijsku potporu za sudjelovanje u aktivnostima profesionalnoga razvoja. Poticanje i ulaganje u profesionalni razvoj učitelja ključno je za razvoj kompetencija poučavanja, ali i njihov osobni razvoj. „Učitelji moraju jačati svoju bazu znanja da bi mogli ispunjavati svoje odgojno-obrazovne dužnosti te da bi mogli uspješno ispunjavati odgojno-obrazovne zahtjeve i profesionalne potrebe” (Ifanti i Fotopoulou, 2011, str. 42). Uz to, profesionalni razvoj i učiteljski profesionalizam inherentni su pojmovi jer se aktivnostima profesionalnoga razvoja profesionalizam osnažuje (Evans, 2008; Kirkwood i Christie, 2006). Također, ispitanici smatraju da je financijska naknada nedostatna s obzirom na složenost učiteljskoga posla. Kao deficit unutar sustava navode nepostojanje profesionalne organizacije višega stupnja, odnosno komore. Za razliku od medicinske i pravne profesije, koje njihove profesionalne organizacije (komore) strogo reguliraju, učiteljska profesija nema konkretnu regulaciju. Činjenica je da u Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 64/20) postoji glava XII. Stručno osposobljavanje, usavršavanje, napredovanje i izdavanje licencijska, unutar koje se Člankom 117. u pet stavaka opisuje što predstavlja licencu učiteljske profesije i kako se regulira:

(1) Licencija za rad u školskoj ustanovi javna je isprava kojom se dokazuju potrebne razine općih i stručnih kompetencija učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja.

(2) Prvom licencijom za rad učitelja, nastavnika i stručnih suradnika smatra se isprava o položenome stručnom ispitu.

(3) Učitelji, nastavnici i stručni suradnici imaju pravo i dužnost licenciju obnavljati svakih pet godina.

⁹ U organizaciji vođenoj transformacijskim stilom zaposlenici se osjećaju značajnima te povezanim sa svojom organizacijom i nadređenima. Osjećaju se uključenima u rad i u njemu pronalaze smisao, a nadređeni s njima ostvaruju smislenu komunikaciju (Atkinson i Pilgreen, 2011).

(4) Postupak licenciranja provodi Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

(5) Program, postupak i način stjecanja, izdavanja i obnavljanja licencije za rad učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja te prava i dužnosti koje proizlaze iz stavka 1. ovoga članka propisuje ministar.

Međutim, postoji nekoliko problema vezanih uz Članak 117. Prvi problem je taj što navedeni Članak postoji kao dio Zakona, no on se u stvarnosti ne primjenjuje. Uvjet za rad učitelja položen je stručni ispit koji, prema Zakonu, predstavlja prvu licencu, no do sada u praksi nije zabilježen slučaj provođenja postupka obnove licence svakih pet godina, koji bi trebao provoditi Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (NCVVO), što je Zakonom naloženo kao pravo i dužnost učitelja. Rezultati istraživanja mrežnih stranica NCVVO-a pokazuju da je sekcija Licenciranje učitelja i nastavnika bez sadržaja (NCVVO, n.d.). Daljnji problem vezan je uz činjenicu da bi postupak licenciranja i relicenciranja trebao provoditi NCVVO, dok u ostalim reguliranim profesijama taj postupak provodi komora profesije. Isto tako, ovdje opisan *stručni ispit*, kao *prvu licencu za rad*, trebao bi izdavati NCVVO, dok ju u stvarnosti izdaje Agencija za odgoj i obrazovanje (ASOO). Sve navedeno pokazuje da regulacija učiteljske profesije u kontekstu licenciranja postoji samo kao članak zakona, no ona se ne provodi. Najveći deficiti izvan sustava odnose se na doživljaj učiteljske profesije u javnosti, koji učitelji karakteriziraju kao negativan, što je u skladu s rezultatima brojnih istraživanja prema kojima učitelji smatraju da društvena zajednica podcjenjuje učiteljski posao (Everton i sur., 2007; General Teaching Council for England, 2002; Hargreaves, 2018; OECD, 2005). Ovaj nalaz potvrđuju istraživanja koja su proveli Maršić (2007) i Kadum (2007), čiji rezultati pokazuju da učitelji svoj društveni status procjenjuju negativnim (prema Jukić i Reić Ercegovac, 2008). No važno je istaknuti pozitivne trendove percepcije učiteljske profesije koji su dobivenim istraživanjima i prema kojima se učiteljska profesija smatra poželjnom profesijom (Everton i sur., 2007).

Treća tema (*profesionalno ponašanje učitelja*) i četvrta tema (*etika učiteljske profesije*) integrirane su u tematsku cjelinu *etički kodeks učitelja*. Regulaciju profesionalnoga ponašanja učitelja sudionici najčešće prepoznaju u osobnome tumačenju onoga što je moralno ispravno ponašanje. Nekoliko njih smatra da je ispravno ponašanje regulirano zakonskim okvirom, odnosno etičkim kodeksom pojedinih škola. Kao što je već prethodno u radu opisano, ne postoji etički kodeks na nacionalnoj razini, već Školski odbor svake škole zasebno donosi etički kodeks

neposrednih nositelja odgojno-obrazovne djelatnosti u školskoj ustanovi. Shvaćati etički kodeks kao osobno tumačenje moralno ispravnoga ponašanja može biti opasno i štetno jer svaka osoba ima vlastiti moralni sustav vrijednosti te, iako učitelji pripadaju istoj profesiji, ne mora značiti da se njihove moralne vrijednosti podudaraju. Zapravo, takvo shvaćanje učiteljima omogućava popriličnu slobodu ponašanja. Etički kodeks trebao bi definirati profesionalne odgovornosti te poticati na raspravu o etičkim problemima koji proizlaze iz nastave (Hall, 1992). Stoga je vrlo bitno imati etički kodeks barem na školskoj razini, čije će provođenje i poštovanje regulirati Etičko povjerenstvo škole. Etička načela kojih se učitelji mora pridržavati mogu se opisati kao profesionalnost, odgovornost, pravednost, jednakost, osiguravanje sigurnoga okružja za učenike, izbjegavanje korupcije, nepristranost, poštovanje i efikasno korištenje resursa (Aydin, 2006, prema Četin i sur., 2021). Dakle, prije samoga poučavanja učitelji moraju pokazati integritet, nepristranost i etičko ponašanje u učionici te u odnosu prema svim ostalim dionicima odgojno-obrazovnoga sustava.

Šesta tema (*općenita percepcija učiteljstva*) čini ujedno i zasebnu tematsku cjelinu. Rezultati pokazuju da sudionici učiteljstvo najčešće kategoriziraju kao zanimanje zbog dvaju razloga: negativna percepcija javnosti te nezainteresiranost određenoga dijela učitelja za vlastiti posao. Ovaj nalaz djelomično se poklapa s rezultatima istraživanja do kojih su došli Tichenor i Tichenor (2004) koji pokazuju da učitelji smatraju da nisu svi učitelji reprezentativan primjerak profesionalizma. Ipak, dio sudionika smatra da je učiteljstvo profesija. Zanimljivo je istaknuti rezultate istraživanja do kojih su došle Jurčec i Rijavec (2016) prema kojima učitelji svoj posao najviše doživljavaju kao poziv, a najmanje kao samo izvor prihoda.

10. Ograničenja istraživanja

Cilj ovoga istraživanja bio je utvrditi doprinos procjene učitelja obilježjima učiteljske profesije i učitelja kao profesionalca te percipirane organizacijske podrške u objašnjenju zadovoljstva poslom. U te svrhe primijenjen je mješoviti pristup koji uključuje kvantitativne i kvalitativne metode istraživanja. Uzorak kvantitativnoga istraživanja činilo je 400 ispitanika – učitelja razredne nastave – ali je iz analize isključeno 5 učitelja koji nisu ispunili sve upitnike ili su sve tvrdnje procijenili istim brojem. Stoga je konačni uzorak obuhvaćao 395 učitelja razredne nastave. U ispitivanju se koristilo trima upitnicima: Obilježja profesije i profesionalca (Cobbald,

2015), za utvrđivanje mišljenja učitelja razredne nastave o učiteljskoj profesiji i vlastitome profesionalnom identitetu; Upitnik o percipiranoj organizacijskoj podršci (Eisenberger i sur., 1986), za utvrđivanje percipirane organizacijske podrške (podrške škole); dio Upitnika za analizu posla (*Job Diagnostic Survey*, Hackman i Oldham, 1974), za utvrđivanje mišljenja učitelja o zadovoljstvu poslom. Uzorak kvalitativnoga istraživanja činilo je 10 ispitanika – učitelja razredne nastave – a istraživanje je provedeno metodom fokus-grupe.

Ovaj nacrt istraživanja sadrži ograničenja koja su mogla utjecati na rezultate istraživanja. Budući da je istraživanje provedeno za vrijeme pandemije virusom SARS-CoV-2, anketni upitnik je ispitanicima distribuiran u *online* obliku. Unatoč tomu što je upitnik poslan isključivo na elektroničke adrese ravnatelja osnovnih škola, ipak je smanjena mogućnost kontrole vjerodostojnosti uzorka ispitanika. Također, jedno je od ograničenja nedostatak empirijskih istraživanja percepcije organizacijske podrške u kontekstu učiteljstva s kojima bi se rezultati ovoga istraživanja mogli uspoređivati.

11. Zaključak

Učiteljska profesija može se okarakterizirati kao jedna od najstresnijih, najemocionalnijih i najizazovnijih profesija (Howard i Johnson, 2004), ali i kao jedna od najodgovornijih jer su učitelji odgovorni za razvoj kompetentnih građana koji su svojim djelovanjem u mogućnosti te su voljni doprinijeti dobrobiti društva u cjelini. Da bi omogućili razvoj nužnih kompetencija učenika, učitelji moraju imati visokorazvijene didaktičko-metodičko-psihološko-pedagoške kompetencije. Kvalitativni rezultati ovoga istraživanja pokazuju da učitelji:

- kao glavno identifikacijsko obilježje učiteljske profesije i učitelja prepoznaju specifična znanja i metodičke vještine,
- kao vrlo važno identifikacijsko obilježje profesije ističu osobine ličnosti (odgovornost, kritičnost, samokritičnost, inovativnost, suradljivost, komunikativnost, visoka razina empatije i tolerancije, smisao za humor, pristupačnost, pouzdanost, diskrecija, dosljednost i socijalna inteligencija),
- kao deficitarna obilježja profesije prepoznaju nedostatak podrške nadređenih struktura, negativan doživljaj učiteljske profesije u javnosti, nepostojanje učiteljske komore te nedostatnu financijsku naknadu s obzirom na složenost posla,

- regulaciju profesionalnoga ponašanja najčešće identificiraju kao osobno tumačenje moralno ispravnoga ponašanja, a tek dio njih prepoznaje da je ispravno profesionalno ponašanje regulirano zakonskim okvirom, odnosno etičkim kodeksom pojedinih škola i
- učiteljstvo najčešće kategoriziraju kao zanimanje zbog negativne percepcije javnosti te nezainteresiranosti određenoga dijela učitelja za vlastiti posao.

Važno je istaknuti da identificirano deficitarno obilježje nedostatka podrške nadređenih struktura treba ozbiljno shvatiti jer ono može dovesti do povećanja nezadovoljstva poslom učitelja s obzirom na to da je ovo istraživanje, kao i niz ostalih istraživanja (Argon i Ekinci, 2017; Bogler, 2002; Griffith, 2004; Ingersoll i Smith, 2004; Johnson i sur., 2012; Koh i sur., 1995; Wynn i sur., 2007), pokazalo pozitivnu korelaciju zadovoljstva poslom i percipirane organizacijske podrške. Ostanak učitelja u profesiji također je povezan s razinom zadovoljstva poslom, odnosno što su učitelji zadovoljniji svojim poslom, to je veća vjerojatnost da će ostati u profesiji (Ingersoll, 2011; Sargent i Hannum, 2005; Zembylas i Papanastasiou, 2004). Nadalje, kvantitativni rezultati ovoga istraživanja pokazuju da:

- učitelji koji imaju više godina radnoga staža, koji učestalije pohađaju stručna usavršavanja te pripadaju profesionalnomu udruženju ne procjenjuju učiteljski posao kao profesiju i sebe kao profesionalca u većoj mjeri u odnosu na učitelje koji imaju manje godina radnoga staža, rjeđe pohađaju stručna usavršavanja i ne pripadaju profesionalnomu udruženju,
- učitelji koji imaju više godina radnoga staža, koji učestalije pohađaju stručna usavršavanja te pripadaju profesionalnomu udruženju ne percipiraju da imaju više podrške u svojem poslu u odnosu na učitelje koji imaju manje godina radnoga staža, rjeđe pohađaju stručna usavršavanja i ne pripadaju profesionalnomu udruženju,
- učitelji koji imaju više godina radnoga staža, koji učestalije pohađaju stručna usavršavanja te pripadaju profesionalnomu udruženju nisu u većoj mjeri zadovoljniji svim aspektima svojega posla u odnosu na učitelje koji imaju manje godina radnoga staža, rjeđe pohađaju stručna usavršavanja i ne pripadaju profesionalnomu udruženju,
- učitelji koji percipiraju veću podršku svoje škole zadovoljniji su svim aspektima posla, Specifično, samim karakteristikama posla zadovoljniji su stariji učitelji i oni koji sebe u

većoj mjeri procjenjuju kao učitelja profesionalca, a rukovođenjem su zadovoljniji učitelji s manje radnoga staža,

- povezanost između procjena obilježja učiteljske profesije i zadovoljstva različitim aspektima posla ne ovisi o tome u kojoj mjeri učitelji percipiraju da ih škola podržava u njihovu poslu i
- što učitelji u većoj mjeri percipiraju da ih škola podržava u poslu, to će oni koji sebe percipiraju kao profesionalce, u većoj mjeri biti zadovoljniji poslom, ali ne i plaćom i rukovođenjem.

Analizom strukturnih karakteristika profesije može se zaključiti kako učiteljstvo nema sva navedena obilježja, što se u literaturi naziva *polu*, odnosno *kvazi-profesija* (Strike, 1990). Ako se deficitarna obilježja učiteljske profesije ne počnu poboljšavati, postoji ozbiljan rizik degradiranja kvalitete odgojno-obrazovnog sustava te mogućih negativnih posljedica koje će u budućnosti predstavljati ozbiljan izazov. Stoga, sve (političke) odluke koje će se donositi moraju biti usmjerene na podizanje kvalitete cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava pridobivanjem i zadržavanjem visokokompetentnih osoba u učiteljskoj profesiji, na pružanje podrške i financijskih poticaja za profesionalni razvoj učitelja te na jačanje profesionalnih udruženja. OECD (2005) navodi dvije razine potrebnih političkih implikacija: usmjerene na učiteljsku profesiju u cjelini i usmjerene na učitelje i škole (Tablica 33).

Tablica 33. OECD-ove (2015) političke implikacije

Politički cilj	Usmjeren na učiteljsku profesiju u cjelini	Usmjeren na učitelje i škole
Učiteljstvo kao atraktivni izbor za karijeru	poboljšanje doživljaja i statusa učiteljstva	povećanje baze potencijalnih nastavnika
	poboljšanje konkurentnosti plaća učitelja	fleksibilniji mehanizmi nagrađivanja
	poboljšanje uvjeta rada	poboljšanje uvjeta ulaska u profesiju za nove učitelje
	pozitivno iskorištavanje prevelikoga broja učitelja	revizija omjera učitelja i učenika u odnosu na prosječnu učiteljsku plaću
Razvijanje učiteljskih kompetencija	razvijanje učiteljskih profila	poboljšanje selekcije pri odabiru kandidata za upis na Učiteljski studij
	doživljavanje učiteljskoga profesionalnog razvoja kao kontinuuma	poboljšanje praktičnoga iskustva
	fleksibilnije obrazovanje učitelja	certificiranje novih učitelja
	akreditiranje učiteljskih obrazovnih programa	jačanje programa za uvođenje u posao
	integriranje profesionalnoga razvoja tijekom karijere	

Regrutacija, odabir i zapošljavanje učitelja	fleksibilniji načini zapošljavanja omogućavanje veće autonomije školama za upravljanje učiteljskim osobljem ispunjavanje kratkoročnih potreba učitelja poboljšanje protoka informacija i nadzora nad tržištem rada učitelja	proširivanje kriterija za izbor učitelja uvođenje obveznoga probnog rada poticanje veće mobilnosti učitelja
Zadržavanje učinkovitih učitelja u školama	evaluacija i nagrađivanje učinkovitih učitelja pružanje većih mogućnosti za raznolikost i širenje karijere poboljšanje vodstva i školske klime poboljšanje uvjeta rada	reagirane na neučinkovite učitelje pružanje veće potpore učiteljima početnicima fleksibilnije radno vrijeme i uvjeti rada
Razvijanje i implementiranje učiteljskih politika	uključivanje učitelja u razvoj i implementaciju politike razvoj profesionalnih zajednica učenja poboljšanje baze znanja za potporu politici učitelja	

Podržavanje i jačanje učiteljskoga profesionalizma ima važnu pozitivnu povezanost s percepcijom statusa i samoeфикаsnosti učitelja i s njihovim zadovoljstvom poslom i profesijom (OECD, 2016). Neki autori (Day i sur., 2006; Dinham, 2000, prema Slišković i sur., 2016) navode da svjesnost učitelja o tome da javnost ima loš doživljaj učiteljske profesije negativno doprinosi zadovoljstvu poslom učitelja, što može biti jedna od implikacija za daljnja istraživanja

ove tematike. Budući da Europska komisija (2018) navodi da sve veći problem, čak na međunarodnoj razini, postaje povećanje broja učitelja koji napuštaju profesiju te posljedično tomu i nedostatak kvalificiranih radnika, još je jedna implikacija za daljnja istraživanja ispitati vrijedi li ta tvrdnja za hrvatske učitelje. Tijekom pisanja rada nisu pronađeni podatci o trendu napuštanja učiteljske profesije u Republici Hrvatskoj, stoga bi bilo zanimljivo istražiti to područje. Osim što je jačanje svih opisanih strukturnih obilježja učiteljske profesije važno za samu profesiju, ono je posljedično vrlo važno za učenike jer je kompetentnost ovih „profesionalaca bez profesije” osnovni čimbenik kvalitete obrazovnoga sustava.

12. Literatūra

1. Abbott, A. D. (1988). *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. The University of Chicago Press.
2. Abdu, N.; Nzilano, J. L. (2018). The Influence of Teachers' Job Satisfaction and Commitment in Teaching Public Primary Schools in Tanzania. *Journal of Education and Practice*, 9(1), 56-63.
3. Adams, J. S. (1963). Toward an Understanding of Inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(5), 422-436. <https://doi.org/10.1037/h0040968>
4. Ahern, J. J. (1971). *An Historical Study of the Professions and Professional Education in the United States* (Publication No. 1158). [Doctoral dissertation, Loyola University Chicago].
5. AL-Abrow, H. A., Shaker Ardakani, M., Harooni, A. i Pour H. M. (2013). The Relationship between Organizational Trust and Organizational Justice Components and Their Role in Job Involvement in Education. *International Journal of Management Academy*, 1(1), 25-41.
6. Allen, D., Shore, L. M. i Griffeth, R. (2003). The Role of Perceived Organizational Support and Supportive Human Resource Practices in the Turnover Process. *Journal of Management*, 29(1), 99-118. [https://doi.org/10.1016/S0149-2063\(02\)00222-2](https://doi.org/10.1016/S0149-2063(02)00222-2)
7. Allen, T. D. (2001). Family-Supportive Work Environments: The Role of Organizational Perceptions. *Journal of Vocational Behavior*, 58(3), 414-435. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1774>
8. Alegre, I., Mas-Machuca, M. i Berbegal-Mirabent, J. (2016). Antecedents of employee job satisfaction: Do they matter?. *Journal of Business Research*, 69(4), 1390-1395. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2015.10.113>
9. Algemene Onderwijsbond. (n.d.). *About the Job*. <https://www.aob.nl/en/about-the-aob/what-do-we-stand-for/>
10. Ambrose, M. L. i Schminke, M. (2007). Examining Justice Climate: Issues of Fit, Simplicity, and Content. *Research in Multi-Level Issues*, 6, 397-413. [https://doi.org/10.1016/S1475-9144\(07\)06018-3](https://doi.org/10.1016/S1475-9144(07)06018-3)
11. Anastasiou, S. i Belios, E. (2020). Effect of Age on Job Satisfaction and Emotional Exhaustion of Primary School Teachers in Greece. *European Journal of Investigation in*

Health, Psychology and Education, 10(2), 644-655.
<https://doi.org/10.3390/ejihpe10020047>

12. ANPE Sindicato Independiente. (n. d.) ANPE. <https://anpe.es/categoria/1/ANPE>
13. Argon, T. i Ekinçi, S. (2017). Teacher Views on Organizational Support and Psychological Contract Violation. *Journal of Education and Practice*, 8(2), 44-55.
14. Armstrong-Stassen, M. i Ursel, N. (2011). Perceived organizational support, career satisfaction, and the retention of older workers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(2), 201-220. <https://doi.org/10.1348/096317908X288838>
15. Aselage, J. i Eisenberger, R. (2003). Perceived organizational support and psychological contracts: A theoretical integration. *Journal of Organizational Behaviour*, 24, 491-509. <https://doi.org/10.1002/job.211>
16. Asikhia, O. (2014). Teachers' psychological strategies and competencies in enhancing the quality of teaching learning in secondary schools. *Global Science Research Journals*, 2(2), 150-154.
17. Atkinson, T. N. i Pilgreen, T. (2011). Adopting the Transformational Leadership Perspective in a Complex Research Environment. *Research Management Review*, 18(1), 1-23.
18. Babin, B. J., Boles, J. S. (1996). The Effects of Perceived Co-worker involvement and supervisor support on service provider role stress, performance and job satisfaction. *Journal of Retailing*, 72(1), 57-75. [https://doi.org/10.1016/S0022-4359\(96\)90005-6](https://doi.org/10.1016/S0022-4359(96)90005-6)
19. Bakhshi, A., Kuldeep, K. i Ekta, R. (2009). Organizational Justice Perceptions as Predictor of Job Satisfaction and Organizational Commitment. *International Journal of Business and Management*, 4(9), str. 145-154. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v4n9p145>
20. Balasuriya, B. L. L. A., Perera, D. (2016). The Impact of Personality on Job Satisfaction: A Study of Executive Employees in Selected Private Hospitals in Colombo East, Sri Lanka. *Journal of Business Management*, 2(12), 7-15. <https://doi.org/10.53555/bm.v2i12.1529>
21. Ballet, K. i Kelchtermans, G. (2009). Struggling with workload: Primary teachers' experience of intensification. *Teaching and Teacher Education*, 25, 1150-1157. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.012>
22. Baran, B. E., Rhoades Shanock, L. i Miller, L. R. (2011). Advancing Organizational

- Support Theory into the Twenty-First Century World of Work. *Journal of Business and Psychology*, 27(1), 123-147. <https://doi.org/10.1007/s10869-011-9236-3>
23. Barber, B. (1964). Some Problems in the Sociology of the Professions. *Daedalus*, 92(4), 669-688.
 24. Barberić, H. (2010). Komore u Republici Hrvatskoj. *Pravo i porezi*, 10(4), 43-48.
 25. Baruch-Feldman, C., Brondolo, E., Ben-Dayana, D. i Schwartz, J. (2002). Sources of social support and burnout, job satisfaction, and productivity. *Journal of Occupational Health Psychology*, 7(1), 84-93. <https://doi.org/10.1037//1076-8998.7.1.84>
 26. Beauchamp, T. L i Childress, J. F. (2019). *Principles of Biomedical Ethics: eighth edition*. Oxford University Press.
 27. Bennett, S. V., Brown, J. J., Kirby-Smith, A. i Severson, B. (2013). Influences of the heart: Novice and experienced teachers remaining in the field. *Teacher Development*, 17(4), 562-576. <https://doi.org/10.1080/13664530.2013.849613>
 28. Bennett, J. T. (2001). Health Consequences of Organizational Injustice: Tests of Main and Interactive Effects. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86(2), 197-215. <http://dx.doi.org/10.1006/obhd.2001.2951>
 29. Bentea, C. i Anghelache, V. (2012). Teachers' motivation and satisfaction for professional activity. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 33, 563-567. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.184>
 30. Berry, A. (2014). Professional self-understanding as expertise in teaching about teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 305-318. <https://doi.org/10.1080/13540600902875365>
 31. Bivona, K. N. (2002). *Teacher morale: The impact of teaching experience, workplace conditions and workload*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED467760.pdf>
 32. Blažević, I. (2016). Suvremeni kurikulum i kompetencijski profil učitelja. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, (6-7), 189-210.
 33. Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. i Robson, K. (2001). *Focus Group sin Social Research*. SAGE Publications.
 34. Bognar, L. i Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Školska knjiga.
 35. Bogler, R. (2002). Two profiles of schoolteachers: a discriminant analysis of job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 18, 665-673.

- [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00026-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00026-4)
36. Bogler, R. i Nir, A. E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it?. *Journal of Educational Administration*, 50(3), 287-306. <https://doi.org/10.1108/09578231211223310>
 37. Bolin, F. (2007). A Study of Teacher Job Satisfaction and Factors That Influence It. *Chinese Education & Society*, 40(5), 47-64. <https://doi.org/10.2753/CED1061-1932400506>
 38. Borić, E. (2017). Zadovoljstvo poslom, motivacija učitelja za rad i poticanje razvoja kompetencija učenika. *Metodički ogledi*, 24, 23-38. <https://doi.org/10.21464/mo46.124.2338>
 39. Borman, G. D. i Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409. <https://doi.org/10.3102/0034654308321455>
 40. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Školska knjiga.
 41. Boyt, T. E., Lusch, R. F. i Naylor, G. (2001). The role of professionalism in determining job satisfaction in professional services: a study of marketing researchers. *Journal of Service Research*, 3(4), 321-330. <https://doi.org/10.1177/109467050134005>
 42. Bredeson, P. V. (2002). The architecture of professional development: Materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37, 661-675. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00064-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00064-8)
 43. Brock, D. M. (2006). The changing professional organization: A review of competing archetypes. *International Journal of Management Reviews*, 8(3), 157-174.
 44. Brown, D. i McIntosh, S. (2003). Job satisfaction in the low wage service sector. *Applied Economics*, 35(10), 1241-1254. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2006.00126.x>
 45. Brown, K. M. i Wynn, S. R. (2009). Finding, Supporting, and Keeping: The Role of the Principal in Teacher Retention Issues. *Leadership and Policy in Schools*, 8, 37-63. <https://doi.org/10.1080/15700760701817371>
 46. Brust Nemet, M. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u sukonstruktiji nastave. *Život i škola*, 30(2), 79-95.
 47. Buntak, K., Droždek, I. i Kovačić, R. (2013). Nematerijalna motivacija u funkciji upravljanja ljudskim potencijalima. *Tehnički glasnik*, 7(2), 213-219.

48. Bullough, R. V. (2005). Teacher Vulnerability and Teachability: A Case Study of a Mentor and Two Interns. *Teacher Education Quarterly*, 32(2), 23-29.
49. Burns, E. (2014). *How does a short history of professions help us think about professionalisation today?* [Paper presentation]. 14th Australia Studies Conference in China, Mudanjiang Normal University.
50. Boyd, D., Grossman, P., Loeb, S. i Wyckoff, J. (2011). The Influence of School Administrators on Teacher Retention Decisions. *American Educational Research Journal* 48(2), 303-333.
51. Burns, E. A. (2007). Positioning a post-professional approach to studying professions. *New Zealand Sociology*, 22(1), 69-98.
52. Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*. Open University Press.
53. Cergol, K. (2021). *Etika istraživanja u primijenjenoj lingvistici*. Srednja Europa.
54. Çetin, S. K., Nayir, F. i Kiral, B. (2021). Ethics of Teaching Profession from the Perspective of Students According to the Gender Variable. *International Journal of Education*, 9(4), 210-216. <https://doi.org/10.34293/education.v9i4.4139>
55. Choi, S. i Rainey, H. G. (2014). Organizational Fairness and Diversity Management in Public Organizations: Does Fairness Matter in Managing Diversity?. *Review of Public Personnel Administration*, 34(4), 307-331. <https://doi.org/10.1177/0734371X13486489>
56. Cindrić, M. (1995). *Profesija učitelj u svijetu i u Hrvatskoj*. Persona.
57. Cobbold, C. (2015). Professionals without a Profession? The Paradox of Contradiction about Teaching as a Profession in Ghana. *Journal of Education and Practice*, 6(6), 125-134.
58. Cockburn, A. D. (2000). Elementary teachers' needs: issues of retention and recruitment. *Teaching and Teacher Education*, 16, 223-238. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00056-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00056-6)
59. Coffey, A. i Atkinson, P. (1996). *Making Sense of Qualitative Data*. SAGE Publications.
60. Collie, R. J., Shapka, J. D. i Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
61. Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386-400.

- <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.386>
62. Coyle-Shapiro, J. A. M. i Conway, N. (2005). Exchange relationships: examining psychological contracts and perceived organizational support. *Journal of applied psychology*, 90(4), 774-781. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.4.774>
63. Crisci, A., Sepe, E. i Malafronte, P. (2019). What influences teachers' job satisfaction and how to improve, develop and reorganize the school activities associated with them. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 53(5), 2403-2419. <https://doi.org/10.1007/s11135-018-0749-y>
64. Cropanzano, R., Bowen, D. E. i Gilliland, S. W. (2007). The Management of Organizational Justice. *Academy of Management Perspectives*, 21(4), 24-48. <https://doi.org/10.5465/AMP.2007.27895338>
65. Cropanzano, R. i Mitchell, M. S. (2005). Social Exchange Theory: An Interdisciplinary Review. *Journal of Management*, 31(6), 874-900. <https://doi.org/10.1177/0149206305279602>
66. Cruess, S. R., Johnston, S. i Cruess, R. L. (2010). „Profession”: A Working Definition for Medical Educators. *Teaching and Learning in Medicine: An International Journal*, 16(1), 74-76. https://doi.org/10.1207/s15328015t1m1601_15
67. Čavar, I. (2021). „The good, the bad, and the ugly” of professions: overview of the theoretical developments in the sociology of professions. *Interdisciplinary Description of Complex Systems*, 19(1), 80-93. <https://doi.org/10.7906/indecs.19.1.7>
68. Čepić, R., Tatlović Vorkapić, S. i Kalin, J. (2014). *Characteristics of a Good Elementary School Teacher-Analysis of Teachers' Self-Perceptions* [Paper presentation]. Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society (BCES), Sofia i Nesebar, Bugarska.
69. Čikeš, N. (2005). Kvalifikacije i kompetencije u europskom prostoru visokog obrazovanja. U M. Polić Bobić (ur.), *Prvi koraci u visokom školstvu* (str. 40-42). Sveučilište u Zagrebu.
70. Čirić, N. (2016). Bolonjska deklaracija kao nova paradigma (kvalitetnog) visokoškolskog obrazovanja. *Život i škola*, 62(1), 53-61.
71. Čulig, B. (1999). Profesijska edukacija – procjene i aspiracije. *Revija za sociologiju*, 30(3-4), 211-227.

72. Dai, L. i Xie, H. (2016). Review and Prospect on Interactional Justice. *Open Journal of Social Sciences*, 4, 55-61. <https://doi.org/10.4236/jss.2016.41007>
73. Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
74. Darling-Hammond, L., Hyster, M. i Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
75. Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century Teaching Education. *Journal of Teacher Education*, 57(10), 1-15. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
76. Darling-Hammond, L. (2003). Keeping Good Teachers: Why it Matters and What Leaders Can Do. *Educational Leadership*, 60(8), 6-13.
77. Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer.
78. Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R. i Mujtaba, T. (2006). Variations in teachers' work, lives and effectiveness. (Final report for the VITAE Project). Department for Education and Skills.
79. Day, C. i Qing, G. (2009). Teacher emotions: Well being and effectiveness. U P. A. Schutz i M. Zembylas (ur.), *Advances in Teacher Emotion Research* (str. 15-31). Springer.
80. Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C. i Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: the self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62(1), 119-142. <https://doi.org/j.1467-6494.1994.tb00797.x>
81. Diković, M. i Plavišić, M. (2019). Vrijednosti obrazovanja i nastavnički identitet iz učeničke, roditeljske i nastavničke perspektive. *Metodički ogledi*, 29, 7-31. <https://doi.org/10.21464/mo.26.1.4>
82. Dinham, S. i Scott, C. (1997). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378. <https://doi.org/10.1108/09578239810211545>
83. Dolfing, R., Prins, G. T., Bulte, A. M. W., Pilot, A. i Vermunt, J. D. (2021). Strategies to support teachers' professional development regarding sense-making in context-based science curricula. *Science Teacher Education*, 105(1), 127-165. <https://doi.org/10.1002/sce.21603>
84. Domović, V., Drvodelić, M. i Pažur, M. (2022). Okruženje za studiranje i profesionalne

- kompetencije – percepcija redovitih i izvanrednih studenata DRPOO. U D. Velički i M. Dumančić (ur.), *Zbornik Suvremene teme u odgoju i obrazovanju – STOO 2 In memoriam prof. emer. dr. sc. Milan Matijević*. Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet; Zavod za znanstvenoistraživački rad u Bjelovaru Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti.
85. Domović, V. (2011). Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja. U V. Vizek Vidović (ur.), *Učitelji i njihovi mentori* (str. 12-37). Institut za društvena istraživanja.
86. Dugguh, S. i Ayaga, D. (2014). Job satisfaction theories: Traceability to employee performance in organizations. *Journal of Business and Management*, 16(5), 11-18. <https://doi.org/10.9790/487X-16511118>
87. Durdukoca, S. F. (2019). An Analysis of Teacher Views on the Prestige of Teaching Profession in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 7(1), 125-139. <https://doi.org/10.11114/jets.v7i1.3825>
88. Đuranović, M., Klasnić, I. i Lapat, G. (2012). Pedagoške kompetencije učitelja u primarnom obrazovanju. *Život i škola*, 1(29), 34-44.
89. Epstein, R. M. i Hundert, E. M. (2002). Defining and Assessing Professional Competence. *JAMA*, 287(2), 226-235. <https://doi.org/10.1001/jama.287.2.226>
90. Erdogan, B. i Enders, J. (2007). Support from the top: Supervisors' perceived organizational support as a moderator of leader-member exchange to satisfaction and performance relationships. *Journal of Applied Psychology*, 92(2), 321-330. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.2.321>
91. European commission. (2019). *Key Competencies for Lifelong Learning*. Publications Office of the European Union.
92. European Commission. (2018). *Teaching careers in Europe: Access, progression and support*. Publications Office of the European Union.
93. European Commission. (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, perceptions, and Policies*. Publications Office of the European Union.
94. Europska Komisija. (2015). *Nastavnička struka u Europi: praksa, percepcija i politike: Izvješće Eurydicea*. Ured za publikacije Europske unije u Luksemburgu.
95. Eurydice. (2021/2022). *Spain* *Overview*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/spain_en
96. Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education

- professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00392.x>
97. Evans, L. (1997). Understanding teacher morale and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 13(8), 831-845. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00027-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00027-9)
98. Everton, T., Turner, P., Hargreaves, L i Pell, T. (2007). Public perception of the teaching profession. *Research Papers in Education*, 22(3), 247-265.
<https://doi.org/10.1080/02671520701497548>
99. Evetts, J. (2011). Sociological Analysis of Professionalism: Past, Present and Future. *Comparative Sociology*, 10, 1-37. <https://doi.org/10.1163/156913310X522633>
100. Evetts, J. (2009). New Professionalism and New Public Management: Changes, Continuities and Consequences. *Comparative Sociology*, 8, 247-266.
<https://doi.org/10.1163/156913309X421655>
101. Evetts, J. (2006). Introduction: Trust and Professionalism: Challenges and Occupational Changes. *Current Sociology*, 54(4), 515-531.
<https://doi.org/10.1177/0011392106065083>
102. Fatih, M. (2020). School Principal Support in Teacher Professional Development. *International Journal of Educational Leadership and Managemen*, 9(1), 54-75.
<https://doi.org/10.17583/ijelm.2020.5158>
103. Fattah, S. (2010). Longitudinal effects of pay increase on teachers' job satisfaction: a motivational perspective. *The Journal of International Social Research*, 3(10), 12-19.
104. Fauziah, A., Kim, M., Aye, M., Hakizimana, V. i Hur, J. (2021). Impact of the society's perception on teachers' professionalism. *Journal of Education and Learning*, 15(4), 545-551.
105. Federatie van Onderwijsvakorganisaties. (n. d.). *About Us*.
https://www.fvov.nl/?page_id=190
106. Ferguson, K., Frost, L. i Hall, D. (2012). Predicting Teacher Anxiety, Depression, and Job Satisfaction. *Journal of Teaching and Learning*, 8(1), 27-42.
<https://doi.org/10.22329/jtl.v8i1.2896>
107. Fernandez, C., Cannon, J. i Chokshi, S. (2003). A US-Japan lesson study collaboration reveals critical lenses for examining practice. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 171-185. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00102-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00102-6)

108. Fernet, C., Guay, F., Senecal, C. i Austin, S. (2021). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of the perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>
109. Fisher, M. H. (2011). Factors influencing stress, burnout, and retention of secondary teachers. *Current Issues in Education*, 14(1), 1-36.
110. Fuller, C., Goodwyn, A. i Francis-Brophy, E. (2013). Advanced skills teachers: professional identity and status. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19(4), 463-474. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.770228>
111. Folami, L. i Bline, D. (2012). Relationship among Job Satisfaction, Task Complexity, and Organizational Context in Public Accounting. *International Review of Business Research Papers*, 8(4), 207-224.
112. Freidson, E. (2001). *Professionalism: The Third Logic*. Polity.
113. Frick, W. C. (2011). Practicing a Professional Ethic: Leading for Students' Best Interests. *American Journal of Education*, 117(4), 527-562. <https://doi.org/10.1086/660757>
114. Gaćina Škalamera, S. (2017). Učiteljska zadruga (1865-1891): najstarija učiteljska udruga u Hrvatskoj. *Časopis za suvremenu povijest*, 49(3), 571-582. <https://doi.org/10.22586/esp.v49i3.68>
115. Greenberg, J. (2011). Organizational justice: The dynamics of fairness in the workplace. U S. Zedeck (ur.), *APA handbook of industrial and organizational psychology* (str. 271-327). American Psychological Association.
116. General Teaching Council for England. (2002). *Teachers on Teaching: A Survey of the Teaching Profession*. Mori.
117. George, J. i Jones, G. (2005). *Understanding and Managing Organizational Behavior*. Pearson Education, Inc.
118. Greenwood, E. (1957). Attributes of a Profession. *Social Work*, 2(3), 45-55. <https://doi.org/10.1177/0145482X6005400504>
119. Griffin, M., Patterson, M. i West, M. A. (2001). Job Satisfaction and Teamwork: The Role of Supervisor Support. *Journal of Organizational Behavior*, 22(5), 537-550. <https://doi.org/10.1002/job.101>

120. Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 333-356. <https://doi.org/10.1108/09578230410534667>
121. Hackman, J. R. i Oldham, G. R. (1974). *The job diagnostic survey: An instrument for the diagnosis of jobs and the evaluation of job redesign projects*. Yale University.
122. Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. i Black. W. (1998). *Multivariate data analysis. 5th Edition*. Prentice Hall.
123. Hall, P. A. (1992). *A Code of Ethics for Teachers of History*. <https://www.historians.org/research-and-publications/perspectives-on-history/march-1992/a-code-of-ethics-for-teachers-of-history>
124. Harris, C. E., Pritchard M. S. i Rabins M. J. (1995). *Engineering Ethics: Concepts and Cases*. Wadsworth Publishing.
125. Hayashi, T., Odagiri, Y., Takamiya, T., Ohya, Y. i Inoue, S. (2017). Organizational justice and insomnia: A prospective cohortstudy examining insomnia onset and persistence. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 90, 133-140. <https://doi.org/10.1007/s00420-016-1183-x>
126. Hayes, A. F. (2018). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach (Methodology in the Social Sciences) (2nd ed.)*. The Guilford Press.
127. Hayes, D. (2001). Professional status and an emerging culture of conformity amongst teachers in England. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 29(1), 43-49. <https://doi.org/10.1080/03004270185200091>
128. Hayton, J. C., Carnabuci, G. i Eisenberger, R. (2012). With a little help from my colleagues: A social embeddedness approach to perceived organizational support. *Journal of Organizational Behavior*, 33, 235-249. <https://doi.org/10.1002/job.755>
129. Hargreaves, L., Cunningham, M., Hansen, A., McIntyre, D. i Oliver, C. (2018). *The Status of Teachers and the Teaching Profession in England: Views from Inside and Outside the Profession, Synthesis for the Final Report of the Teacher Status Project*. https://www.educ.cam.ac.uk/research/programmes/teacherstatus/Summaryreport_25Jan07_print_ready_version.pdf
130. Hargreaves, A. i Lo, L. (2000). The paradoxical profession: teaching at the turn of the

- century. *Prospects*, 30(2), 1-16. <https://doi.org/10.1007/BF02754063>
131. Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. Cassell.
132. Hembram, B. (2021). Impact of Teacher Competencies and Job Satisfaction of Primary School Teachers on School Climate in Odisha. *Scholarly Research Journal for Humanity Science & English Language*, 9, 11694-11704.
133. Herzberg, F. (2003). One More Time: How Do You Motivate Employees?. *Harvard Business Review*, 81, 3-11.
134. Herzberg, F. (1974). Motivation-hygiene profiles: Pinpointing what ails the organization. *Organizational Dynamics*, 3(2), 18-29. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(74\)90007-2](https://doi.org/10.1016/0090-2616(74)90007-2)
135. Herzberg, F., Mausner, B. i Snyderman, B. B. (1959). *The Motivation to Work*. John Wiley & Sons, Inc.
136. Hilton, S. i Southgate, L. (2007). Professionalism in medical education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 265-279. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.024>
137. Hobman, E. V., Restubog, S. L. D., Bordia, P. i Tang, R. L. (2009). Abusive Supervision in Advising Relationships: Investigating the Role of Social Support. *Applied Psychology*, 58(2), 233-256. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00330.x>
138. Hochwarter, W.A., Witt, L.A., Treadway, D.C. i Ferris, G.R. (2006). The interaction of social skill and organizational support on job performance. *Journal of Applied Psychology*, 91, 482-9. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.2.482>
139. Holmes, A. D. G., Tuin, M. P. i Turner, S. L. (2021). Competence and competency in higher education, simple terms yet with complex meanings: Theoretical and practical issues for university teachers and assessors implementing Competency-Based Education (CBE). *Educational Process: international journal*, 10(3), 39-52. <https://doi.org/10.22521/edupij.2021.103.3>
140. Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1530-1543. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003>
141. Howard, S. i Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 399-420. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-0975-0>

142. Howsam, R. B., Corrigan, D. C., Denmark, G. W. i Nash, R. J. (1976). *Educating a Profession*. American Association of Colleges for Teacher Education.
143. Hoyle, E. (2001). Teaching: Prestige, Status and Esteem. *Educational Management Administration & Leadership*, 29(2), 139-152.
<https://doi.org/10.1177/0263211X010292001>
144. Hrvatska psihološka komora. (2015). *Analitičko izvješće o praćenju provedbe zakona o pravu na pristup informacijama br. 3/2015*. Dostupno na <http://www.psiholoska-komora.hr/static/documents/AI-2015-3-Komore-final.pdf> (18. siječnja 2022.)
145. Hulin, C. L. i Judge, T. A. (2003). Job attitudes. U W. C. Borman, D. R. Ilgen i R. J. Klimoski (ur.), *Handbook of psychology (Vol. 12): Industrial and organizational psychology* (str. 255-276). John Wiley & Sons, Inc.
146. Hurd, H. G. (1967). Who is a Professional?. *Journal of Extension*, 5(2), 77-84.
147. Ifanti, A. A. i Fotopoulou, A. S. (2011). Teachers' Perception of Professionalism and Professional Development: A Case Study in Greece. *World Journal of Education*, 1(1), 40-51.
148. Ingersoll, R. M. i Perda, D. (2008). The Status of Teaching as a Profession. U J. Ballantine i J. Spaaade (ur.), *Schools and Society: a Sociological Approach to Education* (str. 106-118). Pine Forge Press.
149. Ingersoll, R. M. i Smith, T. M. (2004). Do Teacher Induction and Mentoring Matter?. *NASSP Bulletin*, 88(638), 28-40.
150. Ingersoll, R. M. i Collins, G. J. (2018). The Status of Teaching as a Profession. U J. Ballantine, J. Spade i J. Stuber (ur.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education* (str. 199-213). Pine Forge Press/Sage Publications.
151. Ingersoll, R. M. i Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30-33.
152. Ingersoll, R. M. (2001). *Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis*. https://repository.upenn.edu/gse_pubs/94
153. International Association of Applied Psychology. (2016). International Declaration on Core Competences in Professional Psychology.
https://iaapsy.org/site/assets/files/1476/ref_competences_iaap_2016.pdf

154. International Labour Office. (2012). *International Standard Classification of Occupations*. ILO.
155. Jacques, C., Behrstock-Sherratt, E., Parker, A. i Bassett, K. (2017). *Investing in what it takes to move from good to great: Exemplary educators identify their most important learning experiences*. American Institutes for Research. <http://www.nnstoy.org/wp-content/uploads/2017/04/Investing-in-What-it-Takes-to-Move-From-Good-to-Great.pdf>
156. Johnson, M.S., Kraft, M.A. i Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1-39. <https://doi.org/10.1177/016146811211401004>
157. Johnson, S. M, Berg, J.H. i M. Donaldson, M. (2005). *Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention*. NRTA.
158. Judge, T. A., Heller, D. i Mount, M. K. (2002). Five-Factor Model of Personality and Job Satisfaction: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 530-541. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.3.530>
159. Judge, T. A., Piccolo, R. F., Podsakoff, N. P. i Shaw, J. C. (2010). The relationship between pay and job satisfaction: A meta-analysis of the literature. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 157-167. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.04.002>
160. Jukić, T. i Reić Ercegovac, I. (2008). Zanimanja učitelja i odgajatelja iz perspektive studenata. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 3(6), 73-82.
161. Jurčec, L. i Rijavec, M. (2016). Radne orijentacije, temeljne psihološke potrebe i zadovoljstvo poslom osnovnoškolskih učitelja. U: I. Jugović (ur.), *Obrazovne promjene: Izazovi i očekivanja* (str. 62-63). Institut za društvena istraživanja.
162. Jurčec, L. i Rijavec, M. (2015). Work orientations and well/ill-being of elementary school teachers. U: S. Opić i M. Matijević (ur.), *Nastava i škola za net generacije: unutarinja reforma nastave u osnovnoj i srednjoj školi* (str. 100-110). Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
163. Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 77-91.
164. Jurčić, M. (2012) *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Recedo.

165. Kalauz, S. (2020). *Etika u sestrinstvu*. Medicinska naklada.
166. Kalin, B. (2006). O nastavničkoj kompetenciji sveučilišnih nastavnika. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 11(1), 43-62.
167. Kamoen, N., Holleman, B., & van den Bergh, H. (2013). Positive, negative, and bipolar questions: the effect of question polarity on ratings of text readability. *Survey Research Methods*, 7(3), 169-179. <https://doi.org/10.18148/srm/2013.v7i3.5034>
168. Karousiou, C., Hajisoteriou, C. i Angelides, P. (2019). Teachers' professional identity in super-diverse schools settings: teachers as agents of intercultural education. *Teachers and Teaching*, 25(2), 240-258. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1544121>
169. Kaslow, N. (2004). Competencies in Professional Psychology. *American Psychologist*, 59(8), 774-781. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.8.774>
170. Kelchtermans, G., Ballet, K. i Piot, L. (2009). Surviving diversity in times of performativity: Understanding teachers' emotional experience and change. U P. A. Schutz i M. Zembylas (ur.), *Advances in teacher emotion research* (str. 215-232). Springer.
171. Kelchtermans, G. (1996). Teacher Vulnerability: understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 307-323. <https://doi.org/10.1080/0305764960260302>
172. Kelchtermans, Geert (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5-6), 443-456. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90029-G](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90029-G)
173. Kennedy, A. (2007). Continuing professional development (CPD) policy and the discourse of teacher professionalism in Scotland. *Research Papers in Education*, 22(1), 95-111. <https://doi.org/10.1080/02671520601152128>
174. Kirkwood, M. i Christie, D. (2006). The role of teacher research in continuing professional development. *British Journal of Educational Studies*, 54(4), 429-448. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00355.x>
175. Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114-129. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>

176. Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. i Baumert, J. (2008). Teachers' occupational wellbeing and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702-715. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>
177. Koludrović, M., Jukić, T. i Reić Ercegovac, I. (2009). Sagorijevanje na poslu kod učitelja razredne i predmetne nastave te srednjoškolskih nastavnika. *Život i škola*, 2(22), 235-249.
178. Koh, W. L., Steers, R. M. i Terborg, J. R. (1995). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior*, 16(4), 319-333.
179. Koppich, J. (2012). Teacher union 101. *Educational Horizons*, 90(4), 10-13. <https://doi.org/10.1177/0013175X1209000404>
180. Korthagen, F. A. J. (2014). Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth. U: L. Orland-Barak i C. J. Craig (ur.), *International Teacher Education: Promising pedagogies (Part A)* (str. 73-89). Emerald.
181. Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
182. Kosi, I., Sulemana, I., Boateng, J.S. i Mensah, R. (2015). Teacher Motivation and Job Satisfaction on Intention to Quit: An Empirical Study in Public Second Cycle Schools in Tamale Metropolis, Ghana. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 5(5), 1-8.
183. Koster, B. i Dengerink, J. (2008). Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 135-149. <https://doi.org/10.1080/02619760802000115>
184. Krantz, J. i Fritzen, L. (2021). Changes in the identity of the teaching profession: A study of a teacher union in Sweden from 1990 to 2017. *Journal of Educational Change*, 23(3), 451-471. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09425-3>
185. Krueger, R. A. i Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage Pub.

186. Kumar, D. (2016). Impact of Compensation Factors on Teachers' Job Satisfaction: An Econometric Focus. *Global Disclosure of Economics and Business*, 5(2), 67-76. <https://doi.org/10.18034/gdeb.v5i2.130>
187. Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. i Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805-820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
188. Kurtessis, J. N., Eisenberger, R., Ford, M. T., Buffardi, L. C., Stewart, K. A. i Adis, C. S. (2015). Perceived Organizational Support: A Meta-Analytic Evaluation of Organizational Support Theory. *Journal of Management*, 20(10), 1-31. <https://doi.org/10.1177/0149206315575554>
189. Kurz, R. i Bartram, D. (2002). Competency and Individual Performance: Modelling the World of Work. U I. T. Robertson, M. Callinan i D. Bartram (ur.), *Organizational Effectiveness: The Role of Psychology*. (str. 225-255). John Wiley.
190. Kuzijev, J. i Topolovčan, T. (2013). Uloga odabira učiteljske profesije i samopoštovanja u sagorijevanju učitelja u osnovnoj školi. *Andragoški glasnik*, 17(2), 125-144.
191. Kyriacou, C. i Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: A review. *Educational Review*, 29(4), 299-306. <https://doi.org/10.1080/0013191770290407>
192. Lärarförbundet. (2019, December 12). *Welcome to Lärarförbundet*. <https://www.lararforbundet.se/artiklar/welcome-to-lararforbundet>
193. Lärarnas Riksförbund. (2021, November 4). *The National Union of Teachers in Sweden: About us in English*. <https://www.lr.se/om-oss/about-us-in-other-languages/the-national-union-of-teachers-in-sweden>
194. Larson, M. S. (2013). *The Rise of Professionalism*. Taylor & Francis.
195. Le Roy, J., Bastounis, M. i Minibas-Poussard, J. (2012). Interactional Justice and Counterproductive Work Behaviors: The Mediating Role of Negative Emotions. *Social Behavior and Personality An International Journal*, 40(8), 1341-1356. <https://doi.org/10.2224/sbp.2012.40.8.1341>
196. Ledić, J., Stančić, S. i Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Filozofski

fakultet u Rijeci.

197. Leraren in actie. (n.d.). *What does LIA want?*.
https://www.lerareninactie.nl/wat_will_lia
198. Leung, D. Y. P. i Lee, W. W. S. (2006). Predicting intention to quit among Chinese teachers: differential predictability of the component of burnout. *Anxiety, Stress, & Coping, 19*, 129-141. <https://doi.org/10.1080/10615800600565476>
199. Leventhal, G. S. (1980). What should be done with equity theory? In K. J. Gergen, M. S. G. i R. H. Willis (ur.), *Social exchange: Advances in experimental and social psychology* (str. 27-55). Springer.
200. Levinson, H. (1965). Reciprocation: the relationship between man and organization. *Administrative Science Quarterly, 9*, 370-390. <https://doi.org/10.2307/2391032>
201. Liga, P. i Priževote, I. (2019). The Status of the Teaching Profession in Latvia: Views of the Teachers. *Problems of Education in the 21st Century, 77*(1), 126-141. <https://doi.org/10.33225/pec/19.77.126>
202. Lindqvist, P. i Nordänger, U. K. (2016). Already elsewhere – A study of (skilled) teachers' choice to leave teaching. *Teaching and Teacher Education, 54*, 88-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.010>
203. Lindqvist, P., Nordänger, U. K. i Carlsson, R. (2014). Teacher attrition the first five years – A multifaceted image. *Teaching and Teacher Education, 40*, 94-103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.005>
204. Liu, X. S. i Meyer, J. P. (2005). Teachers' Perceptions of Their Jobs: A Multilevel Analysis of the Teacher Follow-Up Survey for 1994-95. *Teachers College Record, 107*(5), 985-1003. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.00501.x>
205. Liu, X. S., Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-up Survey in the United States for 2000-2001. *Teaching and Teacher Education, 24*(5), 1173-1184. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.010>
206. Lončarić, D. i Pejić Papak, P. (2009). Profiliranje učiteljskih kompetencija. *Odgovne znanosti, 11*(2), 479-497.
207. London, M. (2001). *Leadership development: paths to self-insight and professional growth*. Erlbaum.
208. Lounsbury, J. W., Moffitt, L., Gibson, L. W., Drost, A. W. i Stevens, M. (2007). An

- Investigation of Personality Traits in Relation to Job and Career Satisfaction of Information Technology Professionals. *Journal of Information Technology*, 22(2), 174-183. <https://doi.org/10.1057/palgrave.jit.200009>
209. Lovat, T. J. (1998). Ethics and Ethics Education: Professional and Curricular Best Practice. *Curriculum Perspectives*, 18(1), 1-7.
210. Ljubetić, M. i Kostović Vranješ, V. (2008). Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica za učiteljsku ulogu. *Odgojne znanosti*, 10(1), 209-230.
211. Mabasao, C. M. i Dlamini, B. (2017). Impact of Compensation and Benefits on Job Satisfaction. *Research Journal of Business Management*, 11(2), 80-90. <https://doi.org/10.3923/rjbm.2017.80.90>
212. Ma, X. i MacMillan, R. B. (1999). Influences of Workplace Conditions on Teachers' Job Satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 39-47. <https://doi.org/10.1080/00220679909597627>
213. Mandal, S. (2018). The competencies of a modern teacher. *International Journal of Research in Engineering, Science and Management*, 1(10), 351-360.
214. Maragou Hovekamp, T. (1997). Professional Associations or Unions? A Comparative Look. U J. Thomas (ur.), *The Role of Professional Associations* (str. 232-244). University of Illinois, Graduate School of Library and Information Science.
215. Markočić Dekanić, A., Markuš Sandrić, M., Gregurović, M. (2019). *TALIS 2018: Učitelji, ravnatelji i nastavnici – cjeloživotni učenici*. AKD.
216. Matijević, M. i Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Školske novine.
217. Mayo, M., Sanchez, J. I., Pastor, J. C. i Rodriguez, A. (2012). Supervisor and coworker support: A source congruence approach to buffering role conflict and physical stressors. *The International Journal of Human Resource Management*, 23, 3872-3889. <https://doi.org/10.1080/09585192.2012.676930>
218. McBer, H. (2000). *Research into Teacher Effectiveness: A Model of Teacher Effectiveness*. Crown Copyright.
219. McCune, V. (2018). Experienced academics' pedagogical development in higher education: time, technologies, and conversations. *Oxford Review of Education*, 44(3), 307-321. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1389712>

220. Mertler, C. A. (2001). Teacher Motivation and Job Satisfaction in the New Millennium. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED461649.pdf>
221. Meyer, H. D. (2005). Trade, Profession, or Entrepreneurs? The Market Faithful Raise Important Questions about the Future of Teacher Unions. *American Journal of Education*, 112(1), 138-143.
222. Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5-12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
223. Mihaliček, S. (2011). Zadovoljstvo i sreća učitelja. *Napredak*, 152(3-4), 389-402.
224. Mitchell, D. E., Ortiz, F. I. i Mitchell, T. K. (1987). *Work Orientation and Job Performance The Cultural Basis of Teaching Rewards and Incentives SUNY Series in Educational Leadership*. State University of New York Press.
225. Moazezzi, M., Sattari, S. i Bablan, A. Z. (2014). Relationship Between Organizational Justice and Job Performance of Payamenoor University Employees in Ardabil Province. *Singapore Journal of Business Economics and Management Studies*, 2(6), 57-64.
226. Monteiro, A. R. (2015). *The Teaching Profession Present and Future*. Springer.
227. Mowday, R. T., Porter, L. W. i Steers, R. M. (1982). *Employee-Organizational linkages: The psychology of commitment, absenteeism and turnover*. Academic Press.
228. Moyle, K. (2007). Focus groups in educational research: using ICT to assist in meaningful data collection. U P. Jeffrey (ur.), *Proceedings of the International Research Conference of the Australian Association for Research in Education 2006* (str. 1-12), Australian Association for Research in Education
229. Muchinsky, P. M. (2006). *Psychology Applied to Work*. Wadsworth Publishing.
230. Munjiza, E. i Lukaš, M. (2006). Pedagoško-psihološko osposobljavanje učitelja u visokoškolskim ustanovama. *Odgojne znanosti*, 8(2), 361-383.
231. Musa, A. i Džinić, J. (2012). *Europska regulacija profesije i komore u Hrvatskoj: razvoj upravne profesije i drugih profesija u javnoj upravi*. Institut za javnu upravu.
232. Nacionalna klasifikacija zanimanja. NN 111/1998. (NN 124/2008).
233. Nacionalna klasifikacija zanimanja. NN 174/210. (NN 14/2011).
234. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (NCVVO). (n.d.). *Licenciranje učitelja i nastavnika*. <https://www.ncvvo.hr/vanjsko-vrednovanje/licenciranje/licenciranje-ucitelja-i-nastavnika/>

235. National Center for Education Statistics. (1997). *Job Satisfaction Among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation*. Office of Educational Research and Improvement, US Department of Education.
236. Neophytou, L. (2013). Emotional intelligence and educational reform. *Educational Review*, 65, 140-154. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.648171>
237. Nessipbayeva, O. (2012, June 12-15). *The Competencies of the Modern Teacher* [Conference Presentation]. 10th Annual Meeting of the Bulgarian Comparative Education Society, Kyustendil, Bulgaria.
238. Nhat, D. T. i Huyen, N. T. T. (2018). Job Satisfaction Among Elementary School Teachers: A Case Reposrt From Kein Giang, Vietnam. *Journal of Science*, 15(8), 74-91.
239. Nili, A., Tate, M. i Johnstone, D. (2017). A Framework and Approach for Analysis of Focus Group Data in Information Systems Research. *Communications fo the Association for Information Systems*, 40, 1-21. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.04001>
240. Noe, R. A., Hollenbeck, J. R., Gerhart, B. i Wright, P. M. (2016). *Fundamentals of Human Resource Management*. McGraw-Hill Education.
241. Nóvoa, A. (2000). The The teaching profession in Europe: Historical and sociological analysis. U E. Sherman Swing (ur.), *Problems and prospects in European education* (str. 45-71). Praeger.
242. OECD. (2022). *Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change*. https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b19f5af7-en.pdf?expires=1683133626&id=id&ac_cname=guest&checksum=F0B25E463DB5D9DB95CE72D88C5A000E
243. OECD. (2022). *Reinforcing and innovating teacher professionalism: Learning from other professions*. [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2022\)14/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2022)14/en/pdf)
244. OECD. (2019). *TALIS 2018 – Technical report*. OECD Publishing.
245. OECD. (2018). *TALIS 2018: Insights and Interpretation*. OECD Publishing.
246. OECD. (2017). *Teachers' salaries*. OECD Publishing.
247. OECD. (2016). *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en>
248. OECD. (2011). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective*

- Teachers. Pointers for Policy Development.*
<https://www.oecd.org/education/school/48627229.pdf>
249. OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing.
250. OECD. (n.d.). Compare Your Country – TALIS Teacher Survey.
<https://www.compareyourcountry.org/talis-teacher-survey/en/8/1825/default>
251. Olsen, A. A. i Huang, F. L. (2018). Teacher job satisfaction by principal support and teacher cooperation: Results from the Schools and Staffing Survey. *Education Policy Analysis Archives*, 27(11), 1-31. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4174>
252. Opća uredba o zaštiti podataka. (2016). *Uredba (EU) 2016/679 Europskog parlamenta i Vijeća od 17. travnja 2016. o zaštiti pojedinaca u vezi s obradom osobnih podataka i slobodnom kretanju takvih podataka te o stavljanju izvan snage Direktive 95/46/EZ.*
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679&from=HR>
253. Osborn, M., McNess, E., Broadfoot, P., Pollard, A. i Triggs, P. (2000). *What teachers do: changing policy and practice in primary education*. Continuum.
254. O’Shea, C. (2021). How Relationships Impact Teacher Job Satisfaction. *International Journal of Modern Education Studies*, 5(2), 280-298.
<https://doi.org/10.51383/ijonmes.2021.114>
255. Panda, S. (2017). Professional development of teachers in higher education. U N. V. Varghese, A. Pachauri i S. Mandal (ur.), *India Higher Education Report 2017: Teaching, Learning and Quality in Higher Education* (str. 132-164). Sage Publications.
256. Pavić, Ž. i Šundalić, A. (2021). *Uvod u metodologiju društvenih znanosti*. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet.
257. Pavin, T., Rijavec, M. i Miljević-Ridički, R. (2005). Percepcija kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika i nekih aspekata učiteljske i nastavničke profesije iz perspektive osnovnoškolskih učitelja i nastavnika. U V. Vizek Vidović (ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspective* (str. 92-125). Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
258. Park, H. S., Baker, C. i Dong Wook, L. (2008). Need for Cognition, Task Complexity,

- and Job Satisfaction. *Journal of Management in Engineering*, 24(2), 111-117.
[https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)0742-597X\(2008\)24:2\(111\)](https://doi.org/10.1061/(ASCE)0742-597X(2008)24:2(111))
259. Patterson Cubberley, E. (1920). *The History of Education*. The Riverside Press.
260. Perrachione, B. A., Rosser, V. J. i Petersen, G. J. (2008). Why Do They Stay? Elementary Teachers' Perceptions of Job Satisfaction and Retention. *The Professional Educator*, 32(2), 1-17.
261. Petričević, D. (2011). Prilog raspravi o profesiji: andragog. *Andragoški glasnik*, 15(1), 11-28.
262. Phelps, P. H. (2006). *The Three Rs of Professionalism*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ724634.pdf>
263. Phillips, R. C. (1968). How Does Education Measure up as a Profession?. *The High School Journal*, 51(4), 158-164.
264. Podsakoff, N. P., Podsakoff, P. M. i Kuskova, V. V. (2010). Dispelling misconceptions and providing guidelines for leader reward and punishment behavior. *Business Horizons*, 53, 291-303. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2010.01.003>
265. Pires, M. L. (2018). Working conditions and organizational support influence on satisfaction and performance. *European Journal of Applied Business and Management*, 162-186.
266. Polić Bobić, M. (2005). Bolonjski proces i hrvatsko visoko školstvo. U M. Polić Bobić (ur.), *Prvi koraci u visokom školstvu* (str. 9-15). Sveučilište u Zagrebu.
267. Pravilnik o Registru Hrvatskog kvalifikacijskog okvira NN 62/14 (NN 96/21).
Preuzeto 5. 5. 2022. s
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2021_09_96_1741.html
268. Previšić, V. (2013). Pedagoške kompetencije u suvremenom kurikulumu. Stručno-znanstveni skup *Pedagoške kompetencije u suvremenom kurikulumu*, 10. susret pedagoga Hrvatske, Zadar, 13. – 16. 10. 2013.
269. Przęczek, C., Rosiński, J. i Manko, B. A. (2021). Research Review in Organizational Justice. *Journal for Perspectives of Economic, Political and Social Integration*, 26(1-2), 49-68. <https://doi.org/10.18290/pepsi-2020-0003>
270. Purković, D. i Kovačević, S. (2017). Problemi i izazovi profesionalizacije učitelja i nastavnika tehničkog nastavnog područja u Hrvatskoj. *Politehnika: Časopis za tehnički*

- odgoj i obrazovanje*, 1(1), 17-43.
271. Radeka, I. i Sorić, I. (2006). Zadovoljstvo poslom i profesionalni status nastavnika. *Napredak*, 147(2), 161-177.
272. Rajić, V., Koludrović, M. i Diković, M. (2021). Do We Equip Teachers to Deal with Global Crisis? Case of Initial Teacher Education in the Republic of Croatia. U L. Daniela (ur.), *Human, Technologies and Quality of Education, 2021 = Cilvēks, tehnoloģijas un izglītības kvalitāte* (str. 794-802). University of Latvia Press.
273. Rajić, V., Koludrović, M. i Kuntin, P. (2021). Teacher Education as Means of Teacher Professionalization. U S. Linhofer, O. Holz, M. Grabner i J. Kühnis (ur.), *School and teacher education 2030* (str. 197-204). Lit verlag.
274. Rajić, V. (2017). Focus groups: Contributions and Limitations to Educational Research. U S. Opić, B. Bognar i S. Ratković (ur.), *Novi pristupi metodologiji istraživanja odgoja*, (str. 190-202), Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
275. Razum, R. (2013). Identitet i poslanje magistara teologije te religijske pedagogije i katehetike. *Bogoslovska smotra*, 83(4), 723-741.
276. Reitman, G. C. i Dunnick Karge, B. (2019). Investing in Teacher Support Leads to Teacher Retention: Six Supports Administrators Should Consider for New Teachers. *Multicultural Education*, (27)1, 7-18.
277. Renbarger, R. i Davis, B. K. (2019). Mentors, Self-efficacy, or Professional Development: Which Mediate Job Satisfaction for New Teachers? A Regression Examination. *Journal of Teacher Education and Educators*, 8(1), 21-34.
278. Rhoades, L. i Eisenberger, R. (2002). Perceived Organizational Support: A Review of the Literature. *Journal of Applied Psychology*, 87(2), 689-714. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.4.698>
279. Rice, V. J. i Duncan, J. R. (2006). What does it mean to be a „professional” ... and what does it mean to be an ergonomics professional?. <https://www.ergofoundation.org/images/professional.pdf>
280. Rijavec, M. i Miljević-Riđički, R. (2006). Profesionalna vjerovanja i samoprocjena kompetencija studenata – budućih učitelja i učitelja početnika. *Odgovne znanosti*, 8(11), 159-170.

281. Robinson, S. L. i Rousseau, D. M. (1994). Violating the psychological contract: Not the exception but the norm. *Journal of Organizational Behavior*, 15(3), 245-259.
<https://doi.org/10.1002/job.4030150306>
282. Robbins, T. A. i Judge, S. P. (2013). *Organizational Behavior*. Pearson.
283. Runté, R. (1995). Is teaching a profession? U Gerald, T., Runté, R. (ur.), *Thinking About Teaching: An Introduction*, (online). Harcourt Brace.
284. Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
285. Sari, L. M. i Judge, T. A. (2004). Employee attitudes and job satisfaction. *Human Resource Management Review*, 43, 395-407. <https://doi.org/10.1002/hrm.20032>
286. Said, H. M., Abukraa, M. K. i Rose, R. M. (2015). The Relationship between Personality and Job Satisfaction among Employees in Libyan Oil and Gas Company. *American Research Journal of Business and Management*, 1(2), 18-24.
287. Salopek, K. i Katavić, I. (2019). Analiza sustava nagrađivanja i motiviranja zaposlenika na primjeru odabranog poduzeća. *Obrazovanje za poduzetništvo*, 9(2), 119-139.
288. Santos Seco, G. M. (2002). *Teacher satisfaction: some practical implications for teacher professional development models* [Paper presentation]. European Conference on Educational Research, University of Lisbon.
289. Sargent, T. i Hannum, E. (2005). Keeping teachers happy: job satisfaction among primary school teachers in rural northwest China. *Comparative Education Review*, 49, 173-204. <https://doi.org/10.1086/428100>
290. Saiti, A. i Papadopoulos, Y. (2015). School teachers' job satisfaction and personal characteristics. *International Journal of Educational Management*, 29(1), 73-97.
<http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-05-2013-0081>
291. Schmitt, N. i Stults, D. M. (1985). Factors Defined by Negatively Keyed Items: The Result of Careless Respondents?. *Applied Psychological Measurement*, 9, 367-373.
<https://doi.org/10.1177/014662168500900405>
292. Seligman, M. E. P. i Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.

- <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
293. Shann, M. H. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *Journal of Educational Research*, 92(2), 67-74.
<https://doi.org/10.1080/00220679809597578>
294. Shapira-Lishchinsky, O. (2020). A Multinational Study of Teachers' Codes of Ethics: Attitudes of Educational Leaders. *NASSP Bulletin*, 104(1), 5-19.
<https://doi.org/10.1177/0192636520907694>
295. Shapira-Lishchinsky, O. (2019). The implicit meaning of TIMSS: Exploring ethics in teachers' practice. *Teaching and Teacher Education*, 79, 188-197.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.013>
296. Sheffield, R., Blackley, S. i Moro, P. (2018). A professional learning model supporting teachers to integrate digital technologies. *Issues in Educational Research*, 28(2), 487-510.
297. Shulman, L. S. (1987): Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
<https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
298. Simonović, N. (2021). Teachers' Key Competencies for Innovative Teaching. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 9(3), 331-345.
299. Sindikat hrvatskih učitelja. (2018). *Statut Sindikata hrvatskih učitelja*.
<http://shu.hr/media/7388/statut-2018.pdf>
300. Singh, K. i Billingsley, B. S. (1998). Professional Support and Its Effects on Teachers' Commitment. *Journal of Educational Research*, 91(4), 229-239.
<https://doi.org/10.1080/00220679809597548>
301. Sinha, V., Sharma, P., Mandall, S. i Raaj, P. (2019). Motivational Potential level: Studying the impact on teachers working in school. U A. Chandani, R. Divekar i M. Mehta (ur.), *Proceedings of the 9th Annual International Conference on 4C's-Communication, Commerce, Connectivity, Culture, SIMSARC 2018*. European Alliance for Innovation.
302. Skaalvik, E. i Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession – What Do Teachers Say?. *International Education Studies*, 8(3), 181-192.

303. Skaalvik, E. M. i Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
304. Skaalvik, E., Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, 518-524. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>
305. Skoko, B. i Benković, V. (2009). Znanstvena metoda fokus grupa – mogućnosti i način primjene. *Politička misao*, 46(3), 217-236.
306. Slišković, A., Burić, I. i Knežević, I. (2016a). Zadovoljstvo poslom i sagorijevanje na poslu kod učitelja: važnost podrške ravnatelja i radne motivacije. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 25(3), 371-392. <https://doi.org/10.5559/di.25.3.05>
307. Slišković, A., Burić, I. i Macuka, I. (2016b). The voice of Croatian elementary school teachers: qualitative analysis of the teachers' perspective on their profession. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(5), 581-531. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1206521>
308. Smet, M. (2022). Development and Teacher Job Satisfaction: Evidence from a Multilevel Model. *Mathematics*, 10(1), 1-17. <https://doi.org/10.3390/math10010051>
309. Snoek, M., Swennen, A. i van der Klink, M. (2011). The quality of teacher educators in the European policy debate: actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional Development in Education*, 37(5), 651-664. <https://doi.org/10.1080/19415257.2011.616095>
310. Solberg, S., Nyborg, G., Mjelve, L. M., Edwards, A. i Arnesen, A. (2022). Teachers' experiences of school-based support in their work with shy students. *Teaching and Teacher Education*, 111(4), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103628>
311. Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Sage.
312. Stansbury, K. i Zimmerman, J. (2000). *Lifelines to the Classroom: Designing Support for Beginning Teachers*. WestEd.
313. Stefanidis, A. i Strogilos, V. (2021). Perceived organizational support and work engagement of employees with children with disabilities. *Personnel Review*, 50(1),

- 186-206. <https://doi.org/10.1108/PR-02-2019-0057>
314. Stinglhamber, F., Ohana, M., Caesens, G. i Meyer, M. (2020). Perceived organizational support: the interactive role of coworkers' perceptions and employees' voice. *Employee Relations*, 42(1), 107-124. <https://doi.org/10.1108/ER-05-2018-0137>
315. Strike, K. A. (1990). Is Teaching a Profession: How Would We know?. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 4, 91-117.
316. Strugar, V. (2014). *Učitelj između stvarnosti i nade*. Alfa.
317. Šporer, Ž. (1990). *Sociologija profesija*. Sociološko društvo Hrvatske.
318. Šulentić Begić, J. (2012). Kompetencije učitelja primarnog obrazovanja za poučavanje glazbe. *Život i škola*, 1(29), 252-269.
319. Tapper, A. i Millet, S. (2015). Revisiting the Concept of a Profession. *Ethical Issues in Organizations*, 13, 1-18. <https://doi.org/10.1108/S1529-209620150000013001>
320. Tariq Maan, A., Abid, G., Butt, T. H., Ashfaq, F. i Ahmed, S. (2020). Perceived organizational support and job satisfaction: a moderated mediation model of proactive personality and psychological empowerment. *Future Business Journal*, 6(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s43093-020-00027-8>
321. Taylor, G. i Runté, R. (1995). Introduction to Thinking About Teaching: An Introduction. https://www.researchgate.net/publication/329174633_Introduction_to_Thinking_About_Teaching_An_Introduction
322. Taylor, D. L. i Tashakkori, A. (1997). Toward an Understanding of Teachers' Desire for Participation in Decision Making. *Journal of School Leadership*, 7(6), 609-628. <https://doi.org/10.1177/105268469700700604>
323. Thornton, K. (2015). The impact of mentoring on leadership capacity and professional learning. U C. Murphy i K. Thornton (ur.), *Mentoring in early childhood education: A compilation of thinking, pedagogy and practice* (str. 1-13). NZCER.
324. Tichenor, M. S. i Tichenor, J. M. (2004). Understanding Teachers' Perspectives on Professionalism. *Professional Educator*, 27(1-2), 89-95.
325. Tien, T. N. (2018). Determinants of Job Satisfaction among Teachers in Vietnam. *Journal of Education & Social Policy*, 5(1), 65-76.
326. Tillman, W. R., Tillman, C. J. (2007). And you thought it was the apple: a study of job

- satisfaction among teachers. *Academy of Educational Leadership Journal*, 12(3), 1-18.
327. Tokić Zec, R. i Mlinarević, V. (2023). Profesionalni identitet i vrijednosti učitelja u kulturi škole. *Obnovljeni Život*, 78(2), 221-230. <https://doi.org/10.31337/oz.78.2.6>
328. Toropova, A., Myberg, E. i Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71-97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
329. Turner, C. i Hodge, M. N. (1970). Occupations and Professions. U J. A. Jackson (ur.), *Profession and Professionalization* (str. 17-50). Cambridge University Press.
330. Tziner, A. i Waismel-Manor, R. (2008). The Personality Dispositional Approach to Job Satisfaction and Organizational Commitment. *Psychological Reports*, 103(2), 435-442. <https://doi.org/10.2466/PR0.103.6.435-442>
331. Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. (2022). *Prijedlog standarda zanimanja za učitelja primarnog obrazovanja*. Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
332. Udruga hrvatskih učitelja razredne nastave Zvono. (2015). Statut Udruge hrvatskih učitelja razredne nastave Zvono. <http://udruga-zvono.weebly.com/statut.html>
333. UNESCO. (2023). *New interactive map on teacher codes of conduct*. <https://www.iiep.unesco.org/en/new-interactive-map-teacher-codes-conduct-4999?language=en>
334. UNESCO. (2020). *Supporting teachers and education personnel during times of crisis*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373338>
335. UNESCO. (1966). *The 1966 ILO/UNESCO Recommendation Concerning the Status of Teachers: What it is? Who should use it?*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000126086>
336. Uhlir, Ž. (2011). *Utjecaj procesa certificiranja projektnih menadžera na razvitak projektnog menadžmenta u Republici Hrvatskoj* [magistarski rad, Ekonomski fakultet u Zagrebu].
337. Varney, J. (2009). Humanistic Mentoring: Nurturing the Person within. *Kappa Delta Pi Record*, 45(3), 127-131. <https://doi.org/10.1080/00228958.2009.10517302>
338. van den Berg, R. (2002). Teachers' Meanings Regarding Educational Practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625. <https://doi.org/10.3102/00346543072004577>
339. Vidić, T., Miljković, D. (2019). Povezanost pristupa poučavanju s percipiranom

- samoefikasnosti, zadovoljstvom poslom i životom te emocijama učitelja u osnovnoj školi. *Psihologijske teme*, 28(2), 291-312. <https://doi.org/10.31820/pt.28.2.4>
340. Vidić, T. (2009). Zadovoljstvo poslom učitelja u osnovnoj školi. *Napredak*, 150(1), 7-20.
341. Vizek Vidović, V. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
342. Vos, M. A. J., Taconis, R., Jochems, W. i Pilot, A. (2011). Classroom Implementation of Context-based Chemistry Education by Teachers: The relation between experiences of teachers and the design of materials. *International Journal of Science Education*, 33(10), 1407-1432. <https://doi.org/10.1080/09500693.2010.511659>
343. Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru NN 22/13 (NN 20/21). Preuzeto 5. 5. 2022. s http://www.kvalifikacije.hr/sites/default/files/documents-publications/2021-03/ZHKO_2021_pro%C4%8Di%C5%A1%C4%87eni.pdf
344. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi NN 87/08 (NN 64/20).
345. Zakon o osnovnom školstvu (NN 59/1990). Narodne novine.
346. Zembylas, M. i Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(2), 229-247. <https://doi.org/10.1080/03057920600741289>
347. Zembylas, M. i Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42, 357-374. <https://doi.org/10.1108/09578230410534676>
348. Zigarelli, M. A. (1996). An Empirical Test of Conclusions From Effective Schools Research. *The Journal of Educational Research*, 90(2), 103-110. <https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9944451>
349. Zlatković, B., Stojilković, S., Djigić, G. i Todorović, S. (2012). Self-concept and teachers professional roles. *Social and Behavioral Sciences*, 69, 377-384. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.423>

350. Zrilić, S. i Marin, K. (2019). Kompetencije u suvremenoj školi – potrebe prakse iz perspektive učitelja. *Školski vjesnik*, 68(2), 389-400.
351. Živković, M. (2009). Kodeks učitelja zasnovan na Kantovom nauku o dužnosti. *Metodički ogledi*, 16(1-2), 23-34.
352. Wagner, J. A. i Hollenbeck, J. R. (2010). *Organizational Behavior: Securing Competitive Advantage*. Taylor & Francis.
353. Wang, W. i Zhou, S. (2022). The effect of school organizational support on job satisfaction of primary and secondary school teachers: The mediating role of teachers' engagement in educational research. *Best Evidence in Chinese Education*, 11(2), 1499-1515.
354. Wayne, S. J., Shore, L. M., Bommer, W. H. i Tetrick, L. E. (2002). The Role of Fair Treatment and Rewards in Perceptions of Organizational Support and Leader-Member Exchange. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 590-598. <https://doi.org/10.1037//0021-9010.87.3.590>
355. Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Sarja, A., Kimonen, E. i Nevalainen, R. (2004). A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland. *Comparative Education*, 40(1), 83-107. <https://doi.org/10.1080/0305006042000184890>
356. Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12(2), 173-194. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00045-1](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00045-1)
357. Wiborg, S. (2016). Teachers unions in the Nordic countries: solidarity and the politics of self interest. U T. Moe i S. Wiborg (ur.), *The Comparative Politics of Education: Teachers Unions and Education Systems Around the World* (str. 144-191). Cambridge University Press.
358. Wilkinson, S. (2004). Focus Group Research. U D. Silverman (ur.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice* (str. 177-199). Sage Publications.
359. Wolomasi, A. K., Asaloei, S. I. i Werang, B. R. (2019). Job satisfaction and performance of elementary school teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(4), 575-580. <https://doi.org/10.11591/ijere.v8i4.20264>
360. Woods, A. M. i Weasmer, J. (2004). Maintaining Job Satisfaction Engaging

- Professionals as Active Participants. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 77(3), 118-121. <https://doi.org/10.1080/00098650409601242>
361. Wu, X. i Ye, Y. (2016). A Relationship Study of Teachers' Perception towards Professional Development and Their Job Satisfaction in Guilin University of Electronic Technology, Guangxi, China. *Scholar: Human Sciences*, 8(2), 165-177.
362. Wu, C. i Lin, K. (1999). Defining Occupation: A Comparative Analysis. *Jornal of Occupational Science*, 6(1), 5-12. <https://doi.org/10.1080/14427591.1999.9686446>
363. Wynn, S. R., Wilson Carboni, L. i Patall, E. A. (2007). Beginning Teachers' Perception of Mentoring, Climate, and Leadership: Promoting Retention through a Learning Communities Perspective. *Leadership and Policy in Schools*, 6(3), 209-229. <https://doi.org/10.1080/15700760701263790>
364. Xu, S., Van Hoof, H., Serrano, A. L., Fernandez, L. i Ullauri, N. (2017). The role of coworker support in the relationship between moral efficacy and voice behavior: The case of hospitality students in Ecuador. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, 16(3), 252-269. <https://doi.org/10.1080/15332845.2017.1253431>
365. Yağan, E., Özgenel, M. i Baydar, F. (2022). Professional self-understanding of teachers in different career stages: a phenomenological analysis. *BMC Psychology*, 10(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00769-w>
366. Yean, T. F. i Yusof, A. A. (2016). Organizational Justice: A Conceptual Discussion. *Social and Behavioral Sciences*, 219, 798-803. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.05.082>
367. Yue, X. i Ji, R. (2020). Teacher Professional Competencies in Education for Sustainable Development. U J. C. Sánchez-García i B. Hernandez-Sanchez (ur.), *Sustainable Organizations – Models, Applications, and New Perspectives* (str. 1-14). IntechOpen.

13. Prilozi

PRILOG 1. Socio-demografski dio upitnika

Broj godina radnoga staža: _____

Učestalost pohađanja aktivnosti stručnoga usavršavanja na godišnjoj razini:

a) manje od 5 puta godišnje

b) 5-10 puta godišnje

c) više od 10 puta godišnje

Pripadnost učiteljskoj udruzi:

a) Da

b) Ne

PRILOG 2. Upitnik Obilježja profesije i profesionalca

Molim Vas da svaku od sljedećih tvrdnji označite od 1 do 5 (1 – u potpunosti se ne slažem, 2 – ne slažem se, 3 – niti se slažem, niti se ne slažem, 4 – slažem se, 5 – u potpunosti se slažem):

Karakteristike profesionalca					
Kao učitelj pružam jedinstvenu, određenu i esencijalnu uslugu koju mogu pružiti samo kvalificirani učitelji.	1	2	3	4	5
Kao učitelj uglavnom se oslanjam na intelektualne vještine i tehnike u izvođenju svojega posla.	1	2	3	4	5
Moja učiteljska izobrazba bila je specijalizirana i trajala je dulje razdoblje.	1	2	3	4	5
Kao učitelj posjedujem značajan stupanj autonomije i moći odlučivanja tijekom izvođenja svojega posla.	1	2	3	4	5
Kao učitelj obvezan sam prihvatiti osobnu odgovornost za svoja djela i odluke i općenito svoju izvedbu.	1	2	3	4	5
Važnije mi je ono što bih trebao učiniti kao učitelj nego financijske nagrade.	1	2	3	4	5
Iako imam osobnu kontrolu nad onime što činim kao učitelj, također sam otvoren za kritiku svoje izvedbe.	1	2	3	4	5
Ono što činim kao učitelj, regulirano je kodeksom ponašanja koji propisuje prihvatljive standarde ponašanja za sve učitelje.	1	2	3	4	5

Posjedujem suvremeno znanje vezano uz pitanja koja se tiču nastave.	1	2	3	4	5
Vjerujem da imam odgovornost uključivanja u aktivnosti svoje profesionalne organizacije.	1	2	3	4	5
Karakteristike profesije					
Učiteljska profesija pruža jedinstvenu, određenu i esencijalnu uslugu, koju mogu pružiti jedino osobe s potrebnom kvalifikacijom za učiteljsku profesiju.	1	2	3	4	5
Učiteljska profesija uglavnom se oslanja na intelektualne vještine i tehnike kako bi se pružila odgovarajuća usluga.	1	2	3	4	5
Učiteljska profesija podrazumijeva dugo razdoblje specijalizirane izobrazbe.	1	2	3	4	5
Individualni pripadnici učiteljske profesije, te profesija kao skupina, posjeduju značajan stupanj autonomije i moći odlučivanja.	1	2	3	4	5
Učiteljska profesija obvezuje svoje pripadnike da prihvate osobnu odgovornost za svoja djela i odluke i općenito svoju izvedbu.	1	2	3	4	5
Učiteljska profesija više stavlja naglasak na usluge koje pružaju njezini pripadnici nego na njihove financijske nagrade.	1	2	3	4	5

Učiteljska profesija je samoregulirajuća, odgovorna je za uređenje unutarnje strukture i za postavljanje standarda za primanje u profesiju i isključivanje iz nje.	1	2	3	4	5
Učiteljska profesija ima kodeks ponašanja koji postavlja prihvatljive standarde ponašanja za svoje pripadnike.	1	2	3	4	5
Pripadnici učiteljske profesije posjeduju suvremeno znanje vezano uz određeno područje.	1	2	3	4	5
Svi pripadnici učiteljske profesije imaju odgovornost uključiti se u aktivnosti svoje profesionalne organizacije.	1	2	3	4	5

PRILOG 3. Upitnik Zadovoljstvo poslom

Zadovoljstvo poslom					
Koliko ste zadovoljni sigurnošću posla (da ga nećete izgubiti)?	1	2	3	4	5
Koliko ste zadovoljni plaćom za obavljeni posao?	1	2	3	4	5
Koliko ste zadovoljni mogućnošću razvoja svojih sposobnosti i znanja u svojem poslu?	1	2	3	4	5
Koliko ste zadovoljni svojim suradnicima na poslu?	1	2	3	4	5
Koliko ste zadovoljni poštovanjem i ponašanjem roditelja prema Vama?	1	2	3	4	5
Koliko ste zadovoljni osjećajem smislenosti (svrhovitosti) posla koji obavljate?	1	2	3	4	5
Koliko ste zadovoljni mogućnošću upoznavanja novih ljudi u svojem poslu?	1	2	3	4	5
Koliko ste zadovoljni rukovođenjem i potporom koju Vam daje Vaš pretpostavljeni?	1	2	3	4	5
Koliko ste zadovoljni pravednošću plaće koju dobivate?	1	2	3	4	5
Koliko ste zadovoljni količinom samostalnosti u poslu?	1	2	3	4	5

Koliko ste zadovoljni svojom perspektivom u školi u kojoj radite?	1	2	3	4	5
Koliko ste zadovoljni intelektualnom zahtjevnošću posla koji radite?	1	2	3	4	5
Koliko ste zadovoljni mogućnošću koju Vam posao daje za pomaganje i korist za ljude?	1	2	3	4	5
Koliko ste zadovoljni rukovođenjem i ponašanjem rukovoditelja?	1	2	3	4	5

PRILOG 4. Upitnik Percipirana organizacijska podrška

Molim Vas da svaku od sljedećih tvrdnji označite od 1 do 7							
(1 – uopće se ne slažem, 2 – uglavnom se ne slažem, 3 – djelomično se ne slažem, 4 – niti se slažem, niti se ne slažem, 5 – djelomično se slažem, 6 – uglavnom se slažem, 7 – u potpunosti se slažem):							
U školi se prizna moj doprinos dobrobiti škole.	1	2	3	4	5	6	7
U školi se ne prizna nijedan dodatan napor koji ulažem na poslu.	1	2	3	4	5	6	7
Kada god se na nešto požalim u školi, to se ignorira.	1	2	3	4	5	6	7
U školi se doista brine o mojoj dobrobiti.	1	2	3	4	5	6	7
Čak i kada bih neki posao obavio/obavila najbolje moguće, to se u školi ne bi ni primijetilo.	1	2	3	4	5	6	7
Školi je stalo jesam li ja zadovoljan/zadovoljna na poslu.	1	2	3	4	5	6	7
U školi se ne pokazuje baš previše brige za mene.	1	2	3	4	5	6	7
U školi se ponose mojim postignućima na poslu.	1	2	3	4	5	6	7

PRILOG 5. Protokol provedbe fokus-grupe

Osiguranje odgovarajućih uvjeta za provođenje fokus-grupe:

Usljed pandemije virusa COVID-19, da bi se osiguralo nesmetano provođenje istraživanja u uvjetima u kojima se ispitanici osjećaju sigurno, istraživanje se provodi u *online* obliku. Za potrebe istraživanja organiziran je *online* sastanak na Zoom aplikaciji u trajanju od 90 minuta.

Predstavljanje cilja i svrhe istraživanja:

Na početku sastanka sudionici se informiraju o anonimnosti i dobrovoljnosti pristanka u istraživanju te o načinu dobivanja povratnih rezultata nakon provedenoga istraživanja. Slijedi nekoliko uvodnih pitanja, a zatim teorijsko pojašnjavanje profesije i profesionalizma, nakon čega slijede konkretna pitanja fokus-grupe.

Uvodna pitanja:

Ispitanike se zamolilo da se predstave navođenjem svojega imena te podataka poput radnoga staža, mjesta rada i razreda u kojem trenutačno predaju.

Uvođenje u temu:

Nakon kratkoga izlaganja o teorijskome okviru ispitanike se zamolilo da promisle o učiteljstvu kao profesiji i njihovoj ulozi kao profesionalcima.

Glavna istraživačka pitanja:

1. Koja obilježja posjeduje učiteljstvo zbog kojih ga možemo smatrati profesijom? Što to učiteljstvo čini profesijom?
2. Što učitelje, Vas, čini profesionalcima? Koja obilježja?
3. Kakvo ponašanje je prihvatljivo za učitelje razredne nastave?
4. Što za Vas predstavlja etički kodeks učiteljske profesije?
5. Koja obilježja profesije nedostaju učiteljskoj profesiji?
6. Je li učiteljstvo profesija, poluprofesija ili zanimanje?

Sumiranje i završetak fokus-grupe

Sudionici su iznijeli svoje općenito mišljenje o radu u školi te dojmove vezane uz provođenje fokus-grupe i sudjelovanje u njoj.

Životopis autorice s popisom objavljenih djela

Petra Kuntin Begović završila je Školu za medicinske sestre Vinogradska 2011. godine, a potom 2017. godine diplomirala na Učiteljskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, na učiteljskome studiju (modul: Odgojne znanosti). Stručno osposobljavanje za rad odradila je u Osnovnoj školi Matije Gupca u Zagrebu te se nakon toga zapošljava u internacionalnome dijelu iste škole. Od 2019. do 2022. godine bila je zaposlena na Učiteljskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu u sklopu HKO projekta Inoviranje programa učiteljskih i odgojiteljskih studija primjenom HKO-a, na mjestu asistentice voditeljice projekta te nakon toga u Uredu za znanost i međunarodnu suradnju. Trenutačno je zaposlena na radnome mjestu učiteljice razredne nastave u Osnovnoj školi Jordanovac. Poslijediplomski znanstveni sveučilišni doktorski studij Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu Cjeloživotno obrazovanje i obrazovne znanosti upisuje 2019. godine. Na Učiteljskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu održava nastavu iz kolegija Cjeloživotno obrazovanje, a na Filozofskome fakultetu u Zagrebu iz kolegija Andragogija. Znanstveni i stručni interes pokazuje za područje cjeloživotnoga učenja i obrazovanja, obrazovanja odraslih, reformskih pedagogija te demokratskoga odgoja i obrazovanja. Dobitnica je Rektorove nagrade za individualan znanstveni i umjetnički rad na temu Učenička procjena korisnosti medija u suvremenoj nastavi osnovne škole (Zagreb, ak. god. 2015./2016.) i Dekanove nagrade studentima Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu (Zagreb, ak. god. 2016./2017.).

Radovi u časopisima i zbornicima

Rajić, V., Koludrović, M. i Kuntin, P. (2021). Teacher education as means of teacher professionalization. U S. Linhofer, O. Holz, M. Grabner i J. Kuhnig (ur.), *13th International Conference in the field of Education: School and teacher education 2030 – in tension between new trends in postmodern society* (str. 197-204). LIT Verlag GmbH and Co KG Wien.

Kuntin, P. (2021). Mišljenje studenata primarnoga obrazovanja o obilježjima profesije. *Metodički ogleđi*, 28(2), 103-125.

Kuntin, P. (2019). Teorijski i praktični aspekti cjelodnevnog nastave. U M. Kolar Billege i A. Letina (ur.), *Međunarodna znanstvena i umjetnička konferencija Suvremene teme u odgoju i obrazovanju – STOO 2019* (str. 65-73). Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.

Kuntin, P. (2018). Prikaz osoba starije životne dobi u određenim zemljama Europske unije. U V. Rajić i S. Kušić (ur.), *Zbornik radova 8. Međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih održane u Zagrebu. Upravljanje kvalitetom u obrazovanju odraslih* (str. 118-125). Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.

Kuntin, P. i Blažinović, P. (2018). Politički migranti u odgojno-obrazovnome sustavu zemalja primateljica. U E. Dedić Bukvić i S. Bjelan-Guska (ur.). *Zbornik radova sa 2. međunarodno znanstve-stručne konferencije. Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju* (str. 152-162). Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.

Kuntin, P. i Rajić, V. (2017). Education of political migrants: theory and practice: The case of Croatia. U M. Sablić, A. Škugor i I. Đurđević Babić (ur.). *42nd ATEE Annual Conference 2019 Conference Proceedings. Changing perspectives and approaches in contemporary teaching* (str. 65-76). Association for Teacher Education in Europe.

Metodički priručnici

Budinski, V., Kolar Billege, M., Ivančić, G., Mijić, V., Puh Malogorski, N. i Kuntin, P. (2020). *Trag u priči 2. Metodički priručnik za učiteljice/učitelje iz Hrvatskoga jezika za 2. razred osnovne škole*. Profil Klett.

Budinski, V., Kolar Billege, M., Ivančić, G., Mijić, V., Puh Malogorski, N., Kuntin, P. i Delić, Z. (2019). *Moji tragovi 1. Metodički priručnik za učiteljice/učitelje iz Hrvatskoga jezika za 1. razred osnovne škole*. Profil Klett.