

PROVJERA STRUKTURE HRVATSKE VERZIJE UPITNIKA STRESORA I PODRŠKE ZA UČITELJE - MOST

Toni Maglica

Filozofski fakultet u Splitu

Ina Reić

Filozofski fakultet u Splitu

Maja Ljubetić

Filozofski fakultet u Splitu

Sažetak

Cilj ovoga istraživanja bio je prevesti, primijeniti i validirati upitnik MOST na uzorku hrvatskih učitelja. U istraživanju, koje je provedeno online uz upotrebu g-suite platforme, sudjelovalo je 288 učitelja razredne i predmetne nastave iz različitih gradova Republike Hrvatske. Korištena je hrvatska inačica Upitnika stresora i podrške za učitelje (MOST – Measure of Stressors and Supports for Teachers) koja je prevedena za potrebe ovoga istraživanja. Upitnik je namijenjen ispitivanju 10 skupina potencijalnih izvora stresa i potpore za učitelje, i to: roditelji, kolege, učenici, vodstvo, učenici s poteškoćama u razvoju, sigurnost, pripadanje, emocionalno stanje, profesionalni razvoj i vremenski pritisak. Eksploratorna faktorska analiza uputila je na strukturu od 10 faktora, vrlo sličnu izvorniku, pri čemu je samo manji dio čestica imao zasićenja na više faktora. Provjera pouzdanosti pokazala je vrlo dobru pouzdanost svih podskala. Korelacijske analize uputile su na značajnu, umjerenu povezanost između gotovo svih 10 konstrukata koji predstavljaju potencijalne izvora stresa i potpore za učitelje. Učitelji su najvišim ocjenama procijenili sigurnost a potom emocionalno stanje i svoje učenike. Najniže vrijednosti dodijelili su profesionalnom razvoju, no treba napomenuti kako su procjene na svim dimenzijama veće od prosječnih što upućuje na zaključak da učitelji većinu konstrukata procjenjuju izvorom potpore u svom radu više nego stresorima.

Ključne riječi: učitelji, stres, potpora, Upitnik stresora i potpore za učitelje (MOST)

UVOD

U suvremenim društvima stres postaje sve veći i sve prisutniji problem. Očituje se kao reakcija pojedinca na različite psihološke i fiziološke pritiske koje doživljava tijekom svog života te izaziva stanje mentalne napetosti i zabrinutosti uzrokovane problemima u osobnim i profesionalnim sferama (Parray i sur., 2016). U dinamičnom i turbulentnom vremenu suvremenog načina života gotovo da i nema profesije ni osobe koja nije suočena s fenomenom stresa, no ono po čemu se pojedinci razlikuju su jedinstveni mehanizmi nošenja s njime. Proučavajući učiteljsku profesiju, Ramberg i sur. (2020) ističu stalne pritužbe učitelja na prisutnost stresa te sa stresom povezanih učinaka (umor, anksioznost, depresivno raspoloženje) koji se negativno odražavaju na pojedinog učitelja, ustanovu u cijelosti, ali i cjelokupni odgojno-obrazovni sustav (Duggan, 1997; Yuan i Lee, 2016; Sandilos i sur., 2018).

Autorica Duggan (1997) pitanju učiteljskog stresa pristupa iz višefaktorske perspektive te stres određuje kao posljedicu niza interaktivnih varijabli ističući pri tome osobne i organizacijske čimbenike te naglašava potrebu holističkog pristupa rješavanju problema. Studije su pokazale kako oni učitelji koji pružaju manje kvalitetnu emocionalnu i nastavnu podršku svojim učenicima češće se s njima sukobljavaju te čiji učenici postižu slabije akademske i socijalno-emocionalne ishode prijavljuju veći stres i sagorijevanje (Sandilos i DiPerna, 2022). Dobivene rezultate moguće je razumjeti i kao uzročno-posljedičnu vezu učiteljskih neprimjerenih ponašanja i pretpostavljenih učeničkih odgovora, odnosno svojevrsnu spiralu obostranog nezadovoljstva i doživljaja neuspješnosti. Kvaliteta odnosa učenika i učitelja značajno utječe na ishode učiteljskog posla pa posljedično i na razinu doživljenog stresa (Lewis, 1999). Jedan je od mogućih izlaza iz takve situacije poboljšanje aspekata školske ekologije (Sandilos i DiPerna, 2022) za koje se očekuje da će rezultirati osjećajem dobrobiti učitelja a posljedično i njihovih učenika.

Harmsen i suradnici (2018) utvrdili su pet uzroka učiteljskog stresa: visoki psihološki zahtjevi za izvršenjem zadataka, negativni socijalni aspekti, negativni organizacijski aspekti, nedostatak razvojnih mogućnosti i negativni aspekti učenika naglašavajući kako svi oni imaju pozitivne i značajne veze s jednim ili više odgovora učitelja na stres. Zajednička procjena navedenih uzroka stresa pokazuje kako su visoki psihološki zahtjevi, negativni aspekti učenika i negativni socijalni aspekti snažniji i stabilniji prediktori učiteljskih odgovora na stres, dok su negativni aspekti učenika značajno i pozitivno povezani s napetošću, negativnim emocijama i nezadovoljstvom. U prilog tim navodima govore i rezultati istraživanja Clunies-Ross i suradnika (2008). Navedeni autori ističu kako učitelji negativne aspekte ponašanja učenika i visoke psihološke zahtjeve doživljavaju najstresnijima u svom poslu, a izravno ih povezuju s učiteljskim sagorijevanjem (Kelly i Northrop, 2015). Uspostavljanje i održavanje discipline u učionici jedna je od najzahtjevnijih učiteljskih zadaća (Ljubetić i Kostović Vranješ, 2008). Stoga i ne čudi što neki učitelji doživljavaju različite razine napetosti pri pokušaju implementacije suvremenih obrazovnih modela u nastavni proces (grupni rad, suradničko učenje, radionički tip nastave i sl.)

te istodobnog, brzog i djelotvornog održavanja reda u učionici (Lewis, 1999). Ta pedagoška zadaća osobito je izazovna učiteljima-početnicima (Yuan i Lee, 2016).

Osim navedenih, drugi izvori profesionalnog stresa učitelja su neadekvatan odnos s upravom ustanove, loši odnosi među kolegama, osjećaj nesigurnosti, profesionalni razvoj, vremenski pritisak (Ljubetić, Maglica, Grčić, 2021; Ljubetić i Maglica, 2022), ubrzane promjene ciljeva obrazovanja te potreba usklađivanja i redefiniranja učiteljskih kompetencija (Selvi, 2010). Vrlo je vjerojatno kako bi pravodobna i primjerena potpora u profesionalnom okruženju umanjila razinu stresa te omogućila veću učinkovitost i zadovoljstvo učiteljskom profesijom. Jedan od mogućih načina pružanja potpore je poticanje i omogućavanje profesionalnog razvoja što doprinosi pozitivnim promjenama u radu učitelja te posljedično poboljšanju ishoda učenika (Sandilos i sur., 2016). Istraživanje Fitchett i suradnika (2018, prema Harmsen i sur., 2018) pokazuje kako je tri puta vjerojatnije da će učitelji imati manji rizik od pojave stresa ako imaju smanjeno radno opterećenje, ako im je omogućeno pohađanje seminara, ako dobivaju podršku od uprave, ako imaju osigurano zajedničko vrijeme planiranja i ako im se češće pruža dodatna pomoć. Ujedno, primjerena i pravodobna socijalno-profesionalna potpora učiteljima smatra se značajnim čimbenikom pri donošenju odluke o ostajanju ili odustajanju od učiteljskog poziva (Ferguson i sur., 2017; Harmsen i sur., 2018).

Rezultati istraživanja Newberry i Allsop (2017, prema Harmsen i sur., 2018) pokazuju kako su vrijeme i intenzitet izazova (veliko opterećenje i loše ponašanje učenika) bitni kod donošenja odluke nastavnika da ostanu ili napuste profesiju, ali njihovi učinci ublažavaju se snagom osobnih i profesionalnih odnosa. Istraživači tvrde da nisu presudni izazov posla i osobine pojedinca, već struktura socijalno-profesionalne potpore koja određuje hoće li učitelji ostati ili napustiti profesiju (Ljubetić i Maglica, 2022). Uvid u pedagošku praksu učitelja dovodi do zaključka kako su profesionalni odnosi s učenicima, kolegama i stručnim suradnicima/ravnateljem najvažniji izvori pozitivnih ishoda (npr. zadovoljstvo i motivacija) s jedne strane, a s druge, onih negativnih kao što su primjerice stres i izgaranje (Kelchtermans, 2017).

METODA

Cilj

Cilj ovoga istraživanja bio je provjeriti strukturu instrumenta namijenjenog ispitivanju izvora stresa i potpore učiteljima (Sandilos i DiPerna, 2022) na uzorku hrvatskih učitelja te ispitati koje aspekte svoga posla učitelji procjenjuju izvorima podrške a koje izvorima stresa. Riječ je o novom instrumentu koji, koliko je poznato autorima ovoga rada, nije preveden i validiran na hrvatskom uzorku, a može biti koristan alat kako u istraživačke svrhe tako i za planiranje aktivnosti osnaživanja učitelja.

Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo 288 sudionika, od čega $N = 92$ učitelja razredne i $N = 196$ učitelja predmetne nastave prosječne dobi $M = 45.13$ godina uz raspon od 25 do 64 godine. Prosječna je duljina radnog iskustva sudionika bila $M = 18.21$ godina uz raspon od 0.5 godina do 41 godinu. U uzorku je bilo značajno više učiteljica ($N = 256$) nego učitelja ($N = 32$) što odgovara i njihovom razmjernom udjelu u učiteljskoj populaciji u Hrvatskoj.

Mjerni instrument

U istraživanju je primijenjena prevedena inačica Upitnika stresora i podrške za učitelje (MOST – *Measure of Stressors and Supports for Teachers*, Sandilos i DiPerna, 2022). Upitnik se sastoji od 58 tvrdnji koje uključuju različite izvore stresa i potpore učiteljima. Izvornik se sastoji od 10 podskala od kojih svaka uključuje po jednu skupinu potencijalnih izvora stresa ili podrške, i to upravu (primjerice *Uprava moje škole razgovara sa mnom o problemima u mom razredu*), roditelje (primjerice *Roditelji mojih učenika otvoreni su za razgovor o teškoćama koje imaju njihova djeca u školi*), učenike (primjerice *U školi u kojoj radim imam dostatno mogućnosti primjereno poduprijeti svoje učenike koji su rasno/kulturno/etnički različiti*), učenike s poteškoćama (primjerice *U školi u kojoj radim imam dostatno mogućnosti zadovoljiti akademske potrebe svojih učenika s teškoćama u učenju*), kolege (primjerice *Moje kolege surađuju u planiranju nastave*), vremenski pritisak (primjerice *U svojoj školi imam dovoljno vremena za podučavanje kako bih dao/la potporu svakom učeniku*), profesionalni razvoj (primjerice *Profesionalno usavršavanje koje mi se nudi unaprjeđuje moju kompetenciju učinkovitog vođenja razreda*), sigurnost (primjerice *Osjećam se sigurno unutar svoje škole*), pripadanje (primjerice *U svojoj se školi osjećam cijenjeno*) i emocionalno stanje (primjerice *Osjećam se zadovoljan/na zbog činjenice da se bavim baš ovim poslom*). Zadatak je sudionika za svaku tvrdnju procijeniti koliko često im se događaju situacije opisane u tvrdnjama na skali procjene od 1 do 5 gdje 1 znači nikada, 2 rijetko, 3 ponekad, 4 često i 5 gotovo uvijek. Budući da su sve tvrdnje formirane kao pozitivne, odnosno na način da upućuju na podršku, viši rezultat na svakoj podskali upućuje na pozitivnije iskustvo učitelja odnosno na izvor podrške. S druge strane, niži rezultati na podskalama upućuju na to da određenu kategoriju procjenjuju izvorom stresa. Kako je riječ o prvoj primjeni Upitnika na hrvatskom jeziku, prije primjene Upitnik je preveden na hrvatski jezik metodom dvostrukog prijevoda. Pored prevedene inačice Upitnika MOST u istraživanju je korišteno i nekoliko pitanja općih podataka kojima su prikupljeni podatci o dobi te vrsti radnog mjesta (razredna – predmetna nastava).

Postupak

Istraživanje je provedeno u virtualnom okruženju tijekom kraja drugog vala pandemije COVID-19. Upitnik je preoblikovan u *on-line* obrazac putem *g-suite* platforme. Učitelji su komunikacijom elektroničkom poštom zamoljeni za sudjelovanje u istraživanju te su poveznicom mogli pristupiti ispunjavanju Upitnika. Svaki sudionik mogao je ispuniti Upitnik samo jednom.

Tijekom dva tjedna prikupljeno je 288 ispunjenih Upitnika, a podatci su obrađeni primjenom statističke aplikacije STATISTICA13. U analizi podataka korištena je eksploratorna faktorska analiza metodom glavnih komponenata budući da je riječ o prvoj primjeni prevedenog Upitnika na hrvatskom uzorku. Osim faktorske strukture Upitnika korištena je analiza pouzdanosti, korelacijska analiza te prosječne vrijednosti za pojedine podskale.

REZULTATI

U Tablici 1. prikazani su rezultati faktorske analize Upitnika koja je ponudila rješenje sa 10 faktora, vrlo slično izvorniku (Sandilos i DiPerna, 2022). Na prvom su se faktoru izdvojile čestice koje se odnose na Upravu škole, a uključuju ponašanje uprave koja pomaže učiteljima u njihovom radu, primjerice pružanje povratnih informacija o učiteljevom radu/podučavanju, brigu za učiteljevu dobrobit i sl. Jednako kao i u izvorniku, na ovom je faktoru izdvojeno osam čestica visoke pouzdanosti (Cronbach $\alpha = .93$).

Na drugom se faktoru izdvojilo najviše čestica, a sve se odnose na učenike. Pri tome su zasićenja tvrdnji koja uključuju učenike s poteškoćama u razvoju visoka i kreću se od .86 do .89, dok su zasićenja čestica koje se odnose općenito na učenike relativno niža, u rasponu od .39 do .50. Budući da su se upravo te čestice izdvojile i na zasebnom faktoru s faktorskim zasićenjima od .47 do .68, zadržana su oba faktora, na što upućuju i autori izvornika, a čemu u prilog idu i relativno visoki koeficijenti pouzdanosti za obje podskale (učenici s poteškoćama – Cronbach $\alpha = .98$; učenici Cronbach $\alpha = .89$). Navedeno preklapanje čestica ujedno je i jedino na cijelom Upitniku budući da je, osim u slučaju čestica koje se odnose na učenike, faktorska struktura relativno čista s visokim i značajnim zasićenjem jedne čestice na samo jednom faktoru. Na trećem faktoru izdvojilo se osam čestica koje opisuju emocionalno stanje učitelja, a odnose se na zadovoljstvo koje učitelji osjećaju u radu s učenicima, dobru ravnotežu između posla i obitelji, odgovarajuće suočavanje sa stresorima na poslu i sl. Ukupno je osam takvih čestica, raspona faktorskih zasićenja od .48 do .86 te visoke pouzdanosti (Cronbach $\alpha = .91$). Na četvrtom su faktoru značajna zasićenja imale čestice koje se odnose na profesionalni razvoj učitelja. Faktorska zasićenja kretala su se od .78 do .89, pouzdanost je iznosila visokih Cronbach $\alpha = .96$, a čestice su uključivale procjenu adekvatnosti mogućnosti profesionalnog usavršavanja, korist od ponuđenih usavršavanja za unaprjeđenje vještina rada s djecom s različitim poteškoćama i sl. Peti je faktor uključivao četiri čestice kojima su sudionici procjenjivali sigurnost u razredu, školi, parkiralištu ispred škole i školskom okruženju. Pouzdanost te podskale iznosila je Cronbach $\alpha = .85$. Na šestom se faktoru izdvojilo pet čestica koje uključuju roditelje, i to njihovu otvorenost za raspravu o poteškoćama koje dijete ima u školi, interes za djetetove rezultate u školi, pomoć oko školskih obveza kod kuće i sl. Faktorska su se zasićenja kretala od .67 do .82, a pouzdanost podskale iznosila je Cronbach $\alpha = .83$. Sedmi faktor uključuje sedam čestica koje se odnose na radne kolege i zajednički rad, međusobnu potporu, povjerenje, pružanje

povratnih informacija o učiteljevom radu/podučavanju i sl. Raspon faktorskih zasićenja kretao se od .54 do .81, a pouzdanost je iznosila Cronbach $\alpha = .93$. Na osmom se faktoru izdvojilo pet čestica, raspona faktorskih zasićenja od .61 do .73. Sadržajno, čestice su uključivale procjenu o dovoljnoj količini vremena za pripremu nastave i nastavnih aktivnosti, za pomaganje učenicima kojima je to potrebno, za pauze i ručak i sl. Pouzdanost je iznosila Cronbach $\alpha = .84$.

Tablica 1 Faktorska matrica Upitnika MOST

	uprava	učenci s poteškoćama	emocionalno stanje	profesionalni razvoj	sigurnost	roditelji	kolege	vremenski pritisak	učenci	pripadanje
Čestica1	.10	.05	.08	.02	.01	.74	.05	.14	.07	.03
Čestica2	.13	.07	.06	.11	.06	.68	.13	.17	-.02	.05
Čestica3	.11	.15	.05	.12	.07	.67	.03	.14	-.00	.07
Čestica4	.09	.06	.22	.20	-.01	.76	-.01	.02	.10	-.02
Čestica5	.00	.01	.10	.12	-.05	.82	-.01	-.05	.08	-.05
Čestica6	.74	.16	.17	.14	.09	.10	.19	.10	.04	.16
Čestica7	.78	.19	.11	.03	.08	.14	.23	.10	.15	-.04
Čestica8	.76	.26	.10	.16	.02	.03	.32	.11	.06	-.08
Čestica9	.76	.18	.23	.03	.09	.00	.17	.01	-.04	.24
Čestica10	.76	.18	.15	.11	.10	.03	.27	.14	.05	.21
Čestica11	.73	.27	.08	.09	.02	.08	.23	.13	.18	.06
Čestica12	.70	.18	-.02	.06	.09	.22	.17	.14	.18	.13
Čestica13	.62	-.00	.11	.22	.06	.10	.10	.11	.15	.06
Čestica14	.26	.09	.04	.16	.10	.04	.79	.13	.10	.10
Čestica15	.25	.16	.05	.09	.09	.04	.81	.14	-.02	.04
Čestica16	.24	.14	.07	.10	.15	.12	.78	.14	.06	.07
Čestica17	.21	.15	.13	.17	.07	.07	.80	.09	.10	-.02
Čestica18	.20	.14	.19	-.00	.14	.07	.54	.03	.21	.46
Čestica19	.23	.19	.07	.05	.10	-.06	.70	.00	.20	.16
Čestica20	.25	.12	.03	.06	.10	.04	.74	.13	.09	.25
Čestica21	.46	.16	.19	.07	.11	-.00	.40	.05	.01	.62
Čestica22	.54	.19	.17	.14	.12	-.01	.33	.12	.02	.56
Čestica23	.39	.09	.23	.11	.18	.02	.32	.10	.05	.64
Čestica24	.50	.20	.22	.24	-.02	.07	.29	.10	.06	.45
Čestica25	.46	.04	.31	.07	.14	.18	.29	.14	.14	.49
Čestica26	.12	.08	.20	.19	.00	.10	.22	.68	-.07	.15
Čestica27	.21	.08	.19	.01	.12	.20	.06	.68	-.06	.05
Čestica28	.18	.20	.07	.07	.09	.05	.09	.71	.04	-.03
Čestica29	.04	.10	.19	.23	.02	.15	.13	.73	.11	-.07
Čestica30	.09	.16	.29	.16	.14	.01	.10	.61	.16	.04
Čestica31	.20	.17	.10	.85	.01	.16	.05	.10	.09	-.00
Čestica32	.14	.14	.08	.89	-.02	.12	.12	.12	.08	.04

	uprava	učenici s poteškoćama	emocionalno stanje	profesionalni razvoj	sigurnost	roditelji	kolege	vremenski pritisak	učenici	pripadanje
Čestica33	.16	.15	.13	.88	-.01	.12	.10	.14	.09	.08
Čestica34	.10	.18	.14	.84	-.03	.13	.14	.23	.12	.06
Čestica35	.08	.25	.11	.78	.01	.16	.14	.09	.07	.07
Čestica36	.05	.09	.06	-.04	.78	.03	.13	.10	.04	.08
Čestica37	.06	-.05	.12	-.04	.81	.03	.15	.07	.08	.01
Čestica38	.13	.05	.05	.04	.85	-.03	.12	.02	.07	.00
Čestica39	.11	.11	.18	.01	.80	.04	.06	.07	.05	.11
Čestica40	.34	.40	.12	.33	.06	.08	.18	.06	.47	.02
Čestica41	.28	.48	.13	.27	.07	.11	.21	.19	.48	.13
Čestica42	.19	.33	.14	.19	.08	.16	.23	.12	.68	.09
Čestica43	.17	.31	.18	.14	.13	.10	.15	.02	.74	.05
Čestica44	.19	.39	.08	.10	.14	.02	.15	.13	.61	.00
Čestica45	.16	.86	.11	.14	.02	.05	.14	.10	.15	.05
Čestica46	.21	.87	.13	.16	.06	.09	.12	.15	.12	.07
Čestica47	.20	.86	.13	.15	.05	.06	.16	.11	.14	.02
Čestica48	.21	.86	.16	.16	.05	.07	.16	.12	.14	.06
Čestica49	.15	.88	.09	.16	.04	.08	.11	.11	.16	.07
Čestica50	.17	.89	.12	.13	.05	.08	.14	.11	.12	.07
Čestica51	.11	.09	.76	.03	.16	.15	.09	.10	.09	.10
Čestica52	.17	.09	.86	.09	.14	.11	.09	.10	.02	.02
Čestica53	.15	.16	.78	.16	.02	.07	.07	.23	.10	.14
Čestica54	.05	.17	.64	.01	.07	.08	.06	.34	.20	.08
Čestica55	.10	.11	.48	.14	-.01	.11	.07	.52	.20	.17
Čestica56	.18	.10	.80	.10	.09	.09	.05	.20	.06	.08
Čestica57	.09	.07	.54	.10	.02	-.02	.01	.47	.20	.25
Čestica58	.14	.08	.79	.15	.05	.11	.08	.04	-.09	-.03
% varijance	.12	.11	.09	.08	.05	.06	.09	.06	.04	.04
M (SD)	29.89 (6.53)	21.52 (5.42)	32.71 (5.84)	15.76 (4.56)	17.80 (2.89)	16.93 (3.58)	26.22 (5.45)	17.38 (4.22)	19.82 (3.78)	19.27 (4.04)
Cronbach α	.93	.98	.91	.96	.85	.83	.93	.84	.89	.92
raspon	9-40	6-30	13-40	5-25	7-20	5-25	8-35	6-25	5-25	5-25
asimetričnost	-.63	-.38	-1.00	-.21	-1.41	-.32	-.40	-.10	-.73	-.74
spljoštenost	.14	-.07	.68	-.08	1.55	-.08	.02	-.50	.54	.60

Tablica 2 Matrica korelacija izvora stresa i potpore učiteljima

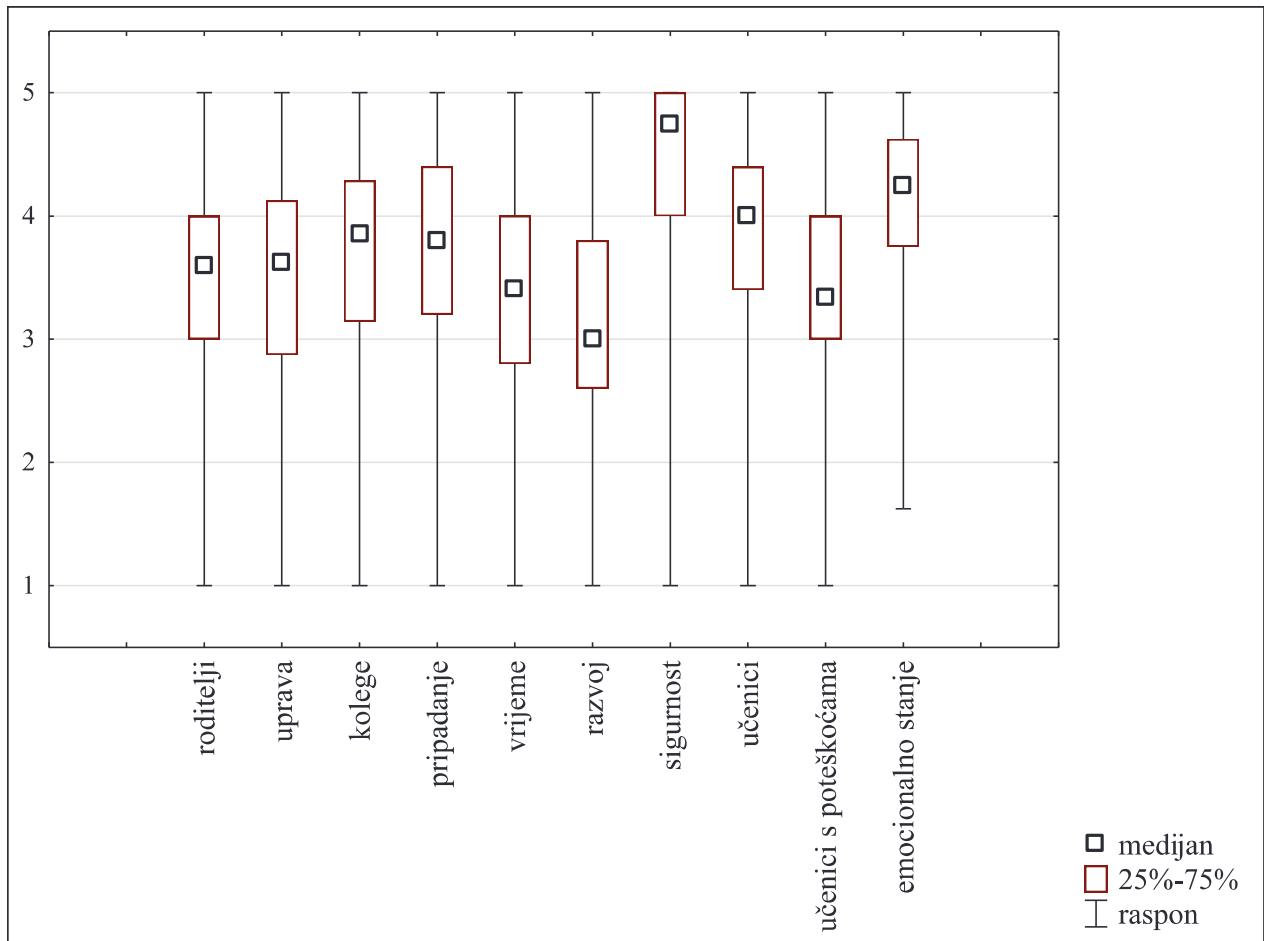
	roditelji	uprava	kolege	pripadanje	vrijeme	razvoj	sigurnost	učenici	učenici s poteškoćama
roditelji									
uprava	0.29*								
kolege	0.19*	0.61*							
pripadanje	0.23*	0.76*	0.69*						
vrijeme	0.31*	0.42*	0.38*	0.41*					
razvoj	0.36*	0.39*	0.34*	0.38*	0.40*				
sigurnost	0.09	0.27*	0.32*	0.31*	0.24*	0.07			
učenici	0.30*	0.57*	0.52*	0.51*	0.42*	0.50*	0.28*		
učenici s poteškoćama	0.24*	0.50*	0.42*	0.44*	0.39*	0.43*	0.18*	0.70*	
emocionalno stanje	0.32*	0.42*	0.32*	0.51*	0.57*	0.37*	0.26*	0.43*	0.38*

*p<.01

Na devetom su se faktoru izdvojile čestice koje se odnose na učenike, što je već ranije istaknuto kada je bila riječ o učenicima s poteškoćama. Taj faktor čini pet čestica visoke pouzdanosti, a sadržajno se odnosi na mogućnost zadovoljenja učenikom socio-emocionalnih i akademskih potreba, poticanje pozitivnih ponašanja učenika te pružanje potpore učenicima iz ranjivih skupina. Posljednji, deseti faktor uključivao je čestice koje se odnose na pripadanje školi, primjerice osjećaj vrijednosti, ponosa u školi, poštivanje i sl. Pouzdanost te podskale iznosila je Cronbach $\alpha = .92$.

U Tablici 2. prikazana je matrica korelacija podskala Upitnika MOST iz koje je vidljivo da je većina konstrukata značajno pozitivno povezana. Izostala je povezanost između sigurnosti i profesionalnog razvoja dok su svi ostali koeficijenti povezanosti značajni na razini od 1 %. Najviša je povezanost utvrđena između učenika i učenika s poteškoćama te između osjećaja pripadanja i procjena ponašanja uprave škole, odnosno između pripadanja i procjene ponašanja radnih kolega. Na Slici 1. usporedno su prikazani prosječni rezultati na pojedinim podskalama Upitnika.

Slika 1 Prosječni rezultati na podskalama Upitnika stresora i podrške za učitelje



Najviši je prosječni rezultat na podskali sigurnosti te je moguće zaključiti kako su svi sudionici procijenili da se često ili uvijek osjećaju sigurnima u školi i njezinom okruženju. Većina je sudionika procijenila pozitivnim svoje emocionalno stanje budući da su se procjene učestalosti opisanih pozitivnih doživljaja kretali u prosjeku između odgovora često i uvijek. Iz Slike 1. vidljivo je da je najniža prosječna procjena utvrđena za profesionalni razvoj što upućuje na zaključak da su sudionici dostupne programe profesionalnog usavršavanja procijenili ponekad odgovarajućima.

RASPRAVA

Cilj je ovoga rada prvenstveno bio provjeriti faktorsku strukturu recentnog Upitnika stresora i podrške (MOST – *Measure of Stressors and Supports for Teachers*, Sandilos i DiPerna, 2022) kako bi se omogućila njegova uporaba na hrvatskim uzorcima učitelja i nastavnika, a sa svrhom dobivanja uvida u različite potencijalne izvore stresa i podrške naših odgojno-obrazovnih djelatnika. Provedena analiza pokazala je strukturu vrlo sličnu onoj dobivenoj primjenom izvornika u drugim zemljama. Jedina razlika utvrđena je u tvrdnjama koje se odnose na

učenike budući da su se u ovom istraživanju, pored zasebnog faktora koji se odnosi na učenike s poteškoćama, na istom faktoru izdvojile sve čestice koje se odnose na učenike. Odabrano je rješenje s dvama odvojenim faktorima, prema uputi autora izvornika, a i s obzirom na relativno visoku pouzdanost ukupnih rezultata na dvama faktorima. Svi su faktori imali visoke pouzdanosti, u rasponu od .83 do .98 što govori u prilog formiranju odvojenih rezultata na deset varijabli. Usporedbom prosječnih rezultata po podskalama utvrđeno je da sudionici u ovom istraživanju iskazuju relativno zadovoljstvo svim zahvaćenim aspektima rada odnosno, budući da se svi ukupni prosječni rezultati nalaze u rasponu od 3 do 5 (mogući raspon kretao se od 1 do 5), moguće je zaključiti da svi potencijalni izvori stresa i podrške našim učiteljima i nastavnicima predstavljaju više podršku nego što ih percipiraju stresorima na svom poslu. Pri tome je sigurnost procijenjena najvišim ocjenama, a mogućnosti profesionalnog razvoja najnižim. Prema Pravilniku o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domovima (NN 68/2019) profesionalni je razvoj „kontinuirana aktivnost koja uključuje različite procese kao što su edukacija (online ili uživo), praksa, primanje i davanje povratnih informacija pri čemu odgojno-obrazovni radnici preuzimaju odgovornosti za vlastito učenje i cjeloživotni razvoj kompetencija.“ Činjenica jest da svi relevantni nacionalni i europski dokumenti naglašavaju važnost kako inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika tako i njihovog kontinuiranog stručnog usavršavanja. Primjerice, Vijeće Europe u svojoj Rezoluciji o razvoju europskog prostora obrazovanja iz 2019. godine predložilo je Europskoj komisiji osmišljavanje novih sredstava za „osposobljavanje i podupiranje sposobnih, motiviranih i visokokvalificiranih učitelja i nastavnika, predavača, nastavnog osoblja i ravnatelja škola te promicanje njihovog kontinuiranog profesionalnog razvoja i visokokvalitetnog obrazovanja učitelja i nastavnika koje se temelji na istraživanjima.“ (<https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-13298-2019-INIT/hr/pdf>).

Istraživanja uglavnom potvrđuju pozitivne učinke profesionalnog usavršavanja učitelja na učenička postignuća kao i uspjeh obrazovnih reformi (Villegas-Reimers, 2003). Pored toga, profesionalni je razvoj u nekim istraživanjima bio značajno pozitivno povezan sa zadovoljstvom učitelja i nastavnika (Kaur i Bhullar, 2016) iako postoje istraživanja koja nisu potvrdila tu vezu (Meagher, 2011).

Unatoč dokumentima koji kontinuirano upućuju na važnost cjeloživotnog profesionalnog razvoja učitelja i nastavnika, koji uključuje i formalne i neformalne oblike usavršavanja (Ganser, 2000), istraživanja pokazuju kako su naši učitelji i nastavnici osrednje zadovoljni profesionalnim usavršavanjem (Bilač i Tavas, 2011), a neki podatci pokazuju da stavovi učitelja prema podučavanju značajno utječu na odluku o uključivanju u stručno usavršavanje (Stančić, Kiš-Glavaš i Igrić, 2001). Istraživanje o sadržajima koje učitelji procjenjuju važnima u profesionalnom usavršavanju pokazalo je da su komunikacijsko-informacijske tehnologije, metodika nastavnog rada te psihologijsko-pedagoški sadržaji, uključujući rad s djecom s poteškoćama u razvoju, područja od posebnog interesa za učitelje (Plejić, 2017). Pri tome su kao glavne

prepreke realizaciji usavršavanja učitelji naveli financije, nedostatak vremena, nedovoljno kvalitetne programe usavršavanja, neinformiranost i nemotiviranost te preveliku količinu administrativnih poslova koji se odnose na stručna usavršavanja. U istraživanju TALIS (2013) u kojem je sudjelovalo i $N = 3675$ učitelja iz 200 škola u Republici Hrvatskoj pokazalo se da većina učitelja sudjeluje u programima stručnog usavršavanja (njih 97 % barem jednom u godini koja je prethodila istraživanju). Pri tome je tri četvrtine sudionika navelo da su programi za njih bili besplatni, 23 % učitelja moralo je u određenoj mjeri financijski sudjelovati, dok ih je 4 % bilo primorano samostalno financirati stručno usavršavanje. U istom je istraživanju utvrđeno da od 46 % hrvatskih učitelja, koji su u proteklih 12 mjeseci sudjelovali u aktivnostima stručnog usavršavanja koje su se tematski odnosile na poučavanja učenika s posebnim potrebama, njih 77 % smatra kako su one imale umjeren ili velik utjecaj na njihovu nastavu. Za područje ICT vještina o umjerenom ili velikom utjecaju na nastavu izvijestilo je 73 % učitelja, a gotovo četvrtina hrvatskih učitelja ističe potrebu za dodatnim usavršavanjem u korištenju ICT-a u nastavi. Očito je da su hrvatski učitelji osviješteni o potrebi stručnog usavršavanja, međutim, kako i rezultati ovoga istraživanja pokazuju, to je aspekt rada s kojim su zapravo najmanje zadovoljni.

Kao najpozitivniju kategoriju učitelji u ovom istraživanju procjenjuju sigurnost a potom emocionalno stanje. Emocionalno stanje uključivalo je zadovoljstvo koje učitelji osjećaju u radu s učenicima, dobru ravnotežu između posla i obitelji, odgovarajuće suočavanje sa stresorima i druge aspekte svoga posla što navodi na zaključak o relativno visokom zadovoljstvu učitelja. Slične su rezultate dobile Slišković, Burić i Knežević (2016) na velikom uzorku hrvatskih učitelja gdje je prosječni rezultat zadovoljstva na skali od 1 do 5 iznosio sličnih $M = 4.17$.

Sigurnost je uključivala procjenu više aspekata, od sigurnosti u razredu i školi do sigurnosti u školskom okruženju. Iako se moglo očekivati da će procjena sigurnosti u ovom istraživanju biti niža uslijed specifičnih pandemijskih okolnosti, to se nije odrazilo na procjenu sigurnosti. Takvi rezultati ohrabruju jer je sigurnost svih dionika odgojno-obrazovnog procesa nužan uvjet za realizaciju odgojno-obrazovnih zadaća. Sigurnost u školi može se tumačiti kao jedan segment školske klime (Cohen, McCabe, Michelli i Pickeral, 2009) i kao takva doprinosi motivaciji za rad i akademskim postignućima učenika.

Najviše korelacije između različitih izvora stresa i podrške utvrđene su između procjena uprave i pripadanja ($r = .76$), učenika i učenika s poteškoćama ($r = .70$), uprave i kolega ($r = .61$) te uprave i učenika ($r = .57$). Dobiveni rezultati implicitno upućuju na zaključak o važnoj ulozi procjena uprave u školi te ostalih aspekata i dionika škole kao potencijalnih izvora stresa i podrške. Rezultati ranijih istraživanja na hrvatskim učiteljima pokazali su da upravo podrška ravnatelja objašnjava značajan dio varijance zadovoljstva poslom, emocionalne iscrpljenosti i otuđenosti (Slišković, Burić i Knežević, 2016).

ZAKLJUČAK

Osnovni cilj ovoga rada bio je provjeriti strukturu prevedene inačice Upitnika stresora i podrške (MOST – *Measure of Stressors and Supports for Teachers*, Sandilos i DiPerna, 2022), a rezultati su potvrdili izvornu strukturu te uputili na visoke koeficijente pouzdanosti svih podskala. To omogućuje primjenu pojedinih podskala u istraživačke svrhe ili pak cijelog instrumenta kao sveobuhvatnu mjeru različitih izvora stresa i podrške učiteljima u njihovom profesionalnom radu. Slično kao i u prijašnjim istraživanjima (Slišković i sur., 2016) rezultati su pokazali kako su hrvatski učitelji uglavnom zadovoljni svim aspektima posla koji im predstavljaju, u određenoj mjeri, izvor potpore u radu. Ipak, mogućnost profesionalnog razvoja područje je u kojem ima dosta prostora za unaprjeđenje prakse što odgovara i nalazima ranijih istraživanja na uzorcima hrvatskih učitelja (Bilač i Tavas, 2011; Plejić, 2017). Kao ograničenje provedenog istraživanja valja istaknuti njegovo provođenje u virtualnom okruženju i prigodan uzorak učitelja koji su pristali sudjelovati u istraživanju. Unatoč tomu, riječ je o korisnom i pouzdanom instrumentu koji se može koristiti u istraživanjima izvora podrške i stresa učiteljima i nastavnicima u njihovom radu, a ima svoju primjenu i u akcijskim istraživanjima odnosno praksi jer se njime mogu identificirati specifična područja kao podloga implementaciji aktivnosti unaprjeđenja rada.

LITERATURA

- Clunies-Ross, P., Little, E. & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710. <https://doi.org/10.1080/01443410802206700>
- Duggan, E. (1997). Teacher stress research: A review of the literature. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 7, 125-136. <https://doi.org/10.1017/S103729110000131X>
- Ferguson, K., Mang, C. & Frost, L. (2017). Teacher Stress and Social Support Usage. *Brock Education Journal*, 26(2), 62-86. <https://doi.org/10.26522/brocked.v26i2.606>
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R. & van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching*, 24(6), 626-643. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1465404>
- Kaur, M. & Bhullar, M. (2016). Professional Development of Teacher Educators in Relation to Job Satisfaction. *Journal of Advances and Scholarly Researches in Allied Education*, 16(6). <https://doi.org/10.29070/JASRAE>
- Kelchtermans, G. (2017). 'Should I stay or should I go?': Unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 23(8), 961-977. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379793>

- Kelly, S. & Northrop, L. (2015). Early Career Outcomes for the “Best and the Brightest”: Selectivity, Satisfaction, and Attrition in the Beginning Teacher Longitudinal Survey. *American Educational Research Journal*, 52(4): 624–656. <https://doi.org/10.3102/0002831215587352>
- Lewis, R., (1999). Teachers Coping with the Stress of Classroom Discipline. *Social Psychology of Education*, 3(3),155-171.
- Ljubetić, M. & Kostović-Vranješ V. (2008). Pedagoška (ne)kompetencija učitelja/ica za učiteljsku ulogu. *Odgajne znanosti*, 1(15), 209–230.
- Ljubetić, M. & Maglica, T. (2022). Stressors and support as the determinants of teacher development potential. U: I. Blažević, M. Diković, I., Kovačić, L. Lazarić i B. Antunović-Piton (ur.), *Proceedings of the international scientific conference “19th Mate Demarin Days-Developmental aspects of education”* (str. 115–134). Pula, Croatia: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Jurja Dobrile University of Pula.
- Ljubetić, M., Maglica, T. & Grčić, A. (2021). Sources and components of occupational stress from the teachers’ perspective. U: J. Tekavc i A. Lipovec (ur.) *Perspectives on Teacher Education and Development* (str. 50-51). Maribor, Slovenia: Faculty of Education, University of Maribor.
- Meagher, T. (2011). *An Investigation of the Relationships of Teacher Professional Development, Teacher Job Satisfaction, and Teacher Working Conditions*. Doktorska disertacija, Loyola University Chicago. Preuzeto 16. veljače 2022. s: https://ecommons.luc.edu/luc_diss/68
- Parray, W. M., Kumar, S.& Awasthi, P. (2016). Stress among Teachers: A Theoretical Examination. *The International Journal of Indian Psychology*, 3 (4), 88-97. <https://doi.org/18.01.029/20160304>
- Ramberg, J., Brolin Låftman, S., Åkerstedt, T. & Modin, B. (2020). Teacher Stress and Students’ School Well-being: the Case of Upper Secondary Schools in Stockholm, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 816-830. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1623308>
- Sandilos, L. E., Goble, P., Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. (2018). Does professional development reduce the influence of teacher stress on teacher–child interactions in pre-kindergarten classrooms? *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 280–290. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.009>
- Sandilos, L. E. & DiPerna, J. (2022). Initial Development and Validation of the Measure of Stressors and Supports for Teachers (MOST). *Assessment for Effective Intervention*, 47(4). <https://doi.org/10.1177/15345084211061338>
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning International Institute for Educational Planning. Preuzeto 20. veljače 2022. s: <http://file.snnu.net/res/20126/18/018526a6-3cbf-4c9d-ac0f-a0740094aa75.pdf>.
- Stančić, Z., Kiš-Glavaš, L. i Igrić, Lj. (2001). Stavovi učitelja prema poučavanju utječu na odluku o uključivanju u stručno usavršavanje Stavovi učitelja prema poučavanju kao determinanta njihove spremnosti za dodatno stručno usavršavanje. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 37 (2), 143–152.
- Yuan, R. i Lee, I. (2016). I need to be strong and competent: a narrative inquiry of a student-teacher’s emotions and identities in teaching practicum. *Teachers and Teaching*, 22(7), 819-841. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185819>

STRUCTURE VALIDATION OF THE CROATIAN VERSION OF THE MEASURES OF STRESSORS AND SUPPORTS FOR TEACHERS QUESTIONNAIRE (MOST)

Abstract

The aim of this research was to translate, apply and validate the *Measures of Stressors and Supports for Teachers (MOST)* questionnaire on a sample of Croatian teachers. The research, conducted online using the g-suite platform, involved 288 teachers from different cities in the Republic of Croatia. The Croatian version of the Measures of Stressors and Supports for Teachers questionnaire, translated for the purpose of this research, was used. The questionnaire is intended to test ten groups of potential sources of stress and supports for teachers, namely parents, colleagues, students, school leadership, students with developmental problems, safety, belonging, emotional state, professional development and time pressure. The exploratory factor analysis indicated a structure of 10 factors, similar to the original, where only a small part of the items had saturation on several factors. The reliability check showed very good reliability of all subscales. Correlation analyses indicated a significant, moderate relationship between almost all 10 constructs representing potential sources of stress and support to teachers. Teachers assessed the safety with their highest marks and then the emotional state and their students. The lowest values were assigned to professional development. Still, it should be noted that the estimates on all dimensions were higher than average, suggesting that teachers estimate most of the structures as a source of support in their work rather than stressors.

Keywords: *teachers, stress, support, Measures of Stressors and Supports for Teachers*