

Opterećenost učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika u vrijeme pandemije COVID-19 bolesti

Varjačić, Josipa

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:805285>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-04**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

ODSJEK ZA KROATISTIKU

**OPTEREĆENOST UČITELJA I NASTAVNIKA HRVATSKOG
JEZIKA U VRIJEME PANDEMIJE COVID-19 BOLESTI**

Diplomski rad

Josipa Varjačić

Zagreb, 2023.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

Odsjek za kroatistiku

**OPTEREĆENOST UČITELJA I NASTAVNIKA HRVATSKOG JEZIKA U VRIJEME
PANDEMIJE COVID-19 BOLESTI**

Diplomski rad

Studentica:

Josipa Varjačić

Mentori:

izv. prof. dr. sc. Ivan Markić

doc. dr. sc. Ana Čavar

Zagreb, 2023.

Sadržaj

Uvod	1
1. Utjecaj pandemije COVID-19 bolesti na odgojno-obrazovni sustav	3
1.1. <i>Pandemija COVID-19 bolesti</i>	3
1.2. <i>Pandemija u Republici Hrvatskoj</i>	3
1.3. <i>Utjecaj pandemije na odgojno-obrazovni sustav u Republici Hrvatskoj</i>	4
1.4. <i>Preduvjeti za ostvarivanje nastave na daljinu za vrijeme pandemije COVID-19 bolesti u Republici Hrvatskoj</i>	5
2. Nastava na daljinu – odgovor na pandemiju.....	6
2.1. <i>Nastava na daljinu</i>	6
2.2. <i>Nastava na daljinu u vrijeme pandemije i koncept kućnog školovanja</i>	8
2.3. <i>Nastava na daljinu u vrijeme COVID-19 bolesti iz perspektive učenika, nastavnika i roditelja</i>	9
2.4. <i>Promjene u radu učitelja i nastavnika za vrijeme nastave na daljinu</i>	11
2.5. <i>Vrednovanje učenika u nastavi na daljinu</i>	12
3. Učitelji i nastavnici Hrvatskog jezika	14
3.1. <i>Opis nastavnog predmeta Hrvatski jezik i uloga učitelja i nastavnika</i>	14
3.2. <i>Područje rada učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika</i>	15
3.3. <i>Kompetencije učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika</i>	17
4. Opterećenost učitelja i nastavnika.....	21
4.1. <i>Stres na radnom mjestu</i>	21
4.2. <i>Izvori stresa učitelja i nastavnika</i>	22
4.3. <i>Posljedice učiteljskog i nastavničkog stresa u radu</i>	23
4.4. <i>Prevenција stresa kod učitelja i nastavnika</i>	24
5. Krizne situacije kao odgojno-obrazovni izazovi.....	26
6. Metodologija empirijskog istraživanja	28
6.1. <i>Predmet i cilj istraživanja</i>	28
6.2. <i>Hipoteze istraživanja</i>	28
6.3. <i>Uzorak i njegova strukturalna obilježja</i>	29
6.4. <i>Mjerni instrumenti</i>	30
6.5. <i>Način prikupljanja podataka</i>	31
6.6. <i>Statističke metode obrade podataka</i>	31
7. Rezultati i rasprava	32
7.1. <i>Samoprocjena kompetencija učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika te njihove nastavne i nenastavne opterećenosti</i>	32

7.1.1. Samoprocjena kompetencija učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika	32
7.1.2. Opterećenost učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika pripremom i organizacijom nastave.....	33
7.1.3. Opterećenost učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika izvedbom nastave.....	34
7.1.4. Opterećenost učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika vrednovanjem.....	35
7.1.5. Nenastavno opterećenje učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika	36
7.2. Razlike u opterećenosti učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika s obzirom na spol ...	37
7.3. Razlike u opterećenosti učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika s obzirom na mjesto rada.....	39
7.4. Razlike u opterećenosti učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika s obzirom na godine radnog staža	40
8. Zaključak.....	42
9. Literatura.....	45
10. Prilog 1.....	50

Opterećenost učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika u vrijeme pandemije COVID-19 bolesti

Sažetak

Svijet je 2019. godine pogodila pandemija respiratorne bolesti COVID-19 koju uzrokuje koronavirus SARS-CoV-2. Budući da se bolest vrlo brzo širila, poduzimane su različite mjere socijalne distance kako bi se to spriječilo. To se odrazilo i na aspekt obrazovanja gdje je ubrzo nakon proglašenja pandemije klasična kontaktna nastava zamijenjena nastavom na daljinu. Tada su se učitelji i učenici vrlo brzo morali snaći u nastavnom obliku odgojno-obrazovnog procesa koji nisu do tad prakticirali. Takav je oblik nastave, između ostalog, od nastavnika zahtijevao posjedovanje različitih informacijsko-komunikacijskih kompetencija. U tom se periodu počelo malo više razmišljati i opterećenosti samih nastavnika. Ovaj se rad bavi opterećenošću učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika koji su i prije pandemije imali širok opseg posla, a koji je dolaskom pandemije bolesti COVID-19 postao još složeniji. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati koliko su učitelji i nastavnici Hrvatskog jezika za vrijeme nastave na daljinu zaista bili opterećeni. Opterećenost se učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika ispitivala kroz kategorije samoprocjene vlastitih kompetencija te opterećenosti nastavnim (pripreme za nastavu, izvedbu nastave, vrednovanje učenika) i nenastavnim radnim zadacima. Dobiveni rezultati uspoređivani su s obzirom na spol, mjesto rada (osnovna ili srednja škola) i radni staž. Rezultati ovog istraživanja pokazali su da su učitelji i nastavnici Hrvatskog jezika u vrijeme pandemije COVID-19 bolesti, tj. nastave na daljinu bili veoma opterećeni – i nastavnim i nenastavnim radnim zadacima, bez obzira na to što vlastite kompetencije procjenjuju visokima. Uspostavilo se kako su žene opterećenije od muškaraca te osobe s manje radnog staža opterećenije od onih s više godina radnog staža. Razlike u opterećenosti učitelja Hrvatskog u osnovnim školama od nastavnika Hrvatskog u srednjim školama nisu zamijećene.

Ključne riječi: pandemija COVID-19 bolesti, nastava na daljinu, opterećenost učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika, nastavni zadaci, nenastavni zadaci

Workload of Croatian language teachers during the COVID-19 pandemic

Abstract

In 2019, the world was hit by the pandemic of the respiratory disease COVID-19, which is caused by the SARS-CoV-2 coronavirus. Since the disease spread very quickly, various social distancing measures were taken to prevent it. This was also reflected in the aspect of education, where shortly after the declaration of the pandemic, classic contact classes were replaced by distance classes. At that time, teachers and students had to find their way very quickly in the teaching form of the educational process, which they had not practiced before. Such a form of teaching, among other things, required the teacher to possess various information and communication competencies. In that period, we started to think a little more about the workload of the teachers themselves. This paper deals with the workload of teachers of the Croatian language, who even before the pandemic had a wide scope of work, which became even more complex with the arrival of the COVID-19 pandemic. The aim of this research was to examine how much the teachers of the Croatian language were really burdened during distance learning. The workload of teachers of the Croatian language was examined through the categories of self-assessment of their own competences and workload with teaching (preparation for teaching, performance of teaching, evaluation of students) and non-teaching work tasks. The obtained results were compared considering to gender, place of work (primary or secondary school) and length of service. The results of this research showed that teachers of the Croatian language during the COVID-19 pandemic, i.e. distance learning, were very burdened - both with teaching and non-teaching work tasks, regardless of the fact that they rate their own competencies as high. It turned out that women are more burdened than men, and people with less work experience are more burdened than those with more years of work experience. Differences in the workload of Croatian teachers in primary schools compared to Croatian teachers in secondary schools were not noticed.

Key words: COVID-19 pandemic, distance learning, workload of Croatian language teachers, teaching tasks, non-teaching tasks

Uvod

Otkako je svijet zadesila pandemija koronavirusne bolesti 2019. godine, sva su se polja ljudskih života promijenila pa tako i područje obrazovanja. Brojne su škole diljem svijeta u vrlo kratkom vremenu morale prijeći na nastavu na daljinu, što je predstavljalo veliki zaokret u dotadašnjem obrazovanju. Učenici i nastavnici dobili su brojne nove uloge kojima se trebalo prilagoditi uz sve one obaveze koje su imali otprije. Nastavnici su pri tome, uz svoja stručna znanja, morali razviti neke nove kompetencije. Nove obveze nastavnika potaknule su i pitanje njihove opterećenosti koja je predmet ovog rada. Učitelji i nastavnici Hrvatskog jezika imali su i prije pandemije koronavirusne bolesti mnoštvo različitih zadataka vezanih uz sam predmet koji poučavaju i s njim povezane radne zadatke kao što su izvannastavne aktivnosti, osmišljavanje školskih priredbi, rad s inojezičnim učenicima i sl., a promjenom uvjeta rada broj zadataka se i povećao. Zbog tih se razloga u radu nastoje prikazati dosadašnja istraživanja o obrazovanju u vrijeme pandemije COVID-19 bolesti, nastavi na daljinu, opterećenosti nastavnika te istražiti te fenomene kod učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika.

Rad se sastoji od više cjelina. Na samom početku teorijskog dijela razmatrat će se kontekst pandemije gdje će se govoriti o samoj bolesti COVID-19 i njezinu utjecaju na odgojno-obrazovni sustav u Republici Hrvatskoj te preduvjetima koji su omogućili da se nastava u takvim okolnostima održava. Nakon toga slijede teorijska promišljanja o nastavi na daljinu gdje se daju neka njezina osnovna obilježja, razgraničava se taj pojam od pojma kućnog školovanja, prikazuju istraživanja sa stavovima o nastavi na daljinu od različitih sudionika odgojno-obrazovnog procesa te se opisuju nove zadaće učitelja i nastavnika tijekom pandemije s posebnim naglaskom na vrednovanje učenika. U poglavljima koja slijede sužava se područje na metodiku Hrvatskog jezika gdje se promišlja o predmetu Hrvatski jezik, njegovoj svrsi, statusu, satnici te samim učiteljima i nastavnicima Hrvatskog jezika. Razmatra se njihova uloga i područje rada te se promišlja o stručnim kompetencijama koje su potrebne učiteljima i nastavnicima u svakodnevnom radu. Obujam posla učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika dovodi i do promišljanja o opterećenosti na radnom mjestu, što čini i sljedeću cjelinu u ovom radu. U tom se dijelu donose različita teorijska razmatranja o opterećenosti, stresu, različitim izvorima stresa, individualnim karakteristikama pojedinaca koje utječu na razinu osjetljivosti na stres te sindromu profesionalnog sagorijevanja kao posljedici dugoročne izloženosti stresu. Teorijski se dio ovog rada zaokružuje promatranjem školstva u vrijeme pandemije u okviru pedagogije kriznih stanja koja u svakoj krizi vidi nove izazove.

Nakon teorijskog dijela slijedi onaj empirijski u kojem će se odgovoriti na pitanje koliko su učitelji i nastavnici Hrvatskog jezika bili opterećeni u vrijeme nastave na daljinu tijekom pandemije bolesti COVID-19. Njihova će se opterećenost analizirati i prema spolu, mjestu rada i radnom stažu te će se vidjeti jesu li opterećeniji muškarci ili žene, učitelji u osnovnim školama ili nastavnici u srednjim te učitelji i nastavnici s više ili manje radnog staža. Također, rezultati će se uspoređivati s obzirom na samoprocjenu kompetentnosti. Pitanja o opterećenosti produbit će se analizom toga što je bilo najviše opterećujuće za nastavnike tijekom pripreme za nastavu, njezine provedbe, vrednovanja ili pak tijekom aktivnosti nevezanih za samu nastavu. U istraživanju čiji se rezultati donose sudjelovalo je 103 učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika s područja Republike Hrvatske koji su bili ispitivani metodom anketiranja u razdoblju od veljače do ožujka 2023 .

Pitanje opterećenosti učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika izrazito je bitno za cijeli odgojno-obrazovni proces. Važno da se zadaće učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika dobro reguliraju, ali i da se sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa educira o fenomenima stresa i profesionalnog sagorijevanja nastavnika. Progovoaranjem o ovoj temi učitelji i nastavnici mogu osvijestiti te fenomene kod sebe te početi razvijati različite obrambene mehanizme koji bi ih štitili od negativnih utjecaja što bi im omogućilo da dobro obavljaju svoj posao. Ipak, zadovoljan nastavnik znači i kvalitetnu nastavu koja je važna za sve, a osobito one zbog kojih se nastava i održava – same učenike.

1. Utjecaj pandemije COVID-19 bolesti na odgojno-obrazovni sustav

1.1. Pandemija COVID-19 bolesti

U prosincu 2019. godine u Kini se pojavila bolest COVID-19, odnosno koronavirusna bolest koju uzrokuje virus SARS-CoV-2. Smatra se da je virus potekao od neke divlje životinje koja se prodaje na tržnicama u kineskom gradu Wuhanu, a koja je bila intermedijalni domaćin između šišmiša i čovjeka (Vince, 2020). Vince (2020) govori kako su najčešći simptomi infekcije uzorkovane ovim virusom povišena temperatura, grlobolja, šmrcaње, bolovi u mišićima, suhi kašalj, kratak dah te gubitak okusa i mirisa. Klaničak i sur. (2021) s napredovanjem pandemije uočavaju i neke druge simptome poput gastrointestinalnih, neuroloških i kardioloških, kožnih promjena, gubitka sluha te vrtoglavica. Simptomi COVID-19 bolesti uglavnom prolaze za 4 ili više tjedna nakon infekcije, a otprilike 3 mjeseca nakon početka bolesti kod nekih se osoba javlja stanje nazvano dugi COVID ili post-COVID-19 stanje. Njega obilježavaju simptomi kao što su umor, otežano disanje, kašalj, slabost prilikom napora te kognitivna disfunkcija (Bubaš, M., Capak, K., 2022). Epidemije teških respiratornih infekcija ljudi slične COVID-u već su postojale 2003. godine kad je koronavirus SARS prešao s cibetka mački na čovjeka te 2012. kad je koronavirus MERS prešao s deva na čovjeka (Vince, 2020). U usporedbi sa SARS-om i MERS-om COVID-19 je manje smrtonosan, ali se više širi među ljudima, pa je prouzročio mnogo veći broj zaraza (Vince, 2020). Naime, virus se iz Wuhana proširio diljem svijeta u takvim razmjerima i takvom brzinom da je proglašena i pandemija. S čovjeka na čovjeka virus se može prenijeti kapljicama sekreta koji zaraženi stvaraju kihanjem, kašljanjem, govorenjem, smijanjem, šmrcaњem ili preko neopranih ruku, a mogu ga prenijeti i osobe bez izraženih simptoma infekcije (Vince, 2020). Tijekom pandemije poduzimale su se različite mjere radi sprečavanja širenja infekcije uzrokovane ovim virusom. Kako se virus ne bi prenosio, donosile su se preporuke o održavanju higijene, učestalom pranju ruku, dezinficiranju predmeta te držanju udaljenosti na javnim površinama.

1.2. Pandemija u Republici Hrvatskoj

U Hrvatskoj je prvi slučaj zaraze COVID-19 bolešću zabilježen 25. veljače 2020. Od tada se epidemija u Hrvatskoj širila u 5 valova (Bubaš, M., Capak, K., 2022). Prvi je trajao od ožujka 2020. do kraja rujna te godine i on je označavao sam početak epidemije. Hrvatska je strogim mjerama uspijevala zadržati tek umjeren porast novozaraženih. U drugom valu, od listopada 2020. do kraja veljače 2021., naglo je porastao broj novozaraženih osoba. Treći val koji je trajao od ožujka do srpnja 2021. godine donio je širenje alfa varijante virusa tijekom

kojeg je zaraženo manje ljudi nego tijekom studenog i prosinca 2020. U četvrtom se valu širi delta varijanta virusa, a ona traje od kolovoza do prosinca 2021. Nagli se rast novozaraženih javio tijekom širenja te varijante od kraja listopada te godine. Peti je val započeo krajem prosinca 2021. kad se počela širiti omikron varijanta virusa koji je u usporedbi sa svim drugim valovima izazvala najveći broj aktivnih slučajeva.

Od početka pandemije pa do trenutka pisanja ovog rada, u Hrvatskoj je prema portalu *Hrvatskog zavoda za javno zdravstvo* zabilježeno 1 271 818 slučajeva zaraze od kojih se 1 253 060 osoba oporavilo, a 18 129 osoba preminulo. Na svjetskoj razini broj slučajeva zaraze prelazi 650 milijuna s preko 6,8 milijuna preminulih osoba.

1.3. Utjecaj pandemije na odgojno-obrazovni sustav u Republici Hrvatskoj

Pandemija COVID-19 bolesti imala je utjecaj i na odgojno-obrazovni sustav. Poduzimale su se različite mjere sa svrhom sprječavanja širenja pandemije. Širile su se preporuke o higijeni i socijalnom distanciranju. To je primoralo škole da razmisle o drugačijem obliku nastave od kontaktne kakva se održavala do tada. Dana 13. ožujka 2020. donesena je odluka o ukidanju kontaktne i uspostavljanju nastave na daljinu *Odlukom o obustavi izvođenja nastave u visokim učilištima, srednjim i osnovnim školama te redovnog rada ustanova predškolskog odgoja i obrazovanja i uspostavi nastave na daljinu* (2020). Zaposlenici odgojno-obrazovnih ustanova bili su obvezni dolaziti na posao i nastaviti s redovitim radom sukladno preporukama Stožera civilne zaštite Republike Hrvatske. Odgojno-obrazovni djelatnici koji rade s djecom predškolskog i osnovnoškolskog uzrasta bili su dužni prihvatiti djecu iz razredne nastave u odgojno-obrazovnu ustanovu ako su oba roditelja bila zaposlena i nisu se mogla drugačije pobrinuti za svoju djecu. Međutim, većina je djece od tog trenutka nastavi prisustvovala iz svojih domova. Na internetskim stranicama portala *Škola za život* opisan je akcijski plan prilagodbe na novonastalu situaciju (Škola za život, 2020). Naime, učenici su od trenutka donošenja odluke o obustavi izvođenja kontaktne nastave mogli pratiti obrazovne sadržaje putem televizijskih programa, ali i različitih internetskih platformi. Budući da oni još nisu bili spremni sami upotrebljavati digitalne alate, nastava na javnoj televiziji bila je osmišljena prvenstveno za učenike koji pohađaju razrednu nastavu. Osim učiteljica koje su realizirale samu nastavu putem TV uređaja, svakog je dana u tom procesu sudjelovalo mnogo drugih učitelja i nastavnika, ali i poznati sportaši koji bili zaduženi za snimanje kraćih lekcija koje su se koristile u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture. Učenicima od 5. razreda nadalje bile su namijenjene 15-minutne video-lekcije koje su se prikazivale prema rasporedu koji je vrijedio u cijeloj zemlji. One su bile osmišljene tako da ispune sve one odgojno-obrazovne ishode koji

su određeni kurikulumom. Puno se pažnje posvetilo maturantima zbog kojih su snimljene video-lekcije iz obveznih predmeta na državnoj maturi, a koje su se prikazivale subotom na televiziji. Za njih je i prvi put održano *online* pisanje eseja iz Hrvatskog jezika kako bi učenici mogli procijeniti svoje znanje, ali i kako bi se ispitao sustav za provedbu *online* ispita za tako velik broj pristupnika (Škola za život, 2020). Bez obzira na nastavu koja se prikazivala na televiziji, neki učitelji i nastavnici dodatno su komunicirali sa svojim učenicima kako bi im slali materijale i davali povratne informacije o njihovom radu. Učenici do 4. razreda osnovne škole mogli su se vratiti u školu tijekom svibnja te godine, dok je ostatak učenika školsku godinu završio nastavom na daljinu.

S početkom akademske godine 2021/2022. pandemija COVID-19 bolesti još nije završila. Usprkos tome, većina učenika je krenula u škole. Osmišljena su 3 moguća scenarija između kojih su škole mogle birati ovisno o epidemiološkoj situaciji. To su: nastava pretežno uživo, mješoviti model nastave te nastava pretežno na daljinu. Kod nastave pretežito uživo omogućeno je pojedinim rizičnim skupinama učenika i nastavnika da nastavi prisustvuju iz svojih domova, iako se smatra da je s pedagoškog i metodičkog stajališta nastava u školi bolja, posebice za mlađe učenike, pa se preporučivala njezina primjena koliko god je to epidemiološka situacija dozvoljavala (Škola za život, 2020).

1.4. Preduvjeti za ostvarivanje nastave na daljinu za vrijeme pandemije COVID-19 bolesti u Republici Hrvatskoj

Provedbu nastave na daljinu u vrijeme pandemije koronavirusne bolesti uvelike su olakšale mjere koje su poduzimane još od 2016. godine kad se u Republici Hrvatskoj počela provoditi reforma pod nazivom Škola za život. Njome se nastojala postići bolja digitalna pismenost svih sudionika odgojnog-obrazovnog procesa (učenika, učitelja, nastavnika, stručnih suradnika, ravnatelja) te bolja informatička opremljenost škola.

Digitalna se pismenost počela uvoditi u škole već 2017. godine kada je Hrvatska akademska i istraživačka mreža – CARNET u suradnji s Institutom za razvoj i inovativnost mladih osigurala mikroracunala za učenike šestih razreda osnovnih škola. Pomoću njih su učenici mogli programirati jednostavnije operacije, što ih je poticalo u razvoju kreativnosti, inovativnosti i korištenju tehnologija. Sljedeće je godine, 2018., Informatika uvedena kao obvezni predmet za učenike 5. i 6. razreda osnovne škole, dok se od školske godine 2020/2021. Informatika nudila kao izborni predmet u svim osnovnim školama za učenike od 1. do 4. razreda. Zbog toga je zaposlen novi kadar učitelja te su se opremile učionice potrebne za njezinu provedbu. Također, 2018. godine uveden je i novi Zakon o udžbenicima kojim se omogućilo

korištenje digitalnih udžbenika. U sklopu različitih projekata (e-Škole, CKR I, CKR II) tijekom godina su nabavljena prijenosna računala za učenike, nastavnike i stručne suradnike te projektori i pametne ploče za učionice. Osim same opreme, za učenike je osiguran i pristup internetu preko SIM kartica mrežnih operatera putem kojih su imali besplatan pristup obrazovnim sadržajima na internetu te dodatnih 2,5 GB podatkovnog prometa mjesečno.

Nastavnici su usavršavali svoje vještine digitalne pismenosti putem virtualnih učionica na platformi Moodle (Loomen), što se također provodilo u sklopu kurikularne reforme. To je usavršavanje omogućilo nastavnicima da kasnije primijene naučena znanja o oblikovanju virtualnih učionica i komunikaciji u radu s učenicima i kolegama. Takve se virtualne učionice koriste kao podrška nastavnicima gdje oni mogu razmjenjivati različite obrazovne sadržaje, ideje i informacije (Škola za život, 2020).

2. Nastava na daljinu – odgovor na pandemiju

2.1. Nastava na daljinu

U razdoblju pandemije COVID-19 bolesti kao nikad dotad preispitivale su se teorijske postavke nastave na daljinu. Iako je to tada zvučalo kao novitet širem krugu ljudi, nastava na daljinu nije se pojavila tek za vrijeme pandemije. Naime, ona je postojala već i prije, iako se o njoj najčešće govorilo u kontekstu tercijarnog obrazovanja. Prema Čubrić (2021) nastava na daljinu oblik je učenja i poučavanja u kojoj nema fizičke prisutnosti i kontakta učenika i nastavnika, a koji se odvija u virtualnom okruženju uz podršku digitalnih tehnologija. Dakle, važna je ta prostorna udaljenost koja postoji između učenika i učitelja, a da bi joj se doskočilo, koriste se dostupne tehnologije. Ova definicija M. Čubrić spominje digitalne tehnologije, ali u ne tako dalekoj prošlosti njihovo su mjesto zauzimala pisma i tečajevi putem pošte. Tek su svojedobno osmišljene tehnologije koje omogućuju dvosmjernu sinkronu komunikaciju između učitelja i učenika. Dakle, svako je razdoblje kroz povijest nosilo svoje tehnologije, ali je prostorni jaz između učenika i učitelja uvijek postojao.

U okviru tercijarnog obrazovanja, gdje se i najviše proučavala, razvili su se različiti okviri nastave na daljinu. Batarelo Kokić (2020) spominje 2 temeljna: Mooreov „teorijski okvir transakcijske udaljenosti“ iz 1980. te teorijski okvir „istraživačke zajednice“ Garrisona i suradnika iz 2000. godine. Autorica smatra da se ta dva okvira mogu primijeniti i u osnovnoškolskom i srednjoškolskom okruženju. Mooreova teorija „transakcijske udaljenosti“ temelji se na dijalogu i strukturi koje ovisno o stupnju određuju transakcijsku udaljenost te utječu na samostalnost učenika. Dijalog kod Moorea označava dvosmjernu komunikaciju

između učenika i učitelja kojom se rješavaju problemi učenika. Pri tome nije bitna kvantiteta, već kvaliteta dijaloga koja se očituje u učiteljevu razumijevanju (Giossos i sur., 2009; prema Falloon, G., 2011). Struktura pak podrazumijeva razinu krutosti odnosno fleksibilnosti nekog odgojno-obrazovnog sadržaja poput prethodno dogovorenih ciljeva, nastavnih metoda i prilagodbe učeniku. Pri tome, nastavni programi u nastavi na daljinu koji su manje prilagodljivi što se tiče strukture, zahtijevaju više dijaloga i obrnuto (Falloon, G., 2011.). Keegan (1996; prema Batarelo Kokić, 2020) zaključuje kako veća struktura i manje dijaloga kod učenika potiču veću samostalnost. Dakako, omjer strukture i dijaloga ovisi i o sadržaju, razini poučavanja, osobinama učenika, njegovoj dobi te stupnju razvoja. Dobro upravljanje transakcijskom udaljenosti učenika ne podrazumijeva samo biranje strukture nastavne jedinice ili dobro vođenje dijaloga već i znanje o sposobnostima svakoga učenika da upravlja vlastitim radom.

Garrison i sur. (2009, prema Batarelo Kokić, 2020) su pak uspostavili okvir „istraživačke zajednice“. Kod njega je važan pojam društvene prisutnosti koji onda podrazumijeva i kognitivnu prisutnost učenika koja je potrebna da bi mogli komunicirati i stvarati znanja o nekom predmetu. Uvjet ostvarivanja društvene i kognitivne prisutnosti svakako je nastavna prisutnost koja je obvezujući dio okvira, a ostvaruje se kroz nastavnu organizaciju, izravno poučavanje i provedbu mrežnih rasprava (Anderson, Rourke, Garrison i Archer, 2001; prema Batarelo Kokić, 2020.).

Različiti su autori (Simonson i sur., 2014; Zvacek i Smaldino, 2014; Smaldino i sur., 2015; Lokey-Vega i sur., 2018; prema Batarelo Kokić, 2020) prema teoriji transakcijske udaljenosti razradili elemente po kojima je nastava na daljinu posebna. Jedan od njih je upravljanje vremenom i opterećenje učitelja. Naime, važno je da vrijeme koje se provede u nastavi na daljinu bude ciljano usmjereno, konstruktivno te da potiče samostalnost učenika. Izdvojili su i element upravljanja nastavnim sadržajem jer ovisno o tome koliko su nastavni materijali dobro osmišljeni takva je i kvaliteta nastave. Oni bi svakako trebali poticati kritičko mišljenje, razvijati vještine, stavove i vrijednosti učenika, ali i znati zadržavati interes učenika u *online* okruženju. Upravo su motivacija i udaljenost učitelja još neki važni elementi nastave na daljinu. Oni su posebno važni za mlađe učenike koji još nemaju razvijene vještine informatičke pismenosti pa trebaju biti izrazito motivirani kako bi mogli aktivno sudjelovati u nastavi. Posljednji element koji isti autori izdvajaju jest pristupačnost materijala. Naime, nemaju svi učenici jednake uvjete za rad pa tako ni pristup svima materijalima pri čemu je važno da učitelj ima informaciju o tome za svakog učenika te sukladno tome prilagodi svoje zahtjeve i

očekivanja u vezi s nastavom. Isto tako, važno je da materijale prilagodi individualnim potrebama učenika.

2.2. Nastava na daljinu u vrijeme pandemije i koncept kućnog školovanja

Koncept nastave na daljinu u teorijskim se razmatranjima često povezuje i s konceptom kućnog školovanja¹. Iako kućno školovanje i nastava na daljinu imaju neke zajedničke karakteristike, to su dva različita pojma. Naime, za razliku od nastave na daljinu, kućno školovanje je alternativni oblik obrazovanja koji se većim dijelom ostvaruje u kući umjesto u školi (Thomas 2002, prema Car 2020). Takvo školovanje provode roditelji i skrbnici te ponekad osobni učitelji koji imaju slobodu birati metode poučavanja koje smatraju idealnim za određeno dijete. Često se uči na neformalan način tijekom različitih aktivnosti kod kuće gdje dijete ima slobodu ulaziti u raspravu i postavljati različita pitanja svom roditelju/skrbniku/učitelju. Takvo je učenje izrazito prilagođeno djetetu jer se prati njegov tempo. Iako takav oblik učenja u Republici Hrvatskoj još nije legaliziran, on postoji u drugim zemljama svijeta već dugi niz godina. S obzirom na to da su se učenici tijekom pandemije COVID-19 bolesti školovali kod kuće te da su imali pomoć roditelja, može se doći do zablude da su kućno školovanje i nastava na daljinu isti oblici obrazovanja, no ta dva pojma svakako treba razgraničiti. O tome vrlo zorno govori i S. Car (2020) koja pobrojava razlike između ta dva pojma. Kao prvu razliku između ta dva oblika obrazovanja istaknula je činjenicu da je školovanje kod kuće za vrijeme pandemije bio trenutačan odgovor na nju te učitelji, nastavnici i roditelji nisu bili pripremljeni za takvu situaciju kao što je to slučaj kod kućnog školovanja gdje se pripremaju nekoliko mjeseci na to, ali ne samo sebe, već i prostor, vrijeme te tehničke mogućnosti izvođenja školovanja. Kao sljedeću razliku Car (2020) navodi slobodu izbora koju imaju roditelji između kućnog školovanja i nastave u školi, a koja nije postojala kod školovanja za vrijeme pandemije. Zatim, većina roditelja je za vrijeme pandemije svaki dan odlazila na posao ili radila od kuće pa nije mogla biti u potpunosti posvećena djetetu, što je roditelju u kućnom školovanju osnovna aktivnost i čemu je u potpunosti posvećen. Sljedeća važna razlika je i to što nastavu na daljinu za vrijeme pandemije vode učitelji i nastavnici, a kućno školovanje roditelji ili privatni učitelji. Također, metodologija rada i organizacija vremena jednake su za sve i unaprijed određene od strane učitelja, za razliku od kućnog školovanja gdje se to prilagođava svakom pojedinom djetetu. Još jedno važno obilježje obrazovanja za vrijeme pandemije bila je socijalna distanca

¹ U ovom se radu pod pojmom kućno školovanje označava tip obrazovanja koji se u stranoj literaturi naziva *homeschooling* odnosno školovanje koje provode roditelji, skrbnici djeteta ili privatni učitelji u vlastitoj kući, izvan školske ustanove.

koja u kućnom školovanju ne postoji, dapače, socijalni odnosi su poželjni jer se uči iz svakodnevnih kontakata s drugim ljudima te posjeta različitim ustanovama (muzeji, kazališta i sl.). S. Car (2020) se osvrće i na razliku koju osjećaju učenici s teškoćama u razvoju tijekom nastave na daljinu koji ne mogu dobiti pomoć asistenata ili terapeuta, za razliku od onih učenika uključenih u kućno školovanje koji imaju pomoć stručnjaka iz određenih institucija. Naposljetku, ista se autorica osvrće i na učenike slabijeg socioekonomskog statusa kod kojih se vidi još jedna razlika između nastave na daljinu za vrijeme pandemije te kućnog školovanja. To je zapravo ono osnovno pravo na obrazovanje kod kojeg su neki učenici zakinuti zbog nepostojećih tehničkih uvjeta. Ako se takvi učenici i školuju kod kuće, koncept učenja je takav da uče više kroz iskustvo nego putem moderne tehnologije pa mogu bez obzira na nju ostvarivati ciljeve obrazovanja. Naposljetku, nakon razgraničavanja tih dvaju pojmova važno je istaknuti da iako kućno školovanje nije isto što i nastava na daljinu, to ne znači da se iz tog koncepta ne mogu izvući iskustvene spoznaje koje mogu biti korisne u razvoju koncepta nastave na daljinu.

2.3. Nastava na daljinu u vrijeme COVID-19 bolesti iz perspektive učenika, nastavnika i roditelja

Tijekom realizacije nastave na daljinu u vrijeme pandemije COVID-19 bolesti provedena su različita istraživanja koja ispituju stavove učenika, učitelja i roditelja o nastavi na daljinu. Matić i Stančić (2021) ustanovile su da se provodilo čak 8 različitih oblika nastave na daljinu o kojima je ovisilo učeničko zadovoljstvo njome (Vidi *Tablica 1*).

Tablica 1: Oblici nastave na daljinu (Matić, I; Stančić, D, 2021, str. 420)

Oblici nastave na daljinu
1) predavanje u realnom vremenu preko dostupnih aplikacija poput <i>Zooma</i> i <i>Teamsa</i>
2) slanje nastavnih materijala za prepisivanje u bilježnicu preko razrednog tima
3) nastava putem učiteljeve ili neke druge videolekcije
4) nastava putem interaktivnih materijala i igrica
5) kombinacija slanja materijala i predavanja u realnom vremenu
6) slanje dokumenta u programu <i>Word</i> s popisom zadaća koje učenici moraju obaviti
7) obrnuta učionica: nakon proučenih digitalnih sadržaja i razgovora o njima učenici izvršavaju zadaće i prezentiraju rezultate
8) slanje popisa stranica iz nastavnih materijala (knjiga, radna bilježnica...) koje učenici moraju obraditi kod kuće

Postojanje takva mnoštva različitih oblika nastave na daljinu pokazalo se ometajućim čimbenikom prilikom učeničkog stjecanja rutina i navika u radu. Isti autori su, naime, zaključiti

kako su najučinkovitiji oblici od navedenih predavanja u realnom vremenu, nastava putem interaktivnih materijala i igrica te kombinacija slanja materijala i predavanja u realnom vremenu. Osim različitih oblika nastave kao ometajući čimbenik za učenike Matić i Stančić (2021) izdvojile su i velik broj alata koji se koriste u nastavi. Nabrojale su ih čak 29 (*Microsoft Teams, Zoom, Word, PowerPoint, Padlet, Microsoft Forms, E-mail, Wakelet, Sway, Google Forms, Viber, Google Meet, Google Classroom, Google Sites, Learning Apps...*), iako učenici smatraju da bi učenje bilo uspješnije kad bi koristili istovrsne alate s obzirom na to da prilikom svake upotrebe novog alata utroše dio vremena na učenje korištenja istog.

Iste su autorice došle do pozitivnih rezultata o aktivnosti učenika u nastavi na daljinu. Čak 90% učenika redovito je pisalo domaće zadaće, a 80% učenika se izrazito trudilo tijekom nastave na daljinu. Slične su rezultate dobili i Sablić i sur. (2020) koji su visoku razinu aktivnosti učenika u nastavi na daljinu povezali s uputom od Ministarstva znanosti i obrazovanja da u svim predmetima, od razredne nastave pa do završnih razreda srednje škole treba učenicima dati ocjenu iz aktivnosti. Što se tiče introvertnijih studenata, Bolliger i Wasilik (2009, prema Sablić i sur., 2020) ²zaključili su da je na visokoškolskoj razini nastava na daljinu u aspektu interakcije i komunikacije za njih kvalitetnija nego nastava u obrazovnoj ustanovi. S takvim rezultatima se ne slažu Sunara-Jozek i Franjo (2021) koje su proučavale komunikaciju između učenika i učitelja tijekom kontaktne nastave Hrvatskog jezika i nastave na daljinu u osnovnim školama. One su, naime, zaključile kako učitelji smatraju da se u nastavi na daljinu gubi kvaliteta komunikacije zbog nedostatka neverbalne komunikacije i žive riječi učitelja koja inače unapređuje komunikaciju između učitelja i učenika. Zbog toga se moraju tražiti dodatne informacije i trošiti više vremena na razumijevanje poruka koje izmjenjuju učitelji i učenici.

Stančić i Matić (2021) otkrile su kako učenici percipiraju da je zadavanje zadaće tijekom pandemije bilo preopširno, odnosno da je previše zadataka bilo uključeno u nju. Do istih je rezultata došla i Z. Brebić (2020) ispitujući stavove učenika, ali i Ćurković i sur. (2020) koji su ispitali stavove roditelja. Potonje istraživanje uočilo je i neslaganje između roditelja i nastavnika po tom pitanju s obzirom na to da su nastavnici smatrali kako je količina zadataka koje su učenici dobivali za vrijeme pandemije ista kao i tijekom uobičajene nastave.

Matić i Stančić (2021) navele su kako su učenici tijekom nastave na daljinu imali problema i s internetskom vezom i računalima, što se odrazilo i na njihovu motivaciju zato što su u takvom obliku nastave bili znatno manje motivirani nego u tradicionalnom obliku u školi. Sukladno svim zaključcima do kojih su došli, Matić i Stančić (2021, str. 432) svoje su

² Navedeno se istraživanje odnosi na studente, no ono može biti primjenjivo i na učenike osnovnih i srednjih škola.

istraživanje zaključile prijedlozima poboljšanja postojećeg modela nastave na daljinu koji bi mogli pomoći i u promišljanjima o viziji „hibridnog modela nastave budućnosti“. Njihovi su prijedlozi prikazani u *Tablici 2*.

Tablica 2: Prijedlozi poboljšanja postojećeg modela nastave na daljinu (Matić i Stančić, 2021, str. 432)

Prijedlozi poboljšanja postojećeg modela nastave na daljinu
1) definiranje broja alata (aplikacija) koji će se koristiti tijekom zaokruženog obrazovnog perioda
2) definiranje gornje granice količine zadaće za učenike i rokova za njihovo izvršavanje
3) zaokruženo vrijeme koje učenici i učitelji mogu podnijeti tijekom nastave na daljinu po predmetu (45 min je previše) i po danu
4) pravovremeno definiranje tjednog ili dnevnog rasporeda po razredu uz obaveznu suradnju nastavnika
5) edukacija o uporabi alata (aplikacija) za učenike planirana na početku školske godine i ravnomjernije raspodijeljena po predmetima i vještijim učiteljima
6) organiziranje osobne mreže učenja, kolegijalne podrške i dijeljenja primjera dobre prakse unutar obrazovne ustanove
7) suradnja i komunikacija nastavnika u izradi planova i programa radi usklađivanja količine opterećenja učenika
8) planska implementacija pozitivnih elemenata nastave u buduće obrazovne kurikule

Ovi prijedlozi mogu biti korisni u promišljanjima o konceptu nastave na daljinu koji u budućnosti možda i ne bude rezerviran samo za iznimne situacije, već možda bude dijelom uobičajenog školovanja.

2.4. Promjene u radu učitelja i nastavnika za vrijeme nastave na daljinu

Prelazak s klasične nastave na nastavu na daljinu u vrijeme pandemije koronavirusne bolesti nije bio planiran, već se dogodio potpuno iznenada. Samim time ni učitelji i nastavnici nisu bili u potpunosti pripremljeni za njezino izvođenje. Prema istraživanju Sablić i sur. (2020) učitelji su ulagali mnogo više vremena u planiranje i pripremanje nastave na daljinu te su vrlo teško razgraničavali radno od slobodnog vremena. Oni su istaknuli kako su mnogo vremena proveli istražujući i isprobavajući nove tehnologije i alate. Morali su se sami usavršavati kako bi koristili različite obrazovne platforme u nastavi. Isti autori govore kako su učitelji doživljavali svoje radno vrijeme fleksibilnijim i zbog toga bili puno dostupniji učenicima i roditeljima u vrijeme koje obično ne smatraju radnim vremenom. Kao vrlo zahtjevan zadatak

nastave na daljinu izdvojili su vrednovanje jer je bilo teško pratiti napredovanje učenika u *online* okruženju i primijetiti ima li neki učenik problema sa savladavanjem određenog gradiva. Dodatni angažman učitelja, prema istim autorima, zahtijevali su učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama koji su imali najviše problema s praćenjem nastave na daljinu. Međutim, nastavnici su istaknuli kako suradnja s kolegama i roditeljima nije bila ugrožena te da su učitelji dobivali podršku ravnatelja i stručnih službi, iako je ona od nadležnog Ministarstva bila nedostatna (Sablić i sur., 2020).

Učitelji i nastavnici imali su i različite dodatne poslove sa svrhom sprječavanja epidemije, posebice u školskoj godini 2021/2022. kada se provodio mješoviti oblik nastave pa se kombinirala nastava uživo i nastava na daljinu. Prelaskom na nastavu u školi razredni odjeli nisu počinjali s nastavom i školskim odmorima u isto vrijeme kako ne bi imali previše doticaja jedni s drugima, a posao učitelja i nastavnika bio je da to regulira. Nadalje, učitelji su na početku školske godine prisustvovali *webinaru* koji su vodili epidemiolozi kako bi se znali snaći u novim situacijama uzrokovanim pandemijom. Prvi dan škole morali su učenicima dati upute o ponašanju, održavanju higijene te fizičkog razmaka. Morali su osigurati da se učionice prije i poslije nastavnog sata provjetravaju te da učenici čim više borave na otvorenom. Ovisno o epidemiološkoj situaciji u razrednom odjeljenju, učitelji i nastavnici koji su imali ulogu razrednika morali su komunicirati s epidemiolozima i roditeljima ako je neki učenik imao simptome bolesti COVID-19 ili je bio u kontaktu s učenikom koji je bio pozitivan na koronavirus. Budući da je ulazak u školske zgrade bio uvjetovan COVID potvrdom, učitelji i nastavnici morali su provjeriti mogu li svi roditelji prisustvovati roditeljskim sastancima uživo ili moraju organizirati i sastanak na daljinu, što je iziskivalo više truda (HZJZ i Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2021). U toj su se školskoj godini učitelji i nastavnici često morali pripremati za oba scenarija, i za nastavu uživo za one učenike koji su joj prisustvovali i za nastavu na daljinu za one koje su zdravstveni razlozi u tome sprječavali, što je iziskivao više vremena i truda.

2.5. Vrednovanje učenika u nastavi na daljinu

Jedan od zahtjevnijih zadataka učitelja tijekom nastave na daljinu bilo je vrednovanje. Vrednovanje učeničkih postignuća dio je odgojno-obrazovnog procesa koji daje povratne informacije učenicima o njihovom radu i smjernice za njihov napredak. Prema Matijeviću (2011) nastavnici tijekom nastavnog procesa prikupljaju informacije o razini kompetencije, znanja i vještina te pokazanim interesima, samostalnosti, kreativnosti ili odgovornosti učenika koji im pomažu kod vrednovanja. Kad se govori o području vrednovanja, često se koriste i termini

ocjenjivanje, praćenje i provjeravanje. Ti su termini uži od vrednovanja, a definirani su i u *Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (2010) te *Pravilniku o izmjenama i dopuni Pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama* (2019). Naime, u pravilniku iz 2010. stoji da praćenje podrazumijeva kontinuirano uočavanje i bilježenje zapažanja o postignutim kompetencijama i zadacima koji su definirani kurikulumima te nastavnim planom i programom, dok je provjeravanje procjena razine postignutih kompetencija u nekom nastavnom predmetu ili području. Ocjenjivanje pak, prema istom pravilniku, podrazumijeva pridavanje „brojčane ili opisne vrijednosti rezultatima praćenja i provjeravanja rada učenika“. To se najčešće odvija na skali brojeva od 1 do 5 kod čega bi najmanji broj trebao označavati najnižu razinu znanja i vještina, a najveći najvišu razinu. Dopuna pravilnika o vrednovanju iz 2019. godine ističe tri pristupa vrednovanju: „vrednovanje za učenje“, „vrednovanje kao učenje“ i „vrednovanje naučenog“. „Vrednovanje za učenje“ služi tome da se unaprijedi i planira buduće učenje i poučavanje. „Vrednovanje kao učenje“ podrazumijeva da su učenici aktivno uključeni u taj proces vrednovanja što kod njih razvija autonomni i samoregulirani pristup učenju³. Ono se može ostvarivati kao samovrednovanje i međusobno vršnjačko vrednovanje. Kod samovrednovanja, prema Mrkonjić i Vlahović (2008), učenik nije samo objekt procesa vrednovanja već preuzima aktivnu ulogu koja kod njega razvija vještine zauzimanja stavova i prosudbi, ali i odgovornost za vlastiti uspjeh. Treća je vrsta vrednovanja – „vrednovanje naučenog“ – ocjenjivanje razine učeničkih postignuća. Ona jedina rezultira ocjenom dok prve dvije rezultiraju kvalitetnom povratnom informacijom.

Vrednovanje je veoma izazovan i odgovoran zadatak za učitelje i nastavnike, a prelaskom na *online* nastavu još se više usložnjava. Naime, prelaskom u virtualno okruženje učitelji i nastavnici bili su primorani koristiti različite alate i platforme koje su im omogućile vrednovanje. Tijekom pandemije COVID-19 bolesti Ministarstvo odgoja i obrazovanja izdalo je *Upute za vrednovanje i ocjenjivanje tijekom nastave na daljinu* (2020). Tim se dokumentom nastavnike usmjeravalo da misle na dobrobit samih učenika pri čemu je poticanje na učenje bilo važnije od samog ocjenjivanja. Uputama se usmjeravalo nastavnike prema „vrednovanju za učenje“ i „vrednovanju kao učenju“ kako bi učenici skrenuli pažnju s naučenih činjenica na sam proces učenja te osvijestili njegovu važnost. Kod ispitivanja učenika bilo je važno da nastavnici razluče važne sadržaje od manje važnih kako ne bi preopteretili učenike zbog čega

³ Samoregulirani pristup učenju podrazumijeva da se učenici aktivno uključe u proces učenja te učinkovito koriste vlastita iskustva učenja. Oni su „metakognitivno, motivacijski i ponašajno aktivni sudionici u vlastitom procesu učenja“ (Vrkić i Vlahović Štetić, 2013, str. 513).

su se i standardne provjere trebale upotrebljavati u manjem broju. Tek se u nastavnim predmetima koji imaju satnicu od četiri sata preporučivao virtualni usmeni ispit, i to ako je učenik odgovarao za ocjenu odličan. Preporučivalo se korištenje inovativnih metoda vrednovanja kao što su izrade projekta, plakata, rješavanje problema, istraživački radovi i sl. pri čemu je učenicima bila potrebna potpora učitelja i vršnjaka tijekom izrade. Preporuka Ministarstva bila je i ta da se ocjenjuje aktivnost učenika i samostalnost u radu na temelju domaćih zadaća i samostalnih istraživanja. Uz preporuke, Ministarstvo je izdalo i popis digitalnih alata za vrednovanje koje su učitelji i nastavnici mogli koristiti u nastavi na daljinu.

Vanek i sur. (2022) ispitivali su stav učitelja o vrednovanju u nastavi na daljinu tijekom pandemije. Rezultati su pokazali da su učitelji u velikoj većini (97%) provodili vrednovanje u skladu s uputama iz Ministarstva: nastojali su reducirati provjere znanja, posebno pisanih, provodili su „vrednovanje za učenje“, „vrednovanje kao učenje“ te „vrednovanje naučenog“, pri čemu je jedno od najzastupljenijih bilo samovrednovanje, vrednovali su učeničke aktivnosti i sl. Međutim, učitelji su naveli i mnoštvo poteškoća koje su im stajale na putu. Najučestalija je bila prosudba samostalnosti učeničkog rada zbog prepisivanja tuđih radova ili pak prevelike podrške koju su roditelji pružali svojoj djeci. Neki su učitelji naveli iskustva roditeljske preangažiranosti unatoč molbama učitelja i uputi Ministarstva da to ne čine. Kao još jedan ograničavajući čimbenik istaknuli su poteškoće s internetskom vezom koja je istaknuta i kao općeniti problem nastave na daljinu, ali i problem kompetentnosti učitelja i učenika u radu s informacijsko-komunikacijskim tehnologijama. U istraživanju se pokazalo kako učitelji imaju stav da vrednovanje tijekom nastave na daljinu nije ekvivalent vrednovanju u učionici. Na temelju toga Vanek i sur. (2022) zaključili su da je potrebno dodatno osposobiti učitelje i učenike, osuvremenjivati proces vrednovanja te uložiti velika sredstva u infrastrukturu kojom bi se omogućili tehnički preduvjeti za neometan rad tijekom nastave na daljinu u budućnosti.

3. Učitelji i nastavnici Hrvatskog jezika

3.1. Opis nastavnog predmeta Hrvatski jezik i uloga učitelja i nastavnika

Dodatne zadaće tijekom nastave na daljinu nisu izbjegli ni učitelji i nastavnici Hrvatskog jezika koji su i prije pandemije imali širok opseg posla. Svi ti poslovi proizlaze iz činjenice da je predmet koji podučavaju gledajući satnicu jedan od najopsežnijih. Naime, hrvatski je jezik materinski većini stanovnika, a ujedno je i službeni jezik u Republici Hrvatskoj pa se u školama podučava kao nastavni predmet. On je polazište u učenju svih ostalih nastavnih predmeta zbog čega se poučava od najnižih do najviših odgojno-obrazovnih razina. Učeći hrvatski jezik u školi

učenici razvijaju vrijedne vještine slušanja, govorenja, čitanja i pisanja koje im koriste tijekom cijelog života. Prema *Kurikulumu nastavnog predmeta Hrvatski jezik* (2019, str. 6) „svrha je učenja i poučavanja nastavnog predmeta Hrvatski jezik osposobljavanje učenika za jasno, točno i prikladno sporazumijevanje hrvatskim standardnim jezikom, usvajanje znanja o jeziku kao sustavu, slobodno izražavanje misli, osjećaja i stavova te spoznavanje vlastitoga, narodnog i nacionalnog jezično-kulturnog identiteta.“ Sam predmet sastoji se od 3 osnovna predmetna područja kojima se podučava učenike, a to su: „hrvatski jezik i komunikacija“, „književnost i stvaralaštvo“ te „kultura i mediji“. Kod poučavanja jezičnih sadržaja zadatak je učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika usaditi ljubav učenicima prema materinskom jeziku, osvijestiti važnost pravilnog služenja standardnim jezikom, ali i očuvanja mjesnih govora. Poučavajući jezik, nastavnici se dotiču kulture i povijesti na temelju kojih učenici grade vlastiti identitet. Kroz poučavanje književnosti nastavnici senzibiliziraju učenike za umjetnost koja se izražava riječima. Pri tome se učenike uči primati književnu riječ, ali i potiče stvaralaštvo kod njih samih. Čitajući djela iz različitih svjetskih književnosti učenici uče o kulturi drugih te tako usvajaju znanja koja im pomažu u razumijevanju različitih od sebe. Kroz književnost se učenike potiče da im čitanje bude cjeloživotna navika. Predmetnim područjem kulture i medija promišlja se o medijima i njihovu utjecaju na društvo, o odnosu kulture i književnosti te se potiče svijest o važnosti i jedinstvenosti različitih mišljenja, stavova i ideja. Kroz sva ta tri predmetna područja razvijaju se kritičko mišljenje i osobni potencijali učenika.

Prema Kurikulumu (2019) uloga je učitelja i nastavnika koji poučavaju predmet Hrvatski jezik raznovrsna i odgovorna. Ona uključuje to da nastavnici stalno unapređuju svoje kompetencije kako bi u radu mogli koristiti različite inovativne pristupe i time omogućili kvalitetnu nastavu. Važno je da osmišljavaju zadatke koji su prilagođeni svakom pojedinom učeniku zbog čega treba dobro poznavati njihova već stečena znanja i vještine, ali i njihove mogućnosti. Također, uloga je učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika da potiču učenike na aktivno sudjelovanje te da ih motiviraju za usvajanje novih znanja i vještina. Kroz vlastito poučavanje, učitelji i nastavnici bi trebali na učenike prenijeti i znanja o tome kako učiti, komunicirati (slušajući, čitajući, pišući i govoreći), raditi na tekstu (istražujući i koristeći informacije) te biti učinkoviti i samostalni.

3.2. Područje rada učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika

Zadace učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika brojne su te su regulirane putem različitih dokumenata. *Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj*

školi (2014) te *Pravilnik o normi rada nastavnika u srednjoškolskoj ustanovi* (2010) propisuju poslove koje bi učitelji i nastavnici trebali obavljati te određuju tjednu normu rada. U *Pravilniku* (2014) su pod poslovima učitelja navedeni „izvođenje nastave, neposredni odgojno-obrazovni rad s učenicima, vođenje razredništva, obavljanje poslova koji proizlaze iz naravi i količine odgojno-obrazovnog rada s učenicima, aktivnosti i poslovi iz nastavnog plana i programa, godišnjeg plana i programa, školskog kurikulumuma i drugih zakona te posebni poslovi koji proizlaze iz ustroja rada škole“.

Pod ostalim poslovima u *Pravilniku* (2014) naznačene su i „pripreme za neposredni odgojno-obrazovni rad s učenicima, izrada pisanih dnevnih priprema, ispravci i analize pisanih radova učenika, suradnja s roditeljima i stručnim suradnicima, dežurstva, briga o izvršavanju učeničkih obaveza te drugi poslovi po nalogu ravnatelja“. Na godišnjoj su razini tu i „provođenje popravnih, razlikovnih, predmetnih te razrednih ispita, izrada programa i provedba školskih izleta, poslovi vezani uz početak i završetak školske godine, stručno osposobljavanje i usavršavanje, sudjelovanje na sjednicama i radu stručnih tijela, povjerenstva te stručnih aktiva, organizacija školskih natjecanja, pripremanje učenika za natjecanja, organizacija kulturne i javne djelatnosti škole, koordiniranje provedbe međupredmetnih sadržaja i drugi“.

Pod posebnim poslovima u *Pravilniku* (2014) su navedeni i „poslovi satničara, voditelja smjene, voditelja područne škole/odjela te poslovi vođenja školskog bazena“, ali oni se odnose samo na učitelje onih škola koji zadovoljavaju određene kriterije broja učenika i opremljenosti.

Ako učitelj ili nastavnik prihvati posao razredništva, mora se brinuti o različitim dodatnim poslovima vezanim uz izvedbu odgojno-obrazovnog plana i programa rada razrednog odjela. Ono podrazumijeva dva sata poslova tjedno u neposrednom odgojno-obrazovnom radu s učenicima te dva sata ostalih poslova koji se odnose na vođenje razrednog odjela. Konkretnije, poslovi nastavnika su „održavanje sata razrednika i ostalih aktivnosti s učenicima, održavanje informacija za roditelje, vođenje roditeljskih sastanaka, planiranje i programiranje te provedba plana i programa razrednog odjela, upis podataka o učenicima u e-Maticu, vođenje pedagoške razredne dokumentacije, poslovi vezani uz upis djece u prvi razred osnovne škole ili prvi srednje škole te prijelaz iz 4. u 5. razred, izrada godišnjeg plana rada razrednika, briga o učeničkoj prehrani, zdravstvenoj i socijalnoj skrbi te izvršavanju učeničkih obaveza“ (*Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi*, 2014).

Ukupne tjedne obveze učitelja i nastavnika određuju se u 40-satnom radnom tjednu koji je ispunjen poslovima neposrednog odgojno-obrazovnog rada te ostalim poslovima koji proizlaze iz njega. Tjedna radna obaveza za učitelje Hrvatskog jezika u neposrednom odgojno-obrazovnom radu s učenicima osnovne škole za puno radno vrijeme iznosi 22 sata, dok za

nastavnika Hrvatskog jezika u srednjoj školi iznosi 20 sati. Tjedna norma stručno metodičke pripreme iznosi 20 minuta po satu redovite nastave za učitelje osnovnih škola odnosno 12 sati tjedno za nastavnike srednjih škola (*Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi*, 2014; *Pravilnik o normi rada nastavnika u srednjoškolskoj ustanovi*, 2010).

Učitelji i nastavnici Hrvatskog jezika sve češće moraju provoditi pripremnu i dopunsku nastavu za učenike koji ne znaju ili nedovoljno znaju hrvatski jezik. Prema *Pravilniku* (2013) pripremna nastava održava se jedan ili dva sata dnevno u trajanju od 70 sati. Učitelji i nastavnici koji provode pripremnu nastavu obvezni su osposobiti se za poučavanje hrvatskog kao inog jezika. To stručno osposobljavanje provodi agencija nadležna za odgoj i obrazovanje. Učitelji i nastavnici mogu takvu nastavu provoditi u sklopu redovitog tjednog zaduženja ili pak škola uz suglasnost nadležnog ministarstva može zaposliti osobu na određeno vrijeme. Učenici koji su završili pripremnu nastavu tijekom jedne godine imaju pravo još pohađati dopunsku nastavu učenja Hrvatskog jezika jedan ili dva sata tjedno (*Pravilnik o provođenju pripremne i dopunske nastave za učenike koji ne znaju ili nedostavno znaju hrvatski jezik i nastave materinskoga jezika i kulture države podrijetla učenika*, 2013).

Učitelji i nastavnici Hrvatskog jezika u svom radu imaju mnoštvo zadataka koji im se dodjeljuju zbog njihove stručnosti. Njih se najčešće zadužuje za osmišljavanje i organizaciju školskih priredbi, vode različite izvannastavne aktivnosti vezane za književno stvaralaštvo i medijsku kulturu (novinarske, recitatorske, dramske, filmske skupine) te rade s inojezičnim učenicima kako bi poboljšali njihovo znanje jezika. Obujam posla im se povećava i s povećanjem broja učenika koji imaju individualizirane programe koji iziskuju prilagodbu postupaka ili sadržaja poučavanja. Dakle, može se zaključiti da je područje rada učitelja i nastavnika zaista široko i zahtijeva visoku razinu kompetencija.

3.3. Kompetencije učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika

Učitelji i nastavnici Hrvatskog jezika jedni su od odgojno-obrazovnih djelatnika koji provode najviše vremena s učenicima pa da bi dobro obavljali odgojno-obrazovne zadatke za koje su zaduženi trebaju posjedovati različite kompetencije. M. Jurčić (2014) o kompetencijama nastavnika promišlja u okviru njihove uloge u odgoju i obrazovanju učenika. Zbog toga on u svojim promišljanjima odvaja pedagoške kompetencije (one koje se odnose na odgoj) od didaktičkih (odnose se na obrazovanje učenika). Osnovna pedagoška kompetencija koju spominje jest ona osobna kompetencija nastavnika. Ona, prema Jurčiću, podrazumijeva nastavnikovu empatičnost, uvažavanje učenika, brižljivost, susretljivost, profesionalni etos,

strpljivost, smirenost, dobro raspoloženje, pravednost, objektivnost i sl. Neke od ovih predispozicija čovjek već ima sam po sebi kad se odlučuje za nastavničko zvanje, dok neke razvija kroz obrazovanje i iskustvo. Važna pedagoška kompetencija za Jurčića jest i ona komunikacijska. Nastavnik koji posjeduje tu kompetenciju ima socijalne vještine koje mu omogućuju da lako započne i održava razgovor s učenicima. U razgovoru s učiteljem koji ima dobro razvijene komunikacijske vještine učenici uživaju i tako lakše usvajaju potrebna znanja i vještine. Uz komunikacijsku dolazi i socijalna kompetencija. Ona pak uključuje sposobnosti kao što su suradnja, timski rad, tolerancija, znanje o nenasilnim načinima rješavanja sukoba ili poticanje prijateljskih odnosa čime omogućuje dobre odnose s učenicima, roditeljima i kolegama. Važna pedagoška kompetencija je i ona emocionalna. Kontroliranje vlastitih emocija nastavnika prije ulaska u razred važno je za kvalitetno održavanje nastave. Posjedovati emocionalnu kompetenciju znači biti sposoban za nošenje s vlastitim teškoćama i dobro vladati odnosima s drugima. Ona posebice dolazi do izražaja u stresnim situacijama gdje je važno da nastavnik brzo regulira svoje emocije i donese važne odluke. Od pedagoških, važna je i analitička kompetencija. Ona podrazumijeva nastavnikovu analizu sata odnosno zaključivanje o tome jesu li učenicima nastavni sadržaji jasni, jesu li oni dovoljno motivirani, jesu li dovoljno susretljivi, dobivaju li odgovarajuće priznanje za svoj trud i sl. Na osnovi analitičkih kompetencija nastavnici razvijaju i, kako to Jurčić naziva, vještine u rješavanju problema. Ako nastavnici uspješno rješavaju probleme koji se pojave na nastavnom satu, i učenici usvajaju takve obrasce rješavanja problema. Među pedagoške kompetencije Jurčić ubraja i onu međukulturalnu. Posjedovanjem te kompetencije nastavnik potiče razumijevanje, poštovanje i surađivanje među različitim učenicima. Uči ih o drugim načinima života, različitim vrijednostima, tradicijama, vjerovanjima te kod učenika budi svijest o važnosti pluralizma. Da bi to mogao, nastavnik stalno mora usvajati nova znanja te biti otvoren za nova učenja, tj. da imaju pedagošku razvojnu kompetenciju. To znači da kritički promatraju svoju djelatnost te je stalno nadopunjavaju novim znanjima, vještinama, sposobnostima i vrijednostima te tako stalno napreduju. Pedagoške kompetencije nastavnika uvijek dolaze u kombinaciji s onim didaktičkim. Važne didaktičko-metodičke kompetencije prema Jurčiću (2014) su one koje se odnose na odabir metodologije izrade školskog predmetnog kurikuluma, organizaciju i vođenje nastavnog procesa, oblikovanje razrednog ozračja, utvrđivanje postignuća učenika te partnerstvo s roditeljima. Međutim, posjedovanje samo tih kompetencija, bez onih pedagoških ne daje kvalitetne rezultate. Samo supostojanje tih dviju vrsta kompetencija omogućava da nastavnik znanja i vrijednosti koje ima zna dobro organizirati i prenijeti učenicima.

Slična razmišljanja ima i Rosandić (2005) prema kojem učitelj Hrvatskog jezika prije svega mora imati stručna znanja, sposobnosti i vještine. To znači da on posjeduje znanja iz književnosti kao umjetnosti i znanosti o književnosti, ali i znanja iz metodike nastave književnosti, didaktike, pedagogije i psihologije. Dakle stručne kompetencije koje mora posjedovati su dvojake, one književne te one pedagoško-metodičke. Uz znanja iz književnosti, učitelj Hrvatskog jezika treba imati i jezična znanja te se dobro služiti standardnim jezikom i svim govornim vrednotama s obzirom na to da je on govorni model učenicima. Učenici od njega usvajaju vještine govorenja, slušanja, čitanja i pisanja zbog čega je važno da učitelj stalno osvještava vlastite jezične pogreške i truditi se ispraviti ih. Učitelj Hrvatskog jezika trebao bi imati i znanja iz područja kulture i medija s obzirom na to da je to sastavni dio nastave Hrvatskog jezika. Važno je da se učitelj zna kritički odnositi prema informacijama iz medija, da zna koliki utjecaj mediji mogu imati te da dobro poznaje kulturu i povezuje ju s književnošću kako bi to mogao prenijeti na svoje učenike. Osim tih stručnih kompetencija, učitelj Hrvatskog jezika, prema Rosandiću (2005), trebao bi biti spreman za stalna stručna usavršavanja. To znači da učitelji i nastavnici Hrvatskog jezika ne bi smjeli stati s učenjem na svojem inicijalnom obrazovanju, već bi ga tijekom cijelog života trebali dopunjavati. Ako se nastavnik nastoji informirati o novostima iz svog stručnog područja, promišlja i pronalazi načine kako da poboljša vlastiti nastavni proces, čita stručnu literaturu, periodike, pohađa različite skupove te je spreman za stalna stručna usavršavanja onda on posjeduje vrlo važnu kompetenciju – spremnost za samorazvoj i cjeloživotno učenje. Nadalje, od učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika, prema Rosandiću (2005) traži se i kompetencija izgrađene profesionalne etike, snalaženje u novim, problemskim situacijama, izvorne pedagoške i metodičke ideje, samostalnost u donošenju odluka, sudjelovanje u strukovnim udrugama, primjena aktualne stručne literature u praksi, pedagoški eros te ljubav prema učenicima.

Pojedini autori ističu kompetencije koje su potrebne nastavniku u 21. stoljeću prvenstveno misleći na kompetencije informatičke i komunikacijske pismenosti. One su do posebnog izražaja mogle doći za vrijeme održavanja nastave na daljinu tijekom pandemije COVID-19 bolesti kada su bile potrebne kao nikad dotad. Witfelt (2000, prema Vrkić Dimić, 2013) izdvaja dvojake kompetencije koje su nastavnicima potrebne kako bi mogli uključiti suvremenu tehnologiju u nastavu. To su „osnovna informatička pismenost“ te „multimedijske didaktičke kompetencije“. Osnovna informatička pismenost obuhvaća znanja o informacijsko-komunikacijskoj tehnologiji na korisničkoj razini kao što su upravljanje računalom, korištenje pretraživača i sl. Multimedijske se pak didaktičke kompetencije odnose na znanja o

uključivanju tih tehnologija u nastavu te rješavanje specifičnih manjih problema u radu s tehnologijom (npr. ponovno pokretanje računala ili uključivanje pisača). Nastavnikovo poznavanje takvih kvalitetnih strategija uključivanja tehnologije u nastavu može obogatiti nastavnički proces.

Popis kompetencija koje bi učitelji i nastavnici Hrvatskog jezika trebali posjedovati postaje sve veći s razvojem društva i tehnologija, a svako doba dodatno ističe neke kompetencije. U vremenu kad se u Republici Hrvatskoj prelazi na kurikularni sustav izuzetno su bitne organizacijske kompetencije učitelja i nastavnika. One se odnose na pripremu nastavnog procesa u kojem učitelj ili nastavnik nema samo ulogu predavača već pokušava osmisliti zadatke za učenike koji bi optimalno razvijali učeničke kompetencije određene ishodima odgoja i obrazovanja u kurikulumu. Pri tome je važnost na učeniku koji se nalazi u centru odgojno-obrazovnog procesa. Takav način obrazovanja dodatno su usložnile okolnosti uslijed pandemije COVID-19 bolesti kada se nastava većinski preselila u online okruženje. Učitelji i nastavnici trebali su prilagoditi vlastite načine poučavanja nastavi na daljinu zbog čega su se isticale njihove kompetencije rada na računalu i različitim internetskim platformama koje su im omogućavale dijeljenje odgojno-obrazovnih sadržaja. Učitelji i nastavnici nalazili su se u situacijama koje nisu mogli predvidjeti ili se na njih prije pripremiti. Međutim, to je vrijeme i poslužilo za prikupljanje znanja o drugačijim oblicima nastave. Ta bi se znanja mogla uvrstiti u programe obrazovanja učitelja i nastavnika koje bi oni trebali usvajati kroz svoj obrazovni put. Inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika u Republici Hrvatskoj obično se odvija na različitim studijima u ustanovama za visoko obrazovanje. Ti su studiji uglavnom koncipirani u dva dijela, kao preddiplomski u trajanju od tri te diplomski u trajanju od dvije godine ili kao integrirani u trajanju od pet godina. Nakon završetka studija učitelji i nastavnici Hrvatskog jezika moraju položiti stručni ispit koji im omogućuje samostalan rad u sustavu odgoja i obrazovanja. Međutim, tu obrazovanje nastavnika ne bi trebalo stati već se nastaviti u cjeloživotnom obrazovanju. Različita stručna usavršavanja učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika organiziraju se u nadležnosti odgojno-obrazovnih ustanova, prosvjetne vlasti na lokalnoj i državnoj razini te fakulteta. Važnost stalnih stručnih usavršavanja učitelja i nastavnika ističe i Ministarstvo znanosti i obrazovanja koje je to odlučilo regulirati *Pravilnikom o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domovima* (2019). Prema tom pravilniku učitelji i nastavnici mogu steći zvanje mentora, savjetnika ili izvrsnog savjetnika ovisno o tome koliko su godina proveli u stručno-pedagoškom radu, koliko su sati proveli u kontinuiranom profesionalnom razvoju te

ostalim kriterijima koje propisuje pravilnik. U vrijeme pandemije koronavirusne bolesti sve se više počelo primjenjivati i *online* stručno usavršavanje čime se ono učinilo još dostupnijim. Ipak, usporedno sa sve više očekivanja koja se stavljaju pred nastavnike i njihove kompetencije, postavlja se pitanje njihove opterećenosti.

4. Opterećenost učitelja i nastavnika

4.1. Stres na radnom mjestu

Dodatne obaveze učitelja i nastavnika koje su imali tijekom pandemije COVID-19 bolesti navele su na promišljanja o njihovoj opterećenosti. Naime, promjenom radnih uvjeta učitelja i nastavnika pojavili su se različiti dodatni poslovi vezani za sprječavanje širenja pandemije, ali i poslovi vezani uz samu organizaciju nastavnog procesa. Oni su uključivali primjenu informacijsko-komunikacijskih tehnologija zbog koje su se brojni nastavnici morali dodatno educirati. Ponekad su se morali pripremati i za mješoviti oblik nastave koji je iziskivao više vremena od uobičajenog. Takav vremenski pritisak i rad preko norme Thorsen (1996, prema Slišković, 2011) izdvaja kao ključne za razvoj preopterećenosti. Kad su osobe preopterećene ili imaju previše obaveza koje ne mogu ispuniti, javlja se stres.

Lazarus i Folkman (2004; prema Brkić i Rijavec, 2011) definirali su stres kao interakciju između pojedine osobe i njezinog okruženja koju ona procjenjuje prezahtjevnom za kapacitete i resurse koje posjeduje te štetnim za njezinu dobrobit. On se prema Matešić (2003; prema Brkić i Rijavec, 2011) ostvaruje na različitim razinama, od fiziološke (lučenje hormona i nastajanje bolesti), preko kvalitete života pojedinca sve do nekih traumatskih posljedica koje ono može imati. Kad pojedinac doživi neku situaciju kao potencijalno opasnu, on se dovodi u stanje napetosti, brige i strepnje pri čemu se zbiva niz fizioloških promjena, ali i promjena ponašanja zbog aktiviranja autonomnog živčanog sustava (Spielberger, 1979; prema Brkić i Rijavec, 2011). Juras i sur. (2009) ističu kako su ljudi pod stresom razdražljiviji, mogu se uzrujavati zbog običnih stvari, ne mogu se opustiti, teže se koncentriraju i donose odluke, manje uživaju, umorniji su, depresivniji te imaju problema sa spavanjem. To se često preslika i na njihovo zdravstveno stanje pa se kod njih javljaju bolesti srca, krvnog tlaka, probavnog sustava, glavobolje, podložnost različitim infekcijama i sl. Osobe koje su pod stresom teže usklađuju privatne i poslovne obaveze.

Dugoročna izloženost stresu može dovesti i do sindroma profesionalnog sagorijevanja odnosno do *burnout* sindroma (Betoret, 2009. prema Koludrović i sur. 2009). On se najčešće određuje kao sindrom koji obuhvaća „emocionalnu iscrpljenost, otuđenost i osjećaj

nedovoljnog postignuća“ (Maslach i sur., 1996; prema Koludrović i sur. 2009). Emocionalna se iscrpljenost očituje kao stalan umor, povećana razdražljivost te nedostatak zanosa za obavljanjem posla. Otuđenost podrazumijeva negativne stavove, udaljenost i ravnodušnost prema cjelokupnom radnom ozračju. Budući da tada često izostaju učinci nastavnikova truda i očekivano priznanje za njegov rad, javlja se nezadovoljstvo i osjećaj nedovoljnog postignuća. Ostali pokazatelji sindroma sagorijevanja jesu i „ljutnja, anksioznost, depresija, malodušnost, dosada, samoprijekor, napetost i druge negativne reakcije“ (Maslach i Schaufeli, 1993; prema Koludrović i sur., 2009). Osim ovog trodimenzionalnog koncepta sindroma sagorijevanja postoji i onaj koji su osmislili Seidman i Zagrner, a koji vrijedi samo za nastavničku profesiju (1986, 1991; prema Koludrović i sur., 2009). Osnovne komponente njihovog koncepta jesu „neefikasno suočavanje sa stresom na poslu, nezadovoljstvo poslom, nedostatak administrativne potpore te negativni stavovi prema učenicima“.

4.2. Izvori stresa učitelja i nastavnika

Izvori stresa u literaturi se nazivaju stresorima, a oni su brojni i različiti za svakog pojedinca. Juras i sur. (2009) istaknuli su neke koji se najčešće javljaju. Prema njima, sadržaj samog posla postaje jedan od stresora kad postane jednoličan i nezanimljiv. Stresogeni su i količina posla i tempo ako osoba ima previše ili premalo posla ili pak radi pod vremenskim ograničenjem. Radno vrijeme također može imati stresogeni utjecaj ako je nefleksibilno ili pak osoba mora za vrijeme slobodnog vremena obavljati svoje radne zadatke. Na radnom mjestu je važno i sudjelovanje u donošenju odluka, mogućnost napredovanja te jasna uloga pojedinca u društvu jer njihov izostanak isto tako može biti stresogen. Juras i sur. (2009) ističu i loše međuljudske odnose i lošu organizacijsku kulturu kao uzročnike stresa, ali i neravnotežu posla i osobnog života. Boyle i sur. su (1995; prema Brkić i Rijavec, 2011) analizirajući različita empirijska istraživanja zaključili da postoje četiri osnovne dimenzije nastavnčkog stresa: neprilagođeno ponašanje učenika, vremenski pritisak i loši radni uvjeti, potreba za profesionalnim priznanjem te loši odnosi s kolegama.

Koliko će ti stresori biti stresogeni ovisi o različitim unutrašnjim ili vanjskim faktorima. Unutrašnji ili individualni faktori odnose se na same karakteristike neke osobe poput radnog iskustva, razine kompetentnosti, osobine ličnosti, razinu samopoštovanja ili pak straha od negativne evaluacije radnog postignuća (Ajduković, 1996; prema Tomašević i sur., 2016). Prema Krizmanić (1995; prema Martinko 2010) sindromu izgaranja sklonije su pretjerano odgovore osobe, one osobe koje su postavile visoka očekivanja u poslu i karijeri, koje se njemu

previše predaju te u njemu vide smisao svog postojanja. Pojava sindroma sagorijevanja ovisi i o biografskim karakteristikama kao što su spol, dob, radno iskustvo ili stupanj obrazovanja (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001; prema Martinko 2010). Istraživanja su pokazala da mlađi nastavnici pokazuju višu razinu emocionalne iscrpljenosti i depersonalizacije od njihovih starijih kolega (Farber, 1984, Dorman, 2003a, Chan, 2003; prema Martinko 2010), muškarci su izloženiji javljanju sindroma sagorijevanja, osobito u segmentu depersonalizacije (Anderson i Iwanicki, 1984; Schaufeli i Baker, 2004; prema Martinko 2010), a nastavnici koji imaju više radnog staža pokazivali su više procjene na razini osobnog postignuća što označava niži stupanj sagorijevanja (Brouwers i Tomić, 2000; prema Martinko, 2010). Tomašević i sur. (2016) istraživali su postoje li razlike u razini stresa između nastavnika u seoskim i gradskim školama, međutim, istraživanje je pokazalo kako nema razlike među njima. Osim unutrašnjih, postoje i vanjski ili organizacijski faktori koji se uglavnom odnose na uvjete posla koji pojedinac radi. Neki od osnovnih organizacijskih čimbenika koji se javljaju sa sindromom izgaranja jesu: „neprofesionalni uvjeti, prekomjerno radno opterećenje, manjak suradnje s rukovodstvom ustanove, nedostatna društvena podrška i kontrola rada, nedostatak vrednovanja, uskraćivanje potrebnih informacija, povećana birokracija, smanjena autonomija, stalne promjene u nastavnim planovima i sl.“ (Martinko, 2010, str. 101). Vanjskim čimbenicima stresa mogu se pridružiti i nezadovoljavajući uvjeti u kojima se održava nastava npr. mračan i vlažan prostor bez potrebne opreme ili pak nepostojanje prostora za individualne sastanke s roditeljima učenika.

Dakle, sama izloženost izvorima stresa ne uzrokuje nužno sindrom sagorijevanja, već je za njegov razvoj potrebna interakcija više unutarnjih i vanjskih čimbenika. Mnogi od njih su međusobno povezani i dolaze jedan uz drugoga tijekom profesionalnog sagorijevanja na poslu. O njima ovisi i sam intenzitet stresa koji se može razlikovati od osobe do osobe ovisno o njihovu doživljaju stresne situacije (Tomašević i sur., 2016).

4.3. Posljedice učiteljskog i nastavničkog stresa u radu

Stres kod nastavnika može imati različite posljedice u radu. Nastavnici su često emocionalno i tjelesno iscrpljeni, gube osjećaj osobne vrijednosti, imaju negativan stav, izostaje im zanimanje i osjetljivost za učenike, postaju pesimistični, osjećaju se bespomoćno, razdražljivi su, frustrirani, sumnjičavi, napeti, ne mogu se prilagoditi na nove radne zadatke, povlače se u socijalnim odnosima i odvajaju od radne okoline; česti su i sukobi ili agresivni ispadi, češće koriste alkohol, duhan i lijekove, slabo se osjećaju, češće su na bolovanjima,

izostaju s posla, postaju preosjetljivi na podražaje, imaju komunikacijske teškoće, glavobolje, bolove u leđima, poteškoće s disanjem, spavanjem, prehranom i drugo (Ajduković 1996; prema Tomašević i sur., 2016).

Sve se to odražava i na kvalitetu poučavanja. Kyriacou (2001; prema Tomašević i sur., 2016) uočava dva načina na koja se to događa. Na početku ljudi postaju sve manje zadovoljni svojim poslom što kroz neko vrijeme rezultira potpunim izostankom zadovoljstva zbog čega oni ulažu sve manje vremena i truda koji se odražavaju kao smanjena kvaliteti poučavanja. S druge strane tu je i slaba i nekvalitetna komunikacija s učenicima koja može uslijediti nakon doživljenog stresa, a koja rezultira lošijom razrednom klimom i kvalitetom nastave. Učitelji koji su pod stresom ne daju jasne upute, ne upravljaju učinkovito razredom te ne mogu dobro motivirati učenike (Sparks, 2017, prema Mađarac, 2018). D. Foro (2015, prema Mađarac, 2018) je zaključila kako takav pristup nastavnika prema radu može loše utjecati na učenike jer oni uče od nastavnika prema modelu pa mogu lako preuzeti njihova negativna ponašanja. Naime, učitelji su učenicima ogledao u svijet i prema njima formiraju vlastita mišljenja o svijetu i samima sebi. Zbog toga oni mogu imati krive percepcije samih sebe.

Usljed dugotrajne izloženosti stresu neki se nastavnici odlučuju za napuštanje nastavničke profesije. To se najčešće događa tijekom prvih pet godina radnog staža kod mladih nastavnika koji su razočarani malim plaćama, slabom mogućnošću napredovanja te poteškoćama u odnosima s učenicima (Macdonald, 1995, prema Koludrović i sur., 2009). Taj je trend prisutniji u visoko razvijenim zemljama gdje prema nekim istraživanjima između 25 i 40 posto nastavnika odustaje od svog posla (Ewing i Smith, 2003, prema Koludrović i sur., 2009). Koludrović i sur. (2009) zaključuju kako je on manje prisutan u Hrvatskoj, ne zbog boljih uvjeta u radu nastavnika, već zbog lošije gospodarske situacije u kojoj nastavnicima ne preostaje previše izbora u odabiru posla. Naime, prema istraživanju Radeke i Sorić (2006, prema Mađarac, 2018) čak trećina nastavnika u Hrvatskoj nije sigurna i potpuno zadovoljna svojim poslom ili bi ga promijenila da za to ima mogućnosti.

4.4. Prevenција stresa kod učitelja i nastavnika

Prema Slišković (2011) zanimanje nastavnika nalazi se među šest najstresnijih zanimanja zajedno s zdravstvenim djelatnicima, socijalnim radnicima, djelatnicima u pozivnim centrima, policajcima i zatvorskim čuvarima. Svjetska je zdravstvena organizacija stres na radnom mjestu proglasila i svjetskom epidemijom (Brkić i Rijavec, 2011), stoga je iznimno važno govoriti o načinima njegove prevencije.

Juras i sur. (2009) promišljali su o nekim rješenjima za prepoznavanje stresora i njihovo uklanjanje ili pak preoblikovanje radnog mjesta i njegova okoliša kako bi ono bilo manje stresno. Oni navode četiri načina kako je to moguće postići: izobrazbom radnika (njihovim savjetovanjem, vježbama relaksacije i razvojem vještina upravljanja vremenom), ergonomijom i oblikovanjem okoliša (poboljšanjem uvjeta rada i opreme), poslovnim razvojem (pomaganjem radniku u shvaćanju mogućnosti rješavanja stresa na radu na najbolji i najkorisniji način za radnika) te organizacijskim razvojem (postizanjem boljeg ustroja na poslu, razvijanjem prijateljskog i potpornog okruženja među radnicima). Isti autori navode i tri osnovna načina kako poslodavci mogu rano uočiti probleme svojih radnika i spriječiti da oni postanu ozbiljniji. Naime, važno je da redovito prate zadovoljstvo radnika i njihova zdravlja, osiguraju dostupnost informacije za pomoć te po potrebi zaposle stručne osobe (psihologe rada, kliničke psihologe, doktore medicine rada i sl.).

Da bi se lakše suočavali sa stresom, učitelji i nastavnici mogu koristiti i različite tehnike. Kyriacou (2001, prema Mađarac, 2018) govori o dvjema vrstama, o „tehnikama neposredne akcije“ i „palijativnim tehnikama“. Kod tehnika neposredne akcije važno je prepoznati što je uzrok stresa i zbog čega, a potom odlučiti kako se boriti protiv njih. Palijativnim pak se tehnikama izvori stresa samo ublažavaju, ali se ne mogu potpuno ukloniti. Pritom se koriste različite mentalne tehnike u kojima pojedinac pokušava stresan događaj staviti u perspektivu, pronaći nešto pozitivno u tome ili pak popričati s nekim drugim o tome. Često se koriste i tehnike opuštanja tijela. Važno je osvijestiti nastavnike da se u svom slobodnom vremenu mislima odmaknu od radnog mjesta kako bi se mogli kvalitetno odmoriti i iskoristiti to vrijeme te tako bili spremniji na izazove koji će ih dočekati na poslu.

Promišljati o sebi i učiti o tehnikama suočavanja sa stresom znači razvijati vlastitu emocionalnu kompetenciju. Ercegovac i sur. (2009) prepoznali su važnost emocionalne kompetencije nastavnika u sprječavanju negativnih posljedica stresa. Naime, nastavnici koji se osjećaju kompetentnijima doživljavaju niže razine stresa, zadovoljniji su poslom, imaju pozitivniji stav prema učenicima i efikasnije se suočavaju sa stresorima. Zbog toga je važno poticati učitelje i nastavnike da razvijaju svoju emocionalnu kompetenciju kako bi rano prepoznali znakove stresa te pronašli strategije koje im najbolje odgovaraju za nošenje s njim. Rješenje bi se moglo nalaziti i u uključivanju znanja i vještina emocionalne kompetencije u ishode inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika kako bi i mladi učitelji i nastavnici bili dobro pripremljeni za stresne situacije koje ih očekuju na početku njihovih radnih iskustava.

5. Krizne situacije kao odgojno-obrazovni izazovi

Stanje u kojem se svijet našao od kraja 2019. godine zbog pandemije koronavirusne bolesti može se smatrati kriznom situacijom. Krize obično podrazumijevaju neku situaciju koja je prijeteća, hitna te je odlučujući trenutak u životu (Ajduković, 2000; prema Klasnić, I. i Đuranović, M., 2020). To je često i traumatski događaj koji nastupa naglo, a osobe se zbog njega osjećaju bespomoćno i ranjivo (Bujišić, 2005; prema Klasnić, I. i Đuranović, M., 2020). Situacija u kojoj se svijetom velikom brzinom širi virus koji uzrokuje bolest respiratornog sustava zbog koje se svakodnevno na javnim televizijama prikazuju podaci o broju zaraženih i umrlih, u kojoj se donose odluke o zatvaranju odgojno-obrazovnih i kulturnih ustanova te ograničavaju kretanja na različitim jedinicama lokalne samouprave svakako se može smatrati kriznom. Ona je potaknula ljude i na promišljanja o egzistencijalnim pitanjima zbog brojnih zatvaranja radnih mjesta. Kao nikad prije počelo se javno govoriti o problemima mentalnog zdravlja kod ljudi. Sve te neizvjesnosti utjecale su i na osobe koje su u središtu odgojno-obrazovnog procesa – učenike i učitelje.

Klasnić i Đuranović (2020) koronakrizu su promatrale kroz Bronfenbrennerovu ekološku teoriju sustava. Budući da se čovjek razvija u interakciji s okolinom, važno je promatrati tko i što se nalazi u njegovoj blizini. Njegova se okolina može zamisliti kao skup koncentričnih krugova, podsustava, od kojih su mu oni koji su u središtu najbliži, a oni na krajevima najdalji. Ako u središte stavimo dijete, učenika, njemu najbliže nalaze se strukture poput obitelji, vrtića, škole, crkve ili vršnjaka koje predstavljaju mikrosustav. Mezosustav predstavljaju odnosi između mikrosustava, npr. odnosi roditelja i učitelja ili roditelja i vršnjaka s kojima se druži. Ako su ti odnosi kvalitetni, i dijete se dobro razvija. Egzosustav podrazumijeva okolinu u kojoj dijete ne sudjeluje neposredno, npr. susjedstvo, dok je makrosustav onaj dio sustava koji se odnosi na kulturu, zakone i običaje. Prema ovoj su se teoriji u vrijeme koronakrize sustavi značajno izmijenili, odnosno, uvođenjem socijalne izolacije sve se svelo na jedan mikrosustav – obitelj. Mikrosustav škole se potpuno promijenio, komunikacija je postala posredovana tehnologijom i nije postojao izravni kontakt među učenicima i učiteljima. Komunikacija između dva mikrosustava, škole i obitelji, također je bila potpuno izmijenjena. Sve je bilo podređeno očuvanju zdravlja, pa nije bilo ni vršnjačkih druženja. Egzosustav je također bio poremećen jer su se smanjile ili prekinule veze s članovima šire obitelji ili susjedstva. Makrosustav, koji predstavlja država, također se nalazio u kriznoj situaciji zbog koje su se donosili brojni propisi, preporuke, zabrane i upute koje su se uglavnom

slijedile neko kraće vrijeme, a onda često prerastale u izvor frustracija. Dakle, sve razine u djetetovoj okolini bile su promijenjene kao i odnosi među njima (Klasnić i Đuranović, 2020).

Ako se ta teorija primijeni na koronakrizu tako da u središtu bude nastavnik, dobiva se vrlo slična situacija. On je također bio zadržan unutar mikrosustava obitelji, dok je s učenicima i kolegama komunicirao posredstvom tehnologije bez izravnog kontakta. Čak su se i stručna usavršavanja provodila *online*. Odnosi među sustavima također su bili nedostatni zbog mjera socijalnog distanciranja. A makrosustav je bio jednak kao i za učenike, uz možda nešto više preporuka koje su učitelji morali slijediti kako bi mogli pratiti nove oblike odgojno-obrazovnog procesa. Takve su krizne situacije u kojima učenici, učitelji i nastavnici ne mogu funkcionirati na uobičajen način svojevrsan izazov za sve.

U situacijama krize važno je da se osobe mogu prilagoditi. Krizna situacija se ne mora nužno gledati kao nešto negativno već kao prilika da se čovjek razvija i sazrijeva. U okvirima pedagogije kriznih stanja na traumatski se događaj može gledati kao na situaciju iz koje se čovjek nerijetko vraća još snažniji i bogatiji iskustvom. Naglasak se stavlja na promjenu perspektive gdje se u tom naizgled tragičnom događaju ili situaciji nastoji pronaći smisao (Amini, 2004). Klasnić i Đuranović (2020) te postavke primjenjuju na koronakrizu te zaključuju kako je ona zapravo probudila potencijal usvajanja novih znanja, ostvarivanja novih mogućnosti, razvoja različitih vještina i sazrijevanja pojedinca. Koronakriza je kolektivna kriza koja je ljudima pružila priliku da više cijene zdravlje i kontakt s ljudima, da budu odgovorniji, empatičniji i povezaniji s drugima. K tome se još mogu i dodati različite vještine koje su učenici i učitelji morali usvojiti kako bi mogli ostvarivati nastavu na daljinu – pandemija ih je uvelike potaknula da usvoje informatička znanja i steknu bolje komunikacijske vještine.

Da se pandemija koronavirusne bolesti nije dogodila 2019. godine, pitanje je bi li se koncept nastave na daljinu u kontekstu osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja proučavao u tolikoj mjeri i u Republici Hrvatskoj ili bi još neko vrijeme ostao rezerviran za tercijarno obrazovanje i neke razvijenije europske zemlje. Možda će upravo koronakriza biti poticaj da se unaprijedi taj koncept te da potakne učitelje i nastavnike da istraže sve mogućnosti obogaćivanja nastave koje im digitalno doba nudi. Ipak, dosadašnja istraživanja govore kako je pandemije donijela i veću opterećenost učitelja i nastavnika. Oni su imali malo vremena za usvajanje velikih promjena obrazovnog sustava u kojem su navikli raditi dotad. Učiteljima i nastavnicima koji predaju jezične predmete bilo je posebno izazovno budući da su usmena komunikacija i izravan kontakt su učenicima polazište za učenje jezika. Istraživanje koje slijedi u nastavku ovog rada u središte svog zanimanja stavilo je upravo učitelje i nastavnike Hrvatskog

jezika u Republici Hrvatskoj. Odgovore na pitanje koliko su se učitelji i nastavnici Hrvatskog jezika uspjeli prilagoditi nastavi na daljinu, koliko je ona bila opterećujuća za njih i koliko kvalitetnom smatraju izvedbu nastave za vrijeme pandemije bolesti COVID-19 nalaze se u nastavku. Pandemija je potaknula promišljanja o ovim pitanjima, a u duhu pedagogije kriznih situacija vrijedi nadati se da će ta promišljanja rezultirati poboljšanim konceptima nastave na daljinu u budućnosti i manjom opterećenošću učitelja i nastavnika.

6. Metodologija empirijskog istraživanja

6.1. Predmet i cilj istraživanja

Predmet ovog istraživanja je opterećenost učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika u vrijeme pandemije koronavirusa, točnije u periodu održavanja nastave na daljinu. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati učitelje i nastavnike Hrvatskog jezika o njihovu doživljaju vlastite opterećenosti vezane za nastavnu (pripremu i organizaciju, izvedbu, vrednovanje) te nenastavnu radnu opterećenost. Ispitivalo se čitavo razdoblje od 16. ožujka 2020. godine do sredine školske godine 2022/23. s naglaskom na razdoblja u kojima se održavala nastava na daljinu. Na temelju navedenog izdvojeni su sljedeći istraživački zadaci:

- 1) Ispitati stupanj nastavnog opterećenja učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika u vrijeme pandemije koronavirusa tj. nastave na daljinu u aspektima pripreme i organizacije nastave, izvedbe nastave, vrednovanja te nenastavnog radnog opterećenja.
- 2) Ispitati stupanj radnog opterećenja s obzirom na spol ispitanika.
- 3) Ispitati stupanj radnog opterećenja s obzirom na radni staž ispitanika.
- 4) Ispitati stupanj radnog opterećenja s obzirom na mjesto rada ispitanika (osnovna ili srednja škola).

Zavisna varijabla ovog istraživanja jesu stavovi učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika o vlastitoj opterećenosti i kompetencijama, a nezavisne su spol, radni staž i mjesto zaposlenja ispitanika (osnovna ili srednja škola).

6.2. Hipoteze istraživanja

S obzirom na naveden predmet i ciljeve ovog istraživanja postavljene su sljedeće hipoteze:

H1: Učitelji i nastavnici Hrvatskog jezika procjenjuju razinu vlastitih kompetencija u vrijeme pandemije koronavirusa kao visoku.

H2: Učitelji i nastavnici Hrvatskog jezika iskazuju visoku razinu opterećenosti pripremom i organizacijom nastave u vrijeme pandemije koronavirusa.

H3: Učitelji i nastavnici Hrvatskog jezika iskazuju visoku razinu opterećenosti izvedbom nastave u vrijeme pandemije koronavirusa.

H4: Učitelji i nastavnici Hrvatskog jezika iskazuju visoku razinu opterećenosti vrednovanjem učenika u vrijeme pandemije koronavirusa.

H5: Učitelji i nastavnici Hrvatskog jezika iskazuju visoku razinu opterećenosti nenastavnim zadacima u vrijeme pandemije koronavirusa.

H6: Ne postoji razlika u opterećenosti učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika u vrijeme pandemije koronavirusa s obzirom na spol.

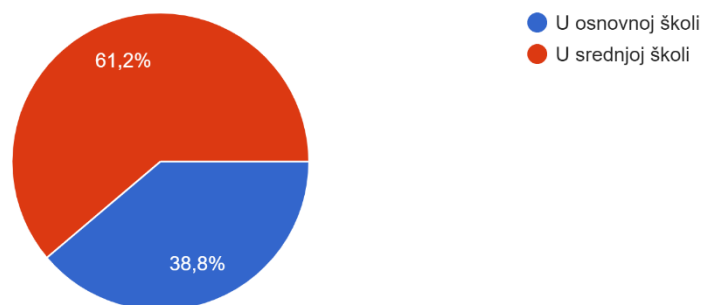
H7: Ne postoji razlika u opterećenosti učitelja Hrvatskog jezika u osnovnim školama i nastavnika Hrvatskog jezika u srednjim školama u vrijeme pandemije koronavirusa.

H8: Učitelji i nastavnici Hrvatskog jezika s manje radnog iskustva bili su opterećeniji od onih s više radnog iskustva u vrijeme pandemije koronavirusa.

6.3. Uzorak i njegova strukturalna obilježja

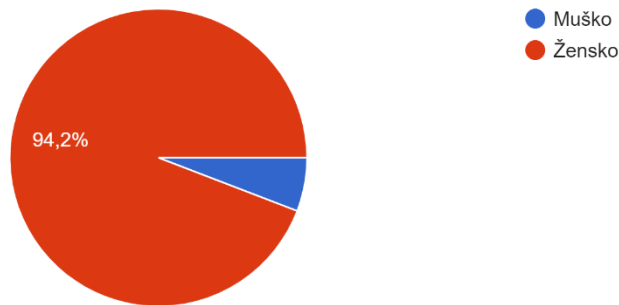
U istraživanje je bilo uključeno 103 učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika s područja Republike Hrvatske. Oni su popunjavali *online* anketni upitnik koji je bio sastavljen u programu *Google obrasci*. Dio učitelja i nastavnika primio je poveznicu za anketni upitnik na adresu e-pošte, dok je dio ispunjavao anketu putem poveznice objavljene na društvenoj mreži *Facebook* (grupe *Nastavnici.org*, *Školska zbornica*, *Društvo profesora Hrvatskog jezika*). U istraživanju su sudjelovali učitelji Hrvatskog jezika iz osnovnih škola te nastavnici Hrvatskog jezika iz srednjih škola. Anketni upitnik je ispunilo 40 učitelja (38,8%) te 63 nastavnika (61,2%).

Grafikon 1: Obilježja uzorka s obzirom na mjesto rada



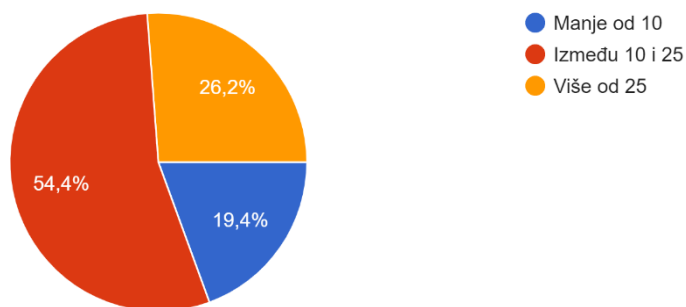
Što se tiče omjera učitelja/nastavnika te učiteljica/nastavnica Hrvatskog jezika on ide u prilog ženskom spolu koji i u ukupnoj populaciji zauzima veći postotak. Naime, prema podacima Eurostata (2019) u osnovnoškolskom obrazovanju zastupljeno je 93% žena, a u srednjoškolskom 67%. U ovom je istraživanju sudjelovalo 97 žena (94,2%) te 6 muškaraca (5,8%).

Grafikon 2: Obilježja uzorka s obzirom na spol



Što se tiče strukture uzorka prema godinama radnog staža, ona je podijeljena u 3 kategorije: učitelji i nastavnici Hrvatskog jezika s manje od 10 godina, između 10 i 25 godina te više od 25 godina radnog staža. Najmanji postotak u ovom istraživanju zauzima skupina s najmanje radnog staža, njih ima 20 tj. 19,4% od ukupnog uzorka. Najveći postotak zauzimaju učitelji i nastavnici čiji se radni staž kreće između 10 i 25 godina tj. 54,4%, dok je učitelja i nastavnika s više od 25 godina radnog staža 27 odnosno 26,2%.

Grafikon 3: Obilježja uzorka s obzirom na godine radnog staža



6.4. Mjerni instrumenti

U ovom je istraživanju glavna metoda prikupljanja podataka bilo anketiranje pri kojem se koristio *online* anketni upitnik (Vidi Prilog 1.). Anketni se upitnik sastojao od 4 glavna dijela na početku kojih su dane upute za rješavanje istih. U prvom su se dijelu ispitivale

opće karakteristike ispitanika – spol, radni staž i mjesto rada koje čine nezavisne varijable ovog istraživanja. Ispitanici su mogli odabrati jedan od 2 ili 3 ponuđena odgovora. Ostatak anketnog upitnika bio je koncipiran kao Likertova skala od 5 stupnjeva pri čemu 1 označava da se ispitanik uopće ne slaže s tvrdnjom, 2 da se uglavnom ne slaže s tvrdnjom, 3 da se niti slaže niti ne slaže, 4 da se uglavnom slaže te 5 da se u potpunosti slaže s navedenom tvrdnjom. Pomoću Likertove skale ispitivao se stav sudionika istraživanja o vlastitim kompetencijama te nastavnom i nenastavnom radnom opterećenju. Dio koji se odnosi na samoprocjenu kompetencija sadržavao je 7 tvrdnji Likertove skale, dok je dio koji je ispitivao nastavno radno opterećenje ispitanika bio je podijeljen na 3 dijela – pripremu i organizaciju nastave, izvedbu nastave i vrednovanje. U dijelu kojim se ispitivala opterećenost vezana za pripremu i organizaciju nastave bilo je 6 tvrdnji, u onom o opterećenosti tijekom izvedbe nastave 8 tvrdnji te u onom dijelu o vrednovanju 4 tvrdnje Likertove skale. Na samom kraju anketnog upitnika nalazio se dio koji ispituje nenastavno radno opterećenje ispitanika, a sastojao se od 3 tvrdnje Likertove skale.

6.5. Način prikupljanja podataka

Podaci za ovo kvantitativno istraživanje prikupljali su se tijekom veljače i ožujka 2023. godine putem *online* anketnog upitnika sastavljenog u *Google* obrascima koji je ispitanicima jamčio anonimnost. Prije ispunjavanja ankete ispitanici su bili obaviješteni o tome koja je svrha istraživanja. Dio ispitanika poveznicu za anketni upitnik dobio je e-poštom, dok je dio ispunio anketu putem poveznice na grupama na društvenoj mreži *Facebook* (Nastavnici.org, Školska zbornica, Društvo profesora Hrvatskog jezika).

6.6. Statističke metode obrade podataka

Podaci dobiveni u ovom istraživanju obrađivani su u programu *Google* obrasci te *Microsoft Excel* iz *Microsoft Office* paketa. Putem *Google* obrazaca izračunati su postoci i prikazani grafikoni za rezultate nezavisnih varijabli ovog istraživanja (spol, radni staž i mjesto rada) kako bi se grafički prikazao uzorak koji je sudjelovao u istraživanju. Za ostatak anketnog upitnika korišten je program *Microsoft Excel*. Za svaku je tvrdnju Likertove skale ispitivane u ovom anketnom upitniku prikazana aritmetička sredina (M), standardna devijacija (SD) te minimalna i maksimalna vrijednost. Za izračunavanje razlika u nezavisnim varijablama spola i mjesta rada koristio se T-test, a kod varijable s više faktora (radni staž koji je prikazan u 3 kategorije) jednosmjerna analiza varijance (ANOVA). T-testom se nastojalo utvrditi postoji li razlika u opterećenosti ispitanika istraživanja s

obzirom na spol ili mjesto rada, dok se jednosmjernom analizom varijance ANOVA nastojalo utvrditi postoje li razlike u opterećenosti učitelja i nastavnika s obzirom na godine radnog staža.

7. Rezultati i rasprava

7.1. Samoprocjena kompetencija učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika te njihove nastavne i nenastavne opterećenosti

7.1.1. Samoprocjena kompetencija učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika

Kod procjene vlastitih kompetencija raspon srednjih vrijednosti kreće se od $M=4,31$; $SD=0,79$ do $M=4,80$; $SD=0,45$ (Vidi *Tablica 3*). Ovakvi homogeni rezultati pokazuju kako učitelji i nastavnici Hrvatskog jezika visoko procjenjuju vlastite kompetencije. Oni smatraju da posjeduju kompetencije koje su im potrebne za kvalitetnu pripremu i organizaciju odgojno-obrazovnih procesa, provedbu nastave i vrednovanje. Smatraju da imaju dovoljno stručnih znanja i da se stručno usavršavaju. Visoki rezultati su postignuti i na samoprocjeni kompetencija vezanih uz rad na računalu i digitalnim alatima preko kojih mogu razmjenjivati odgojno-obrazovne sadržaje i koji su im mnogo koristili u vrijeme pandemije COVID-19 bolesti. U domeni emocionalne inteligencije ispitanici također iskazuju visoku samoprocjenu jer smatraju da su sposobni za nošenje s vlastitim teškoćama te da dobro vladaju u odnosima s drugima. Dakle, može se zaključiti da se hipoteza H1 ovog istraživanja prihvaća i reći da su učitelji i nastavnici Hrvatskog jezika u vrijeme pandemije bolesti COVID-19 imali visoku samoprocjenu kompetencija. Visoka samoprocjena kompetencija može se tumačiti kao rezultat stalnih stručnih usavršavanja koje učitelji i nastavnici Hrvatskog jezika pohađaju, a koje im mogu povećati znanje i sigurnost u vlastite odluke, a samim time i povisiti samoprocjenu vlastitih kompetencija.

Tablica 3: Procjena vlastitih kompetencija

Procjena vlastitih kompetencija	N	M	Mod	SD	Min	Maks
Posjedujem kompetencije koje mi služe za kvalitetnu pripremu i organizaciju odgojno-obrazovnog procesa.	103	4,77	5	0,49	1	5
Posjedujem znanja i vještine koje su mi potrebne da dobro provedem nastavu.	103	4,80	5	0,45	1	5
Posjedujem stručna znanja koja mi pomažu da nastava Hrvatskog jezika i književnosti bude bogata kvalitetnim sadržajima.	103	4,73	5	0,45	1	5
Kompetentan/na sam za praćenje i vrednovanje učeničkih postignuća.	103	4,64	5	0,59	1	5

Kompetentan/na sam za rad na računalu i digitalnim alatima preko kojih mogu razmjenjivati odgojno-obrazovne sadržaje s učenicima.	103	4,31	5	0,79	1	5
Sposoban/na sam za nošenje s vlastitim teškoćama i dobro vladam u odnosima s drugima.	103	4,44	5	0,65	1	5
Stručno se usavršavam (npr. čitam periodike, pohađam stručne skupove i sl.).	103	4,50	5	0,79	1	5

7.1.2. Opterećenost učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika pripremom i organizacijom nastave

Prva kategorija nastavne opterećenosti učitelja i nastavnika koja se ispitivala bila je opterećenost samim pripremanjima za nastavu i njenom organizacijom (Vidi *Tablica 4*). U ovoj skupini iskaza rezultati nisu toliko homogeni kao u prošlom. Međutim, većina ispitanika iskazuje kako im je priprema za nastavu na daljinu iziskivala više vremena i truda nego priprema za klasičnu nastavu ($M=4,44$; $SD=0,91$). Takvi se rezultati slažu i sa rezultatima drugih istraživanja prikazanih u teorijskom dijelu ovog rada (Sablić i sur., 2020). To je i razumljivo, budući da ispitanici iskazuju kako su uglavnom sami izrađivali materijale koje su koristili u nastavi na daljinu te se nisu previše služili gotovim materijalima s Interneta ili onima koje su pripremale izdavačke kuće. Nastavne je materijale trebalo osmisliti tako da budu što korisniji učenicima kad se prenesu u digitalni oblik što je učiteljima svakako oduzimalo više vremena. Oko toga koliko im je bilo teško prilagoditi nastave sadržaje i osmisliti sat nastave na daljinu te odabrati platforme za dijeljenje odgojno-obrazovnih sadržaja uglavnom ostaju neutralni, odnosno pridaju srednje vrijednosti tim tvrdnjama. Na pitanje koliki su stres izazivali brojni novi zadaci koji su se pojavili uslijed pandemije COVID-a 19 ispitanici su odgovarali različito pa se bilježe odgovori od 1 do 5. Najzastupljeniji su ipak odgovori 4 i 5 za koje se odlučuje 62,1% posto ispitanika prema čemu se može zaključiti da je većina učitelja i nastavnika u vrijeme pandemije bila pod stresom zbog brojnih novih zadataka vezanih za organizaciju nastave tako da se hipoteza H2 može smatrati valjanom. Ipak, učitelji i nastavnici su imali malo vremena da se prilagode na takav oblik nastave pa ni ne čudi da je on izazivao stres oko pripreme i organizacije kod većine učitelja i nastavnika.

Tablica 4: Priprema i organizacija nastave

Priprema i organizacija nastave	N	M	Mod	SD	Min	Maks
Priprema za nastavu na daljinu iziskivala mi je više vremena i truda nego priprema za klasičnu nastavu.	103	4,44	5	0,91	1	5
U nastavi na daljinu uglavnom sam se služio/la gotovim materijalima koje pripremaju izdavačke kuće ili onima koje sam našao/la na Internetu.	103	2,17	2	0,99	1	5

U nastavi na daljinu uglavnom sam samostalno izrađivao/la materijale koje sam koristio/la u nastavi.	103	4,18	5	0,89	1	5
Bilo mi je teško prilagoditi nastavne sadržaje i osmisлити nastavni sat tijekom nastave na daljinu.	103	3,29	3	1,18	1	5
Odabir platforme i alata za dijeljenje odgojno-obrazovnih sadržaja bio mi je težak.	103	2,77	3	1,17	1	5
Brojni novi zadaci koji su se pojavili u vrijeme pandemije vezani za organizaciju nastave izazivali su mi stres.	103	3,77	5	1,21	1	5

7.1.3. Opterećenost učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika izvedbom nastave

Što se tiče opterećenosti učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika izvedbom nastave na daljinu, tu se opet dolazi do ujednačenijih rezultata (Vidi *Tablica 5*). Većina je učitelja i nastavnika bila opterećenija ili nezadovoljnija kvalitetom izvedbe nastave. Rezultati se kreću od $M=3,72$; $SD=1,18$ do $4,41$; $SD=0,90$. Ono što je učiteljima i nastavnicima bilo najviše opterećujuće u ovoj kategoriji jest motivirati učenike za nastavu na daljinu. Osmisliti dobru motivaciju kojom bi učitelj odmah na početku nastavnog sata zainteresirao učenika da prati nastavne sadržaje koji se tijekom sata donose i u uvjetima kontaktne nastave važan je zadatak za učitelja. U uvjetima nastave na daljinu u kojoj učitelji i učenici nisu prisutni u istoj prostoriji već komuniciraju putem računala još je lakše učenicima odlutati mislima, posebice onima s manjkom pažnje. Zbog toga su učitelji morali dobro pripremiti vlastite motivacije i iskoristiti sve prednosti digitalnih platformi koje se nude kako bi zadržali pažnju učenika. Učitelji i nastavnici se izjašnjavaju kako su bili nezadovoljni kvalitetom izvedbe nastave zbog nedostatka izravnog kontakta s učenicima. Zbog izostanka izravnog kontakta interpretativno čitanje i interpretacija književnih predložaka bili su smanjene kvalitete, a i sati lektire bili su složeniji za provedbu. U takvim okolnostima učitelji i nastavnici Hrvatskog jezika teže su ispravljali pravogovorne pogreške učenika. Može se zaključiti kako su neke od najvažnijih sastavnica nastave jezika i književnosti bile zakinute zbog neizravnog kontakta između učitelja i učenika. Učiteljima i nastavnicima bilo je teško odrediti koja bi količina zadataka učenicima bila optimalna u nastavi na daljinu. Budući da je nastava na daljinu bila oblik nastave koji je nov i opterećujući i za učenike, učitelji i nastavnici često su i to trebali uzimati u obzir pri zadavanju zadaća. Svi su ti različiti novi zadaci vezani za izvedbu nastave na daljinu kod učitelja i nastavnika izazivali stres. Prema navedenim rezultatima, može se zaključiti kako je hipoteza H3 valjana.

Tablica 5: Izvedba nastave

Izvedba nastave	N	M	Mod	SD	Min	Maks
-----------------	---	---	-----	----	-----	------

Bilo mi je zahtjevnije motivirati učenike u nastavi na daljinu nego u klasičnoj nastavi.	103	4,41	5	0,90	1	5
Nezadovoljan/na sam kvalitetom izvedbe nastave na daljinu zbog nedostatka izravnog kontakta s učenicima.	103	4,08	5	1,03	1	5
Interpretativno čitanje književnih predložaka bilo mi je zahtjevnije u okolnostima nastave na daljinu.	103	4,01	5	1,22	1	5
Interpretacija književnih predložaka bila je smanjene kvalitete tijekom nastave na daljinu.	103	3,98	4,5	1,10	1	5
Bilo mi je teže ispravljati pravogovorne pogreške učenika tijekom nastave na daljinu.	103	4,20	5	1,06	1	5
Nastavni sati lektire bili su mi puno složeniji za izvedbu tijekom nastave na daljinu.	103	4,14	5	1,01	1	5
Bilo mi je teško odrediti količinu zadataka koja bi bila najbolja za učenike u nastavi na daljinu.	103	3,72	4,5	1,18	1	5
Brojni novi zadaci koji su se pojavili u vrijeme pandemije vezani za izvedbu nastave izazivali su mi stres.	103	3,89	5	1,26	1	5

7.1.4. Opterećenost učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika vrednovanjem

Odgovori ispitanika na pitanja o opterećenosti vrednovanjem u nastavi na daljinu također su homogeni (Vidi *Tablica 6*). Središnje se vrijednosti kreću od $M=3,95$; $SD=1,26$ do $M=4,21$, $SD=1,11$. Učiteljima i nastavnicima bilo je teško pratiti i ocjenjivati učenike u uvjetima nastave na daljinu te su teško procjenjivali njihovu samostalnost u radu. Prilagodba na drugačije načine vrednovanja bila im je opterećujuća. Ovi se rezultati slažu s istraživanjem Vanek i sur. (2022) koji su došli do zaključka kako je najčešća poteškoća s kojom su se učitelji u vrednovanju u nastavi na daljinu susreli upravo procjena samostalnosti rada učenika zbog prepisivanja ili pak prevelike angažiranosti roditelja u rješavanju zadataka namijenjenih učenicima. Da je praćenje učeničkih postignuća u *online* okruženju bilo jedno od najtežih zadataka za učitelje i nastavnike, istaknuli su i Sablić i sur. (2020) u svom istraživanju koji navode kako je u takvim okolnostima bilo puno teže uočavati napredak svakog pojedinog djeteta nego što je to u okolnostima klasične, kontaktne nastave. Najteže od svega, učiteljima i nastavnicima bilo je pridati brojčanu vrijednost učeničkim radovima u okruženju nastave na daljinu. U vremenu velike učeničke usmjerenosti prema samoj brojci kojom bivaju ocjenjeni te pridavanju prevelike važnosti brojčanoj ocjeni nauštrb opisnog ocjenjivanja koje često detaljnije i preciznije govori o trenutnim učenikovim znanjima i vještinama ocjenjivanje učenika postalo je pravi izazov. Na učitelje se često prenosi velika odgovornost zbog toga što na temelju njihovih ocjena pojedini učenik ima veće ili manje šanse upisati neku od željenih škola/ fakulteta. U okolnostima nastave na daljinu kad je bilo teže procijeniti samostalnost učenika te njegova znanja i vještine zbog nepostojanja izravnog kontakta taj se pritisak na

učitelje još i povećao. Takve situacije često vode trendu hiperprodukcije odličnih ocjena kojoj možemo svjedočiti posljednjih nekoliko godina u Republici Hrvatskoj zbog čega se takav način vrednovanja učenika uopće dovodi u pitanje. Zbog rezultata navedenih u ovom istraživanju može se zaključiti kako se hipoteza H4 prihvaća zbog toga što učitelji i nastavnici Hrvatskog jezika u vrijeme pandemije koronavirusne bolesti zaista jesu osjećali visoku razinu opterećenosti vrednovanjem učenika.

Tablica 6: Vrednovanje

Vrednovanje	N	M	Mod	SD	Min	Maks
Praćenje učeničkih aktivnosti mi je bilo otežano u uvjetima nastave na daljinu.	103	4,16	5	1,05	1	5
Bilo mi je zahtjevno ocjenjivati učenike na daljinu.	103	4,21	5	1,11	1	5
Teško sam procjenjivao/la učeničku samostalnost u radu.	103	4,13	5	1,11	1	5
Brojni novi zadaci koji su se pojavili u vrijeme pandemije vezani za vrednovanje nastave izazivali su mi stres.	103	3,95	5	1,26	1	5

7.1.5. Nenastavno opterećenje učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika

Posljednji set pitanja Likertove skale ispitivao je nenastavno opterećenje učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika (Vidi Tablica 7). U njemu se srednje vrijednosti kreću od $M=3,31$; $SD=1,20$ do $M=4,25$; $SD=1,12$. Ispitanici su imali neutralan stav prema dodatnim edukacijama koje su bile potrebne kako bi održavali nastavu na daljinu tako da se može zaključiti da nisu bili previše opterećeni njima. S druge strane, razgraničavanje radnog od slobodnog vremena predstavljalo je velik problem učiteljima i nastavnicima. Čak je 81,6% ispitanika stupanj opterećenosti obilježilo brojčanom vrijednosti 4 ili 5. Na sličan rezultat ukazuje i tvrdnja o prevelikoj dostupnosti učitelja i nastavnika učenicima i roditeljima tijekom nastave na daljinu. Da ih je to jako iscrpljivalo odgovorilo je 78,6% ispitanika koji su pridali brojčane vrijednosti 4 i 5 navedenim tvrdnjama. Može se zaključiti kako se u virtualnom okruženju teže postavljaju granice, a budući da je Internet jedan od novijih medija u obrazovanju još nije uspostavljen kodeks ponašanja i komunikacije među učiteljima i učenicima/roditeljima. Budući da je Internet dostupan učenicima i roditeljima 24 sata u danu oni često stječu dojam kako su i učitelji i nastavnici na raspolaganju cijelo to vrijeme. Učitelji i nastavnici, s druge pak strane, osjećajući odgovornost da odgovore učenicima ili roditeljima krše vlastite granice između radnog i slobodnog vremena. Dugotrajna izloženost takvom načinu rada postaje opterećujuća i iscrpljujuća za učitelje i nastavnika. Stoga, može se zaključiti kako se i hipoteza H5 ovog istraživanja može prihvatiti.

Tablica 7: Nenastavno opterećenje učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika

Nenastavno opterećenje učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika	N	M	Mod	SD	Min	Maks
Bio/bila sam previše opterećen/a dodatnim edukacijama koje su mi bile potrebne kako bih održavao/la nastavu na daljinu.	103	3,31	3	1,20	1	5
Teško sam razgraničavao/la radno vrijeme od slobodnog vremena tijekom nastave na daljinu.	103	4,25	5	1,12	1	5
Prevelika dostupnost učenicima i roditeljima učenika me iscrpljivala.	103	4,18	5	1,11	1	5

7.2. Razlike u opterećenosti učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika s obzirom na spol

U Tablici 8 prikazani su rezultati istraživanja koji pokazuju postoje li razlike u samoprocjeni kompetencija i opterećenosti između spolova. Sve čestice unutar iste kategorije sumirane su u jednu, izračunata je aritmetička sredina, standardna devijacija te je napravljen T-test za cijelu kategoriju tvrdnji. Iz obrade podataka su izuzete 2. i 3. tvrdnja Likertove skale iz područja *Priprema i organizacija nastave* s obzirom na to da one ne ispituju opterećenost izravno. Iako rezultatima ovog istraživanja treba pristupiti s dozom opreza s obzirom na njegova ograničenja u vidu broja muških ispitanika (N=6), na temelju njih ipak su doneseni neki zaključci navedeni u nastavku ovog rada. Rezultati su pokazali da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni kompetencija između muškaraca i žena. Naime, aritmetička sredina iznosi visokih 4,60 za obje kategorije ispitanika. Iako se procjenjuju jednako kompetentnima, rezultati pokazuju kako se žene više stručno usavršavaju te se procjenjuju kompetentnijima za praćenje i vrednovanje učeničkih postignuća. S druge strane, muškarci smatraju da su najkompetentniji za pripremu i organizaciju nastave, njezinu provedbu, rad na računalu i digitalnim alatima te da se dobro nose s vlastitim teškoćama i u odnosima s drugim ljudima. Iako su rezultati o samoprocjeni kompetentnosti kod muškaraca i žena vrlo slični, ostatak istraživanja pokazuje brojne razlike u samoprocjeni opterećenosti između spolova. U svim ispitivanim kategorijama – opterećenosti pripremom i organizacijom nastave, izvedbom nastave, vrednovanjem te nenastavnim zadacima žene su opterećenije od muškaraca. T-testom je utvrđeno da postoji statistički značajna razlika između te dvije kategorije ispitanika ($p < 0,05$). Dok su učitelji i nastavnici Hrvatskog jezika procijenili nenastavne zadatke (dodatne edukacije, razgraničavanje slobodnog vremena od radnog, prevelika dostupnost učenicima) kao najviše opterećujućima za njih, za učiteljice i nastavnice to je bilo vrednovanje u nastavi na daljinu. Rezultati su pokazali kako je i muškarcima i ženama od svih ispitanih kategorija najlakše bilo pripremiti se za nastavu i organizirati ju. Bez obzira na to i muškarci i žene su uglavnom samostalno izrađivali materijale koje su koristili u nastavi, iako su se žene više oslanjale na materijale s Interneta ili izdavačkih

kuća nego muškarci. Kod izvedbe nastave i muškarcima i ženama bilo je najteže motivirati učenike, dok su najmanje teškoća imali s određivanjem količine zadataka koja bi bila primjerena učenicima. Dok muškarcima vrednovanje u nastavi na daljinu nije predstavljalo opterećenje, žene iskazuju kako im je to bilo zahtjevno, posebice samo ocjenjivanje učenika. Što se tiče nenastavnog opterećenja, muškarci su bili značajno manje opterećeni od žena dodatnim edukacijama koje su bile potrebne za održavanje nastave na daljinu bez obzira na to što se pokazalo da je ta kategorija bila najviše opterećujuća za njih. To se može povezati s prijašnjim rezultatom kako se muškarci općenito nešto manje stručno usavršavaju od žena. Međutim, s obzirom na to da je u vrijeme pandemije dosta edukacija bilo vezano za informatičku pismenost ti se rezultati mogu povezati i s većom samoprocjenom kompetencija muškaraca za rad na računalu od žena što može biti uzrok njihovog manjeg pohađanja edukacija. Naposljetku, i muškarci i žene izjasnili su se kako su u vrijeme pandemije COVID-19 bolesti teško razgraničavali radno od slobodnog vremena, iako je prevelika dostupnost učenicima i roditeljima više iscrpljivala žene nego muškarce. Rezultati koji upućuju na veću opterećenost žena mogu se povezati i s tradicionalnim ulogama koje one nose. Uz obrazovanu ženu koja radi svoj posao ona često nosi i ulogu majke i domaćice što je ponekad veoma opterećujuće, a što je posebno došlo do izražaja u vrijeme nastave na daljinu kad se „radno mjesto“ za sve te njezine uloge izjednačilo, odnosno, kad se sve odvijalo unutar prostora njezina doma. Unutar vlastita četiri zida žena je trebala biti dobra majka i supruga, dobra učiteljica ili nastavnica Hrvatskog jezika, dobra domaćica i/ili vršiteljica bilo koje druge uloge koju je izvršavala. Dakle, hipotezu H6 ovog istraživanja možemo odbaciti jer je ustanovljeno kako razlika u razini radne opterećenosti u vrijeme pandemije bolesti COVID-19 tj. nastave na daljinu između žena i muškaraca ipak postoji.

Tablica 8: Razlike u opterećenosti učitelja i nastavnika s obzirom na spol

	Spol	N	M	SD	T-test (p)
Kompetencije	M	6	4,60	0,69	0,99
	Ž	97	4,60	0,63	
Priprema i organizacija nastave	M	6	2,25	1,39	0
	Ž	97	3,65	1,23	
Izvedba nastave	M	6	2,5	1,35	0
	Ž	97	4,15	1,02	
Vrednovanje	M	6	2,58	1,41	0
	Ž	97	4,21	1,04	
Nenastavno opterećenje	M	6	2,67	1,53	0
	Ž	97	3,99	1,15	

7.3. Razlike u opterećenosti učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika s obzirom na mjesto rada

U Tablici 9 nalaze se rezultati istraživanja koji pokazuju razlike u opterećenosti učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika s obzirom na mjesto rada odnosno s obzirom na to jesu li u vrijeme pandemije radili u osnovnoj ili srednjoj školi. Sve čestice unutar iste kategorije ponovno su sumirane u jednu te je izračunata aritmetička sredina, standardna devijacija i napravljen T-test za cijelu kategoriju tvrdnji. Iz obrade podataka ponovno su izuzete 2. i 3. tvrdnja Likertove skale iz područja *Priprema i organizacija nastave* s obzirom na to da one ne ispituju opterećenost izravno. Rezultati su pokazali da u apsolutno svim ispitivanim kategorijama nema statistički značajne razlike između učitelja i učiteljica te nastavnika i nastavnica Hrvatskog jezika ($p > 0,05$). Iako razlike nisu statistički značajne, može se reći da učitelji u osnovnim školama smatraju najviše opterećujućima pripremu i organizaciju nastave, njezinu izvedbu i vrednovanje dok su nastavnici u srednjim školama više od učitelja opterećeni nenastavnim radnim zadacima. Takvi se rezultati mogu povezati sa samostalnošću učenika. Naime, učenici osnovnoškolskog uzrasta nisu toliko samostalni i nemaju još toliko informatičkog znanja pa je učiteljima trebalo više vremena za pripremu nastave za njih. S druge strane učenici srednjoškolskog uzrasta su već samostalniji u radu, pa su njihovim nastavnicima više nego učiteljima u osnovnoj školi bili opterećujući nenastavni zadaci. Ipak, i učitelji i nastavnici Hrvatskog jezika kao najviše opterećujuće smatraju vrednovanje učenika u nastavi na daljinu. Gotovim materijalima s Interneta više se služe učitelji Hrvatskog jezika u osnovnim školama od nastavnika Hrvatskog jezika u srednjim školama koji češće samostalno izrađuju materijale kojima se koriste u nastavi. Budući da ne postoji statistički značajna razlika u opterećenosti učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika, može se zaključiti kako se hipoteza H7 ovog istraživanja prihvaća.

Tablica 9: Razlike u opterećenosti učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika s obzirom na mjesto rada.

	Mjesto rada	N	M	SD	T-test (p)
Kompetencije	OŠ	40	4,59	0,62	0,81
	SŠ	63	4,6	0,65	
Priprema i organizacija nastave	OŠ	40	3,64	1,24	0,36
	SŠ	63	3,52	1,3	
Izvedba nastave	OŠ	40	4,12	1,08	0,16
	SŠ	63	4,01	1,13	
Vrednovanje	OŠ	40	4,14	1,08	0,71
	SŠ	63	4,1	1,17	
Nenastavno opterećenje	OŠ	40	3,86	1,28	0,52
	SŠ	63	3,95	1,17	

7.4. Razlike u opterećenosti učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika s obzirom na godine radnog staža

U *Tablici 10* prikazani su rezultati o razlikama u opterećenosti učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika s obzirom na godine radnog staža. Ispitanici su podijeljeni u 3 grupe. Prvu grupu čine učitelji i nastavnici Hrvatskog jezika koji imaju manje od 10 godina radnog staža, drugu oni koji imaju između 10 i 25 godina radnog staža te treću oni nastavnici koji imaju više od 25 godina radnog staža. Tvrdnje Likertove skale su ponovno sumirane u kategorije o samoprocjeni vlastitih kompetencija te opterećenosti nastavnim (pripremom i organizacijom nastave, izvedbom nastave, vrednovanjem) i nenastavnim radnim zadacima. Iz obrade podataka ponovno su izuzete 2. i 3. tvrdnja Likertove skale iz područja *Priprema i organizacija nastave*. Budući da su u ovom dijelu istraživanja ispitanici podijeljeni u 3 kategorije, za izračunavanje statistički značajne razlike među kategorijama korištena je jednostavna analiza varijance ANOVA. Rezultati pokazuju kako se samoprocjena opterećenosti učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika razlikuje u pojedinim kategorijama s obzirom na radni staž. Statistički značajne razlike ($p < 0,05$) zabilježene su u kategoriji samoprocjene kompetencija te samoprocjene opterećenosti nenastavnim radnim zadacima. Naime, učitelji i nastavnici u kategoriji s najviše radnog staža (više od 25) najbolje procjenjuju svoje kompetencije, nakon njih slijede učitelji i nastavnici s najmanje radnog iskustva (manje od 10) dok učitelji sa srednjim radnim iskustvom (između 10 i 25 godina) najslabije od svih kategorija procjenjuju svoje kompetencije. Ti su rezultati izrazito zanimljivi za interpretaciju. Najveću samoprocjenu kompetencija iskazuju oni s najviše staža što se može tumačiti tako da s povećanjem radnog staža i učitelji postaju sigurniji u sebe i svoj rad. Međutim, iza njih slijede oni s najmanjim stažem, a ne kao što bi se možda moglo očekivati oni sa srednjim. To bi se moglo tumačiti kao veću sigurnost mladih učitelja i nastavnika u svoj rad zbog nedostatka iskustva općenito, a time i onih negativnih zbog kojih bi možda mogli posumnjati u vlastite kompetencije. Bez obzira na razlike, ispitanici svih kategorija radnog staža izrazito visoko procjenjuju vlastite kompetencije. Nenastavnim radnim zadacima najmanje su opterećeni učitelji i nastavnici Hrvatskog jezika s najviše radnog staža. U kategorijama opterećenosti pripremom i organizacijom nastave, izvedbom i vrednovanjem nisu zabilježene statistički značajne razlike između skupina s različitim radnim stažem. Bez obzira na to, i u tim kategorijama učitelji i nastavnici Hrvatskog jezika s najviše godina radnog staža bilježe najmanju opterećenost od svih ispitanika. Iako rezultati opterećenosti dviju skupina učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika s najmanje radnog staža variraju, može se zaključiti da s povećanjem staža dolazi do smanjenja opterećenosti, ali i povećanja osjećaja vlastite kompetentnosti. Ukupno gledajući rezultate ovog istraživanja,

može se zaključiti da učitelji i nastavnici iz dviju skupina s najmanje radnog staža (do 25 godina) iskazuju veću razinu radne opterećenosti od skupine s preko 25 godina radnog staža čime se hipoteza H8 ovog istraživanja prihvaća.

Tablica 10: Razlike u opterećenosti učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika s obzirom na godine radnog staža

	Radni staž	N	M	SD	ANOVA (p)
Kompetencije	<10	20	4,62	0,35	0,0146
	10-25	56	4,55	0,47	
	>25	27	4,71	0,30	
Priprema i organizacija nastave	<10	20	3,45	1,62	0,1231
	10-25	56	3,68	1,50	
	>25	27	3,41	1,91	
Izvedba nastave	<10	20	4,31	0,69	3,8658
	10-25	56	4,15	1,14	
	>25	27	3,67	1,65	
Vrednovanje	<10	20	4,14	0,98	0,2346
	10-25	56	4,18	1,28	
	>25	27	3,95	1,54	
Nenastavno opterećenje	<10	20	3,85	1,72	0,0161
	10-25	56	4,08	1,23	
	>25	27	3,62	1,74	

8. Zaključak

Na temelju ovog istraživanja može se zaključiti kako su učitelji i nastavnici Hrvatskog jezika u osnovnim i srednjim školama za vrijeme pandemije bolesti COVID-19 doživljavali visoku razinu radne opterećenosti. Ta je opterećenost bila prisutna prilikom pripreme i organizacije nastave na daljinu, njezine izvedbe, vrednovanja učenika, ali i prilikom izvršavanja nenastavnih radnih zadataka. Pokazalo se da su učitelji Hrvatskog jezika u osnovnim školama bili jednako opterećeni kao nastavnici Hrvatskog jezika u srednjim školama, međutim razlike u opterećenosti učitelja i nastavnika vidljive su s obzirom na spol i godine radnog staža. Naime, učiteljice i nastavnice Hrvatskog jezika procjenjuju vlastitu opterećenost višom nego što to čine učitelji i nastavnici. Učitelji i nastavnici koji imaju do 25 godina radnog staža procjenjuju razinu opterećenosti višom od onih s više od 25 godina radnog staža. Ti se rezultati poklapaju i sa samoprocjenom kompetentnosti gdje skupina učenika i nastavnika Hrvatskog jezika s najviše radnog staža najbolje procjenjuje vlastitu kompetentnost.

Bez obzira na razlike u opterećenosti unutar populacije, istraživanje je pokazalo da učitelji i nastavnici općenito doživljavaju visoku razinu radne opterećenosti što je razlog da se o ovoj temi više govori, a ovo je istraživanje samo jedan prilog tome. Mnoga su istraživanja nastave na daljinu provedena u periodu pandemije COVID-19 bolesti na temelju svojih rezultata dala prijedloge kojima bi se koncept nastave na daljinu poboljšao za učenike. Međutim, manje je onih koja su davala rješenja za to kako učiniti nastavu na daljinu manje opterećujućom za učitelje i nastavnike. Posao učitelja i nastavnika izrazito je odgovoran i on se neposredno odražava na rad samih učenika. Učitelj koji je zadovoljan svojim poslom i uspijeva uspješno odgovoriti na sve radne zadatke najbolje prenosi znanja, vještine i vrijednosti na svoje učenike. Zbog toga bi trebalo poboljšavati uvijete u kojima učitelji i nastavnici rade. Rezultati ovog istraživanja o opterećenosti učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika u vrijeme nastave na daljinu mogu pomoći i u razvijanju samog koncepta nastave na daljinu tako da on bude primjereniji i za učitelje i nastavnike. Takav način obrazovanja uskoro možda ne bude rezerviran samo za krizne situacije kakvu je predstavljala pandemija bolesti COVID-19 već postanu dio svakodnevnog obrazovanja. Pokazalo se da je učiteljima i nastavnicima priprema za nastavu na daljinu oduzimala više vremena i truda nego priprema za klasičnu nastavu. Oni se slažu kako je interpretativno čitanje književnih predložaka i sama njihova interpretacija bila puno složenija za izvedbu tijekom nastave na daljinu, da su puno teže ispravljali pravogovorne pogreške učenika u nastavi te da su sati lektire bili puno složeniji za izvedbu. Kao najteže aspekte istaknuli su motivaciju učenika i vrednovanje. Olakšati vrednovanje učiteljima i nastavnicima

bilo bi moguće inzistirajući na već spomenutima „vrednovanju za učenje“ i „vrednovanju kao učenju“ koje se nalazi i u preporukama nadležnog ministarstva za nastavu u vrijeme pandemije bolesti COVID-19, ali i predmetnom kurikulumu i *Pravilniku o izmjenama i dopuni Pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama* (2019). Ona bi bila korisna i za same učenike, ali bi i učiteljima davala širu povratnu informaciju o tome koliko su učenici samostalni u radu, što su naučili i na čemu bi još trebali poraditi. Trebalo bi pronaći načine da nastava Hrvatskog jezika na daljinu zadrži onu kvalitetu kakvu ima klasična nastava. Iako nastava na daljinu nikad neće u potpunosti imati sve one dobrobiti koje kontaktna nastava ima, treba se usmjeriti na njezine prednosti i na tome graditi nove ideje. Nastava na daljinu zbog mogućnosti bivanja osoba u istom virtualnom prostoru bez obzira na stvarnu prostornu udaljenost olakšava npr. gostovanje autora na satima lektire ili znanstvenika iz područja jezikoslovlja pri obradi takvih sadržaja što može doprinijeti boljoj motivaciji i aktivnosti učenika tijekom nastave.

U svemu tome, potrebno je paziti da se ne prelaze granice slobodnog vremena učitelja i nastavnika koje je iznimno bitno kako bi se oni mogli odmoriti i odraditi sve obaveze koje imaju u privatnoj sferi svog života. Upravo su tu nemogućnost razgraničavanja slobodnog od radnog vremena te preveliku dostupnost učenicima i roditeljima učitelji i nastavnici istaknuli u ovom istraživanju kao najveće nenastavne probleme. U poboljšanju toga mogle bi koristiti različite preporuke koje bi se donosile na razini pojedinih odgojno-obrazovnih ustanova, a koje bi regulirale vrijeme i način na koji bi neki učitelj/nastavnik trebao biti dostupan učenicima/roditeljima za vrijeme nastave na daljinu. Time bi se smanjio pritisak na same učitelje, a učenicima i roditeljima bi bilo jasnije koje bi vrijeme bilo najprikladnije za kontaktiranje učitelja. Budući da se 45-minutni školski sat učenicima pokazao predugim za nastavu na daljinu, njegovim bi se skraćivanjem dobilo malo prostora da učitelji i nastavnici povećaju vrijeme pripreme za neposredni rad s učenicima što takav oblik odgojno-obrazovnog rada, kao što je pokazalo ovo istraživanje, i iziskuje.

Dakle, iako učitelji i nastavnici procjenjuju vlastite kompetencije visokima, čak i one vezane za emocionalnu inteligenciju, oni ipak doživljavaju visoku razinu radne opterećenosti. Budući da su se izjasnili kako su spremni na stalna radna usavršavanja, u njima bi upravo mogao biti ključ daljnjeg razvoja njihovih emocionalnih kompetencija. Uvrštavanjem sadržaja koji se bave razvojem emocionalne inteligencije u primarno obrazovanje učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika te njihova stručna usavršavanja mogla bi se postići veća otpornost na radno opterećenje i stres. Budući da se pokazalo kako mladi nastavnici najviše napuštaju nastavničko zanimanje upravo na početku svog radnog staža, u prvih 5 godina, posjedovanje kompetencija

emocionalne inteligencije moglo bi im uvelike pomoći u nošenju sa stresom i radnim opterećenjem. Iako je trend napuštanja nastavničkog zanimanja kompleksan fenomen, uvođenjem ovih promjena mogli bi se dogoditi neki pozitivni pomaci.

Iako ovo istraživanje ima svoja ograničenja, njime se nastojalo istaknuti pitanje učiteljske i nastavničke opterećenosti koja je posebno došla do izražaja i povećala se u vrijeme pandemije bolesti COVID-19. U samom su središtu promatranja bili upravo učitelji i nastavnici Hrvatskog jezika koji i inače imaju širok opseg radnih zadataka. Ovaj rad nastoji potaknuti daljnja promišljanja o rješavanju ovog pitanja, ali i promišljanja o razvoju samog koncepta nastave na daljinu. Kao nastavak ovog istraživanja zanimljivo bi bilo vidjeti istraživanja kvalitativnog tipa u kojem bi se ispitivana pitanja još više produbila i gdje bi učitelji i nastavnici sami mogli kroz pitanja otvorenog tipa sugerirati prijedloge poboljšanja. Ako bi se provodila istraživanja kvantitativnog tipa, bilo bi dobro proširiti uzorak kako bi dobiveni podaci bili još reprezentativniji te uključiti nastavnike visokoškolskih ustanova i istražiti njihovu opterećenost.

9. Literatura

- 1) Amini, B. (2004). Pedagogija kriznih stanja — kratki pregled. *Pedagogijska istraživanja*, 1 (2), 195-205. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/139355> [10.9.2022.]
- 2) Batarelo Kokić, I. (2020). Učim od kuće: školovanje u vrijeme pandemije COVID-19 bolesti. U: Strugar, V., Kolak, A., Markić, I., (ur.) *Školovanje kod kuće i nastava na daljinu u vrijeme HR-COVID-19*. Zagreb; Bjelovar, HAZU Zavod za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru ; Hrvatsko pedagogijsko društvo: Element, str.7-25.
- 3) Brebrić, Z. (2020). Stavovi učenika o nastavi na daljinu tijekom pandemije – prijedlozi unaprjeđivanja. *Bjelovarski učitelj*, 25 (1-3), 33-40. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/273382> [10.7.2022.]
- 4) Brkić, I. i Rijavec, M. (2011). Izvori stresa, suočavanje sa stresom i životno zadovoljstvo učitelja razredne i predmetne nastave. *Napredak*, 152 (2), 211-225. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/82734> [5.10.2022.]
- 5) Bubaš, M., Capak, K. (2022). *Povratak zdravlja i snage nakon COVID-19: Vodič kroz Vaš oporavak nakon COVID-19*. Dostupno na: https://www.koronavirus.hr/uploads/Post_covid_brosura_165x235mm_34720d6a81.pdf [29.6.2022.]
- 6) Car S. (2020). „Koronaškola“: Što možemo naučiti iz koncepta homeschoolinga? U: Strugar, V., Kolak, A., Markić, I., (ur.) *Školovanje kod kuće i nastava na daljinu u vrijeme HR-COVID-19*. Zagreb;Bjelovar, HAZU Zavod za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru ; Hrvatsko pedagogijsko društvo: Element, str. 26-46.
- 7) Čubrić, M. (2021). Nastava na daljinu. *Hrvatski jezik*, 8 (1), 12-14. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/255292> [10.7.2022.]
- 8) Ćurković, N., Krašić, S. i Katavić, I. (2020). Stavovi učitelja i roditelja učenika osnovnih škola o nastavi na daljinu. *Odgojno-obrazovne teme*, 3 (5), 5-24. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/249112> [10.7.2022.]
- 9) Eurostat (2019) *Pregled obrazovanja i osposobljavanja 2019.: Hrvatska*. Dostupno na: https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-croatia_hr.pdf [29.3.2023.]
- 10) Falloon, G. (2011). Making the Connection: Moore’s Theory of Transactional Distance and Its Relevance to the Use of a Virtual Classroom in Postgraduate *Online* Teacher Education. *JRTE*, 43 (3), 187-209. Dostupno na:

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ918904.pdf#:~:text=Michael%20G.%20Moore%2C%20in%20his%20Theory%20of%20Transactional,contemporary%20relevance%20of%20Moore%E2%80%99s%20theory.%20They%20stated%20that%3A> [10.7.2022.]

- 11) HZJZ i Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2021). *Upute za sprječavanje i suzbijanje epidemije bolesti COVID-19 vezano uz rad predškolskih ustanova, osnovnih i srednjih škola u školskoj godini 2021/2022.* Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Vijesti/2021/Koronavirus//Upute%20za%20sprjecavanje%20i%20suzbijanje%20epidemije%20bolesti%20COVID%2019%20vezano%20uz%20rad%20predskolskih%20ustanova%20osnovnih%20i%20srednjih%20skola%20u%20skolskoj%20godini%202021.-2022.-1.pdf.pdf> [30.6.2022.]
- 12) Juras, K., Knežević, B., Golubić, R., Milošević, M. i Mustajbegović, J. (2009). Stres na radu: mjere prepoznavanja, rješenja i prevencija. *Sigurnost*, 51 (2), 121-126. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/38508> [5.10.2022.]
- 13) Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (1), 77-91. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/139572> [5.10.2022.]
- 14) Klančnik i sur. (2021). Audiovestibularni simptomi infekcije COVID-19. *Medica Jadertina*, 51 (Suplement), str. 32-32.
- 15) Klasnić, I., Đuranović, M. (2020). Koronakriza – izazovi odgoja u kriznim situacijama. U: Strugar, V., Kolak, A., Markić, I., (ur.) *Školovanje kod kuće i nastava na daljinu u vrijeme HR-COVID-19*. Zagreb;Bjelovar, HAZU Zavod za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru ; Hrvatsko pedagoško društvo: Element, str.167-185.
- 16) Koludrović, M., Jukić, T. i Reić Ercegovac, I. (2009). Sagorijevanje na poslu kod učitelja razredne i predmetne nastave te srednjoškolskih nastavnika. *Život i škola*, 55 (22), 235-249. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/47708> [5.10.2022.]
- 17) Mađarac, D. (2018). Pojavnost nastavničkog stresa u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu. *Didaskalos: časopis Udruge studenata pedagogije Filozofskog fakulteta Osijek*, 2 (2), 83-91. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/234866> [5.10.2022.]
- 18) Martinko, J. (2010). Profesionalno sagorijevanje na poslu nastavnika u obrazovanju odraslih. *Andragoški glasnik*, 14 (2.(25)), 99-109. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/103664> [5.10.2022.]
- 19) Matić, I. i Stančić, D. (2021). Što smo naučili u/o nastavi na daljinu?. *Sociologija i prostor*, 59 (3 (222)), 413-435. Dostupno na: <https://doi.org/10.5673/sip.59.3.4> [10.7.2022.]

- 20) Matijević, M. (2011). Pedagoški vid vrednovanja i ocjenjivanja učenika. U: Drandić, B. (ur.) *Pravno-pedagoški priručnik za osnovne i srednje škole*. Zagreb, Znamen, str. 241-251.
- 21) Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije*. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnoga%20predmeta%20Hrvatski%20jezik%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije%20u%20RH.pdf> [30.9.2022.]
- 22) Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Pravilnik o izmjenama i dopuni Pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama*. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_09_82_1709.html [31.8.2022.]
- 23) Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Pravilnik o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domovima*. Dostupno na: https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_07_68_1372.html [15.7.2022.]
- 24) Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2020). *Upute za vrednovanje i ocjenjivanje tijekom nastave na daljinu*. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Uputezavrednovanje/Upute%20za%20vrednovanje%20i%20ocjenjivanje%20tijekom%20nastave%20na%20daljinu.pdf> [31.8.2022.]
- 25) Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2013). *Pravilnik o provođenju pripremne i dopunske nastave za učenike koji ne znaju ili nedostatno znaju hrvatski jezik i nastave materinskoga jezika i kulture države podrijetla učenika*. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2013_02_15_252.html [10.7.2022.]
- 26) Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2010). *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_09_112_2973.html [31.8.2022.]
- 27) Ministarstvo znanosti, obrazovanje i sporta (2010). *Pravilnik o normi rada nastavnika u srednjoškolskoj ustanovi*. Dostupno na: https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_07_94_2630.html [10.7.2022.]
- 28) Ministarstvo znanosti, obrazovanje i sporta (2014). *Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi*. Dostupno na: https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_03_34_613.html [10.7.2022.]

- 29) Mrkonjić, A. i Vlahović, J. (2008). Vrednovanje u školi. *Acta Iadertina*, 5 (1), 0-0. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/190056> [10.7.2022.]
- 30) Reić Ercegovac, I., Koludrović, M. Jukić, T. (2009). Emocionalna kompetentnost i stres u nastavničkim zanimanjima. Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu, (2-3), 85-96. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/136161> [5.10.2022.]
- 31) Rosandić, D. (2005). *Metodika književnog odgoja: Temeljni metodičkknjiževne enciklopedije*. Zagreb: Školska knjiga.
- 32) Sablić, M. i sur. (2020). Učitelji u izolaciji: izazovi novog normalnog. U: Strugar, V., Kolak, A., Markić, I., (ur.) *Školovanje kod kuće i nastava na daljinu u vrijeme HR-COVID-19*. Zagreb; Bjelovar, HAZU Zavod za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru ; Hrvatsko pedagoško društvo: Element, str.87-107.
- 33) Slišković, A. (2011). Stres kod nastavnika u visokom obrazovanju. *Psihologijske teme*, 20 (1), 67-89. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/68723> [5.10.2022.]
- 34) Službena stranica Vlade za pravodobne i točne informacije o koronavirusu. Vlada Republike Hrvatske. Dostupno na: <https://www.koronavirus.hr/> [29.6.2022.]
- 35) Sunara-Jozek, D. i Franjo, K. (2021). Usporedba komunikacije učenik – učitelj tijekom nastave Hrvatskoga jezika u školi i nastavi na daljinu u osnovnoškolskom obrazovanju. *Napredak*, 162 (3 - 4), 325-344. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/267620> [10.7.2022.]
- 36) Škola za život (2020). *Akcijski plan za provedbu nastave na daljinu*. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NastavaNaDaljinu/Akcij%20ski%20plan%20za%20provedbu%20nastave%20na%20daljinu%20%20Model%20nastave%20na%20daljinu.pdf> [14.9.2022]
- 37) Tomašević, S., Horvat, G., Leutar, Z. i Horvat, G. (2016). Intenzitet stresa kod učitelja u osnovnim školama. *Socijalne teme*, 1 (3), 49-65. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/176987> [5.10.2022.]
- 38) Vanek, K., Maras, A. i Matijašević, B. (2022). E-vrednovanje u nastavi na daljinu tijekom pandemije COVID-19 iz perspektive učitelja. *Napredak*, 163 (1 - 2), 161-179. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/279090> [10.7.2022.]
- 39) Vince, A. (2020). COVID-19, pet mjeseci kasnije. *Liječnički vjesnik*, 142 (3-4), str. 55-63.
- 40) Vlada Republike Hrvatske (2020). *Odluka o obustavi izvođenja nastave u visokim učilištima, srednjim i osnovnim školama te redovnog rada ustanova predškolskog odgoja i obrazovanja i uspostavi nastave na daljinu*. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020_03_29_670.html [30.6.2022.]

- 41) Vrkić Dimić, J. (2013). Kompetencije učenika i nastavnika za 21. stoljeće. *Acta Iadertina*, 10 (1), 0-0. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/190113> [18. 9.2022.]
- 42) Vrkić, M. i Vlahović Štetić, V. (2013). Uvjerenja o strategijama učenja, korištenje strategija učenja i uspjeh u studiju. *Napredak*, 154. (4), 511-526. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/138818> [11.12.2022.]

10. Prilog 1

Anketa o opterećenosti učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika tijekom pandemije COVID-19 bolesti

Sljedećih nekoliko pitanja odnosi se na opće karakteristike sudionika istraživanja

- 1) Kojeg ste spola?
 - a) Muško
 - b) Žensko
- 2) Koliko imate godina radnog staža u učiteljskoj/nastavničkoj profesiji?
 - a) Manje od 10
 - b) Između 10 i 25
 - c) Više od 25
- 3) Jeste li u vrijeme pandemije COVID-19 bolesti radili u osnovnoj ili srednjoj školi?
 - a) U osnovnoj školi.
 - b) U srednjoj školi.

.....

U nastavku ankete nalazi se Likertova skala. Na njoj možete označiti vrijednost od 1 do 5 pri čemu 1 označava da se uopće ne slažete s tvrdnjom, 2 da se uglavnom ne slažete s tvrdnjom, 3 da se niti slažete niti ne slažete, 4 da se uglavnom slažete te 5 da se u potpunosti slažete s navedenom tvrdnjom.

.....

Sljedećih nekoliko pitanja odnosi se na procjenu vlastitih kompetencija.

- 1) Posjedujem kompetencije koje mi služe za kvalitetnu pripremu i organizaciju odgojno-obrazovnog procesa. 1 2 3 4 5
- 2) Posjedujem znanja i vještine koje su mi potrebne da dobro provedem nastavu. 1 2 3 4 5
- 3) Posjedujem stručna znanja koja mi pomažu da nastava Hrvatskog jezika i književnosti bude bogata kvalitetnim sadržajima. 1 2 3 4 5
- 4) Kompetentan/na sam za praćenje i vrednovanje učeničkih postignuća. 1 2 3 4 5
- 5) Kompetentan/na sam za rad na računalu i digitalnim alatima preko kojih mogu razmjenjivati odgojno-obrazovne sadržaje s učenicima. 1 2 3 4 5
- 6) Sposoban/na sam za nošenje s vlastitim teškoćama i dobro vladam u odnosima s drugima. 1 2 3 4 5
- 7) Stručno se usavršavam (npr. čitam periodike, pohađam stručne skupove i sl.). 1 2 3 4 5

.....

Sljedećih nekoliko pitanja odnosi se na nastavno radno opterećenje učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika vezano za nastavu na daljinu.

PRIPREMA I ORGANIZACIJA NASTAVE

- 1) Priprema za nastavu na daljinu iziskivala mi je više vremena i truda nego priprema za klasičnu nastavu. 1 2 3 4 5
- 2) U nastavi na daljinu uglavnom sam se služio/la gotovim materijalima koje pripremaju izdavačke kuće ili onima koje sam našao/la na Internetu. 1 2 3 4 5
- 3) U nastavi na daljinu uglavnom sam samostalno izrađivao/la materijale koje sam koristio/la u nastavi. 1 2 3 4 5

- 4) Bilo mi je teško prilagoditi nastavne sadržaje i osmisлити nastavni sat tijekom nastave na daljinu. 1 2 3 4 5
- 5) Odabir platforme i alata za dijeljenje odgojno-obrazovnih sadržaja bio mi je težak. 1 2 3 4 5
- 6) Brojni novi zadaci koji su se pojavili u vrijeme pandemije vezani za organizaciju nastave izazivali su mi stres. 1 2 3 4 5

IZVEDBA NASTAVE

- 7) Bilo mi je zahtjevnije motivirati učenike u nastavi na daljinu nego u klasičnoj nastavi. 1 2 3 4 5
- 8) Nezadovoljan/na sam kvalitetom izvedbe nastave na daljinu zbog nedostatka izravnog kontakta s učenicima. 1 2 3 4 5
- 9) Interpretativno čitanje književnih predložaka bilo mi je zahtjevnije u okolnostima nastave na daljinu. 1 2 3 4 5
- 10) Interpretacija književnih predložaka bila je smanjene kvalitete tijekom nastave na daljinu. 1 2 3 4 5
- 11) Bilo mi je teže ispravljati pravogovorne pogreške učenika tijekom nastave na daljinu. 1 2 3 4 5
- 12) Nastavni sati lektire bili su mi puno složeniji za izvedbu tijekom nastave na daljinu. 1 2 3 4 5
- 13) Bilo mi je teško odrediti količinu zadataka koja bi bila najbolja za učenike u nastavi na daljinu. 1 2 3 4 5
- 14) Brojni novi zadaci koji su se pojavili u vrijeme pandemije vezani za izvedbu nastave izazivali su mi stres. 1 2 3 4 5

VREDNOVANJE

- 15) Praćenje učeničkih aktivnosti mi je bilo otežano u uvjetima nastave na daljinu. 1 2 3 4 5
- 16) Bilo mi je zahtjevno ocjenjivati učenike na daljinu. 1 2 3 4 5
- 17) Teško sam procjenjivao/la učeničku samostalnost u radu. 1 2 3 4 5
- 18) Brojni novi zadaci koji su se pojavili u vrijeme pandemije vezani za vrednovanje izazivali su mi stres. 1 2 3 4 5

.....

Sljedećih nekoliko pitanja odnosi se na nenastavno radno opterećenje učitelja i nastavnika Hrvatskog jezika tijekom nastave na daljinu u vrijeme pandemije COVID-19 bolesti.

- 1) Bio/bila sam previše opterećen/a dodatnim edukacijama koje su mi bile potrebne kako bih održavao/la nastavu na daljinu. 1 2 3 4 5
- 2) Teško sam razgraničavao/la radno vrijeme od slobodnog vremena tijekom nastave na daljinu. 1 2 3 4 5
- 3) Prevelika dostupnost učenicima i roditeljima učenika me iscrpljivala. 1 2 3 4 5