

TOMISLAV CERINSKI

DUBRAVKA MILJKOVIĆ

UDK: 371.12+ 159.944.4

Izvorni znanstveni članak / *Original Scientific Paper*

Rukopis prihvaćen za tisak: 26. 4. 2023.

DOI: <https://dx.doi.org/10.21857/yrvgqt3wv9>

Prediktori stresa srednjoškolskih nastavnika

Sažetak

Za početak je potrebno objasniti što je to *stres* i kako on nastaje. *Stres* je pojam kojim se povezuju odnosi pojedinca i njegove okoline te procjena uspješnog rješavanja mnogih zahtjeva čije rješavanje nadilazi naše mogućnosti. To znači da *stres* nastaje u onome trenutku kada su zahtjevi iz naše okoline toliki da se s njima ne možemo uspješno suočiti i rješavati ih. U ovome istraživanju autori su proučavali *stres* i prediktore *stresa* nastavnika u srednjim školama Republike Hrvatske.

U strukovnim školama i gimnazijama većinom su zaposleni nastavnici koji su završili slične ili iste studije, tj. ulazne varijable su im slične pa se istraživanjem željelo ispitati postoje li među njima sličnosti i/ili razlike nakon što se zaposle u obrazovnom sustavu. Pritom su korišteni sljedeći instrumenti: *Skala za mjerenje izvora nastavničkog stresa*, *Skala psihološkog procvata*, *Oldenburški upitnik sagorijevanja*, *Skala zadovoljstva nastavničkim poslom*, *Skala samoučinkovitosti nastavnika* i *Modificirani upitnik radnih orijentacija*. Rezultati istraživanja (N = 515) upućuju na to da nastavnici u strukovnim školama doživljavaju više razinu *stresa* zbog neprimjerenog ponašanja učenika, dok se nastavnici u gimnazijama osjećaju iscrpljeniji zbog zahtjevnosti posla. Moguća objašnjenja dobivenih razlika bila su predmet rasprave u ovome radu te su pritom upućene smjernice i preporuke radi snižavanja razine doživljenoga nastavničkog *stresa*.

Ključne riječi: gimnazija; nastavnik; *stres*; srednja škola; strukovna škola.

1. Uvod

Stres i stresna stanja vrlo se često spominju u kontekstu učiteljskog (nastavničkog) zanimanja. S pojavom stresa na radnom mjestu povezuju se mnoge negativne osobne i profesionalne posljedice: manja kvaliteta rada, potištenost, ljutnja, frustracija, češće glavobolje, niža razina samopoštovanja, češća bolovanja, ali i veća mogućnost promjene radnog mjesta (Boyle i sur., 1995.; Cordes; Dougherty, 1993.; Dedić, 2005.; Oberle, Schonert-Reichl, 2016.; Tomašević i sur., 2016.). Često ga se povezuje i s drugim fizičkim bolestima (npr., Belcastro, 1982.; Beer i Beer, 1992., Sviben i sur., 2017.). Istraživači stresa pokušavaju pronaći najučinkovitije metode suočavanja sa stresom i stresnim stanjima (npr., Austin i sur., 2005.; Škrinjar, 1996.).

Kad je riječ o nastavničkom stresu, u istraživanjima se pokazuje da se u pojedincima s manje godina radnoga iskustva, ali i u nastavnicima općenito, češće pojavljuje viša razina stresa. To se može povezati s njihovom nemogućnošću upravljanja stresom i stresnim stanjima (Anitoniou i sur., 2006.). U daljnjem dijelu rada pod pojmom *učitelj* razumijevaju se svi učitelji (u osnovnim i srednjim školama), dok se pod pojmom *nastavnik* razumijevaju samo osobe zaposlene u srednjim školama. Nastavnici s višim razinama stresa prouzrokovanog samo na radnom mjestu procjenjuju višu razinu samoučinkovitosti, dok nastavnici s višom razinom stresa prouzrokovanog neprimjerenim ponašanjem učenika procjenjuju nižu razinu vlastite samoučinkovitosti (Klassen, Chiu, 2010.). Nastavnici na početku karijere ulažu svu energiju u postizanje početnih ciljeva, a istodobno se bore i s mnogobrojnim stresnim zahtjevima vlastite okoline. Ako ne uspiju smanjiti ili poništiti razliku između osobnih ciljeva i njihove realizacije, može se smanjiti ulaganje energije u posao, ali također i razina zadovoljstva (Antoniou i sur., 2006.).

U strukovnim školama omogućena je kombinacija općeg znanja, usustavljenosti teorijskog znanja i praktičnog iskustva. Obično ih se smatra školom u koju se usmjerava učenike slabijih intelektualnih mogućnosti (Giannakaki i Batziakas, 2016.). Znanje koje učenici steknu u strukovnim školama vrlo se lako može koristiti na tržištu rada, dok znanje stečeno u gimnazijama omogućuje širenje vidika i namijenjeno je naknadnom učenju i specijalizaciji (Žilić, 2018.). U hrvatskim srednjim školama zaposleni su nastavnici koji su završili nastavničke fakultete, ali i oni koji su završili studij na nekim drugim (nenastavničkim) fakultetima. Kada se oni koji su završili studij na nenastavničkim fakultetima odluče zaposliti u obrazovnom sustavu, najprije trebaju steći temeljne pedagoške kompetencije: metodičko znanje, znanje o vlastitim nastavnim umijećima i različita konceptualna znanja i vještine u svezi s analiziranjem (refleksijom) vlastite nastavničke prakse uključujući pritom i vještine upravljanja razredom, ali i vještine upravljanja samim sobom (Vizek, Vidović i sur., 2014.). Najbolji rezultati postižu se kad se specifična znanja iz određenoga nastav-

nog predmeta mogu povezati s dubljim razumijevanjem načina na koji učenici stječu takvo znanje i kako nastavnici reagiraju na stresore u tome procesu. Većina stresora može se svrstati u tri osnovne skupine izvora stresa: neprimjereno ponašanje učenika, radno opterećenje i potreba za profesionalnim priznanjem (Borg i Riding, 1991.). Sorić i Mikulandra (2004.) utvrdile su četiri temeljne razine stresa za nastavnike: ponašanje učenika, vremenski pritisak, loši radni uvjeti i potreba za profesionalnim priznanjem. Dosadašnjim istraživanjima potvrdilo se da se većina stresnih situacija pojavljuje na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava.

Općenito su nastavnici u gimnazijama (posebno muški) zadovoljniji svojim poslom, od nastavnika u drugim vrstama škola (Biondić i sur., 2004.). Na razinu doživljenog stresa među nastavnicima u strukovnim školama najviše utječu unutarnji razlozi svakoga pojedinog nastavnika (zadovoljstvo poslom, zadovoljstvo životom, samopoštovanje), potom učenici (veličina razrednih odjela, učeničko učenje i ponašanje), a na posljednjem je mjestu zapravo obrazovni sustav (Adams, 2001.). Takve rezultate u sličnom obliku potvrđuju i druga istraživanja (npr., Antoniou i sur., 2006.; Depolli Steiner, 2011.). U poljoprivrednim školama nastavnici procjenjuju visoku razinu zadovoljstva svojim poslom, nisku razinu stresa i visoku razinu osobnih strategija suočavanja sa stresom, iako procjenjuju i učestalost *sagorijevanja* (Che-nevey i sur., 2008.). Nastavnici strukovnih predmeta koji nisu bili spremni postati nastavnicima, a našli su se u tome zanimanju zbog drugih okolnosti, također su pod velikim rizikom od stresa prouzrokovanog poslom jer se ne osjećaju kompetentnima za poučavanje drugih (Adams, 1999.), a nedostaje im pedagoškog znanja i vještina (Ismail i sur., 2017.). Preporuke o problemima s nedostatkom određenih znanja i vještina ističu i drugi istraživači (npr., Đuranović i sur., 2013.) te sugeriraju da je nastavnicima nužna stalna edukacija i usavršavanje vlastitog znanja kako bi mogli rješavati probleme modernog vremena i novih generacija učenika.

Giannakaki i Batziakas (2016.) navode da grčki nastavnici u strukovnim školama prikazuju svoje učenike manje sposobnima, ali i manje motiviranima nego što su to učenici u gimnazijama. Takav nastavnički odnos primjećuju i učenici koji izjavljuju da nastavnici misle kako su oni manje inteligentni, nezainteresirani za učenje i uzrokom su svih problema a također i povećanja učeničkog nasilja (Georgiou, 2007.). Latvijskim je nastavnicima najvažniji motiv za radom ekonomski boljitak i razvoj karijere, dok im je zadovoljstvo poslom manje važno (Dombrovskis i sur., 2011.). Međutim, isti ti nastavnici – kojima su glavni motivi ekonomski i karijerni – imaju i najveći rizik od *sagorijevanja* na poslu.

S pojmom profesionalnog stresa povezuje se i *sindrom sagorijevanja*. To je proces koji može trajati određeno vrijeme i ne može se promatrati samo tijekom jednog događaja (Zvizdić, Dautbegović, 2014.). Pojam *sagorijevanje* među prvima je

istraživao Freudenberg (1974.) koji navodi da je to sinonim neuspjeha, trošenja i iscrpljivanja energije zbog pretjeranih radnih zahtjeva. Sagorijevanje se može prepoznati prema specifičnim fizičkim znakovima kao što su, primjerice, osjećaj umora i iscrpljenosti, česte glavobolje, nesanica i otežano disanje, ali je prepoznatljivo i u ponašanju (ljutnja, razdražljivost, frustracija). Iako se konstrukt sagorijevanja najčešće povezuje s poslom, u istraživanjima se pokazuje da određeni čimbenici tijekom studija (samopoštovanje i strategija postizanja ciljeva) mogu utjecati na buduću dobrobit pojedinaca, ali i na sagorijevanje (Hultell, Melin i Gustavsson, 2013.). Cherniss (1980.) predlaže model u kojem se zbog vanjskih utjecaja razvijaju negativni stavovi, tj. sagorijevanje. Smanjuje se količina radnih ciljeva i osobna odgovornost, a povećava emocionalna odvojenost od drugih i otuđenost od posla. Sagorijevanje se češće povezuje sa zanimanjima u zdravstvu i obrazovanju, gdje zaposlenici izravno (a često i dugoročno) surađuju s ljudima (Novak i sur., 2008.). U mnogim istraživanjima navodi se da početci sagorijevanja kod nastavnika mogu nastati već u njihovo studentsko vrijeme (Fives i sur., 2007.). Akadamski stres negativno utječe na uspjeh studenata slabijeg predznanja, dok kod onih s boljim predznanjem nije značajan (Akgun, Ciarrochi, 2003.). Moguće je da snalažljiviji studenti imaju više općenitog znanja koje bi moglo biti medijator između snalažljivosti, stresa i ocjena (Akgun, Ciarrochi, 2003.). Nastavnici u osnovnim školama Republike Hrvatske koji nisu zadovoljni vlastitim odabirom takve profesije, oni koji očekuju da im takvo zanimanje omogući više vremena za obitelj i veću sigurnost posla, oni s niskim samopoštovanjem te oni kojima nastavnički studij nije bio prvi odabir – imaju veći rizik od sagorijevanja na poslu od drugih nastavnika (Kuzijev i Topolovčan, 2013.).

Svladavanje stresa razumijeva se kao neprestano mijenjanje kognitivnih i ponašajnih napora radi upravljanja vanjskim i unutarnjim zahtjevima koji premašuju mogućnosti pojedine osobe (Lazarus, Folkman, 1984.). Osobne strategije prevencije odnose se na mijenjanje vlastitih očekivanja od posla i racionalizaciju ciljeva te podizanje samopouzdanja. Važan izvor snage u borbi protiv sagorijevanja također je sreden i obiteljski život, kvalitetno ispunjeno slobodno vrijeme, a također i različite organizacijske strategije prevencije (stručno usavršavanje općenito, a u ovome kontekstu posebno edukacija o konstruktivnom suočavanju sa stresom, međusobna potpora, neformalna okupljanja i dr.).

Radne orijentacije

Ljudi mogu svoj posao shvaćati na različite načine, tj. mogu o njemu različito promišljati, odnosno mogu imati različite radne orijentacije, što je zapravo općenit odnos pojedinca prema poslu s obzirom na njegovu svrhu i psihološko značenje (Wrzesniewski i sur., 1997.). Neki smatraju svoj posao samo kao izvor prihoda, za

neke je to karijera, a za neke je životni poziv. Ljudi s radnom orijentacijom prema svome poslu rade zato što moraju i zato što nemaju drugog odabira. Kada bi bili materijalno osigurani, ne bi više radili ili barem ne bi odabrali takav posao. Ljudima s radnom orijentacijom na karijeri – posao je mjesto gdje mogu pokazati svoje vještine i sposobnosti i steći društveni status, a napredovanje na poslu osobito im je važno. Onima s radnom orijentacijom na životni poziv – posao je jedna od najvažnijih preokupacija u životu. Uživaju u svome poslu, posao je ključan dio njihova identiteta, u poslu pronalaze smisao i vjeruju da njihov posao pridonosi općem dobru. U pojedinim zanimanjima (npr., nastavnici ili liječnici) može se pronaći više onih koji svoj posao doživljavaju kao životni poziv. Između subjektivne dobrobiti (sreće) i orijentacije na životni poziv postoji pozitivna povezanost, dok između subjektivne dobrobiti i orijentacije na izvor prihoda i karijeru postoji negativna povezanost (Miljković i sur., 2016.). Što se više nastavnici angažiraju u obavljanju svoga posla, manja im je razina sagorijevanja (Slišković i sur., 2016.).

Samoučinkovitost

Pojam *samoučinkovitost* potječe od Alberta Bandure (1997.). Definirao ju je kao vjerovanje osobe da može uspjeti u nekoj aktivnosti na svome poslu. Ljudi s visokom razinom samoučinkovitosti skloni su vidjeti teške zadatke kao izazove, a ne kao nešto što bi trebali izbjegavati. Budući da vjeruju u svoj uspjeh, spremniji su uložiti veći trud u obavljanje neke vrste rada. Moguće prepreke na putu do cilja samo će ih motivirati da ostvare svoj cilj – za razliku od onih s niskom razinom percepcije samoučinkovitosti koje će prepreke demotivirati. Pojedinci koji imaju loše samopoštovanje i pesimistična razmišljanja o postignućima i osobnom razvoju pod većim su rizikom od depresije, osjećaja bespomoćnosti i anksioznosti, dok viša razina samoučinkovitosti može poboljšati radnu motivaciju (Schwarzer i sur., 1999.). Ako pojedinac ima veće samopouzdanje, to može pridonijeti njegovoj motivaciji na nekoliko načina: određuje svoje ciljeve, koliko će truda u njih uložiti, koliko dugo će ustrajati pri rješavanju poteškoća i kolika je otpornost na neuspjeh. S druge strane, oni koji sumnjaju u sebe i svoje sposobnosti brzo odustaju ili smanjuju ulaganje truda (Bandura, 1994.). Osobe koje sumnjaju u vlastite sposobnosti, vjerojatno lošije i percipiraju vlastitu samoučinkovitost. Vjerovanje da se nešto može obaviti povećava vjerojatnost aktivnosti. Tako je, primjerice, Yoon (2004.) pokazala da su uvjerenja nastavnika o samoučinkovitosti u upravljanju ponašanjem učenika pozitivno povezana s vjerojatnošću nastavničke intervencije. A kad čovjek radi ono u čemu ima uspjeha, to će povećati osjećaj njegove samoučinkovitosti i zadovoljstvo poslom općenito, odnosno povećat će se vjerojatnost ostajanja u odabranoj profesiji (Przytula, 2007.). S procjenom samoučinkovitosti nastavnika pozitivno je povezana

i njihova procjena kolegijalne potpore (Brouwers i sur., 2001.). Rezultati TALIS-ova istraživanja pokazali su da je nastavnički profesionalizam na visokoj razini pozitivne korelacije s njihovom samoučinkovitošću, ali i zadovoljstvom nastavničkim radom. (Agencija za odgoj i obrazovanje, 2019.).

Zadovoljstvo poslom i psihološki procvat

Nastavnici uglavnom vole svoj posao, smatraju ga važnim i pozitivnim, zadovoljni su vlastitim životom, a ujedno i procjenjuju svoj osobni razvoj u nastavničkom zvanju (Roness, 2011; Vidić, Miljković, 2019.). Motivacijski čimbenici za određen posao, osim osobnog dohotka, mogu biti rod, dob, opis posla i radno mjesto, tj. hijerarhijsko mjesto u određenoj tvrtki (Buelens i Broeck, 2007.). Što su ljudi motiviraniji za rad, manje osjećaju umor uzrokovan određenom vrstom rada (Beckers i sur., 2004.) i time neposredno utječu na bolje raspoloženje učenika (Vidić, Miljković, 2019.). Jedan od demotivacijskih čimbenika kod nastavnika upravo su pojedini učenici i njihovi individualni prohtjevi i neprimjereno ponašanje, dok su ostali razlozi nizak osobni dohodak, pretjerana administracija, radni uvjeti, ali i roditelji učenika koji bez opravdanja žele utjecati, primjerice, na metodiku rada pojedinih nastavnih predmeta (Han i Mahzoun, 2018; Kızıltepe, 2008.). Problemi se mogu pojaviti i kod nastavnika izbornih predmeta koji se osjećaju demotivirano kada osjete da su pojedini učenici odabrali baš takav nastavni predmet samo zato što moraju sami izabrati neki nastavni predmet ili jer ih je tko na to natjerao (Chambers, 1993.). TALIS-ovo istraživanje pokazuje da je za 66.7 % nastavnika u hrvatskim osnovnim i 49.3 % nastavnika u srednjim školama takvo zanimanje bilo prvi odabir. Kao glavni razlog takvog odabira ističu mogućnosti utjecaja na razvoj djece i osobni doprinos društvenom razvoju (AZOO, 2019.). Nastavnicima u srednjim školama pri odabiru profesije važan je siguran prihod te mogućnost usklađivanja radnih i privatnih obveza (AZOO, 2019.).

Dva su pristupa mjerenju dobrobiti: objektivni i subjektivni. Objektivni pristup temelji se na pokazateljima kao što su mjesečni prihodi, veličina stambenog prostora, bračno stanje, dob, rod i dr. Subjektivni pristup temelji se na samoprocjenama zadovoljstva vlastitim prihodima, uvjetima stanovanja ili, primjerice, pitanjem koliko smo sretni, a to se procjenjuje na skalama s određenim brojem stupnjeva (Rijavec i sur., 2008; Tadić, 2010.). Tako, primjerice, istraživanja pokazuju da se povećanjem ukupnoga financijskog dohotka kućanstva iznad određene granice ne povećava subjektivna dobrobit, ali je dodatno može povećati ulazak u bračnu zajednicu (Diener i sur., 1999.). Osjećaj zanesenosti pri obavljanju nekog posla također pozitivno utječe na motivaciju pri obavljanju novih izazovnih zadaća, ali i dugoročni osobni razvoj (Rijavec, Ljubin Golub, 2018.)pri čemu i izazovi i vještine moraju za pojedinca biti iznadprosječni. Zanesenost se najčešće nije istraživala u slobodnim aktivnostima, ali

je ljudi doživljavaju i u aktivnostima koje su nametnute ili u njima ima manje slobode izbora, kao što su posao i obrazovanje. Zanesenost ima pozitivne posljedice ne samo na učinkovitost u različitim područjima života nego i na dobrobit pojedinca. I u akademskom je kontekstu zanesenost povezana s različitim pozitivnim ishodima, uključujući bolje svladavanje nastavnog programa, veća akademska postignuća, ali i veću dobrobit studenata. Kada je u pitanju studentska populacija, iskustva zanesenosti u akademskim aktivnostima manje su učestala nego u ostalim područjima studentskog života (slobodno vrijeme, uobičajene svakodnevne aktivnosti, povremeni posao). Različiti modeli mjerenja subjektivne dobrobiti dopuštaju ljudima da samostalno procijene izraženost onoga što njihov život čini boljim dok se modelima objektivne dobrobiti može prigovoriti da u njima dobrobit definiraju istraživači (Rijavec i sur., 2008.).

Kompetencije nastavnika i njihova radna motivacija prediktori su subjektivne dobrobiti i uspjeha, bez obzira na rod nastavnika (Lauermann i König, 2016.). Istraživači navode da je subjektivna dobrobit također važan čimbenik koji pridonosi kvalitetnijem radnom učinku nastavnika (Huang i sur., 2019.). Nakon svakoga godišnjeg odmora poboljšava se procjena subjektivne dobrobiti i razina pozitivnog raspoloženja, a smanjuje se procjena zdravstvenih poteškoća i općenito negativno raspoloženje (Strauss-Blasche i sur., 2000.). Učitelji osnovnih škola u predmetnoj nastavi s više godina radnog iskustva zadovoljniji su svojim poslom, a ujedno imaju i višu razinu psihološke dobrobiti (Slavić, Rijavec, 2015.). Iste autorice navode da nastavnici koji bolje procjenjuju suradnički ugođaj u školi – procjenjuju nižu razinu stresa. Nastavnici u Hrvatskoj doživljavaju svoju profesiju izazovnom, stresnom, zahtjevnom i društveno podcijenjenom, ali isto tako i vrlo važnom pri ostvarivanju odgojnih ciljeva (Slišković i sur., 2016.). Procjena subjektivne dobrobiti ima određene nedostatke s obzirom na to da je u trenutku mjerenja izložena utjecaju trenutnog raspoloženja i različitih vanjskih čimbenika, ali i pod utjecajem prethodno postavljenih pitanja (Schwarz i Strack, 1999.). Primjereno tome, kada bi se dobro poznavali čimbenici koji najviše pridonose dobrobiti nastavnika, u školama bi se mogli ostvariti takvi uvjeti. To bi posljedično moglo pozitivno utjecati na nastavničko zadovoljstvo u radu i smanjiti broj nastavnika koji prihvaćaju i druge profesije (Jurčec, 2014.). Nastavnici koji doživljavaju viši psihološki procvat zbog vlastitog rada time neposredno pomažu i boljitku vlastite škole kao odgojno-obrazovne ustanove, što posljedično pomaže boljitku cijele njihove zajednice (Dollansky, 2014.).

2. Cilj i problemi istraživanja

Cilj je ovoga istraživanja ispitati moguće prediktore stresa među nastavnicima u srednjim školama te utvrditi postoje li razlike između nastavnika zaposlenih u strukovnim školama i gimnazijama.

Problemi

Problem 1.: Utvrditi postojanje razlike u svim ispitivanim varijablama s obzirom na vrstu škole u kojoj su nastavnici zaposleni (gimnazija ili strukovna škola).

Problem 2: Utvrditi razinu izraženosti ispitivanih varijabli kao mogućih prediktora stresa među nastavnicima u srednjim školama.

Hipoteze

H1.1. Nastavnici u strukovnim školama doživljavaju na višoj razini sve oblike razina stresa.

H1.2. Nastavnici u strukovnim školama doživljavaju višu razinu sagorijevanja.

H1.3. Nastavnici u strukovnim školama manje su zadovoljni vlastitim poslom.

H1.4. Nastavnici u strukovnim školama procjenjuju nižu razinu psihološkog procvata.

H1.5. Nastavnici u strukovnim školama procjenjuju nižu razinu samoučinkovitosti.

3. Metoda

3.1. Postupak

Istraživanje je provedeno u različitim strukovnim školama i gimnazijama Republike Hrvatske s pomoću mrežnog obrasca.

3.2. Sudionici

Tablica 1. Deskriptivni pokazatelji svih ispitanika???

		STRUKOVNE ŠKOLE		GIMNAZIJE		UKUPNO	
		N	%	N	%	N	%
0 – 9 godina radnoga staža	Nastavnici	35	36.08 %	12	20.69 %	47	30.32 %
	Nastavnice	62	63.92 %	46	79.31 %	108	69.68 %
10 – 19 godina radnoga staža	Nastavnici	22	20.56 %	10	13.51 %	32	17.68 %
	Nastavnice	85	79.44 %	64	86.49 %	149	82.32 %

20 – 29 godina radnoga staža	Nastavnici	10	14.49 %	5	8.77 %	15	11.90 %
	Nastavnice	59	85.51 %	52	91.23 %	111	88.10 %
30 – 39 godina radnoga staža	Nastavnici	7	30.43 %	2	5.6 %	9	15.25 %
	Nastavnice	16	69.57 %	34	94.44 %	50	84.75 %
40 i više godina radnoga staža	Nastavnici	/		/			/
	Nastavnice	/		1	100 %	1	100 %
Ukupno	Nastavnici	73	24.75 %	27	12.27 %	100	19.42 %
	Nastavnice	222	75.25 %	193	87.73 %	415	80.58 %

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 515 nastavnika. Od ukupnog broja 415 je žena, a 100 muškaraca (Tablica 1). U gimnazijama radi 220 nastavnika (od kojih je 27 muškaraca), a u strukovnim školama 295 (73 su muškarci).

3.3. Instrumenti

3.3.1. Skala za mjerenje izvora nastavničkog stresa

Skala za mjerenje izvora nastavničkog stresa – *Sources of Teacher Stress Inventory* (Borg, 1991.; prema Boyle i sur., 1995.; Sorić, Mikulandra, 2004.), upitnik je od dvadeset pet tvrdnji koje se procjenjuju s pomoću Likertove skale s pet stupnjeva slaganja. Upitnik je podijeljen u tri podskale: neprimjereno ponašanje učenika (šest tvrdnji), potreba za profesionalnim priznanjem (sedam tvrdnji) i radno opterećenje (jedanaest tvrdnji). Upitnik je u originalu imao dvadeset tvrdnji, a pri prijevodu s engleskoga jezika još je pet tvrdnji dodano zbog specifičnosti u Hrvatskoj (Sorić, Mikulandra, 2004.).

3.3.2. Skala psihološkog procvata

Skala psihološkog procvata *Flourishing Scale* (Diener i sur., 2010.) jest skala od osam tvrdnji s pomoću kojih se mjeri psihološka dobrobit, tj. pozitivne i negativne emocije različitim tvrdnjama. Tvrdnje se procjenjuju na Likertovoj skali od sedam stupnjeva, pri čemu 1 (jedan) označava „uopće se ne slažem”, a 7 (sedam) „potpuno

se slažem”. Ukupni rezultat dobije se zbrajanjem svih odgovora, a pritom se veći ukupni rezultat tumači kao veći psihološki procvat.

Faktorska struktura skale provjerena je metodom glavnih sastavnica s Obliminovom rotacijom ($KMO = 0.929$; $\chi^2_{df28} = 2436.55$; $p = 0.000$). Provjerom s pomoću dijagrama prekida i Kaiser-Guttmanova kriterija (karakteristični korijen veći od 1) dobivena je jednofaktorska struktura kao i u originalnoj skali. Dobivenim rješenjem objašnjava se 63.17 % varijance.

3.3.3. Oldenburški upitnik sagorijevanja (OLBI)

Oldenburškim upitnikom sagorijevanja (Demerouti i sur., 2001.) mjeri se razina iscrpljenosti i neangažiranosti pri obavljanju određenog posla. Iscrpljenost se objašnjava kao posljedica jakoga fizičkoga, afektivnoga i kognitivnog napora, a neangažiranost kao doživljaj negativnih stavova prema poslu. Iscrpljenost se prikazuje, primjerice, ovakvom tvrdnjom: *Ima dana kada se osjećam umorno i prije nego što dođem na posao*. Za neangažiranost mogu se čuti tvrdnje poput sljedeće: *U posljednje vrijeme sve manje razmišljam na poslu i odrađujem svoj posao gotovo mehanički*. Tvrdnje se procjenjuju Likertovom skalom od četiri stupnja slaganja, pri čemu veći broj označava veće slaganje s tvrdnjom. Svaka razina ima osam tvrdnji, a pritom su četiri usmjerene na pozitivne, a četiri na negativne pristupe. Ukupan rezultat dobije se zbrajanjem procjene slaganja tvrdnji pojedine podskale uz prethodno obrnuto bodovanje pozitivno oblikovanih čestica.

Faktorska struktura Oldenburškog upitnika sagorijevanja provjerena je metodom glavnih sastavnica Obliminovom rotacijom. Prema Kaiser-Guttmanovu kriteriju tri su faktora imala karakteristične korijene veće od 1 te su objašnjavali 63.87 % varijance. Nakon provjere s pomoću MonteCarlo PA analize i dijagrama prekida odlučeno je da se zadrži dvofaktorsko rješenje – ($KMO = 0.897$; Bartlettov test sfericiteta $\chi^2_{df28} = 2677.10$; $p = 0.000$) – iz kojeg je zbog dvostrukog zasićenja izostavljena jedna tvrdnja: *Sve češće se događa da o svome poslu govorim na negativan način*. Da bi se dobila pravilna struktura, rekodirane su pojedine tvrdnje. Prvi faktor ima sedam tvrdnji i nazvan je *iscrpljenost*. Drugi faktor ima osam tvrdnji i nazvan je *neangažiranost na poslu*. Pearsonov koeficijent korelacije među faktorima je $r = 0.455$. Slična vrijednost korelacije među faktorima potvrđena je i u ostalim istraživanjima, tj. $r = 0.49$ (Burić i Slišković, 2018.).

3.3.4. Skala zadovoljstva nastavničkim radom

U ovome radu primjenjuje se *Skala zadovoljstva nastavničkim radom – Teaching Satisfaction Scale: Measuring Job Satisfaction of Teachers, TSS* (Ho i Au, 2006.). Tvrdnje

se procjenjuju na Likertovoj skali od pet stupnjeva procjene radnog zadovoljstva. Ukupan rezultat dobije se zbrajanjem svih odgovora. Većim ukupnim rezultatom objašnjava se viša razina zadovoljstva. Faktorska struktura skale zadovoljstva nastavnničkim radom provjerena je metodom glavnih sastavnica s Obliminovom rotacijom ($KMO = 0.856$; $\chi^2_{d=110} = 1430.94$; $p = 0.000$). Dobivena je jednofaktorska struktura kao i u originalnoj skali. Takvo rješenje objašnjava 66.63 % varijance.

3.3.5. Skala samoučinkovitosti nastavnika

Skala samoučinkovitosti nastavnika – *Teacher Self-Efficacy Scale* (Schwarzer i sur., 1999.; Schwarzer, Jerusalem, 1995.) jest skala od deset tvrdnji. Tvrdnje se procjenjuju na Likertovoj skali od četiri stupnja, pri čemu veći broj označava veće slaganje s tvrdnjom. Primjer tvrdnje je sljedeći: *Znam da mogu održavati pozitivne odnose s roditeljima čak i kad se među nama poveća napetost*. Viši ukupni rezultat objašnjava višu razinu samoučinkovitosti nastavnika. Faktorska struktura skale samoučinkovitosti nastavnika provjerena je metodom glavnih sastavnica s Obliminovom rotacijom ($KMO = 0.835$; $\chi^2_{d=145} = 2192.38$; $p = 0.000$). Dobivena je jednofaktorska struktura kao i u originalnoj skali. Takvo rješenje objašnjava 44.89 % varijance.

3.3.6. Modificirani upitnik radnih orijentacija

Modificirani upitnik radnih orijentacija – *Modified University of Pennsylvania Work-Life Questionnaire* (Wrzesniewski i sur., 1997.) ima osamnaest originalnih tvrdnji te osam dodatnih tvrdnji prilagođenih specifičnostima hrvatskih učitelja. Upitnik je prilagodio Jurčec (2014.). Upitnikom se mjere tri vrste radnih orijentacija: orijentacija na posao (npr., *Gledam na posao kao na nužnost jer inače ne bih imala/ imao od čega živjeti.*), orijentacija na karijeru (npr., *Očekujem da ću za pet godina biti na višem društvenom položaju.*) i orijentacija na posao kao životni poziv (npr., *Da opet biram, opet bih izabrala/izabrao isti posao.*). Tvrdnje se procjenjuju na Likertovoj skali od pet stupnjeva slaganja, pri čemu veći broj označava veće slaganje s navedenom tvrdnjom.

Eksplanatorna faktorska struktura upitnika radnih orijentacija provjerena je metodom glavnih sastavnica Obliminovom rotacijom na $N = 250$ ispitanika. Početnom provjerom, prema Kaiser-Guttmanovu kriteriju, prikazano je šest faktora koji su imali karakteristične korijene veće od 1 te su objašnjavali 61.89 % varijance. Iz daljnje analize isključeno je osam tvrdnji zbog zadovoljavanja više faktora ili niskih opterećenja (niže od 0.3). Daljnja analiza nastavljena je s osamnaest tvrdnji. Temeljem *Monte-Carlo PA* i dijagrama prekida odlučeno je da se zadrže tri faktora ($KMO = 0.834$; Bartlettov test sfericiteta $\chi^2_{d=91} = 1473.129$; $p = 0.000$). Dvije tvrdnje su rekodirane

jer su imale negativnu vrijednost pojedinih faktora. Prvi faktor sadržava šest tvrdnji, a drugi i treći imali su svaki po četiri tvrdnje. Prvi faktor nazvan je *Orijentacija na karijeru* i objašnjava 34.65 % varijance. Drugi faktor nazvan je *Orijentacija na posao kao izvor prihoda* i objašnjava 17.68 % varijance. Treći faktor nazvan je *Orijentacija na životni poziv* te objašnjava 7.60 % varijance. Pearsonov koeficijent korelacija između orijentacije na karijeru i orijentacije na izvor prihoda je $r = -0.214$; $p < 0.001$; između orijentacije na karijeru i životni poziv $r = 0.214$; $p < 0.001$ i između orijentacije na životni poziv i orijentacije na izvor prihoda $r = -0.408$; $p < 0.001$. Navedenim faktorima objašnjava se 59.89 % varijance.

U drugom postupku provedena je konfirmatorna faktorska analiza na $N = 272$ ispitanika metodom najveće vjerojatnosti statističkim programom *Amos v23*. Rezultati konfirmatorne analize pokazuju dobro slaganje podataka s trofaktorskim modelom izvora stresa ($\chi^2_{df74} = 2.828$; $GFI = 0.901$; $CFI = 0.911$, $RMSEA = 0.082$).

Eksplanatorna i konfirmatorna analiza potvrđuju očekivanu trofaktorsku strukturu upitnika izvora stresa, ali u manjem obujmu tvrdnji nego dosadašnja istraživanja. U modificiranom upitniku prikazana su zadovoljavajuća metrijska obilježja u kontekstu srednjoškolskih nastavnika.

Upitnikom demografskih pokazatelja prikupljeni su opći podatci o nastavnicima (rod, radni staž i vrsta škole u kojoj rade).

4. Rezultati i rasprava

4.1. Deskriptivni pokazatelji i interkorelacije među varijablama

Svi ispitanici potpuno su ispunili upitnike. Dodatno je provjerena normalnost raspodjele (gornjih i donjih 5 %). Uvidom u srednje vrijednosti tih podataka vidi se da ne odstupaju od srednjih vrijednosti drugih podataka.

Normalnost distribucije testirana je Kolmogorov-Smirnovljevim testom. Preporučene vrijednosti asimetrije i zakrivljenosti trebaju se kretati u rasponu -2 do 2 (George i Mallery, 2010.), što vrlo dobro zadovoljava sve distribucije, a čak i prema strožim kriterijima od -1 do 1 (Tabachnick i Fidell, 2007.). (Tablica 2.).

Tablica 2. Deskriptivna statistika za izvore stresa, radne orijentacije, samoučinkovitost, zadovoljstvo nastavničkim radom, sagorijevanje i psihološki procvat (N = 515)

Varijabla	Teorijski raspon	Min	Max	AS	SD	Asimetrija (Skewness)	Spljoštenost (Kurtosis)
Izvori stresa							
Neprijmjereno ponašanje učenika	1 – 5	1	5	3.31	0.93	-0.253	-0.307
Potreba za profesionalnim priznanjem	1 – 5	1	5	2.90	0.85	-0.028	-0.178
Radno opterećenje	1 – 5	1	5	3.50	0.72	-0.174	0.049
Radne orijentacije							
Orijentacija na prihod	1 – 5	1	5	2.52	0.99	0.393	-0.579
Orijentacija na karijeru	1 – 5	1	5	3.07	1.10	-0.123	-0.952
Orijentacija na životni poziv	1 – 5	1.50	5	3.92	0.73	-0.880	0.689
Samoučinkovitost	1 – 4	2	4	3.31	0.46	-0.287	-0.599
Zadovoljstvo učiteljskim poslom	1 – 7	1	7	4.40	1.24	-0.441	-0.355
OLBI							
Neangažiranost	1 – 4	1	3.75	2.01	0.53	0.349	-0.065
Iscrpljenost	1 – 4	1	4	2.60	0.68	-0.035	-0.614
Psihološki procvat	1 – 7	2.75	7	5.78	0.89	-0.837	0.408

*Napomene: Min.– najmanja vrijednost; Maks.– najveća vrijednost; AS – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija

Deskriptivni pokazatelji (Tablica 2.) upućuju na zaključak da nastavnici – kada se uspoređuje razina različitih izvora stresa – najvišom razinom vrednuju radno opterećenje, a najmanjom razinom izvor stresa u obliku potrebe za profesionalnim razvojem. Od radnih orijentacija, najvažnija je orijentacija na posao kao životni poziv, dok je najmanje izražena orijentacija na posao kao izvor prihoda.

Tablica 3. Vrijednosti t-testa razlika u izvorima stresa, psihološkom procvatu, zadovoljstvu nastavničkim radom samoučinkovitosti i radnih orijentacija s obzirom na vrstu škole (N = 515)

Varijabla	Strukovne škole N = 295		Gimnazije N = 220		t	p	d
	M	SD	M	SD			
Izvori stresa							
Neprijmjereno ponašanje učenika	3.38	0.92	3.22	0.94	1.973	0.049*	0.162
Potreba za profesionalnim priznanjem	2.89	0.83	2.92	0.88	-0.451	0.652	–
Radno opterećenje	3.47	0.72	3.54	0.73	-1.139	0.255	–
Radne orijentacije							
Orijentacija na posao kao izvor prihoda	2.47	0.96	2.57	1.03	-1.073	0.284	–
Orijentacija na karijeru	3.01	1.05	3.15	1.11	-1.401	0.162	–
Orijentacija na životni poziv	3.91	0.71	3.92	0.74	-0.054	0.957	–
Samoučinkovitost	3.31	0.46	3.30	0.47	0.030	0.976	–
Zadovoljstvo nastavničkim poslom	4.41	1.28	4.49	1.27	-0.647	0.518	–
Dimenzije sagorijevanja							
Neangažiranost na poslu	1.99	0.52	2.04	0.56	-0.934	0.351	–
Iscrpljenost na poslu	2.54	0.66	2.69	0.71	-2.426	.016*	–
Psihološki procvat	5.84	0.83	5.69	1.02	1.897	0.058	0.15

*p < 0.05

U provedenom istraživanju očekivalo se da će postojati velike razlike u razini doživljenog stresa među skupinama nastavnika u gimnazijama i nastavnika u strukovnim školama (Tablica 3.) koje će najviše iskazivati nastavnici strukovnih škola. Rezultati su pokazali značajnu razliku razine stresa samo prema obliku neprimjerenog ponašanja učenika ($p = 0.049$) koje višom razinom procjenjuju nastavnici u gimnazijama.

Prema dimenzijama sagorijevanja (neangažiranost na poslu i iscrpljenost zbog posla) očekivalo se da će višu razinu obiju dimenzija imati nastavnici u strukovnim školama. Rezultati su pokazali na značajnu razliku u dimenziji sagorijevanja u obliku iscrpljenosti na poslu ($p = 0.016$). Očekivalo se da su nastavnici u strukovnim školama iscrpljeniji, ali su dobiveni rezultati suprotni očekivanju, tj. pokazalo se da nastavnici u gimnazijama procjenjuju višu razinu iscrpljenosti. Moguće objašnjenje takvih rezultata mogu biti pritisci i želje za što boljim uspjehom učenika tijekom polaganja ispita državne mature. Zbog toga nastaje viša razina iscrpljenosti.

Razlike prema razini psihološkog procvata, prema radnim usmjerenostima te razini samoučinkovitosti i razini zadovoljstva poslom nisu utvrđene ($p > 0.05$).

Rezultati cjelokupnog uzorka ispitivanja povezanosti (Tablica 4.) pokazuju kako su svi oblici izvora stresa međusobno značajno pozitivno povezani malom do srednjom jačinom (od $r = 0.147$ do $r = 0.402$; $p < 0.01$). Rezultati pokazuju da su oblici izvora nastavničkog stresa u očekivanom i istom smjeru (pozitivno ili negativno) povezani s drugim ispitivanim varijablama. Pozitivna povezanost utvrđena je među izvorima stresa i radnom orijentacijom na posao kao izvor prihoda, ali i među izvorima stresa prema obje razine sagorijevanja. Negativna povezanost utvrđena je među izvorima stresa i radnom usmjerenošću na životni poziv, zadovoljstvom nastavničkim radom i psihološkim procvatom.

S obzirom na podatak kako su svi oblici izvora stresa s drugim ispitivanim varijablama povezani u istome smjeru, u daljnjem dijelu ovoga rada analizirani su rezultati za sve oblike stresa odjednom.

Radna orijentacija na posao pozitivno je povezana s oblicima stresa ($r = 0.147$ do $r = 0.276$; $p < 0.05$), a negativno s radnom orijentacijom na posao kao životni poziv ($r = -0.222$ do $r = -0.236$; $p < 0.05$). Radna orijentacija na karijeru negativno je povezana sa stresom u obliku neprimjerenog ponašanja učenika ($r = -0.104$; $p < 0.01$), a pozitivno s potrebom za profesionalnim priznanjem ($p = 0.220$; $p < 0.05$), ali nije povezana sa stresom u obliku radnog opterećenja ($p > 0.5$).

Samoučinkovitost nastavnika negativno je povezana sa stresom u obliku neprimjerenog ponašanja učenika ($r = -0.276$; $p < 0.05$), dok s drugim oblicima stresa (potreba za profesionalnim priznanjem i radno opterećenje) nije povezana ($p > 0.05$).

Tablica 4. Povezanost varijabli izražena Pearsonovim koeficijentom korelacije za cijeli uzorak ispitanika (N = 515)

	1.,	2.,	3.,	4.,	5.,	6.,	7.,	8.,	9.,	10.,	11.,	12.
1. Staž	1	-0.035	0.033	0.068	0.051	-0.080	0.061	-0.014	0.043	-0.002	0.025	-0.077
2. Neprimjereno ponašanje učenika	1		0.311**	0.402**	0.276**	-0.104*	-0.236**	-0.276**	-0.317**	0.275**	0.370**	-0.194**
3. Potreba za profesionalnim priznanjem		1		0.398**	0.147**	0.220**	-0.230**	0.009	-0.306**	0.183**	0.275**	-0.101**
4. Radno opterećenje			1		0.185**	0.018	-0.222**	-0.034	-0.289**	0.168**	0.450**	-0.158**
5. Posao kao izvor prihoda				1		-0.220**	-0.589**	-0.411**	-0.584**	0.634**	0.477**	-0.373**
6. Orijentacija na karijeru					1		0.203**	0.317**	0.191**	-0.289**	-0.061	0.160**
7. Orijentacija na životni poziv						1		0.449**	0.678**	-0.674**	-0.450**	0.479**
8. Samoučinkovitost							1		0.395**	-0.526**	-0.290**	0.481**
9. Zadovoljstvo učitelja poslom								1		-0.663**	-0.548**	0.420**
10. Neangažiranost na poslu									1		0.516**	-0.504**
11. Iscrpljenost na poslu										1		-0.381**
12. Psihološki prcvat											1	

**p < 0.01; *p < 0.05

Zadovoljstvo nastavničkim poslom negativno je povezano sa svim oblicima izvora stresa ($r = -0.289$ do $r = -0.317$; $p < 0.05$). Razine sagorijevanja pozitivno su povezane sa svim oblicima izvora stresa (za neangažiranost $r = 0.168$ do $r = 0.275$, a za iscrpljenost $r = 0.275$ do $r = 0.450$; $p < 0.05$). Psihološki procvat povezan je malom negativnom načinom s oblicima stresa ($r = -0.101$ do $r = -0.194$; $p < 0.05$).

4.2. Hijerarhijska regresijska analiza

Kako bi se dobilo što bolje objašnjenje izvora stresa kod nastavnika, obavljena je hijerarhijska regresijska analiza, posebno za svaki oblik izvora stresa. U postupcima dodavanja blokova varijabli svakoj analizi pristupilo se istim redoslijedom.

Tablica 5. Hijerarhijska regresija doprinosa psihološkog procvata, radnih usmjeravanja, samoučinkovitosti, zadovoljstva nastavničkim poslom i dimenzija sagorijevanja u objašnjenju izvora stresa u obliku neprimjerenog ponašanja učenika (N = 515)

		β	β	β	B	B
1. Blok	Rod	0.407*	0.424*	0.404*	0.313*	0.219*
	Staż	-0.006	-0.007	-0.006	-0.006	-0.009*
2. Blok	Orijentacija na prihod		0.194*	0.109*	0.062	0.080
	Orijentacija na karijeru		-0.135	0.001	-0.016	-0.064
	Orijentacija na životni poziv		-0.139*	0.064	0.076	0.135
3. blok	Samoučinkovitost			-0.350*	-0.345*	-0.443*
	Zadovoljstvo učitelja poslom			-0.148*	-0.090	-0.029
	Psihološki procvat			-0.020	0.017	0.019
4. blok	Neangažiranost				-0.003	0.027
	Iscrpljenost				0.319*	0.141*
5. blok	Potreba za profesionalnim priznanjem					0.206*
	Radno opterećenje					0.336*
	R ²	0.031	0.119	0.165	0.198	0.299

* $p < 0.05$

Ispitujući stres u obliku neprimjerenog ponašanja učenika (Tablica 5.), prvi blok prediktora objašnjava 3.1 % ukupne varijance, pri čemu je spol prediktor stresa ($\beta = 0.407$; $p < 0.05$) na način da nastavnice doživljavaju višu razinu stresa. Kada se pridruži drugi blok (radne orijentacije), tada je objašnjeno ukupno 11.9 % varijance. Nastavnici kojima je radna orijentacija na posao kao životni poziv doživljavaju manje razine stresa ($\beta = -0.139$), dok oni koji su orijentirani na posao kao izvor prihoda percipiraju višu razinu stresa ($\beta = 0.194$). Uvrštavanjem bloka pozitivnih prediktora (samoučinkovitost, zadovoljstvo nastavničkim radom i psihološki procvat) objašnjeno je ukupno 16.5 % ukupne varijance. Pritom nastavnike koji se osjećaju samoučinkovito ($\beta = -0.350$), ali i oni koji su zadovoljniji vlastitim radom ($\beta = -0.148$) manje „smeta” neprimjerenom ponašanje učenika. Kada se u četvrtom bloku dodatno pridruže dimenzije sagorijevanja, tada je objašnjeno ukupno 19.8 % varijance. Pritom iscrpljenost nastavnika u pozitivnom smjeru objašnjava doživljaj neprimjerenog ponašanja učenika ($\beta = 0.319$), a samoučinkovitost negativno ($\beta = -0.345$). Kada se pridruže i ostali izvori stresa kao prediktori, ukupno je objašnjeno 29.9 % varijance. Pozitivni prediktori jesu sljedeći: rod (ženski) s $\beta = 0.219$, iscrpljenost ($\beta = 0.141$), potreba za profesionalnim priznanjem ($\beta = 0.206$) i radno opterećenje ($\beta = 0.336$). Negativni su prediktori radni staž ($\beta = -0.009$) i samoučinkovitost nastavnika ($\beta = -0.433$). Nastavnicima s povećanjem godina radnog staža sve manje počinje smetati neprimjerenom ponašanje učenika. To se može protumačiti ili kao da su „očvrsnuli”, ali je moguće da su i „oglušili” na pojedine „smetnje” u nastavnom radu.

Tablica 6. Hijerarhijska regresija doprinosa psihološkog procvata, radnih orijentacija, samoučinkovitosti, zadovoljstva nastavničkim poslom i dimenzija sagorijevanja u objašnjenju izvora stresa u obliku radnog opterećenja (N = 515)

		β	B	B	B	B
1. Blok	Rod	0.335*	0.347*	0.315*	0.172*	0.080
	Stož	0.003	0.004	0.004	0.004	0.004
2. Blok	Orijentacija na prihod		0.060	0.022	-0.025	-0.028
	Orijentacija na karijeru		0.053	0.042	0.013	-0.025
	Orijentacija životnom poziv		-0.198*	-0.084	-0.092	-0.081

3. blok	Samoučinkovitost			0.188*	0.169*	0.196*
	Zadovoljstvo učitelja poslom			-0.137*	-0.072*	-0.022
	Psihološki procvat			-0.160	-0.019	-0.028
4. blok	Neangažiranost				-0.154	-0.173
	Iscrpljenost				0.441*	0.354*
5. blok	Neprijmjereno ponašanje učenika					0.185*
	Potreba za profesionalnim priznanjem					0.190*
	R ²	0.038	0.102	0.139	0.244	0.352

* $p < 0.05$

Kada se objašnjava stres u obliku radnog opterećenja (Tablica 6.), prvi blok prediktora upućuje na to da je ženski rod njegov pozitivni pokazatelj ($\beta = 0.335$), pri čemu je objašnjeno 3.8 % varijance. Kada se pridruži drugi blok, rod je i dalje pozitivan pokazatelj ($\beta = 0.347$), dok je negativni pokazatelj radna orijentacija na posao kao životni poziv ($\beta = -0.198$). Drugim blokom objašnjeno je ukupno 10.2 % varijance. Trećim blokom objašnjava se 13.9 % varijance, pri čemu su rod ($\beta = 0.315$) i samoučinkovitost ($\beta = 0.188$) pozitivni pokazatelji, a zadovoljstvo nastavničkim radom ($\beta = -0.137$) negativni pokazatelj. Četvrtim blokom objašnjeno je 24.4 % varijance, pri čemu su rod ($\beta = 0.172$), samoučinkovitost ($\beta = 0.169$) i iscrpljenost ($\beta = 0.441$) pozitivni pokazatelji, a zadovoljstvo nastavničkim radom negativni je pokazatelj ($\beta = -0.072$). Konačnim pridruživanjem petog seta varijabli objašnjeno je ukupno 35.2 % varijance. Značajni negativni pokazatelji ne postoje, a pozitivni pokazatelji jesu sljedeći: samoučinkovitost ($\beta = 0.196$), iscrpljenost ($\beta = 0.354$), potreba za profesionalnim priznanjem ($\beta = 0.190$) i neprimjereno ponašanje učenika ($\beta = 0.185$). Nastavnici koji su više iscrpljeni zbog vlastitog rada dodatno osjećaju stres zbog radnog opterećenja. Njihova iscrpljenost povećava doživljaj neprimjerenog ponašanja učenika. Zanimljivo je pitanje zašto je samoučinkovitost pozitivan prediktor stresa u obliku radnog opterećenja. To se može objasniti i ovako: kada ostale kolege (i ravnatelji) primijete da se tko stalno iskazuje u poslu, odmah ga zaduže i drugim, dodatnim poslovima. Tako se posljedično pojačava potreba za profesionalnim priznanjem (koja često izostaje) i razina iscrpljenosti.

Tablica 7. Hijerarhijska regresija doprinosa psihološkog procvata, radnih orijentacija, samoučinkovitosti, zadovoljstva nastavničkim radom i dimenzija sagorijevanja u objašnjenju izvora stresa u obliku potrebe za profesionalnim priznanjem (N = 515)

		β	B	B	B	B
1. blok	Rod	0.248*	0.258*	0.206*	0.176*	0.074
	Stož	0.001	0.004	0.006	0.006	0.005
2. blok	Orijentacija na prihod		0.048	-0.012	-0.047	-0.050
	Orijentacija na karijeru		0.224*	0.214*	0.210	0.209*
	Orijentacija na životni poziv		-0.308*	-0.156*	-0.134	-0.120
3. blok	Samoučinkovitost			0.176*	0.196*	0.206*
	Zadovoljstvo učitelja poslom			-0.214*	-0.176*	-0.140*
	Psihološki procvat			0.002	0.026	0.029
4. blok	Neangažiranost				0.103	0.148
	Iscrpljenost				0.145*	-0.035
5. blok	Radno opterećenje					0.286*
	Neprijmjereno ponašanje učenika					0.170*
	R ²	0.014	0.149	0.200	0.211	0.305

* $p < 0.05$

U objašnjenju stresa u obliku potrebe za profesionalnim priznanjem (Tablica 7.), u prvom bloku objašnjava se 1.4 % varijance, pri čemu je ženski rod pozitivni prediktor ($\beta = 0.248$). U drugom bloku objašnjeno je ukupno 14.9 % varijance. Rod je i dalje pozitivni prediktor ($\beta = 0.258$), a također i radna orijentacija na karijeru ($\beta = 0.224$), dok je negativni pokazatelj radna orijentacija na posao kao životni poziv ($\beta = -0.308$). U trećem bloku objašnjava se ukupno 20.0 % varijance, u četvrtom 21.1 % varijance, a u petom 30.4 % varijance. Pozitivni prediktori i objašnjenje izvora stresa u obliku profesionalnog priznanja jesu: radna orijentacija na karijeru ($\beta = 0.209$), samoučinkovitost ($\beta = 0.206$), neprijmjereno ponašanje učenika ($\beta = 0.170$) i radno opterećenje ($\beta = 0.286$), dok je negativni prediktor zadovoljstvo nastavničkim radom ($\beta = -0.140$). Nastavnici koji žele napredovati u karijeri vrlo su samouvjereni, doživljavaju se samoučinkovito, posao ih zamara, češće traže priznanje za svoj rad (ponekad usmeno, ali češće financijski). S vremenom se smanjuje

njihovo zadovoljstvo (nastavničkim) radom te postoji i mogućnost promjene posla (npr., Goddard i Goddard, 2006.; Litt i Turk, 1985.) the present study investigated the hypothesis that a significant positive association between burnout and turnover intention would be observed in teachers at the beginning of their careers. A sample of 112 Australian teachers working in their first or second academic year was surveyed in 2004. Respondents were administered the Maslach Burnout Inventory (MBI: Maslach, Jackson & Leiter 1996) i tako se posljedično pojačava doživljaj stresa i stresnih stanja.

Rezultati istraživanja upućuju na općenitu povezanost svih oblika izvora stresa, ali i na njihovu povezanost s drugim parametrima koji su ispitivani u ovome istraživanju. I druga istraživanja upućuju na probleme doživljavanja stresa zbog neprimjerenog (i agresivnog) ponašanja učenika (npr., Đuranović; Klasnić, 2016.; Livazović, 2012.; Moon; McCluskey, 2016.). Razlozi agresije mogu biti u činjenici da učenici srednjih škola pokušavaju kreirati vlastiti identitet, vjerojatno se žele osjećati „odrasliji” te u neuspješnim pokušajima nastaje kontraefekt i verbalna agresija. Dodatno, takvi rezultati mogu biti objašnjeni činjenicom da je u srednjim školama zaposleno znatno više nastavnica nego nastavnika (Agencija za odgoj i obrazovanje, 2019.; Klassen & Chiu, 2010., Sorić, Mikulandra, 2004.), pri čemu žene češće doživljavaju stresna stanja. U nastavničkom zanimanju rijetko se pronađu osobe kojima je cilj napredovanje u karijeri i povećanje financijskih prihoda (Heneman III, Milanowski, 1999.; Jurčec, 2014.). Nakon što takve osobe uvide da je napredovanje vrlo teško postići, upravo u tome saznanju mogu imati „okidač” i „pojačivač” stresa i stresnih stanja. U strukovnim školama nerijetko se pronađu i nastavnici koji su jedan dio svoje karijere proveli u realnom sektoru, a u sljedećoj životnoj fazi „prenosili” su učenicima svoja stečena znanja i iskustva. Budući da su iskusni i sebe doživljavaju samoučinkovitima – jer vjerojatno imaju široko znanje o svome nastavnom predmetu (struci) – oni uspijevaju dulje zadržati učeničku koncentraciju (Ashton, 1984; Huitt, 2003.; Slišković, Burić i sur., 2016.). Pretjerana administracija u svim istraživanjima također se pokazala kao ključan izvor stresa.

Skupni rezultati upućuju na zaključak da je nužno djelovati u smjeru prevencije doživljaja svih oblika izvora stresa među učiteljima i nastavnicima. Važno je kreirati pozitivnu sliku o takvoj profesiji i ujedno isticati pozitivnu stranu nastavničkog poziva. Potrebno je također poticati najbolje učenike da se upisuju na učiteljske i nastavničke studije kako bismo u budućnosti dobili najkvalitetnije osobe za poučavanje učenika.

5. Zaključak

Rezultati istraživanja upućuju na zaključak da su općenito nastavnici pod stresom i da su svi oblici izvora stresa međusobno ovisni jedni o drugima, tj. jačanjem

jednog oblika stresa posljedično se pojačava i doživljaj drugih oblika stresa. Na smanjenje razine stresa utječe zadovoljstvo vlastitim poslom, tj. za nastavnike koji vole svoj posao procjenjuje se niža razina stresa. Kako bi se smanjila razina stresa, nužno je učiteljima i nastavnicima poboljšati socijalni status (što se može postići povećanjem osobnog dohotka i drugim pravima), omogućiti im dodatnu edukaciju o radu s učenicima, a osim toga osigurati motivirajuće stipendije studentima koji se upisuju na nastavničke studije kako bi se privuklo najbolje učenike u obrazovni sustav. Osim toga, dobro je zapravo poći od samoga početka, tj. podsjetiti da i roditelji ponekad ne prihvaćaju dobronamjerne savjete nastavnika njihove djece, već često prijete pozivima za inspeksijski uvid u rad pojedinih nastavnika. Stoga se nastavnici zbog straha pomalo povlače i postaju nesigurniji. U krajnjim slučajevima poznate su i mnoge prijetnje nastavnicima zbog nezadovoljstva ocjenama njihove djece i međuvršnjačkih odnosa.

Sve takve poteškoće u nastavničkom radu vrlo je teško prevladavati bez potpore javnosti i novinara koji bi trebali pratiti i pozitivne događaje i dobra postignuća učenika i njihovih mentora, a ne samo ekskluzivne vijesti kojima se često sagledava samo jedna strana priče o nastavničkoj nepravdi i iskazivanju nadmoći nad učenicima.

Literatura

1. Adams, E. (1999), Vocational Teacher Stress and Internal Characteristics. *Journal of Vocational and Technical Education*, 16(1), str. 7-22.
2. Adams, E. (2001), A proposed causal model of vocational teacher stress. *Journal of Vocational Education & Training*, 53(2), str. 223-246. [https://DOI.org/10.1080/13636820100200153](https://doi.org/10.1080/13636820100200153)
3. Agencija za odgoj i obrazovanje (2019), *Rezultati OECD-ova istraživanja TALIS 2018*. <https://www.azoo.hr/index.php?view=article&id=7435&naziv=rezultati-oecd-ova-istrazivanja-talis-2018->
4. Antoniou, A. S.; Polychroni, F.; Vlachakis, N. (2006), Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), str. 682–690. [https://DOI.org/10.1108/02683940610690213](https://doi.org/10.1108/02683940610690213)
5. Ashton, P. T. (1984), Teacher Efficacy: A Motivational Paradigm for Effective Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), Art. 5. [https://DOI.org/10.1177/002248718403500507](https://doi.org/10.1177/002248718403500507)
6. Austin, V.; Shah, S.; Muncer, S. (2005), Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational Therapy International*, 12(2), str. 63–80. [https://DOI.org/10.1002/oti.16](https://doi.org/10.1002/oti.16)
7. Bandura, A. (1994), Self-efficacy. U V. S. Ramachaudran (Ur.), *Encyclopedia of human behavior* (Sv. 4, str. 71–81). Academic Press.

8. Beckers, D. G. J.; van der Linden, D.; Smulders, P. G. W.; Kompier, M. A. J.; van Veldhoven i sur. (2004), Working Overtime Hours: Relations with Fatigue, Work Motivation, and the Quality of Work. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 46(12), 1282. <https://DOI.org/10.1097/01.jom.0000147210.95602.50>
9. Belcastro, P. A. (1982), Burnout and its relationship to teachers' somatic complaints and illnesses. *Psychological Reports*, 50(3), str. 1045–1046. <https://DOI.org/10.2466/pr0.1982.50.3c.1045>
10. Biondić Ivanković, P.; Brlas, S.; Matošević, L.; Pofuk, L.; Štetić, I. (2004), Zadovoljstvo učenika, roditelja i nastavnika školom u svjetlu rasterećenja učenika i nastavnoga procesa u srednjoj školi (pregled rezultata istraživanja). *Život i škola*, L(12), str. 55–64.
11. Borg, M. G.; Riding, R. J. (1991), Occupational Stress and Satisfaction in Teaching. *British Educational Research Journal*, 17(3), str. 263–281. <https://DOI.org/10.1080/0141192910170306>
12. Boyle, G. J.; Borg, M.; Falzon, J.; Baglioni, A. (1995), A structural model of the dimension of teacher stress. *The British journal of educational psychology*, 65(1), str. 49–67. <https://DOI.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01130.x>
13. Buelens, M.; Broeck, H. V. den. (2007), An Analysis of Differences in Work Motivation between Public and Private Sector Organizations. *Public Administration Review*, 67(1), str. 65–74. <https://DOI.org/10.1111/j.1540-6210.2006.00697.x>
14. Burić, I.; Slišković, A. (2018), Oldenburški upitnik sagorijevanja. U: A. Slišković, I. Burić, V. Čubela Adorić, M. Nikolić i I. Tucak Junaković (ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika* (Sv. 9, str. 13–20). Sveučilište u Zadru.
15. Chambers, G. (1993), Taking the 'de' out of demotivation. *The Language Learning Journal*, 7(1), str. 13–16. <https://DOI.org/10.1080/09571739385200051>
16. Chenevey, J. L.; Ewing, J. C.; Whittington, M. S. (2008), Teacher Burnout and Job Satisfaction among Agricultural Education Teachers. *Journal of Agricultural Education*, 49(3), str. 12–22.
17. Cherniss, C. (1980), *Staff Burnout. Job Stress in the Human Services*. London: Sage Publications.
18. Cordes, C. L.; Dougherty, T. W. (1993), A Review and an Integration of Research on Job Burnout. *The Academy of Management Review*, 18(4), str. 621–656. <https://DOI.org/10.2307/258593>
19. Dedić, G. (2005), Sindrom sagorijevanja na radu. *Vojnosanitetski pregled*, 62(11), str. 851–855.
20. Demerouti, E.; Nachreiner, F.; Schaufeli, W. (2001), The Job Demands–Resources Model of Burnout. *The Journal of applied psychology*, 86, str. 499–512. <https://DOI.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
21. Depolli Steiner, K. (2011), Analiza izvora stresa osnovnoškolskih učiteljev. *Psihološka obzorja*, 20(3), str. 121–138.
22. Diener, E.; Suh, E. M.; Lucas, R. E.; Smith, H. L. (1999), Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), str. 276–302. <https://DOI.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
23. Diener, E.; Wirtz, D.; Tov, W. (2010), New measures of well-being: Flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research Series*, 39, str. 247–266.

24. Dollansky, T. D. (2014), The importance of the beginning teachers' psychological contract: A pathway toward flourishing in schools. *International Journal of Leadership in Education*, 17(4), str. 442–461. <https://DOI.org/10.1080/13603124.2013.825012>
25. Dombrovskis, V.; Guseva, S.; Murasovs, V. (2011), Motivation to Work and the Syndrome of Professional Burn-out among Teachers in Latvia. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, str. 98–106. <https://DOI.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.212>
26. Đuranović, M.; Klasnić, I. (2016), Povezanost školskog uspjeha i rizičnih ponašanja srednjoškolaca na internetu. *Napredak*, 157(3), str. 263–281.
27. Đuranović, M.; Klasnić, I.; Lapat, G. (2013), Pedagoške kompetencije učitelja u primarnom obrazovanju. *Život i škola*, LIX(29), str. 34–44.
28. Fives, H.; Hamman, D.; Olivarez, A. (2007), Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), str. 916–934. <https://DOI.org/10.1016/j.tate.2006.03.013>
29. Freudenberger, H. J. (1974), Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), str. 159–165. <https://DOI.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
30. George, D.; Mallery, P. (2010), *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 17.0 Update* (10. izd.). Boston: Pearson.
31. Georgiou, S. (2007), *Prevention of Student Delinquency. School Violence: The Role of the School and the Teacher* [Magistarski rad, Panteion University of Social and Political Sciences, Athens, Greece]. <http://pandemos.panteion.gr/index.php?op=record&type=&q=&page=0&scope=&lang=el&repid=iid:709>
32. Giannakaki, M. S.; Batziakas, G. (2016), 'This is a beautiful school.' 'This school is useless!!' Explaining disengagement in a Greek vocational school through the examination of teacher ideologies. *Research in Post-Compulsory Education*, 21(4), str. 409–433. <https://DOI.org/10.1080/13596748.2016.1226585>
33. Goddard, R.; Goddard, M. (2006), Beginning teacher burnout in Queensland schools: Associations with Serious Intentions to Leave. *The Australian Educational Researcher*, 33(2), str. 61–75. <https://DOI.org/10.1007/BF03216834>
34. Han, T.; Mahzoun, Z. (2018), Demotivating Factors of EFL Teachers: A Case Study of a Private School in Turkey. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 12(2), str. 116–128.
35. Heneman III, H. G., Milanowski, A. T. (1999), Teachers Attitudes About Teacher Bonuses Under School-Based Performance Award Programs. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(4), Art. 4. <https://DOI.org/10.1023/A:1008063827691>
36. Ho, C.-L., Au, W.-T. (2006), Teaching Satisfaction Scale: Measuring Job Satisfaction of Teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66, str. 172–185. <https://DOI.org/10.1177/0013164405278573>
37. Huang, S.; Yin, H.; Lv, L. (2019), Job characteristics and teacher well-being: The mediation of teacher self-monitoring and teacher self-efficacy. *Educational Psychology*, 39(3), str. 313–331. <https://DOI.org/10.1080/01443410.2018.1543855>

38. Huitt, W. (2003), *A transactional framework of the teaching/learning process: A summary*. Educational Psychology Interactive. <http://www.edpsycinteractive.org/materials/mdl-tp.html>
39. Hultell, D.; Melin, B.; Gustavsson, J. P. (2013), Getting personal with teacher burnout: A longitudinal study on the development of burnout using a person-based approach. *Teaching and Teacher Education*, 32, str. 75–86. <https://DOI.org/10.1016/j.tate.2013.01.007>
40. Ismail, K.; Nopiah, Z. M.; Rasul, M. S.; Leong, P. C. (2017), Malaysian teachers' competency in technical vocational education and training: A review. U: A. G. Abdullah, T. Aryanti, A. Setiawan i M. Binti Alias (ur.), *Regionalization and harmonization in TVET: proceedings of the 4th UPI International Conference on Technical and Vocational Education and Training (TVET 2016)*, 15-16 November 2016, Bandung, Indonesia. Routledge Taylor & Francis Group, str. 59–64.
41. Jurčec, L. (2014), *Radne orijentacije i subjektivna dobrobit učitelja: Posredujuća uloga temeljnih psiholoških potreba i smisla života* [Doktorski rad]. Sveučilište u Zagrebu. Učiteljski fakultet.
42. Kızıltepe, Z. (2008), Motivation and demotivation of university teachers. *Teachers and Teaching*, 14(5–6), str. 515–530. <https://DOI.org/10.1080/13540600802571361>
43. Klassen, R.; Chiu, M. M. (2010), Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), Art. 3.
44. Kuzijev, J.; Topolovčan, T. (2013), Uloga odabira učiteljske profesije i samopoštovanja u sagorijevanju učitelja u osnovnoj školi. *Andragoški glasnik*, 17(2. (31)), str. 125–144.
45. Lauermaun, F.; König, J. (2016), Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction*, 45, str. 9–19. <https://DOI.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.006>
46. Lazarus, R. S.; Folkman, S. (1984), *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing Company.
47. Litt, M. D.; Turk, D. C. (1985), Sources of Stress and Dissatisfaction in Experienced High School Teachers. *The Journal of Educational Research*, 78(3), str. 178–185. <https://DOI.org/10.1080/00220671.1985.10885596>
48. Livazović, G. (2012), Povezanost medija i rizičnih ponašanja adolescenata. *Kriminologija & socijalna integracija : časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 20(1), str. 1–22.
49. Miljković, D.; Jurčec, L.; Rijavec, M. (2016), The relationship between teachers' work orientations and wellbeing: Mediating effects of work meaningfulness and occupational identification. U: Z. Marković, M. Đurišić Bojanović i G. Đigić (ur.), *Individual and Environment*. Niš: Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, str. 303–312.
50. Moon, B.; McCluskey, J. (2016), School-Based Victimization of Teachers in Korea: Focusing on Individual and School Characteristics. *Journal of Interpersonal Violence*, 31(7), str. 1340–1361. <https://DOI.org/10.1177/0886260514564156>

51. Novak, T.; Laušić, H.; Jandrić, A. (2008), Zadovoljstvo poslom, profesionalni stres i sagorijevanje osoblja u penalnim institucijama—Pregled literature. *Kriminologija & socijalna integracija*, 16(1), str. 109–126.
52. Oberle, E.; Schonert-Reichl, K. A. (2016), Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine*, 159, str. 30–37. <https://DOI.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.031>
53. Rijavec, M.; Ljubin Golub, T. (2018), Zanesenostu akademskim aktivnostima i dobrobit studenata. *Psiholgijske teme*, 27(3), str. 519–541. <https://DOI.org/10.31820/pt.27.3.9>
54. Rijavec, M.; Miljković, D.; Brdar, I. (2008), *Pozitivna psihologija*. Zagreb: IEP.
55. Roness, D. (2011), Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), str. 628–638. <https://DOI.org/10.1016/j.tate.2010.10.016>
56. Schwarz, N.; Strack, F. (1999), Reports of Subjective Well-Being: Judgmental Processes and Their Methodological Implications. U: D. Kahneman, E. Diener i N. Schwarz (ur.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. Russell Sage Foundation, str. 61–84.
57. Schwarzer, R.; Jerusalem, M. (1995), Generalized Self-Efficacy scale. U: J. Weinman, S. Wright i M. Johnston (ur.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs*. Windsor, UK: NFER-NELSON, str. 35–37.
58. Schwarzer, R.; Schmitz, G. S.; Daytner, T. (1999), *The Teacher Self-Efficacy scale*. Freie Universität Berlin. http://userpage.fu-berlin.de/gesund/skalen/Language_Selection/Turkish/Teacher_Self-Efficacy/teacher_self-efficacy.htm
59. Slavić, A.; Rijavec, M. (2015), Školska kultura, stres i dobrobit učitelja. *Napredak*, 156(1–2), str. 93–113.
60. Slišković, A.; Buric, I.; Macuka, I. (2016), The Voice of Croatian Elementary School Teachers: Qualitative Analysis of the Teachers' Perspective on Their Profession. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(5), str. 518–531. <https://DOI.org/10.1080/13540602.2016.1206521>
61. Slišković, A.; Burić, I.; Knežević, I. (2016), Zadovoljstvo poslom i sagorijevanje na poslu kod učitelja: Važnost podrške ravnatelja i radne motivacije. *Društvena Istraživanja / Journal for General Social Issues*. <https://DOI.org/10.5559/di.25.3.05>
62. Sorić, I.; Mikulandra, I. (2004), Skala za mjerenje izvora nastavnčkog stresa. U: A. Proroković, K. Lacković-Grgin, V. Čubela Adorić i Z. Penezić (ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika*. Filozofski fakultet. Sv. 2, str. 62–69.
63. Strauss-Blasche, G.; Ekmekcioglu, C.; Marktl, W. (2000), Does Vacation Enable Recuperation? Changes in Well-being Associated with Time Away from Work. *Occupational Medicine*, 50(3), str. 167–172. <https://DOI.org/10.1093/occmed/50.3.167>
64. Sviben, R.; Pukljak Iričanin, Z.; Lauri Korajlija, A.; Čular Reljanović, I. (2017), Sindrom sagorijevanja i mentalno zdravlje kod medicinskog osoblja sa psihijatrijskog i nepsihijatrijskih odjela. *Časopis za primijenjene zdravstvene znanosti*, 3(2), str. 169–181. <https://DOI.org/10.24141/1/3/2/4>
65. Škrinjar, J. (1996), Odnos zanimanja i strategija suočavanja i svladavanja Burnout sindroma. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 32(1), str. 25–36.

66. Tabachnick, B. G.; Fidell, L. S. (2007), *Using multivariate statistics* (5th ed). Pearson/Allyn & Bacon.
67. Tadić, M. (2010), Pregled nekih istraživanja u kontekstu subjektivne dobrobiti. *Društvena istraživanja*, 19(1-2 (105-106)), str. 117–136.
68. Tomašević, S.; Horvat, G.; Leutar, Z.; Horvat, G. (2016), Intenzitet stresa kod učitelja u osnovni. *Časopis za pitanja socijalnog rada i srodnih znanosti*, 1(3), str. 49–65.
69. Vidić, T.; Miljković, D. (2019), Povezanost pristupa poučavanju s percipiranom samoeфикасношћу, zadovoljstvom poslom i životom te emocijama učitelja u osnovnoj školi. *Psihologijske teme*, 28(2), str. 291–312. <https://DOI.org/10.31820/pt.28.2.4>
70. Vizek Vidović, V.; Rijavec, M.; Vlahović-Štetić, V.; Miljković, D. (2014), *Psihologija obrazovanja*. IEP : VERN'.
71. Wrzesniewski, A.; McCauley, C.; Rozin, P.; Schwartz, B. (1997), Jobs, Careers, and Callings: People's Relations to Their Work. *Journal of Research in Personality*, 31(1), str. 21–33. <https://DOI.org/10.1006/jrpe.1997.2162>
72. Zvizdić, S.; Dautbegović, A. (2014), Prevencija profesionalnog sagorijevanja nastavnika u visokom obrazovanju. *Obrazovanje odraslih*, 3 str. 7-56.
73. Žilić, I. (2018), General versus vocational education: Lessons from a quasi-experiment in Croatia. *Economics of Education Review*, 62, str. 1-11. <https://DOI.org/10.1016/j.econedurev.2017.10.009>

Predictors of secondary school teachers' stress

Summary

To begin with, it is necessary to explain what stress is and how it arises. Stress is a term used to connect the relationship between an individual and his environment, as well as an assessment of the successful resolution of many demands, the resolution of which exceeds our capabilities. This means that stress arises at the moment when the demands from our environment are so great that we cannot successfully face them and solve them. In this research, the authors studied stress and predictors of teacher stress in secondary schools in the Republic of Croatia.

Vocational schools and grammar schools mostly employ teachers who have completed similar or the same studies, i.e. their input variables are similar, so the research wanted to examine whether there are similarities and/or differences between them after they are employed in the education system. The following instruments were used: Scale for measuring the sources of teacher stress, Psychological Flourishing Scale, Oldenburg Burnout Questionnaire, Teacher Job Satisfaction Scale, Teacher Self-Efficacy Scale and Modified Work Orientation Questionnaire. The research results (N = 515) indicate that teachers in vocational schools experience a higher level of stress due to inappropriate

student behavior, while teachers in grammar schools feel more exhausted due to the demands of their work. Possible explanations of the obtained differences were the subject of discussion in this paper, and guidelines and recommendations were given in order to reduce the level of experienced teacher stress.

Keywords: grammar school; teacher; stress, high school; vocational school.

Dr. sc. Tomislav Cerinski
Osnovna škola Ljudevita Gaja Zaprešić,
Ljudevita Gaja 2, HR-10290 Zaprešić
tomislav.cerinski@gmail.com

Prof. emer. Dubravka Miljković
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Savska cesta 77, HR – 10000 Zagreb
dubravka.miljkovic@ufzg.hr