

Priručnik za sindikalsku edukaciju

Upravljanje konfliktima u školi i dobrobit na radnom mjestu

Mr. sc. Danica Lisičar
Dr. sc. Maja Tadić Vujčić



SINDIKAT HRVATSKIH UČITELJA



Projekt je sufinancirala Europska unija iz Europskog socijalnog fonda.



UVODNA RIJEČ

Sindikat hrvatskih učitelja (SHU) je najveći granski sindikat u Republici Hrvatskoj i zastupa više od 25 500 zaposlenih u sustavu osnovnog obrazovanja. SHU vodi brigu o materijalnom položaju zaposlenih u 855 škola koje se nalaze diljem Republike Hrvatske i jedini je reprezentativan sindikat u sustavu osnovnog obrazovanja.

SHU je nositelj projekta „Jačanje bipartitnog socijalnog dijaloga u sektoru osnovnog obrazovanja” koji se provodi u sklopu Europskog socijalnog fonda. U Sindikatu smo posebno ponosni na činjenicu kako je upravo naš projekt ocijenjen kao najbolji u sklopu poziva Jačanje socijalnog dijaloga – faza III.

Zabrinuti izostankom mjera predviđenih Strategijom obrazovanja, znanosti i tehnologije usmjerenih na profesionalizaciju učiteljskog zanimanja i poboljšanje općeg materijalnog statusa učitelja, **Sindikat je usmjerio projektne aktivnosti na konkretizaciju mjera koje trebaju poboljšati sustav osnovnog obrazovanja i to ne samo zbog zaposlenika u sustavu, već i zbog naših učenika kojima je osnovno obrazovanje temelj za daljnji akademski i stručni razvoj.**

Iako se o obrazovanju mnogo govori, pomaci su spori i neznatni. Spor i neučinkovit socijalni dijalog reflektira se ne samo na kvalitetu kolektivnih ugovora već i na provedbu nužnih reformi u sustavu, a sa stajališta struke prijeko potrebnih. Reforme se odgađaju zbog niza proceduralnih razloga, tako da je birokratizacija sustava preuzela dominaciju nad željom za promjenama.

Kako bi se unaprijedile obrazovne politike i obrazovne prakse kroz socijalni dijalog i socijalno partnerstvo, Sindikat će kroz projektne aktivnosti predložiti Vladi Republike Hrvatske smjernice i preporuke za unapređenje sustava koje se temelje na dokazima, činjenicama i iskustvima zaposlenika u sustavu.

Ovaj priručnik za sindikalnu edukaciju je pisani materijal po kojem se provode edukacije u sklopu EU projekta, a koji će i u budućnosti poslužiti povjerenicima i članovima Sindikata u edukacijskim aktivnostima. Vjerujemo kako će aktivnosti koje provodimo u okviru EU projekta dodatno osnažiti naše sindikalne kapacitete u području upravljanja mehanizmima socijalnog dijaloga i jačanja dijaloške kulture.

Kroz aktivnosti EU projekta doprinosimo socijalnom dijalogu provođenjem mjera koje država nije uspjela provesti iako ih je predvidjela Strategijom obrazovanja, znanosti i tehnologije. Cilj naših aktivnosti je stvoriti kvalitetnija radna mjesta i zdrava radna okruženja.

Zadovoljan radnik je ključ uspješnog i učinkovitog sustava, a samo učinkovit sustav može pružiti našoj djeci budućnost koju zaslužuju!



Sanja Šprem, Predsjednica



mr. sc. Danica Lisičar

Upravljanje konfliktima u školi

UVOD

Konflikti su normalna i prirodna pojava i dio su svakodnevnog života. Riječ ima svoje korjene u latinskoj riječi *conflictus*, što znači „udaranje jedan drugoga” ili sukob. Ovaj latinski prijevod ima nasilan prizvuk, ali, sukobi i nasilje nisu sinonimi. Međutim, dugotrajni i nerazriješeni konflikti mogu dovesti do nasilja koje ometa kvalitetu života u školama i u zajednici. Sve više ima opsežnih podataka koji ukazuju da su slučajevi nasilja u školama i disciplinski problemi sve brojniji neovisno o tome da li se radi o gradovima ili manjim mjestima, osnovnim ili srednjim školama, razvijenim ili manje razvijenim državama. To je problem koji ozbiljno remeti zdravu okolinu učenja i poučavanja u cijelom svijetu. Škole same pokušavaju upravljati konfliktima na razne načine, najčešće uvođenjem raznih modela discipline i kaznenih odredaba (opomena, ukor, isključenje učenika i premještaj u drugu školu). Međutim, ovi, za nas još uvijek tradicionalni i najčešći načini rješavanja konflikta ne djeluju ni preventivno ni dugotrajno jer su u pravilu poduzeti prekasno, kada su konflikti eskalirali i ostavili trajne posljedice. Ove „mjere” sudionicima konflikta ne omogućuju da razumiju konflikte i steknu sposobnost rješavanja konflikta koja im je neophodna za daljnji život. Praksa u suvremenom svijetu pokazuje da je prepoznavanje i rješavanje konflikata u najranijoj fazi najbolji način prevencije sukoba bilo gdje se oni pojavljuju, a školski sustav suočen je sa pojavnošću konflikta u najranijoj životnoj dobi čovjeka.

Prvi odmak od tradicionalnog načina rješavanja konflikta u obrazovanju u formalnom smislu dogodio se u SAD-u, 1984.g. kada je osnovana Nacionalna udruga za posredovanje u obrazovanju (NAME). Od tada se rješavanje konflikta u školama korištenjem medijacijskih vještina proširilo i na zemlje EU, a za potrebe ovog seminara prikazati će se iskustva Velike Britanije i Finske. Pokazalo se da je korištenje medijacijskih vještina u rješavanju konflikta u školi vrlo učinkovito, jer sudionike, za razliku od tradicionalnog kažnjavanja, osposobi za korištenje komunikacijskih vještina i kritično razmišljanje koje oni koriste i izvan učionice, u društvu, pa u pravilu, iz škole izlaze sposobni nositi se sa svojim životnim nedaćama koje će im eventualno stajati na putu. Ovdje je važno napomenuti da se za rješavanje konflikata u školskom sustavu koriste isključivo medijacijske vještine i tehnike, odnosno, nenasilne metode rješavanja konflikta. Najčešće korišten model rješavanja sporova u školi je „PEER MEDIATION” koji je u Finskoj pokazao odlične rezultate i više nego očekivane pozitivne ishode. U Republici Hrvatskoj postoji niz parcijalnih podučavanja za rješavanje konflikata u učionici ili na radnom mjestu. Pokušaj uvođenja medijacije u 12 škola 2012 godine nije evaluiran. Međutim, kritična masa naučenih vještina nije dovoljna da promijeni društvenu svijest i oslanjanje o tradicionalni sustav kažnjavanja u učenje novih vještina korisnih za školu, ali i za cijelu zajednicu. Nedavno sudjelovanje 33 predstavnika iz RH u radionicama koje su provedene u okviru projekta ERASMUS predstavlja također važan iskorak u promjeni postojeće situacije. Veći angažman Agencije za odgoj i obrazovanje koja prati razvoj situacije u školstvu, kao i veći angažman resornog ministarstva nužan je za razvoj vještina koje će doprinijeti ugodnoj atmosferi u školama, jačanju povjerenja između nastavnika i učenika, te izgradnje povjerenja roditelja u sustav. Sve navedeno moglo bi u konačnici puno doprinijeti uspješnoj reformi obrazovanja, zadovoljstvu nastavnika, učenika, roditelja, te uže i šire zajednice. Međutim, podrška koja se proklamira ostaje samo na načelnoj razini.

Neovisno o problemima u i izvan učionice, konflikti na radnom mjestu, u školama su također veliko opterećenje za nastavnike i stručne suradnike, te, ako se na vrijeme ne riješe, obično eskaliraju u mobing ili zlostavljanje, na štetu svih. Uspostavom modela za otkrivanje, prepoznavanje i rješavanje konflikata na radnom mjestu u školi, ali i na svim razinama njihove pojavnosti povezanih sa školom, moguće je konflikte riješiti na miran način, uz istodobno razvijanje empatije s drugima.

OPĆENITO O KONFLIKTU

Svaki čovjek se u životu suoči sa konfliktom, neki često, a drugi rijede. To je zbog toga što je konflikt sastavni dio života pa ga nije moguće izbjeći. U našem kulturnom prostoru konflikt se poima kao neprijatno iskustvo, pa se vrlo često osjećamo neprijatno kada smo iz bilo kojeg razloga u konfliktu. U stvarnosti, konflikt je vezan uz zadovoljenje naših potreba i/ili vrijednosnih sustava. Razvoj ljudskog roda je potpuno obratan logici nastanka osobnog konflikta. Kada bi svi ljudi radili isto i ponašali se na istovjetan način, imali iste vrijednosne sustave i razmišljali na isti način, tada bi u društvu zavládala harmonija a posljedično, u takvom stanju društva razvoj bi stagnirao, čak i stao. Harmonija bez konflikta sprječava napredak. Suprotno od toga, konflikti u društvu su potrebni radi razvoja misli, znanosti, kreativnosti, vrijednosti i općenito napretka. No, potrebno je prepoznati konflikte i situacije u kojima se oni događaju u osobnom i interpersonalnom kontekstu, te ih rješavati ili njima upravljati da bi posljedice bile konstruktivne a ne destruktivne.

Sa konfliktima se je znanost počela više baviti poslije drugog svjetskog rata kako bi se uz pomoć novih spoznaja spriječile katastrofalne posljedice kakve su bile izazvane sa dva svjetska rata u prvoj polovici dvadesetog stoljeća. Teorijski je pristup konfliktu bio u traženju odgovora na pitanje, da li su konflikti korisni ili ne. No i sada, nakon više desetljeća kako se konflikti proučavaju, može se reći da nema jedinstvene definicije konflikta, nema suglasnosti oko njihovih uzroka kao ni oko toga koliko su oni korisni za ljudski napredak. Međutim, istraživanja su pokazala da je pristup konfliktu kao štetnoj društvenoj pojavi biotaj pogrešan. Naime ne može se generalno govoriti o koristi ili šteti konflikata jer su oni neminovni kao društvena pojava i s njima će se ljudi uvijek susretati željeli to ili ne. U teoriskom smislu su se konflikti počeli promatrati tako da je analizirana njihova funkcionalnost. Teoretičari su konflikte razmatrali kao funkcionalne i disfunkcionalne. Funkcionalnost konflikta određuje se po tome kako se osoba (ili grupa) odaziva na konflikt. Ponekad, u najgorem slučaju (film *The War of the Roses*, režija Danny de Vito, 1989.g.) konflikti se rješavaju krajnje disfunkcionalno, odnosno, uzajamnom pogibelji. S druge pak strane smo svi, kada se dogodi da se nađemo u konfliktnim odnosima već imali iskustva, da konflikte upotrijebimo za međusobnu razmjenu mišljenja, izmjenu stajališta i želju da se uspješno riješe konflikti i ostvare interesi strana u konfliktu, a da se zadrže odnosi.

Spoznaja o konfliktima razvila se je do danas u samostalnu znanstvenu disciplinu – konfliktologiju (Galtung, 1996.g.). To je danas interdisciplinarna znanost koja objedinjava znanstvene spoznaje iz sociologije, antropologije, psihologije, humanističkih znanosti, prava, politologije, a u novije vrijeme postaje predmetom izučavanja u medijaciji. Konflikti se izučavaju po nekoliko pravaca, a najčešće korišteni pravci su:

- po broju osoba koje se nalaze u konfliktu, pa su konflikti interpersonalni, intrapersonalni, unutargrupni, međugrupni, organizacijski, međudržavni, etički i međunarodni;

- Sa stajališta komunikacije: komunikacija se često odvija u konfliktnim situacijama što uzrokuje različite vrste komunikacije, jer se u takvim konfliktima neminovno javljaju emocije. Komunikacija je proces koji dijeli prirodu konflikta, pa se u tom slučaju umjesto komunikacijom, bavimo dinamikom konflikta.

Danas u konfliktologiji prevladavaju dva osnovna pravca: razrješavanje konflikata (engl. *conflict resolution*) koji je podržan sa razmišljanjem da je konflikt nezdrav, neželjen i da ga treba razriješiti. Na drugoj strani, je pravac koji razvija upravljanje konfliktima (engl. *conflict management*) koji je bliži onim kulturnim tradicijama koje na život gledaju kao na dinamički proces u kojem konflikti nastaju, rastu i eskaliraju, ali, na drugoj strani, gase se i umiru (deeskaliraju). Ovaj drugi pravac nastao je kao posljedica stava da bi stanje bez konflikta bilo idealizirano stanje u kojemu sam život ne može opstati i da nastale konflikte nije moguće razriješiti (da nestanu), nego samo njima upravljati. No, praksa u konfliktologiji pokazuje da jedan pravac ne može eliminirati drugi pravac.

Teoretičari su do sada konflikte definirali na razne načine. Neki teoretičari u definiciji konflikta naglašavaju afektivnu komponentu konflikta, odnosno, prikazuju ga kao emocionalni proces koji uključuje i pobuđivanje osjećaja kod obje strane u konfliktu (Brown i Keller, 1979; prema Northouse 2014;). Primarne emocije vezane uz konflikt nisu uvijek ljutnja i neprijateljstvo (iako su česte), umjesto toga, niz drugih emocija može pratiti konflikt. Istraživanja emocija u konfliktu pokazuju da mnogi ljudi izjavljuju da se u konfliktu osjećaju usamljeno, odbačeno ili tužno. Za neke pojedince interpersonalni konflikt pobuđuje osjećaj napuštenosti zbog iznenada prekinute veze sa drugom strankom. Prema Northouse, 2014.g. osnovni preduvjet interpersonalnog konflikta sadržan je u četiri elementa:

- postojanje konflikta
- međuovisnost osoba
- osjećaji
- razlike.

Većina autora se pri definiranju konflikta opredjeljuje za slijedeće elemente nesuglasja do kojih dolazi zbog stvarne ili pretpostavljene suprotstavljenosti potreba, vrijednosti i interesa i to kao:

- nezdruživost ciljeva
- izraženo suprotstavljanje (artikulirana konfrontacija)
- suovisnost, koja je nužna za postizanje cilja.

S obzirom na predmet konflikta, teoretičari (Amason i Sapienza, 1997;) govore o tri vrste konflikta koji se u praksi pojavljuju:

- konflikt zadatka (kognitivni konflikt koji predstavlja svijest o razlici u stajalištima i mišljenjima)
- konflikt odnosa (konflikt koji se u teoriji opisuje kao emocionalni konflikt koji se svodi na neprijateljstvo, napetost, smetnju)
- konflikt procesa (konflikt koji nastaje zbog neslaganja oko rasporeda dužnosti i resursa (Jehn, 1997;), a tipični su za organizacije. U blažem obliku potiču na kreativnost i napredak).

Boljem razumijevanju konflikta doprinosi Galtungov prikaz konflikta kao triadičnog ABC modela prikazanog u obliku trokuta u kojemu A predstavlja stajalište (*attitudes*) B (*behaviour*) i C (*contradiction*). Prema Galtungu konflikt nije statičan, on ima svoj životni ciklus. Metodološka podloga za razumijevanje i upravljanje konfliktom je procesni pristup *prognoze-dijagnoze-terapije* (slično kao u medicini).

UNUTARNJI KONFLIKTI

Kao što je već opisano, većina konflikata koji su predmet proučavanja odnose se na konflikte između dvije strane koje imaju različite želje ili interese koje pokušavaju utjecati jedna na drugu kako bi svaka strana od druge strane ishodila da ona učini baš ono što ona želi. Iako se ovakvo poimanje konflikta uglavnom odnosi na dvije suprotstavljene osobe ili dva suprotstavljena tima, ono se može primijeniti i na konflikte koji se pojavljuju u jednoj osobi.

Unutarnji konflikt se ponekad može prikazati kao sukob dva dijela jedne ličnosti od kojih svaki dio želi upravljati cjelovitom osobom i pokrenuti je u onom pravcu kojemu taj dio ličnosti stremi.

Ponekad se unutarnji konflikt manifestira kao sukob (konflikt) dvije „podličnosti“, npr. moje lijeno „Ja“ ima konflikt sa drugim dijelom mene koji ga „gura“ da izvrši neku obvezu.

Sposobnost prepoznavanja unutarnjeg konflikta kod sebe i kod drugih ovisi o razini emocionalne pismenosti i socijalne inteligencije. Iako nam se ponekad to može činiti, osoba koja je u unutarnjem konfliktu ne laže, jer su obje njezine suprotstavljene i međusobno isključujuće želje istinite, odnosno, one su stvarno predstavljanje jednog dijela nje kao osobe. Nesposobnost osobe da se sama odluči i prevlada (riješi) unutarnji konflikt prvenstveno ona doživljava kao mučno stanje, ali i oni kojih se to tiče.

Unutarnji konflikti su uobičajeni i predstavljaju normalni dio ljudskog života. Nije dobro kada se u osobi pojavi unutarnji konflikt oko nečega što je osobi jako važno i kada unutarnji konflikt traje suviše dugo. Ljudska psiha i ljudska ličnost teže ostvarenju unutarnjeg sklada. Zbog toga je svaki unutarnji konflikt problem koji se treba riješiti. Kako ljudi sa drugim ljudima stvaraju različite odnose, pri tome se uvijek treba voditi računa da se odnosi stvaraju i razrješavaju sa cjelovitom osobom, odnosno, svakim dijelom osobe ako se ona nalazi u unutarnjem konfliktu.

Ako se neka osoba zbog unutarnjeg konflikta dovoljno dugo ne može „dogovoriti sama sa sobom“ (putem samopreispitivanja, vođenja dnevnika, razgovora sa bliskim osobama) unutarnji konflikt postaje dugotrajan, odnosno, kroničan, a to je onda razlog da se potraži savjet stručne osobe.

Znanost o konfliktima razvija se u različitim pravcima ovisno o mjestu i uzrocima konflikta. Tako se u novije vrijeme razvijaju različite discipline koje u osnovi proučavaju konflikte na radnom mjestu, konflikte u školama, konflikte u zajednici, konflikte u obitelji i dr. Za svaku od tih disciplina razvijaju se nove vještine i tehnike primjerene stanju izazvanom konfliktom i odgovoru na to stanje.

KONFLIKTI U ŠKOLI

Istraživanja pokazuju da učenici koji češće od ostalih ulaze u konflikte pod konfliktima podrazumijevaju: pojedinačne ili grupne tuče, ogovaranja, grupiranja, vrijeđanja, osvetu, rat, roditelje, tugu, brigu i na kraju umor.

Konflikti (sukobi) su normalni i prirodni dio svakodnevnog života, a jedan njegov dio je i život u školi. Kada se govori o konfliktima u školi, konflikt tj. sukob, nije sinonim za nasilje. Međutim ako se radi o dugotrajno nerazriješenim interpersonalnim konfliktima u školi oni mogu eskalirati u nasilje (prepoznato pod imenom „vršnjačko nasilje“). Ne samo u našoj kulturi, to se događa svugdje u svijetu. Kad se klasificiraju prema vrsti, konflikti u školi mogu biti različiti: konflikti među nastavnim osobljem, konflikti nastavnika i administracije, konflikti nastavnika i stručnog osoblja, konflikti nastavnika i nadređenih, konflikti nastavnika i učenika, konflikti nastavnika i roditelja, konflikti roditelja i učenika (koji su u konfliktu sanjehovim djetetom i dr.) Međutim, kada se govori o konfliktima u školi, najčešće se misli na konflikte među vršnjacima koji ponekad prerastaju u nasilje i otežavaju rad i funkcioniranje škole. U teorijskom smislu još uvijek ne postoji univerzalna strategija za rješavanje konflikata koji se sve više javljaju među djecom u školi, neovisno o njihovoj dobi. Na takav se način nastavnici sve više suočavaju sa novim problemima koji od njih zahtijeva primjenu novih znanja, vještina i tehnika koje nisu u direktnoj korelaciji sa prenošenjem nastavnog gradiva, kako bi svoju ulogu nastavnika mogli odraditi na društveno prihvatljiv način. Nastavnici u školi nisu samo „promatrači“ konflikata među vršnjacima nego su često i sami s njima u konfliktima, a za rješavanje konflikata nastavnicima su na raspolaganju disciplinske, administrativne mjere i metode koje idu sve do isključenja učenika iz škole. Ove, disciplinske mjere trenutačno mogu postići efekat jer „oslobađaju“ školu visoko konfliktnih učenika, ali se na taj način ne rješava društveni problem konfliktnih učenika. Upravo suprotno, zajednici stvaraju nove probleme jer se takvi, visoko konfliktni učenici u razdoblju psihofizičkog sazrijevanja ne nauče nositi sa konfliktom i rješavati ga, nego ga i dalje koriste kao „model“ u kasnijem životu. U našoj kulturi i školi zbog svega navedenog pojava konfliktata koji se pretvaraju u nasilje među vršnjacima ima lošu reputaciju jer se smatra nerješivim. Neki nastavnici koji rade sa konfliktnim učenicima i sami se osjećaju da su u konfliktu, te ove konflikte povezuju sa negativnim emocijama (kao namjerno, osobno, maltretiranje) što može proizvoditi i negativne asocijacije o učenikovim drugim, pozitivnim osobinama, znanju i vrijednostima, koje u vrijednosnom sudu nastavnika padaju u drugi plan. Drugim riječima, zbog stalno prisutnih negativnih emocija kod nastavnika se može razviti negativan odnos prema konfliktnom učeniku koji može utjecati i na ocjenjivanje učenikovog znanja ili ponašanja. Zbog konfliktnog ponašanja ima manju ocjenu iz znanja iako zavrijeđuje više. Oni koji svjedoče sve izraženijim konfliktima među vršnjacima pitaju se što je tome razlog. Organi uprave u školama nemaju novaca na raspolaganju za nove da bi učinkovito mogli djelovati na prevenciji nasilja u školama.

U našoj kulturi, teorijska polazišta su vezana za tradicionalni pristup poremećajima u ponašanju kod djece. To se smatra jednostranim pristupom, a smatra se da je razlog takvog ponašanja u samom djetetu. Tretmani su obuhvaćali sankcioniranje takvog ponašanja a prevencija nije postojala (Zloković, 2004). U novije vrijeme znanstvenici problemu konflikata među vršnjacima pristupaju sa stajališta integrativnih teorija, koje ujedinjuju više čimbenika, a time doprinose boljem razumijevanju ovog fenomena. Najčešće korištena teorija je Bronfenbrennerov ekološki model razvoja koji omogućuje holistički pogled na problem nasilja među vršnjacima (Velki i Kuterovac, 2014). Prema tom modelu konflikti koji poprimaju oblik nasilja u školi se objašnjavaju rizičnim i zaštitnim čimbenicima koji proizlaze iz međusobnog

izravnog ili neizravnog djelovanja nekoliko sustava koji okružuju dijete. To djelovanje je neprekidno i dvosmjerno pri čemu okolina interaktivnim putem djeluje na dijete preko mikrosustava, mezosustava, egzosustava i makrosustava (Eret, 2011).

Mikrosustav je okolina najbliža djetetu (obitelj, škola, igralište) u kojoj se odvijaju djetetove interakcije s članovima obitelji, vršnjacima, prijateljima, uključujući i eventualne nasilne interakcije. Mezosustav povezuje više djetetovih mikrosustava (Eret, 2011), odnosno, predstavlja međusobne interakcije obitelji, škole, vršnjaka. No osim neposrednog utjecaja, posredan utjecaj na pojavu konflikata ima egzosustav, socijalno okruženje u kojemu dijete neposredno sudjeluje, ali i makrosustav (kultura i subkultura u kojoj dijete živi). Međutim, hoće li dijete sudjelovati u sukobima koji se ponekad pretvaraju u nasilje, ovisi o individualnim čimbenicima kao što su biološke i psihološke karakteristike djeteta (prema Espelage i Swearer, 2004 u Velki i Kuterovac, 2014).

Kod teorijskih promišljanja uzroka vršnjačkog nasilja u novije vrijeme se sve više spominje način odgoja i odrastanja djeteta u primarnoj obitelji u kojoj se dijete odgaja na „suvremen“ način, tako da roditelj djetetu nije autoritet. Teoretičari koji zastupaju takvo stajalište temelje svoje teze na činjenici da se odnos djeteta prema autoritetu gradi u primarnoj obitelji iz koje dijete kreće u školu, a u školi prethodno izgrađeni odnos prema autoritetu prenose na učitelja/nastavnika. Ako u primarnoj obitelji roditelj nije imao vertikalni odnos prema djetetu i nije ga naučio da mu on bude autoritet, tada će djeca takav odnos zauzeti i prema nastavniku, odnosno, neće im nastavnik biti autoritet. Pojam autoriteta i autoritativnog odnosa koji je za razvoj djeteta pozitivan, se u praksi poistovjećuje sa autoritarnim odnosom i autoritarnom osobom čije su osobine da se neizostavno podređuju nadređenima a to zahtijevaju i od sebi podređenih. „Suvremeni“ odgoj u kojemu se dijete odgaja u jednakopravnim odnosima (bez korekcija ponašanja) na horizontalnoj razini, dijete nema mogućnost usvojiti i izgraditi pravi odnos prema autoritetu. Specifično je za ovakvu djecu da se njihovi roditelji ne osjećaju odgovorni za njihovo konfliktno ponašanje, nego odgovornost za to uobičajeno „prebacuju“ na nastavnike, školu, druge učenike i sl.

Kada se govori o konfliktima među učenicima, sve do nedavno je prevladavalo mišljenje da učenici nemaju namjeru naštetiti vršnjacima nego samo kroz konflikte pokazati svoju moć.

Noviji događaji u školama diljem svijeta u kojima je konfliktan učenik oduzeo život drugima, ovu teoriju demantiraju. To je ujedno potaknulo mnoge zemlje da ovom problemu posvete više pažnje, da istraže moguće razloge nasilja među vršnjacima i osmisle programe kojima će se u školama djelovati preventivno. „Miroљubive učionice“ trebale bi postati središte obrazovnog sustava. Takav pristup sam od sebe ne nameće tuđa rješenja, nego traži od nacionalnih obrazovnih sustava da same istraže svoje probleme i izgrade odgovarajuće strategije za rješavanje konflikata među vršnjacima kao prijetećeg problema koji može ugroziti i narušiti autonomiju nastavnika i obrazovanja. Potrebno je izgraditi novu školsku kulturu koja se temelji na novim vještinama suradnje, komunikacije i pozitivnog emocionalnog izražavanja koje se koristi za rješavanje konflikata u školi na svim razinama prije njihove eskalacije u neki od oblika nasilja.

KONFLIKTI NA RADNOM MJESTU

Konflikti na radnom mjestu su često složeniji nego se to čini na prvi pogled. Školski sustav ima specifičnosti u odnosu na vrste konflikata, ali se oni puno ne razlikuju od konflikata u drugim sustavima i organizacijama. Jedan konflikt na radnom mjestu može nalikovati drugom, ali, da bi se otkrilo što je razlog svakog konflikta na radnom mjestu treba biti sveobuhvatan, pažljiv i znatiželjan. Potrebno je otkriti početne probleme koji su doveli do konflikta i narušene organizacijske dinamike. Povijesno gledano, sukob na radnom mjestu je dugo promatran kao nešto destruktivno, neprirodno, suparnički. U teorijskom pristupu konfliktu na radnom mjestu u novije je vrijeme došlo do pomaka od takvog stava i to na način da se prvenstveno razvijaju nove strategije za upravljanje konfliktima na radnom mjestu. U idealnom slučaju, sukobi upravljanja organizacijskim sukobima su osmišljeni i primijenjeni na način da uključuju preventivne strategije za prenošenje znanja i razvijanje potrebnih vještina. Takve strategije također trebaju pomoći radnicima da interpersonalne i grupne konflikte rješavaju učinkovito i jednostavno. I oni trebaju biti uključeni u to.

Razvoj strategija za rješavanje konflikta na radnom mjestu temelji se na korporativnoj kulturi ustanove ili organizacije u koju se uvodi. Upravljanje konfliktima kod radnika će izazvati pozitivan stav prema konfliktu. Radnici na svim razinama trebali bi biti u mogućnosti da bez straha od odmazde razotkriju konflikt na radnom mjestu i sudjeluju u njegovom rješavanju. U idealnim situacijama konflikte na radnom mjestu najbolje je rješavati u najnižim organizacijskim jedinicama jer se tako čuva korporativna kultura, manje su birokratske smetnje, manja je psihološka šteta i manji su troškovi.

Radno mjesto mora biti okruženje u kojemu radnici mogu slobodno postaviti pitanja i izraziti zabrinutost prema ponašanju koje smatraju nerazumno, nepravedno, nepristojno, ili prema pritisku koji ih neutemeljeno „tlači“.

Najčešći izvori sukoba na radnom mjestu su konflikti koji proizlaze iz nerazumljivih naloga, zatim oni koji se odnose na razlike u vrijednosnim sustavima, percepcijama, znanju, pretpostavkama i očekivanjima ishoda. Prema nekim istraživačima, neispunjene psihološke potrebe (priznanje, ljubav i poštovanje) mogu dovesti do konflikta na radnom mjestu. Zatim, teško ponašanje kao što je sustavno ignoriranje, odbijanje razgovora, izbjegavanje pojašnjenja, može također dovesti do konflikta na radnom mjestu. Upravljanje konfliktima na radnom mjestu predstavlja prevenciju mogućeg kasnijeg emocionalnog zlostavljanja na radnom mjestu nazvanog „mobbing“ i „bullyng“. Ono se na radnom mjestu manifestira kao napad na dostojanstvo osobe, na njezin integritet i stručnost, a može potrajati od nekoliko tjedana, mjeseci, pa i više godina. Osoba koja je predmet emocionalnog zlostavljanja se namjerno lažno optužuje i ponižava. Pionir istraživanja konflikta na radnom mjestu je dr. Heinz Leymann, psiholog i medicinski znanstvenik, koji je proveo istraživanje u Švedskoj ranih 80-tih godina. On je identificirao ponašanje kao mobbing i opisao ga kao „psihološki teror“, uključujući „neprijateljsku i neetičnu komunikaciju usmjerenu na sustavan način od jednog ili nekoliko pojedinaca uglavnom prema jednom pojedincu“ Leymann je u istraživanjima identificirao oko 45 tipičnih ponašanja za mobbing, kao npr.: uskraćivanje informacija, izolaciju, stalnu kritiku, širenje lažnih glasina o nekome, ismijavanje, obraćanje vikanjem i dr.

Ako organizacija nema razvijene mehanizme za otkrivanje konflikata na radnom mjestu u ranoj fazi, za pretpostaviti je da se naprijed opisano emocionalno zlostavljanje događa, pa čak i odobrava, može se reći da je žrtva bespomoćna. Rezultat je uvijek ozljeda-fizičke ili mentalne nevolje, bolesti, socijalna isključenost, bijeda.

Upravo je uspostava sustava za rješavanje konflikata na radnom mjestu u organizacijama u novije vrijeme, primjenom ključnih medijacijskih vještina, prepoznato kao najbolja prevencija mobinga i bulinga.

RJEŠAVANJE KONFLIKATA I UPRAVLJANJE KONFLIKTIMA

Prema Grandtu (2005) na nastanak, tijek i rješavanje konflikata veliki utjecaj imaju psihološki, socijalni i situacijski čimbenici u ponašanju osoba sudionika konflikta.

Pri tome, **psihološki čimbenici** podrazumijevaju trajne osobine ličnosti i trenutna psihološka stanja koja pogoduju svađi (način rješavanja konflikta).to je npr. temperament sudionika, tolerancija na frustracije, javna svijest o sebi, samopoštovanje i dr.

Socijalni čimbenici obuhvaćaju sve naučene obrasce ponašanja, stavove, mišljenja, vjerovanja, sustav vrijednosti s kojim sudionici konflikta ulaze u njegovo rješavanje. Na rješenje konflikta utječu i njihove socijalne norme, socijalne uloge i socijalno iskustvo. Kod svih socijalnih čimbenika u rješavanju konflikata će najveću ulogu imati odgoj u primarnoj obitelji, odnosno način ponašanja koji smo usvojili u obitelji.

Situacijski čimbenici podrazumijevaju trenutačne okolnosti koje mogu doprinijeti nastanku konflikta ili njegovoj održivosti. Na njih ne možemo utjecati, a mogu kod osoba u konfliktu stvoriti dodatnu napetost, nervozu i konfliktnu atmosferu.

Ovisno o psihološkim, socijalnim i situacijskim čimbenicima, osobe u konfliktu koriste različite strategije i stilove za njihovo rješavanje. Ponašanje osoba u konfliktu nalazi se između dviju krajnosti: od napada do povlačenja.

U određenim situacijama, ovisno o tome s kim je osoba u konfliktu, ona se ponaša različito i koristi, ovisno o ponašanju druge osobe, različite stilove za rješavanje (izlaz) konflikta. Teoretičari se razlikuju po vrsti stilova i strategija za rješavanje konflikata, ali se većina slaže da se konflikti rješavaju korištenjem pet (5) najčešćih stilova ponašanja :

1. **Natjecanje** - Kod primjene ovog stila rješavanja konflikta osoba je usmjerena na osobni interes, a ne na interes drugih. Vršiti pritisak na druge jer vjeruje da je upravo njezin interes najvažniji u konfliktu. Ponekad koristi druge da bi postigla svoje ciljeve, ili, ukoliko se drugi ne pokore, smatra ih izvorom problema.
2. **Prilagodba** - Osoba u konfliktu zanemaruje svoje osobne interese u korist zadovoljavanja tuđih. Često joj je važniji odnos s određenom osobom ili grupom od vlastitih interesa i sustava vrijednosti.Ovaj se stil uglavnom koristi onda kad se osoba želi „uklopiti“ u odnos s drugom osobom ili u grupu i pri tome ne ukazuje na problem (konflikt).
3. **Izbjegavanje** - Ovo ponašanje i stil rješavanja konflikta ne uzima u obzir vlastite interese ni interese druge strane u konfliktu. Povlači se (izbjegava) iz situacije konflikta i to naročito onda kada ne vjeruje u pozitivan ishod i rješenje konflikta ili kada konflikt vide kao opasnost i prijetnju.
4. **Kompromis** - To je „srednje“ rješenje do kojega se uobičajeno dolazi pregovaranjem stranaka u konfliktu. Kompromis je rješenje koje ni za jednu stranku u konfliktu nije potpuno zadovoljavajuće, ali putem takvog se rješenja ipak dobiva zadovoljstvo i „častan“ izlaz iz konflikta.

5. **Suradnja** - Ovaj stil predstavlja ponašanje koje naglašava suradnju u smislu traženja najboljeg rješenja koje bi zadovoljilo obje strane u konfliktu. Ovaj stil rješavanja konflikta omogućava postizanje ciljeva obje strane u konfliktu uz istovremeno očuvanje dobrih odnosa. Stil suradnje koristi se u medijaciji, ali uz sudjelovanje treće, neutralne osobe-medijatora.

Upravljanje konfliktom je suvremeni način rješavanja konflikata a korištenje medijacijskih vještina usmjerava se na ponašanje tako da se destruktivan konflikt pretvara u konstruktivan (koji pokreće a ne uništava i razara)

Ako vladamo medijacijskim vještinama, ako smo strana u konfliktu, ako smo posrednik u rješavanju konflikta, uvijek je važno da prepoznamo ulogu u kojoj se trenutačno nalazimo i odgovornost koja iz te uloge proizlazi.

„Sukob postaje pozitivan ili negativan, konstruktivan ili destruktivan, ovisno o tome što mi od njega napravimo“.(Cornelius, S.i Faire, S-1989.)

ISKUSTVA DOBRE PRAKSE U VRŠNJAČKOJ MEDIJACIJI

Vršnjačka medijacija, ili, PEER MEDIATION je takav oblik medijacije u kojoj je medijator (miritelj, posrednik) približno istog uzrasta kao i osobe koje se nalaze u konfliktu. Ovaj oblik medijacije je intervencijski program koji se provodi u školama i koji dugoročno daje vidljive rezultate i ima međunarodnu perspektivu.

Sudionici ovog seminara upoznati će se ukratko sa dva intervencijska programa koji se provode u Finskoj i Velikoj Britaniji.

Peer mediation u Finskoj

U jesen 2000.g. Crveni križ Finske započeo je kampanju za razvoj metode medijacije u školi u suradnji sa organizacijom „Hesanom“ Nuorten Aani-Glasom mladih u Helsinkiju. Ova kampanja pokrenuta je u organizaciji Odjela za obrazovanje grada Helsinkija a njezin cilj je bio da se poveća mogućnost sudjelovanja učenika i njihovo osnaživanje. Prve obuke u školama provedene su u proljeće 2001.g., a u pet narednih godina ovu metodu medijacije počelo je koristiti više od 100 škola širom zemlje. Razvoj, obuka i vrednovanje PEER MEDIATION u Finskoj temeljio se uglavnom na dobrovoljnom radu stručnjaka i predavača, te ogromnog interesa samih škola. Nakon što se je ova metoda proširila diljem Finske, u proljeće 2005.g. je Ministarstvo obrazovanja imenovalo nacionalno tijelo, Odbor za školsku dobrobit. Cilj ovog Odbora bio je dvojaki: S jedne strane, pripremanje prijedloga za stvaranje uvjeta i strukture za širenje i potporu pozitivnim procesima u školama, a drugi je cilj bio promicanje mogućnosti mladih da sami doprinesu svakodnevnom razvoju i životu škola. U konačnici, ova metoda trebala je prevenirati konflikte i razne oblike nasilničkog ponašanja među vršnjacima u školi. Imenovanje nacionalnog koordinатора za medijaciju u školama od strane Ministarstva obrazovanja ostvareni su daljnji preduvjeti za širenje ove medijacije u školama. Nije izostala ni ekonomska podrška projektu, a ona je uglavnom usmjerena na pripremu novih škola za

početak korištenja "peer mediation" i povećanje kapaciteta stručnog osoblja u školama za primjenu i provođenje ove metode medijacije. Istovremeno, dobra se praksa prezentira kroz stručne materijale koji su postaju osnova daljnjeg širenja peer mediation. Kada se škole odluče na provođenje ove metode, od prvog dana imaju podršku i najnovije ažurne informacije, a ponekad, kada je to potrebno i dodatne, posebne treninge. Nakon imenovanja nacionalnog koordinatora od strane Ministarstva obrazovanja uspostavljena je nacionalna mreža koja se i dalje širi. U čemu se sastoji ova metoda medijacije?

Metoda peer mediation razvijena je tako da je koriste učenici u rješavanju interpersonalnih konflikata među učenicima. To je strukturiran proces u kojemu je između dvije strane u sukobu (pojedinci ili grupe) uvedena treća, neutralna strana (obično su to dva medijatora) koja pomaže stranama u sukobu koje su na taj način dobrovoljno pristale riješiti međusobni spor. Nakon što strane u sporu riješe spor i postignu međusobni sporazum, nastavljaju se sastanci na kojima sudionici spora održavaju postignuto rješenje i analiziraju situaciju. Učenici-medijatori su uobičajeno nekoliko godina stariji od učenika u konfliktu, a na raspolaganju im je uvijek i obučena odrasla osoba u školi koja koordinira peer mediation i olakšava njihov rad.

Međusobno posredovanje ili peer mediation koristi se kao preventivna metoda za rješavanje manjih i većih konflikata među vršnjacima u školi. Cilj je povećati vještine u rješavanju konflikata i poboljšati komunikaciju među sudionicima konflikata. Analiza rezultata nakon primjene ove metode pokazala je da se ona uspješno koristi kao rana intervencija, a čak 88% anketiranih učenika koji su konflikte rješavali ovom metodom izjavilo je da su dosljedno provodili sve što je dogovoreno u peer mediation. Oko 75% obrazovanih nastavnika koji su anketirani također se je pozitivno izjasnilo o primjeni ove metode medijacije u školama.

Dobra praksa je utjecala na daljnji razvoj ove metode tako da je ona postala alat koji se sve više koristi kao dio svakodnevne rutine u osnovnim, a u zadnje vrijeme i srednjim školama. Umrežavanjem se dobiva nova kvaliteta jer se omogućava razmjena iskustava među sudionicima i stručnim osobama koji podučavaju vještine za provođenje peer medijacije u školi.

Peer mediation u Velikoj Britaniji

Uvođenje međusobnog posredovanja u škole u Velikoj Britoniji također je temeljeno na načelu dobrovoljnosti, temeljnom načelu medijacije. Specifično za peer medijaciju u Velikoj Britaniji je slično, kao u Finskoj da se samo učenici, nakon što dobiju osnovna saznanja o medijaciji sami javljaju za obuku za medijatore, a u medijaciji u školi uvijek rade u paru, uvijek u rješavanju konflikata među učenicima koji su mlađi od njih. Peer mediation se provodi kao jedna specifična metoda u okviru rješavanja konflikata u školi. Ona također predstavlja vrlo prihvatljivu metodu koja se može provesti u samoj učionici (gdje problem nastaje). Na taj način učenici i mladi ljudi mogu jako puno raditi za sebe. Nakon treninmgma i uz stalnu potporu odraslih osoba, oni kroz peer medijaciju sami nauče vještine za rješavanje konflikata, te ih kasnije kad odrastu, znaju koristiti u vlastitom životu.

Što se tiče Velike Britanije, projekt peer mediation se počeo razvijati 1992.g. (Bitel i Roberts, 2003), a u početku je bio usredotočen na osnovne škole (Liebmann, 1998). Danas se projekt proširio i na srednje škole. Uvođenje ovog projekta često je inicirano od vlade i lokalnih vladinih inicijativa CRISP (Program rješavanja sukoba u školama), a projekat se financira iz raznih izvora (Nacionalne igre na sreću, sredstva EU) U praksi provođenja ovog projekta vidljivo je da je najteži dio u odabiru učenika za medijatore. Svakako, u odabiru ne bi trebali sudjelovati učenici čije je ponašanje izazovno (ponekad konfliktno) jer bi takav izbor mogao naštetiti vjerodostojnosti

projekta. Osposobljavanje odraslih, odnosno, nastavnika ima svrhu da pomognu izraditi shemu peer mediation u školi u kojoj se peer mediation nikako ne može primjenjivati kao kazna, te da učenici koji ne žele ne mogu biti prisiljeni na medijaciju. Kao poteškoća koja je primjećena u provođenju peer medijacije u Velikoj Britaniji primjećeno je nedostatan dokumentiranje postupaka medijacije, a što u konačnici stvara poteškoće kod davanja procjene rezultata. Poteškoće se također javljaju i u školama u kojima je politika upravljanja autoritarna i kaznena, zasnovana na „rezultatu“ a ne na „procesu“. Integracija ovog projekta u nastavne planove i programe neki teoretičari vide kao najbolje rješenje. I Biteland Rolls (2000) i Tyrrell (2002) koji su pomno pratili i analizirali projekt Peer mediation u školama Velike Britanije, ukazuju da međusobna medijacija ne zamjenjuje uobičajene školske sankcije (što stvara problem u praksi) nego ih nadopunjuje. Učenici tako imaju izbor načina kako će rješavati međusobne konflikte.

Iako u Velikoj Britaniji postoji malo čvrstih dokaza o učinkovitosti peer mediation, vidljivo je da mnogi nastavnici vjeruju da su nove, medijacijske vještine u školi pomogle da se poboljšaju odnosi i da se smanji količina vremena koju nastavnici troše na pomoć učenicima da riješe međusobne konflikte. Komunikacijske vještine su također u skladu sa ciljevima nastavnih planova i programa. Projektu peer mediation se prema većini teoretičara treba pristupati kao dugoročnom unaprijed podržanom dugoročnom ako ne i trajnom procesu.

Literatura:

1. Ajzen, I.: Theory of planned Behaviour (dostupno na stranici: <http://www.people.umass.edu/aizen/tpb.html> (16.08.2018.g.)
2. Eunson, B.: Negotiations Skills. New York: J.Wiley, 1994.
3. Fischer, R., Ury, W. in Paton, B.: Kako doseći dogovor, Gospodarski vestnik Ljubljana, 1998, Zbirka Manager, prijevod Tina Česen
4. Galtung, J.: Peace by Peaceful means: Peace and Conflict, Development and Civilisation, London: Sage publications LTD, 1996.
5. Galtung, J.: Toward a conflictology, u Handbook of Conflict Analysis and Resolution, Routledge, 2008, USA and Canada
6. Ule, M.: Psihologija komuniciranja in medosebnih odnosov. Ljubljana: Založba FDV, 2009.
7. Wall, J.A.jr.: MEDIATION a current review and the theory development. Journal of Conflict Resolution, Vol.45, No.3, str.270-391, lipanj 2001. Sage Publications Inc
8. Bošnjak, B. (1997). Drugo lice škole. Istraživanje razredno-nastavnog ozračja. Zagreb: Alinea
9. Baker, J.A. (1998) Are We Missing the Forest for the Trees? Considering the Social Context of School Violence. Journal of School Psychology 36 (1): 29-44.
10. Pregrad, J. (2011) Priručnik: Program prevencije vršnjačkog nasilja „ Za sigurno i poticajno okruženje u školama“, Zagreb: Ured INICEF-a za Hrvatsku.
11. E.Bužinkić i S. Kersten: Vodić kroz medijaciju za učenice i učenike, u okviru projekta: „Medijacija u školama“-Mreža mladih hrvatske i Centar za mir, nenasilje i ljudska prava, Osijek. 2010.g.
12. Milivojević Z.: Emocije, Psihoterapija i razumijevanje emocija, Mozaik knjiga Zagreb, 2010.
13. Milivojević Z.: Psihologike svakodnevnog života, Psihopolis institut, Novi Sad, 2014. (tekstovi iz Politike) str.245-247.
14. Brajša, P. (1996) Umijeće svadanja, Pula: C.A.S.H.
15. Katz, G.: Mc Clellan, D.(1997): Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije. Zagreb: Educa
16. Milivojević Z.: Roditeljovanje o optimalnom vaspitanju (tekstovi iz Politike). Psihopolis institut, Novi Sad, str.61-62
17. Juri, W. : Moć pozitivnog ne (Kako da kažete NE i ipak stignete do DA). Psihopolis institut, Novi Sad, 2013
18. Juri, W.: Kako se dogovarati sa sobom i drugima, Psihopolis institut, Novi Sad, 2017.g
19. NEGOTIATION SKILLS , FREE REPORT, Harvard Law School, 2014, Harvard University
20. PEER MEDIATION HANDBOOK, Redbourn Junior School RJS Peer Mediator Handbook
21. Gellin, M., Saarinen, E. Vaisanen, H.: MEDIATION and RESTORATIVE PRACTICES AT SCHOOLS IN FINLAND, IIRP HULL, 2010
22. Društvo mediatorjev Slovenije, MEDIACIJA V TEORIJI IN PRAKSI, Ljubljana, 2011.
23. Baginsky, W.: PEER MEDIATION IN THE UK., ROI- Violence among children and young people: Intervention programmes in schools, 2004.



dr. sc. Maja Tadić Vujčić

**Dobrobit učitelja na poslu:
uloga osobnih i radnih resursa,
komunikacijskih vještina i
različitih vrsta stresa**

UVOD

Biti učitelj zasigurno je jedno od najvrjednijih zanimanja na svijetu. Djeca i mladi ljudi provode veliki dio svog odrastanja u interakciji s učiteljima, a učitelji promatraju kako oni rastu i razvijaju se uz njihovu podršku i vodstvo. Upravo je razvoj učenika i odnos s učenicima ono što daje posebnost zanimanju učitelja i pruža unutrašnju nagradu za veliki trud obilježen dugotrajnim satima priprema, promišljanja, podučavanja, razgovaranja i konzultiranja s učenicima, roditeljima, kolegama, ravnateljima, stručnim suradnicima. Učitelji u organizaciji i provedbi odgojno-obrazovnih procesa sustavno i višestrano prate razvoj svih učenika, njihovih znanja i socio-emocionalnih kompetencija. Učitelji ostvaruju važan utjecaj na sve učenike s kojima rade jer potiču stjecanje informacija, znanja i intelektualnih vještina, inspiriraju suosjećajnost i znatiželju, pozitivne navike, odnosno, pomažu stvaranje socijalnih i akademskih kompetencija za daljnje obrazovanje. Time učitelji ostvaruju dubok utjecaj na sva druga zanimanja i na društvo u cijelosti.

VRIJEDNOST UČITELJA: ŠTO UČITELJI DAJU?

Sigurnost

Učitelji pružaju sigurno i poticajno okruženje za učenje. Djeca najučinkovitije koriste svoje potencijale i kapacitete za učenje kada se osjećaju sigurnima jer se tada usude izraziti, pitati, riskirati, pogriješiti i razvijati se. Sigurnost se postiže toplinom, podrškom, ali i jasnim i konzistentnim granicama koje učenicima daju jasna očekivanja i pravila vezano uz njihovo ponašanje, prava i obaveze u školi.

Znanje i vještine

Učitelji pružaju važne informacije i znanje, ali i podučavaju važne socio-emocionalne vještine i kompetencije. Kroz stimulativne i uzbudljive lekcije učitelji mogu prepoznati i potaknuti prosocijalno ponašanje, kreativnost, poduzetnost, i inovativnost učenika, što je jednako važno kao i stjecanje konkretnih znanja iz specifičnih predmeta. Učenici na taj način mogu razvijati predanost učenju i istraživanju te rasplamsati svoju inspiraciju, znatiželju, otvorenost, i želju za istraživanjem.

Podrška

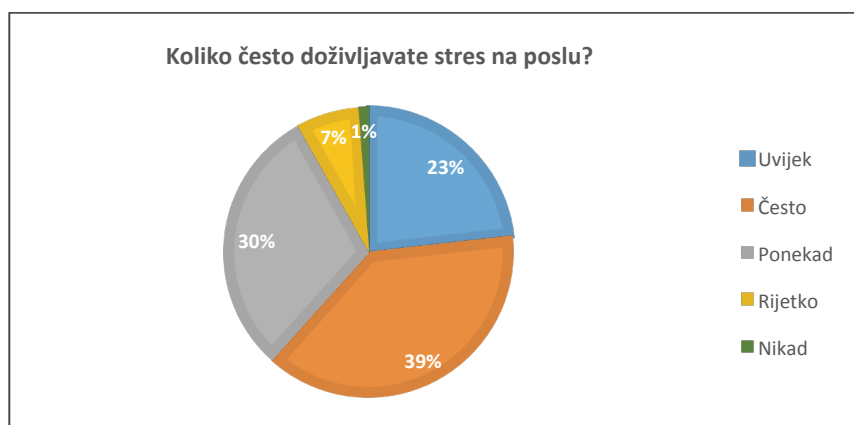
Učitelji su također važni i za poticanje učenja razvijanja i održavanja odnosa, i za uživanje i zabavljanje s vršnjacima, i za stvaranje osjećaja pripadanja zajednici. Učitelji u svom najboljem izdanju su prisutni za svoje učenike, fleksibilni i sposobni podržavati i ohrabrivati učenike bez osuđivanja te ih istovremeno poticati na rast i razvoj. Učitelji mogu potaknuti djecu da uče dijeliti, pomagati, brinuti o sebi i drugima. Na taj način učitelji mogu biti izuzetno važan i snažan izvor podrške, razumijevanja i prihvaćanja, osobito za one učenike koji prolaze kroz različite akademske, socijalne, emocionalne, ili obiteljske poteškoće. Dati svoju prisutnost, pažnju i vrijeme djetetu koje prolazi kroz poteškoće je obično najveća čast, ali i najveći izazov za učitelje. Uloga učitelja tada može biti od velikog, presudnog, pa čak i spasonosnog značaja živote djece.

SLOŽENOST UČITELJSKOG ZANIMANJA

Biti učitelj iznimno je zahtjevno zanimanje koje podrazumijeva širok niz različitih aspekata upravljanja procesom učenja i učinkovitog reagiranja na potrebe učenika te korištenje složenih intelektualnih, komunikacijskih i emocionalnih vještina, što je ponekad vrlo stresno. Naime, prema podacima iz znanstvenih istraživanja, učiteljsko zanimanje smatra se jednim od najstresnijih zanimanja jer svakodnevno uključuje emocionalno zahtjevnu interpersonalnu interakciju, visoke radne zahtjeve, ali i visoke razine odgovornosti (Klassen, 2010). Nažalost, odgojno-obrazovni procesi znaju biti dodatno otežani pritiscima sustava, neprimjerenim uvjetima i načinima rada, te poteškoćama u komunikaciji i odnosima s drugima. Vrijednost i ljepota učiteljskog zanimanja zna otići u drugi plan uslijed mnoštva birokracije i administracije, te utrke za sustizanjem gradiva i obaveza koje treba riješiti.

Istraživanja pokazuju da su kod učitelja obično najveći izvori stresa preopterećenost radnim obavezama, vremenski pritisak, poteškoće u ponašanju učenika, poteškoće u odnosima s kolegama i roditeljima, nedostatak stabilnosti i sigurnosti zaposlenja, neprimjereno radno školsko okruženje i nedostatak materijalni resursi, nedostatak društvenog priznanja i organizacijski aspekti upravljanja školom, što sve može dovesti do osjećaja ljutne, frustracije, razočarenja i bespomoćnosti (Sutton & Wheatley, 2003). Prema istraživanju američkog saveza učitelja "Quality of Work Life Survey" (American Federation of Teachers, 2017), 62% ispitanih učitelja izrazilo je da doživljavaju stres na poslu uvijek ili često.

Prikaz 1. Učestalost doživljavanja stresa na poslu kod američkih učitelja (American Federation of Teachers, 2017)



Ipak, podaci iz znanstvenih istraživanja istovremeno pokazuju da učitelji u velikom broju izražavaju zadovoljstvo i sreću u svom radu (Bakker i sur., 2007; Hakanen i sur., 2006), osobito kada njihovi učenici napreduju i pozitivno reagiraju na njihov trud (Hargreaves, 2000), kada uspiju završiti svoje radne zadatke i kada se mogu osloniti na podršku kolega (Lasky, 2000). Ti, na „prvu loptu“, kontradiktorni podaci ukazuju na to da brojni učitelji nalaze u sebi i u svome radnom okruženju važne resurse koji im pomažu da se učinkovito snose sa stresnim situacijama i neprimjerenostima unutar sustava.

Naime, sama izloženost stresu nije nužno negativna i ne dovodi nužno do sagorijevanja, već je važna interakcija više čimbenika, kako vanjskih, tako i individualnih (Bakker & Demerouti, 2017). Suvremeni zahtjevi posla, koji uključuju kontinuirane promjene, reforme i restrukturiranja,

ubrzano napredovanje tehnologije, nesigurnost posla, i poteškoće u ostvarivanju ravnoteže između posla, obiteljskog života i slobodnog vremena zahtijevaju dodatne napore prilagodbe i mogu dovesti do emocionalne iscrpljenosti, negativnosti i gubitka motivacije koji nastaje kao odgovor na kronični stres u poslu (Kokkinos, 2007). Istovremeno, ti isti zahtjevi, ukoliko nisu previsoki, mogu pružiti nove mogućnosti u smislu zanimljivosti i dinamičnosti radnih zadataka, novih izazova, poticanja osobnog rasta i razvoja, napredovanja profesionalnih znanja i vještina, korištenja osobnih snaga.

Osim toga, istraživanja pokazuju kako nije svaki stres na poslu negativan, dapače, bez određene razine stresa teško da možemo nešto novo naučiti, rasti i razvijati se. Konkretno, znanstvena literatura, kao i praksa, pokazuje da se **stresori na poslu kao fizički, socijalni, emocionalni i/ili organizacijski aspekti posla koji zahtijevaju kontinuirano ulaganje fizičkog i/ili psihičkog (kognitivnog i/ili emocionalnog) napora, mogu razlikovati prema tome predstavljaju li više izazove ili prepreke** (Tadić Vujčić i sur., 2015). Iako i izazovi i prepreke zahtijevaju ulaganje energije i truda da bi ih se savladalo, **izazovi** prvenstveno imaju potencijal rasta i razvoja, doprinosa, učenja, napredovanja. Izazovi uključuju radne zahtjeve kao što su složenost posla i visoka razina odgovornosti, a učitelji ih obično doživljavaju kao mogućnosti za učenje, pomaganje, i korištenje vlastitih kompetencija. Tako na primjer, priprema učenika za natjecanja može biti vrlo stimulativna, iako je ujedno i zahtjevna jer podrazumijeva dodatne radne sate, uključuje suradnju s roditeljima, stručnim suradnicima, organizaciju niza događaja, no za većinu učitelja taj je proces izazovan, pozitivan, nagrađujući.

Nasuprot tome, **prepreke** uključuju radne zahtjeve koji mogu potkopati osobni rast, učenje i postizanje ciljeva. Primjeri prepreka uključuju zahtjeve poput nejasnih granica odgovornosti, neprimjernih radnih uvjeta (kao npr. preveliki broj učenika u razredu, nedostatna sredstva za rad), te neučinkovite školske politike i klime. Učitelji obično percipiraju ove zahtjeve kao otežavajuća ograničenja i zapreke koje opterećuju njihove radne zadatke i doprinose neugodnim emocijama na poslu.

Tijekom radnog vijeka učitelja, kao i svih drugih zanimanja, susretanje s različitim vrstama stresora je neizbježno i uobičajeno, te može pridonijeti učenju, rastu i razvoju. Ono što je pri tome važno za dobrobit učitelja na poslu jeste razina i trajanje tih radnih zahtjeva, kao i (ne) prisutnost primjerenih osobnih radnih resursa.

DOBROBIT NA POSLU

Dosadašnja istraživanja pokazuju da način na koji učitelji doživljavaju i provode svoje radne zadatke, i kako se na svom poslu osjećaju ima značajne učinke na njihovo fizičko i mentalno zdravlje, motivaciju, ali i na uspjeh u učenju njihovih učenika, kao i na načine na koji njihovi učenici doživljavaju učenje i školu općenito. Kada učitelji imaju povoljne i podražavajuće radne uvjete, relativno niske razine stresa, i kada imaju dovoljno resursa, obično su visoko angažirani u svome radu i kvalitetno ga obavljaju, pri čemu njihovi učenici ostvaruju najbolje ishode učenja (Herman, Hickmon-Rosa, & Reinke, 2018).

Dobrobit učitelja na poslu odražava načine na koji učitelji procjenjuju svoj posao i kako se osjećaju na poslu. Drugim riječima, dobrobit na poslu za učitelje predstavlja stupanj u kojem svoj posao doživljavaju ugodnim, povoljnim. Dobrobit učitelja od iznimne važnosti: učitelji koji u svakodnevici posla uspijevaju iznova pronalaziti iskre motivacije za rad s učenicima, obično

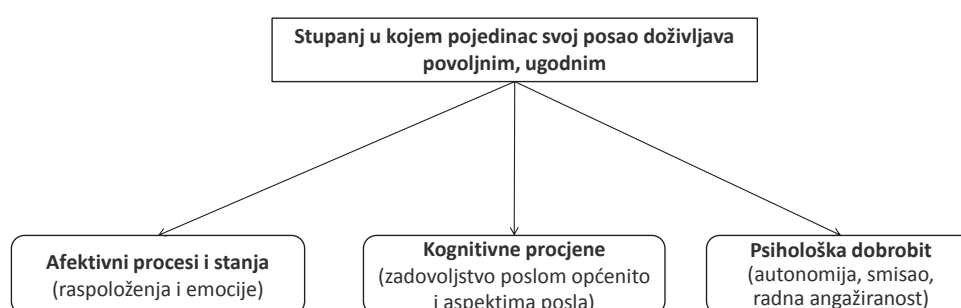
se bolje osjećaju na poslu, i ostvaruju kvalitetniju komunikaciju s učenicima. Dobrobit učitelja na poslu sve se češće javlja kao važna tema znanstvenih istraživanja i praktičnih intervencija. Suvremeni mediji se pretežno usredotočuju na negativne aspekte dobrobiti učitelja, stresove i probleme, koje je važno imenovati i pozabaviti se njima. Međutim, ključno je razmotriti i pozitivne aspekte dobrobiti učitelja i kako ih promicati.

Dobrobit se često upotrebljava kao sinonim za termin *sreća*, no radi se o puno širem i složenijem konstrukt koji uključuje: **a) afektivne procese i stanja**, odnosno, različita raspoloženja i emocije koje učitelji proživljavaju iz dana u dan na svome poslu; **b) kognitivne procjene**, koje održavaju zadovoljstvo poslom općenito, te zadovoljstvo pojedinim aspektima posla, kao što su visina mjesečne plaće; mogućnosti napredovanja, odnosi s učenicima, kolegama, roditeljima, itd.; te **c) psihološku dobrobit**, koja odražava radnu angažiranost, osjećaj smislenosti i vrijednosti posla, odnosno, pozitivno afektivno i motivacijsko stanje vezano uz posao i radne zadatke.

Dakle, učitelji koji doživljavaju visoku dobrobit na poslu, osjećaju se zadovoljnim, sretnijim, i visoko su angažirani u odgojno-obrazovnim procesima (Konermann, 2011):

- Energični su, učinkoviti, preuzimaju odgovornost za svoj posao
- Pokazuju entuzijazam, predanost i strast prema poslu
- Trude se ostvarivati kvalitetne odnose s kolegama, učenicima, roditeljima
- Aktivno oblikuju radnu okolinu kroz predlaganje poboljšanja
- Imaju doživljaj smislenosti i svrhovitosti posla
- Otvoreni inovacijama, kreativni
- Njihov entuzijazam je često prisutan i u drugim aspektima života (hobiji, bliski odnosi)

Prikaz 2. Što obuhvaća dobrobit učitelja?



Dosadašnja istraživanja ukazuju na to da je dobrobit učitelja važan aspekt kvalitete njihove izvedbe i učinkovitosti cijele školske organizacije. Pri tome dobrobit učitelja nije samo nešto što je lijepo doživljavati, neki dodatni luksuz. Dobrobit učitelja, ali i učenika i cjelokupne školske organizacije je dugoročno preduvjet zdravih, konstruktivnih i produktivnih odgojno-obrazovnih procesa. Kada angažirani učitelji svoj optimizam, entuzijazam i pozitivne stavove komuniciraju u školskom timu, to podržava pozitivnu atmosferu, neovisno od radnih zahtjeva posla i resursa s kojima tim raspolaže (Bakker, van Emmerik, Euwema, 2006). Visoka dobrobit odražava optimalno funkcioniranje i doživljavanje na poslu te ima niz pozitivnih učinaka kako za pojedine učitelje, tako i za cjelokupnu školsku organizaciju (De Neve, Diener, Tay, & Xuereb, 2013).

Ipak, jako je važno napomenuti da visoka razina dobrobiti ne predstavlja neprestani doživljaj sreće i veselja, kao niti odsutnost neugodnih, teških emocija i procesa, dilema i stanja, već proizlazi iz pozitivne ravnoteže afektivnih stanja, angažiranosti, motivacije i osobnog rasta (Huppert & So, 2013). Visoka dobrobit na poslu je puno više od samih pozitivnih emocija, ona predstavlja doživljavanje svog posla kao smislenog, kao vrijednog ulaganja truda i angažmana, učenja, i razvijanja. To znači da, naravno, nisu svi dani na poslu sretni, ponekad su dani, tjedni ili mjeseci teški i učiteljima koji su inače radno angažirani, i zadovoljni na poslu jer se u svakodnevici često susreću s manje ili više teškim i emocionalnim zahtjevnim situacijama i interakcijama. Visoka dobrobit na poslu u tom smislu održava primjereno odgovaranje na unutrašnja i vanjska zbivanja i procese.

Prikaz 3. Zašto je dobrobit učitelja na poslu važna?

Zašto je dobrobit učitelja na poslu važna?

Visoke razine dobrobiti na poslu imaju **niz pozitivnih učinaka** za pojedine zaposlenike, ali i za cjelokupnu organizaciju:

- Visoka kvaliteta izvedbe, kreativnost i produktivnost (Boem & Lyubomirsky, 2010)
- Pozitivne povratne informacije (Cropanzano & Wright, 1999)
- Prosocijalno ponašanje: davanje i primanje socijalne podrške, pomaganje kolegama (Huppert, 2013)
- Zdravlje i dugovječnost (manje zdravstvenih problema, bolovanja i manje dana provedenih u bolnici) (Steele, i sur., 2009)
- Otpornost na stres (Cohn, i sur., 2009)
- Prihodi (Judge i sur., 2010; Diener i sur., 2010)

Zašto je dobrobit povezana s pozitivnim ishodima na poslu? Visoka dobrobit omogućava lakše ostvarivanje jasne i učinkovite komunikacije s učenicima, kolegama, suradnicima, i roditeljima. Olakšava učenje, produktivnost, zabavu, kreativnost, izgradnju odnosa. Prema teoriji širenja i izgradnje (Fredrickson, 2004), visoka dobrobit ostvaruje te pozitivne učinke jer pozitivne emocije pomažu našem otvaranju, u smislu širenja spektra naših misli, pažnje i kreativnosti, te pomažu da prebrodimo stres, teške emocije i događaje.

Proživljavanje pozitivnih emocija može potaknuti kreativno mišljenje, otpornost na stres, razvoj kvalitetnih socijalnih interakcija (Fredrickson, 2004). Na te načine doživljavanjem pozitivnih emocija stvaramo i održavamo različite osobne resurse i snage. Dakle, pozitivne emocije nisu samo indikatori optimalnog funkcioniranja, već imaju jednu od ključnih uloga u samom stvaranju i održavanju optimalnog funkcioniranja jer pomažu izgrađivati trajne osobne resurse.

Što doprinosi dobrobiti učitelja na poslu? Visoke razine različitih stresora na poslu i njihovi negativni učinci mogu se ublažiti primjerenim i kvalitetnim radnim uvjetima, dobrim obrazovnim politikama, ali i podrškom kolega i ravnatelja, te osjećajem zajedničke učinkovitosti školske organizacije, to jest, percepcijom učitelja da školsko osoblje, kao zajednica, može djelotvorno raditi zajedno kako bi poboljšao odgojno-obrazovne procese i radnu klimu. Konkretno, dobrobit učitelja podržavaju **osobni resursi i karakteristike posla (radni resursi i izazovni radni zahtjevi)**.

Osobni resursi i snage. Prepoznavanje vlastitih kvaliteta u obrazovno-odgojnim procesima ide dalje od učiteljskih kvalifikacija. Osobni resursi odnose se na individualne karakteristike i vještine učitelja koje odražavaju pozitivnu angažiranost i otpornost u životu općenito, pa

tako i u poslu, a koja promiče uravnoteženo, osjetljivo i primjereno funkcioniranje i djelovanje unutar svoje okoline (Hobfoll & Shirom, 2001). Učitelji podučavaju u svom najboljem izdanju kada su kada su otvorenog uma, razboriti, i suosjećani prema učenicima i različitim izazovima u procesima učenja. Tome značajno doprinosi svjesnost o vlastitim specifičnim snagama i resursima, kao i njihovo aktivno korištenje u nastavi i izvan nje jer to su karakteristike koje čine esenciju osobnosti učitelja.

Oslanjanje na vlastite resurse i snage utječe na bolje suočavanje sa stresom na poslu jer omogućavaju osjećaj samoučinkovitosti, povjerenja u sebe i svoje kapacitete i kompetencije. Na taj način, učitelji također mogu pozitivno djelovati na svoje odnose s kolegama i ravnateljima, i stručnim suradnicima, ali i olakšati s ponekad emocionalno zahtjevne susrete s roditeljima.

Osobni resursi i snage mogu biti raznoliki, a neki od tipičnih primjera su:

- **Proaktivnost** - sklonost poduzimanju inicijative;
- **Visoko samopoštovanje** - doživljaj vlastite vrijednosti, neovisne o postignućima i vanjskim obilježjima;
- **Samoučinkovitost** - osjećaj sposobnosti suočavanja sa izazovima u poslu, osjećaj kompetencije;
- **Kreativnost** - tendencija stvaranju novih, inovativnih ideja i rješenja problema u radnim zadacima i odnosima;
- **Optimizam** - kognitivni stil kojeg opisuje očekivanje dobrih pozitivnih ishoda, oslanjanje na aspekte koji su najpovoljniji, te ispunjenost nadom;
- **Socijalna osjetljivost i empatija** - sposobnost razumijevanja emocija drugih ljudi i načina reagiranja na opažene emocije;
- **Otpornost** - proces dobrog prilagođavanja i teškim okolnostima, i izvorima stresa
- **Kvalitetne komunikacijske vještine** - iznimno važne u zanimanju učitelja koje karakteriziraju svakodnevne interpersonalne interakcije.

Radni resursi. Kvalitetan rad i visoka dobrobit učitelja uvelike je odraz pozitivne i konstruktivne školske strukture koja podupire i učenike i učitelje, i koja ima značajne radne resurse. Resursi u radnom okruženju učitelja odnose se na fizičke, socijalne ili organizacijske aspekte posla koji facilitiraju ostvarivanje radnih ciljeva, smanjuju zahtjeve i troškove rada, te stimuliraju razvoj (Tadić Vujčić i sur., 2015). Radni resursi učitelja mogu biti na različitim razinama, kao što je razina državnih politika (npr. mogućnosti napredovanja, plaća); razina upravljanja škole (npr. jasnoća radnih uloga i odgovornosti, sredstva za rad); razina međuljudskih odnosa (npr. dobri odnosi s kolegama, poticajni i podržavajući ravnatelj/ica), te razina samih radnih zadatak (npr. mogućnost autonomije u radu i poduzimanja i inicijative). Primjeri radnih resursa u školskom okruženju su:

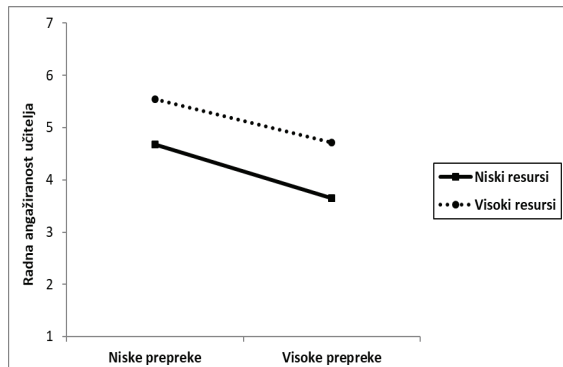
- **Pozitivni odnosi s kolegama i stručnim suradnicima** - mogućnost suradnje, otvorenost za konzultacije, dijeljenje dobre prakse, podržavanje u teškim procesima, zabava i ugodna atmosfera. Kao i u svakom drugom zanimanju, učitelji unutar tima utječu jedni na druge, jer je timski rad izuzetno važan. Pozitivni načini interakcije s kolegama mogu značajno obogatiti radno okruženje.
- **Poticajni i podržavajući ravnatelj/ica** - podržavanje autonomije i inicijative učitelja, interes za i uvažavanje potreba, mišljenja i iskustava učitelja, otvorenost za dijalog i raspravu o tekućim pitanjima škole i učenika, pružanje primjerenih i konstruktivnih povratnih informacija, , osiguravanje dostatnih sredstava za rad;

- **Jasni zadaci i odgovornosti** - jasnoća zadataka i odgovornosti daje osjećaj sigurnosti i pomaže u timskom radu, ako i u učinkovitosti izvedbe;
- **Mogućnost napredovanja** - mogućnost pohađanja edukacija i drugih aspekata profesionalnog razvoja učitelja, u područjima interesa i/ili trenutnih potreba;
- **Autonomija** - mogućnost sudjelovanja u važnim odlukama, uvažavanje mišljenja i iskustava učitelja, mogućnost biranja metoda i sadržaja rada.

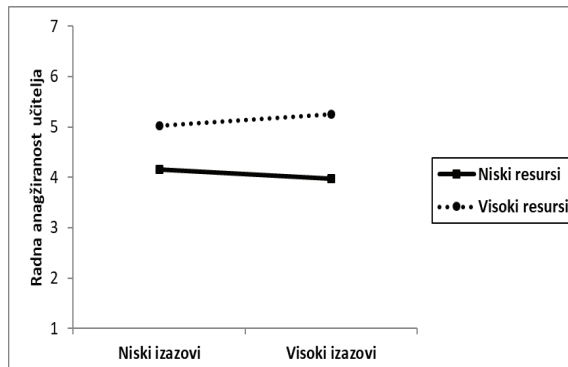
Radni resursi važni su za dobrobit učitelja sami za sebe jer oni mogu djelovati kao: a) intrinzični motivatori, odnosno, mogu potaknuti unutrašnju motivaciju, angažman, interes i uživanje u učitelja u samom poslu, mogu facilitirati ispunjavanje osnovnih psiholoških potreba za povezanosti (npr. socijalna podrška), za autonomijom (npr. mogućnosti osmišljavanja svojih metoda rada), te za kompetencijom (npr. mogućnost profesionalnog razvoja); i kao b) ekstrinzični motivatori djelujući kao ohrabrenje, kao instrumenti u postizanju ciljeva (npr. materijalni resursi, nagrade i sl.).

Radni resursi osobito dolaze do izražaja kada su radni zahtjevi jako visoki. Kada su izazovi na poslu visoki (pozitivni radni zahtjevi), radni resursi mogu značajno povećati radnu angažiranost učitelja, a kada su visoke prepreke na poslu (negativni radni zahtjevi), radni resursi mogu umanjiti negativni učinak na radnu angažiranost učitelja, kao što je vidljivo iz istraživanja na hrvatskim učiteljima (Tadić Vujčić, i sur., 2015) (Prikaz 4. i 5.)

Prikaz 4. Radni resursi umanjuju negativne učinke radnih zahtjeva prepreka (Tadić Vujčić i sur, 2015)



Prikaz 5. Radni resursi pojačavaju pozitivne učinke izazovnih radnih zahtjeva (Tadić Vujčić i sur, 2015)



PRAKTIČNE INTERVENCIJE ZA INSPIRACIJU: ŠTO UČITELJI MOGU UČINITI?

Baveći se poslom koji je intelektualno i emocionalno zahtjevan, učitelji često moraju simultano obavljati višestruke složene zadatke, od ispunjavanja zahtjeva općeg kurikuluma do prilagodbe svojih stilova podučavanja i metoda rada jedinstvenim potrebama učenika. *Želja za unapređenjem sustava, školske uprave, obrazovnih politika i pravilnika često je itekako opravdana* i predstavlja vrijedan cilj koji zahtjeva izuzetno složene, opsežne i dugotrajne procese.

Stoga se postavlja pitanje mogu li učitelji išta učiniti u svome svakodnevnom životu na poslu? Dobra vijest je da učitelji zapravo mogu za sebe (a posljedično i za svoje kolege i učenike) učiniti

puno kroz nježan, prihvaćajući i proaktivan rad na sebi i na načinima pristupanju radnim zadacima i učenicima. Konkretno, suvremena znanstvena istraživanja i praktične intervencije u zadnje vrijeme naglašavaju važnost procesa „odozdo prema gore“ (eng. *bottom-up*) tj. dinamičnog i individualiziranog pristupa dizajnu posla u smislu da zaposlenici svoj posao „uzimaju u svoje ruke“, da poduzimaju inicijativu, proaktivno pristupaju svome poslu i radnim zadacima, što je jedan od ključnih aspekata u razvoju i održavanju visoke razine dobrobiti na poslu.

Bez obzira na razinu formalne autonomije koju imaju na poslu, učitelji mogu većoj ili manjoj mjeri sami svakodnevno (pre)oblikovati/utjecati na svoje radne zadatke i načine na koji te zadatke doživljavaju i kako im pristupaju. Danas se koristi veliki broj formalnih i neformalnih treninga i edukacija koje nastoje osnažiti zaposlenike da se, u suradnji s nadređenima, odvaže učiniti neke promjene u sadržajima i metodama rada.

Ovdje ćemo opisati nekoliko potencijalnih strategija za inspiraciju koje su se pokazale učinkovitima za učitelje u smislu povećavanja dobrobiti na poslu. Pri tome je važno napomenuti da se ove strategije ne trebaju shvatiti kao aktivnosti za ispravljanje i poboljšavanje učitelja koje im pomažu da postanu „bolji“. Ovi prijedlozi prije svega su usredotočeni na istraživanje, poticanje znatiželje i aktivnog traženja puta ka vlastitoj autentičnosti i dobrobiti na poslu. Također, proaktivno korištenje ovih intervencija ne zamjenjuje potrebu za pravednim i kvalitetnim uvjetima rada, kao niti za učinkovitim politikama usmjerenim na dobrobit učitelja i učenika. Ipak, kako bi više uživali u svime poslu, za učitelje je važno da čuvaju i održavaju vlastitu energiju i motivaciju. Promjene koje učitelji žele ostvariti ne mogu se uvijek dogoditi brzo, obično za njih treba sustavno i višeslojno djelovanje, no učitelji mogu puno toga poduzeti sami kako bi u sebe i svoje vještine uložili i kako bi sačuvali svoju autentičnu snagu i dobrobit na poslu.

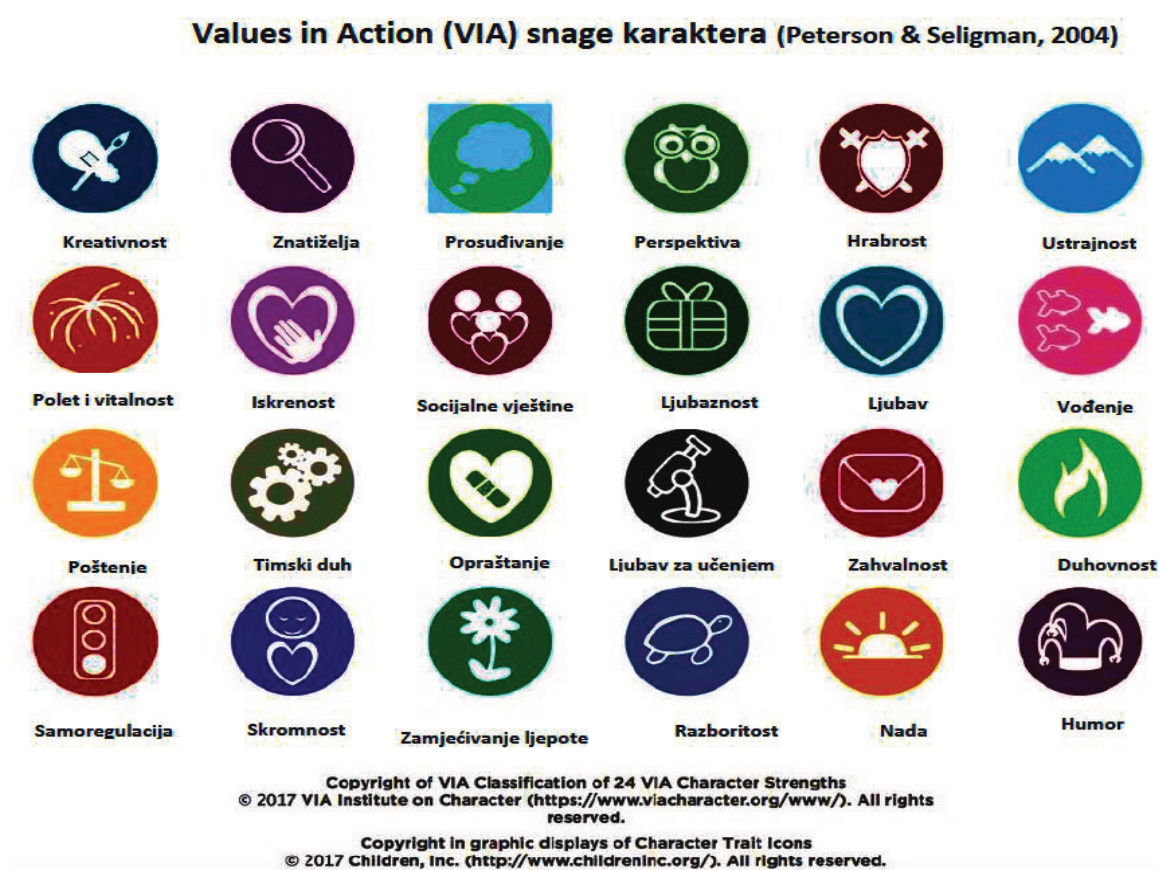
Korištenje osobnih snaga na poslu. Osobne snage su pozitivni dijelovi osobnosti koji utječu na načine na koji učitelji misle, osjećaju se i ponašaju, odnosno, oblikuju načine na koje učitelji podučavaju i na koje se odnose prema učenicima, radnim zadacima i kolegama. Ovaj pristup baziran je na ideji da snage nisu podređene slabostima i poteškoćama i da nisu iluzorne, već da predstavljaju pozitivne osobine koje ljudi mogu posjedovati u većoj ili manjoj mjeri. Primjeri osobnih snaga su hrabrost, znatiželja, ljubaznost, samoregulacija, zahvalnost, ljubav za učenjem (Peterson & Seligman, 2004). To je ono što svakoga učitelja čini jedinstvenima i posebnima, i što im pomaže da žive svoj život „punim plućima“. Kada se aktivno i učinkovito primjenjuju, osobne snage nemaju pozitivan učinak samo na učitelje, već i na njihove učenike i cjelokupnu radnu okolinu.

Prepoznavanje snaga. Prvi korak u aktivnom korištenju osobnih snaga jeste njihovo prepoznavanje i uvažavanje. Iako vlastite snage obično dolaze prirodno jer predstavljaju centralne aspekte osobnosti koji pomažu zdravo i učinkovito funkcioniranje, postoji više načina koje je moguće potaknuti proces dubljeg promišljanja o vlastitim snagama. Kako biste istražili neke od tih načina, dajte si vremena i prostora i usredotočite se na svoje funkcioniranje na poslu i u svakodnevici, pa odgovorite na ova pitanja i zadatke:

- Koje vas aktivnosti na poslu najviše ispunjavaju? Koje aktivnosti u vama bude najviše interesa i u čemu najviše uživajte? U čemu se osjećate posebno angažiranima? Koje su vaše osobne snage istaknute u time aktivnostima?
- Riješite formalni test *Values In Action* (VIA) osobnih snaga na www.viacharacter.org kako biste dobili personaliziranu povratnu informaciju o svojim pet najizraženijih osobnih snaga.

- Razmislite o 3-4 kolega na poslu, učenika, prijatelja ili članova obitelji od koga biste mogli dobiti korisne povratne informacije o vašim osobnim snagama. Zamolite ih da razmisle o tome koje oni snage u vama vide i najviše cijene, te da svoje viđenje ukratko objasne, opišu. Neka vam svoje odgovore daju kroz razgovor ili napismeno (ovisno o tome što im više odgovara). Kada dobijete njihove odgovore, promotrite koje snage se učestalo javljaju, i koliko su podudarne s onim što vi sami u sebi vidite. Postoje li neke snage koje u sebi podcjenjujete? Kako vam je čuti mišljenje drugih o vašim osobnim snagama?

Prikaz 6.24 VIA snage karaktera prema Peterson i Seligman (2004)



Korištenje osobnih snaga na poslu. Učitelji mogu razmisliti o tome kako koristiti svoje jedinstvene kombinacije osobnih snaga, istražujući kako im one mogu pomoći svakog dana u učionici. Korištenje snaga na poslu pomaže da se osjećamo i ponašamo u skladu s našim autentičnom interesima i karakteristikama, što obično dovodi do unutarnjeg zadovoljstva. Osim toga, kada koristimo svoje snage, učenje i rad postaju lakši, ustrajniji smo, i obično postignemo bolje rezultate.

- Razmislite o vlastitim snagama koje ste prepoznali: Je li vas nešto od toga iznenadilo? U kojim situacijama i područjima na poslu najviše koristite te snage? Gdje biste ih mogli više koristiti? Kako bi ih mogli koristiti na drugačiji način?

- U kakvome su odnosu vaše snage i ono što vam je na vašem poslu trenutno važno? Tijekom idućih dana svakodnevno pokušajte osvijestiti kada koristite svoje snage, pokušajte ih koristiti češće, te na nove i drugačije načine. Nekoliko dana vodite dnevnik osobnih snaga gdje na kraju dana možete napraviti kratke bilješke o korištenju svojih snaga taj dan.
- Razmislite o nekoj trenutnoj izazovnoj i zahtjevnoj situaciji na poslu i istražite kako vam vaše osobne snage mogu u tome pomoći. Kako konkretno možete svoje snage (ili neke od njih) iskoristiti u toj situaciji? Prema kojim pokazateljima ću znati da koristim svoje snage?

Samostalno doradivanje posla. Učitelji svakodnevno u svojoj interakciji s radnim zadacima i radnom okolinom svjesno i nesvjesno čine nebrojene izbore u svojem ponašanju i doživljavanju, a svaki od tih izbora utječe na to kako se osjećaju na poslu. Psiholozi to nazivaju "doradivanje posla". Doradivanje posla odnosi se na aktivnosti i procese koje zaposlenici namjerno poduzimaju kako bi redefinirali i redizajnirali određene fizičke i/ili kognitivne aspekte radnih zadataka s ciljem stvaranja boljih radnih uvjeta, u kojima mogu biti više motivirani i angažirani u poslu (Wrzesniewski i Dutton, 2001). Prema dosadašnjim znanstvenim podacima (Tims i sur., 2013), doradivanje posla može rezultirati brojnim pozitivnim ishodima za učitelje na poslu, kao što je pronalaženje više značenja i smisla u poslu, veća angažiranost i uživanje na poslu, što dalje može pozitivno utjecati na njihov rad s učenicima i podučavanje.

Kako učitelji mogu doradivati svoj posao? Važno je napomenuti da doradivanje posla nije jedan događaj ili situacija, već proces u kojem se učitelji tijekom vremena postupno angažiraju u nastojanjima da promijene metode, opseg i broj radnih zadataka, odnose na poslu s kolegama, suradnicima, roditeljima i učenicima, i/ili načine na koje doživljavaju svoj posao.

1. Jačanje socijalnih resursa na poslu. S obzirom na to da je biti učitelj zanimanje prije svega usmjereno na odnose s drugim ljudima, rad na socijalnim resursima od osobitog je značaja za učitelje. Pri tome je potrebno promisliti o trenutnom stanju socijalnih odnosa na radnom mjestu:

- Koji odnosi na poslu vas ispunjavaju? U kojim interakcijama se osjećate osnaženima, a u kojima iscrpljenima? Što vam nedostaje? Na čemu ste zahvalni? Kako biste mogli pojačati pozitivne i konstruktivne interakcije (primjerice, možda bi koristilo izraziti svoju zahvalnost učenicima, kolegama, i drugim osobama kojima ste zahvalni na poslu)?
- Kako ste zadovoljni odnosima s ravnateljem/icom i kolegama u vašoj školi? Razmislite bi li vam koristilo da tražite od njih povratne informacije, podršku, konzultacije ili nešto drugo? Ili bi vam koristilo da se zauzmete za nešto što vam je važno i o čemu još niste progovorili? U tome slučaju, kakva podrška bi vam trebala da to učinite?
- U svakodnevnom radu, kako biste mogli promijeniti vašu interakciju s drugima tako da više uživate u poslu? To ponekad znači da je potrebno uložiti više prostora i vremena da budemo s pozitivnim i podržavajućim osobama, a ponekad je potrebno odvojiti vrijeme za samoću, za odmor i opuštanje, za „punjenje baterija“.

2. Jačanje strukturalnih resursa i izazovnih radnih zahtjeva. Jedan od osnovnih načina na koje učitelji mogu doradivati svoj posao jeste kroz doradivanje radnih zadataka i resursa tj. mijenjanje sadržaja, opsega i metoda rada. Tako, na primjer, učitelji mogu utjecati na strukturalne promjene unutar razreda u smislu pozicije razrednih stolova i stolica, izlaganju različitih materijala unutar razreda i sl., kako bi se na taj način približili svojem preferiranom načinu rada.

- Koji radni zadaci predstavljaju najveći užitek? Što tome doprinosi (vaši doživljaji, trud, pomoć drugih)?

- A koji su vam trenutno najteži zadaci? Možete li razmisliti o tome što vam je potrebno da bi vam izvođenje tih zadataka bilo lakše, jednostavnije (bilo tehnički, bilo emocionalno)? Što vi samo možete učiniti? Trebate li se konzultirati s kolegama, roditeljima, ili ravnateljem/icom? Postoji li način da umanjite količini tih zadataka?
- Nedostaje li vam izazova, novih projekata, znanja i vještina? Kako biste se mogli angažirati da to ostvarite? Imate li neku ideju kojoj biste se željeli posvetiti?

3. Kognitivno dorađivanje posla. Zbog specifičnosti učiteljskog zanimanja i jasno propisanih sadržaja i metoda rada, učitelji se ponekad mogu osjećati kao da imaju vrlo malo prostora za promjene, što može doprinijeti osjećaju bespomoćnosti i frustracije. Međutim, čak i u visoko strukturiranim zadacima i zanimanjima, moguće je dorađivati neke aspekte posla. Učitelji na taj način mogu biti osnaženi jer preuzimaju svoj dio odgovornosti za iniciranje željenih promjena, bez da se oslanjaju isključivo na upravu i državne odluke. Za početak, učitelji mogu razmisliti o smislenim i važnim aspektima posla te se usredotočiti na načine na koje im pristupaju, kako ih doživljavaju i koje aktivnosti i ponašanja u vezi s njima poduzimaju jer upravo je to unutar njihovog područja utjecaja i djelovanja. To često znači da se radni zadaci zapravo ne mijenjaju, već se poboljšavaju načini na koje ih učitelji doživljavaju. Tako, na primjer, razmišljanje o vrijednosti učiteljskog zanimanja, utjecaja i važnosti koje učitelj vjeruje da ima na živote učenika može doprinijeti boljem raspoloženju na poslu i povećanju motivacije.

Strukturirano promišljanje o aspektima učiteljskog zanimanja i specifičnosti radne okoline može pomoći da se jasnije uvidi u kojim aspektima je moguće doraditi vlastiti posao, što se može učiniti koristeći sljedeću tablicu:

	Aspekti posla na koje ne mogu utjecati	Aspekti posla na koje mogu utjecati	Aspekti posla na koje mogu utjecati i na koje ima smisla i na koje mi je važno utjecati
1.			
2.			
3.			

Poboljšavanje vještina interpersonalne komunikacije. Kvalitetne komunikacijske vještine osnovni su aspekt učiteljskih kvalifikacija koje imaju neprocjenjivu važnost jer značajno utječu na kvalitetu odnosa s učenicima, kolegama i cjelokupnom radnom okolinom. Učinkovita komunikacija učitelja može minimalizirati mogućnosti nesporazuma i facilitirati učenje i razvoj socioemocionalnih kompetencija učenika. U tome smislu, nedostatne komunikacijske vještine mogu biti razlog niza značajnih nepovoljnih ishoda i poteškoća u suradnji s učenicima, roditeljima, suradnicima i kolegama. Učitelji se moraju moći učinkovito izraziti i usmeno i pismeno kako bi roditelje izvještavali o napredovanju učenika. Trebaju roditeljima pojasniti vlastito viđenje snaga učenika, kao i područja na kojima je potreban rad, a da pri tome budu jasni, koncizni i bez osuđivanja. To je osobito važno kada učitelji prenose teže poruke o lošem ponašanju učenika ili problemima učenja. Komunikacija s roditeljima treba biti redovita, poštujuća i uvažavajuća.

Iako se učenje često obavlja u izolaciji učionice bez prisutnosti drugih odraslih, dobro podučavanje uključuje konzultacije s kolegama, što zahtjeva učinkovitu komunikaciju. Na taj način učitelji ostvaruju pozitivne odnose, ali i profesionalno se razvijaju. Vještine učinkovite komunikacije se uče, vježbaju i razvijaju i na njima je važno kontinuirano raditi jer na taj način se mogu poboljšati odnosi drugim ljudima te ojačati pouzdanje u sebe i vlastite kompetencije kao učitelja.

Učinkovita komunikacija je dvosmjerni i dinamičan, višeslojan proces razmjene informacija koje razumiju dvije ili više osoba koje međusobno komuniciraju. Uspješna komunikacija se odvija kada poruka od pošiljatelja do primatelja stigne neizmijenjena, ako ju primatelj razumije (i vjeruje da ju je razumio) i ako ispravno procijeni njezinu važnost i u skladu s tim reagira. S obzirom na to, važni preduvjeti uspješne komunikacije su:

- Svijest o sebi, svojim osjećajima, potrebama, namjerama i vrijednostima
- Izražavanje vlastitih stavova i emocija bez okrivljavanja drugih-preuzimanje odgovornosti za sebe
- Uočavanje smetnji u komunikaciji
- Korištenje otvorenih pitanja, a ne retoričkih ili pitanja koja naglašavaju moć pošiljatelja
- Izbjegavanje ishitrene interpretacije, koja se obično doživljava kao znak neuvažavanja i demonstracije nadmoćnosti
- Provjeravanje razumijevanja ili doživljaja tuđe poruke
- Omogućavanje i traženje povratne reakcije sugovornika
- Ne ometanje sugovornika upadanjem u riječ
- Stvaranje atmosfere povjerenja
- Aktivno slušanje
- Obraćanje pažnje na neverbalne znakove

Općenito, osoba može poboljšati svoju komunikaciju s drugima primjenjujući dvije osnovne strategije: a) Traženjem ili davanjem povratnih informacija od drugih osoba (npr. koristeći „ja“ poruke); te b) Otvaranjem, tj. izlaganjem vlastitih stavova, mišljenja, osjećaja (povećava se mogućnost odnosa jer se povećava razumijevanje), za što su nam potrebne vještine aktivnog slušanja i asertivnosti. Te nam vještine mogu pomoći da iskoristimo pozitivne potencijale pozitivnih i konstruktivnih odnosa, ali i težih interakcija i konfliktnih situacija, koje su neizbježan aspekt posla.

Aktivno slušanje. Obično je teško slušati i uistinu čuti druge osobe u situacijama kada se uspoređujemo s drugima, kada imamo negativan stav, kada dajemo savjete i umirujemo, kada se želimo uvijek slagati s drugima, kada tražimo prikriveno značenje i unaprijed mislimo što ćemo odgovoriti. Aktivno slušanje je vještina slušanja koja pomaže da ostvarimo stvaran kontakt s drugima, ono uključuje više od sposobnosti da «čujemo riječi» jer podrazumijeva razumijevanje poruke, konteksta i osjećaja osobe. Aktivno slušanje se održava kroz namjerno i svjesno usmjeravanje pažnje ne samo na ono što osoba govori, već i na ono što ta osoba osjeća, i kako se odnosi prema onome što govori, čime se izgrađuje odnos povjerenja. Pri aktivnom slušanju pokazuje se interes za osobu bez osuđivanja (čak i kada se ne slažemo s porukom), te se uzvraća vlastitim riječima, reflektira, parafrizira i postavljaju potpitanja kako bi se provjerilo razumijevanje poruke koje je pošiljatelj htio prenijeti (i riječi i osjećaje). Na taj način preveniramo prepreke u komunikaciji, poštujemo tuđe mišljenja, stavove i osjećaje, što olakšava razvoj povjerenja i sigurnog odnosa. Osim toga, aktivno slušanje može potaknuti druge da oni nas pažljivije slušaju. Raditi na vještinama aktivnog slušanja je važno jer time možemo primiti korisne informacije, izbjeći nesporazume i nepotrebne konflikte.

Aktivno slušanje sastoji se od relativno jednostavnih tehnika, no te vještine u svakodnevici nije sasvim lako koristiti. Potrebno ih je vježbati, kontinuirano prakticirati i usavršavati, ali kada se na njih naviknemo, obično postaju sasvim prirodni način obraćanja s drugima.

Tehnike aktivnog slušanja

- **Zauzimanje stava poštovanja i prihvaćanja, bez osuđivanja**, čime se pokazuje interes za unutrašnji svijet sugovornika, i što može ublažiti eventualne početne otpore
- Slanje **pozivajućih i podržavajućih verbalnih i neverbalnih poruka** (npr. kimanje glavom)
- Puštanje sugovornika da završi ono što je htio reći bez prekidanja i bez pogađanja što je osoba htjela reći
- Poticaji za nastavak razgovora i **postavljanje otvorenih pitanja**, čime možemo dobiti željene informacije (zamjenjujemo pretpostavke činjenicama, povećavamo jasnoću komunikacije, pokazujemo osobi da je slušamo te usmjeravamo razgovor)
- **Korištenje „JA“ poruka** predstavlja utvrđivanje vlastitih namjera i doživljaja, označava svjesnost o vlastitim procesima i odgovornosti u komunikaciji. Budući da je komunikacija interakcijski dvosmjerni proces, nismo odgovorni kako će primatelj čuti i reagirati na našu poruku, ali smo odgovorni za to kako MI šaljemo poruku i što smo MI učinili da primatelj što bolje razumije ono što smo željeli prenijeti. Na taj način smo odgovorni i za naš odnos, a time i za profesionalne ishode (komunikacija u timu). „TI“ poruke najčešće zvuče invazivno i osuđivački, bez obzira što naša namjera može biti sasvim drugačija, obično dovode do otpora ili do potrebe za obrambenom komunikacijom
- **Parafraziranje** - Kratko i sažeto ponavljanje vašeg razumijevanja glavne poante poruke sugovornika vlastitim riječima, izraženo bez vrednovanja, osuđivanja ili interpretacije (npr. „Ako sam te dobro razumjela...”)
- **Reflektiranje osjećaja** podrazumijeva osjetljivost za raspoloženja i emocija sugovornika (obraćanje pažnje na ton razgovora, govor tijela, paraverbalne znakove) te izražavanje onoga što smo zamijetili i osjetili da sugovornik/ica osjeća. Pri tome pomaže nastojanje da se raspoloženja i emocije što točnije imenuju, pazeći na intenzitet, da se izražava srž poruke, koristi jednostavan vokabular i „ja“ poruke, što omogućava provjeravanje jesmo li dobro naslutili koja je manje ili više skrivena emocija unutar poruke (npr. „Čini mi se se osjećaš...”; „Djeluješ mi kao da se osjećaš...”; „vidim da ti je teško...”).

Vještine asertivnosti. Asertivnost je vještina koja omogućuje da se izborimo za svoja prava, nastojeći da se naše mišljenje i osjećaji uzmu u obzir, a pri tome uvažavaju i prava i potrebe drugih. Asertivno ponašanje je ponašanje u kojem se osoba iskreno zauzima za svoja prava na izravan, pošten i odgovarajući način (vodeći računa o drugima i o njihovim pravima). Osnova asertivnog ponašanja je svijest o sebi i svojim potrebama, procesima, mislima i emocijama, i visoko samopoštovanje, ali i interes i osjetljivost za potrebe, emocije i procese drugih osoba. Naime, asertivno zauzimanje za sebe održava stav da su osjećaji, potrebe i iskustva primatelja i pošiljatelja jednako važni, da smo zainteresirani za mišljenje sugovornika ide ujedno želimo izraziti svoje mišljenje i naći obostrano prihvatljivo rješenje.

Iako je gotovo nemoguće čitavo vrijeme komunicirati asertivno, poželjno je osvijestiti i prakticirati asertivni pristup u komunikaciji koji učiteljima može biti od velike pomoći pri zahtjevnim razgovorima s roditeljima, pri rješavanju nesporazuma s kolegama, i suočavanju s nepoželjnim ponašanjem učenika.

Neka važna obilježja asertivnosti

- Izražavanje vlastitih želja, emocijama i potreba na takav način koji nije povređujući za druge
- Usredotočenost na rješavanje problema, a ne na to tko je u pravo i tko će „pobijediti“
- Samopoštovanje i poštovanje drugih
- Davanje povratnih informacija bez dizanja tona, bez grubosti i vrijeđanja;
- Sposobnost samoregulacije
- Uočavanje pozitivnih aspekata druge osobe i situacije
- Preuzimanje odgovornosti za sadržaj i načine komuniciranja, i za vlastito ponašanje

Tehnike asertivnosti

- Jasno izražavanje **ponašanja** koje nas smeta uz korištenje „JA“ poruka bez osuđivanja i okrivljavanja
- KRATKO objašnjavanje razloga zbog kojih nas to ponašanje smeta
- Izražavanje vlastitog mišljenja, osjećaja
- „Kada ti..., ja se osjećam...“
- Jasno izražavanje našeg zahtjeva
- Naglašavanje posljedica neželjenog ponašanja
- „Ako se ponašanje nastavi tada ...“
- Izražavanje razumijevanja za drugu osobu
- „Razumijem da si i ti pod pritiskom, ali to ne znači da možeš urlati na mene“
- Ponavljanje jasnog zahtjeva.

Vještine asertivnosti vrlo su korisne u suočavanju s konfliktnih situacijama jer uključuju istraživanje stajališta druge strane uz otvoreno i izravno izražavanje svog stajališta. Na taj način obje strane mogu lakše doći do zajedničkog definiranja područja sukoba, mogu lakše istražiti zajedničke ciljeve i svrhe, te doći do prijedloga i dogovora oko obostrano prihvatljivog rješenja, plana provedbe i provjere dogovorenog rješenja.

Literatura:

1. Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273.
2. Bakker, A. B., Emmerik, H. V., & Euwema, M. C. (2006). Crossover of burnout and engagement in work teams. *Work and occupations*, 33(4), 464-489.
3. Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of educational psychology*, 99(2), 274.
4. De Neve, J.E., Diener, E., Tay, L., & Xuereb, C. (2013). The objective benefits of subjective well-being. In J. Helliwell, R. Layard, & J. Sachs (Eds.), *World Happiness Report 2013*. (pp. 54-79). New York: UN Sustainable Development Solutions Network.
5. Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 359(1449), 1367-1378.
6. Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school psychology*, 43(6), 495-513.
7. Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher education*, 16(8), 811-826.
8. Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J. E., & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90-100.
9. Hobfoll, S. E., & Shirom, A. (2001). Conservation of resources theory: Applications to stress and management in the workplace. In R. T. Golembiewski (Ed.), *Handbook of organizational behavior* (pp. 57-80). New York, NY, US: Marcel Dekker.
10. Huppert, F. A., & So, T. T. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social indicators research*, 110(3), 837-861.
11. Klassen, R. M. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. *The Journal of educational research*, 103(5), 342-350.
12. Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243.
13. Konermann, J. (2012). Teachers' work engagement: A deeper understanding of the role of job and personal resources in relationship to work engagement, its antecedents, and its outcomes. Enschede, The Netherlands: Universiteit Twente.
14. Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher–parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 843-860.
15. Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Character strengths and virtues: A handbook and classification. Washington, DC, US: American Psychological Association; New York, NY, US: Oxford University Press.
16. Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational psychology review*, 15(4), 327-358.

17. Tadić, M., Bakker, A. B., & Oerlemans, W. G. (2015). Challenge versus hindrance job demands and well-being: A diary study on the moderating role of job resources. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 88(4), 702-725.
18. Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. (2013). The impact of job crafting on job demands, job resources, and well-being. *Journal of occupational health psychology*, 18(2), 230.
19. Wrzesniewski, A., & Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of management review*, 26(2), 179-201.

NAKLADNIK:

Sindikat hrvatskih učitelja
Trg Republike Hrvatske 4/2 , HR-10000 Zagreb
T. 01 4855 722, F. 01 4855 793, E. sindikat@shu.hr

AUTORI:

mr. sc. Danica Lisičar, dr. sc. Maja Tadić Vujčić

OBLIKOVANJE I TISAK:

Sveučilišna tiskara d.o.o.



www.shu.hr



Projekt je sufinancirala Europska unija iz Europskog socijalnog fonda.
www.strukturnifondovi.hr

Sadržaj ove publikacije isključiva je odgovornost Sindikata hrvatskih učitelja.