

ODNOS IZMEĐU STRESA, STRATEGIJA SUOČAVANJA, SAMOUČINKOVITOSTI I PROFESIONALNOG SAGORIJEVANJA MEĐU NASTAVNICIMA TEHNIČKE KULTURE

Jadran Jelić

Prirodoslovno-matematički fakultet Sveučilišta u Splitu

Poslijediplomski sveučilišni studij: *Istraživanje u edukaciji u području prirodnih i tehničkih znanosti* –
usmjerenje Tehnika Split, Hrvatska

jelicjadran@gmail.com

Sažetak - Stres povezan s poslom rastući je problem današnjice i ima izrazito negativne efekte, kako na zdravlje i dobrobit pojedinca, tako i na produktivnost organizacija s obzirom da su zaposlenici izloženi stresu manje zadovoljni poslom i samim time skloniji odlasku na bolovanje, izostancima s posla, imaju snižene radne performanse te višu namjeru napuštanja posla. Stres povezan s poslom nastaje pod utjecajem radnih zahtjeva različitih vrsta koje pojedinac nije u stanju ispuniti i nema sposobnosti nositi se s njima na odgovarajući način. Stres je posebno izražen u nastavničkom zanimanju, a nastaje kao posljedica različitih uzročnika, od obujma i zahtjevnosti posla, preko neprimjerenih ponašanja učenika i loših odnosa s kolegama pa sve do nedostatka priznanja nastavničkoj profesiji i neadekvatnih mogućnosti napredovanja u karijeri. Uslijed dugoročne izloženosti stresu, kao posljedica razvija se sindrom profesionalnog sagorijevanja kojeg karakteriziraju manifestacije poput iscrpljenosti, mentalne udaljenosti, kognitivnih i emocionalnih oštećenja te psiholoških i psihosomatskih smetnji. S obzirom na individualne karakteristike pojedinca, različite osobe se na različite načine suočavaju sa stresnim događajima, bilo da ih negiraju, aktivno pristupaju njihovom rješavanju, traže socijalnu podršku, ili u najtežim slučajevima, pribjegavaju različitim opijatima. U Hrvatskoj se od strane stručnih i znanstvenih radova još uvijek nedovoljno pažnje pridaje ovog problematiki stoga se kreće u istraživanje u okviru doktorske disertacije s ciljem ispitivanja korelacije između stresa, strategija suočavanja, osjećaja samoučinkovitosti i profesionalnog sagorijevanja na slučajnom uzorku nastavnika Tehničke kulture, uzimajući u obzir da navedenom problematikom u ovom segmentu nastavnika još uvijek zna iznimno malo. U skladu s nalazima istraživanja steći će se dublji uvid u problematiku stresa i njegovih implikacija na nastavnike specifičnog područja predmetne nastave, što ujedno može poslužiti kao poluga za stavljanje većeg fokusa na kreiranje adekvatnih rješenja ovog rastućeg problema s kojim se nosi hrvatski obrazovni sustav.

Ključne riječi: *nastavnički stres, sindrom sagorijevanja, samoučinkovitost, strategije suočavanja, Tehnička kultura*

1. UVOD

U današnje vrijeme, obilježeno velikom količinom obveza, nemogućnošću usklađivanja privatnog s poslovnim životom, u vrijeme kada su sve češće političke, socijalne i ekološke kataklizme, suvremeni čovjek gotovo svakodnevno je izložen stresu, što ima dugoročne negativne implikacije s različitim psihofizičkim obilježjima.

Među različitim vrstama stresa, znanstvenici su se najviše fokusirali na istraživanje problematike koju sa sobom nosi profesionalni stres, fenomen koji je u Rječniku Američke psihološke udruge (2018) definiran kao "čovjekov fiziološki i psihološki odgovor na događaje ili uvjete povezane s radnim mjestom, koji su štetni za zdravlje i dobrobit". Profesionalni stres predstavlja jedan od gorućih problema modernog društva, u većoj ili manjoj mjeri njegova se pojavnost bilježi u svim djelatnostima (Johnson i Cooper, 2003), a obrazovanje zauzima visoki rang stresnosti u usporedbi s drugim zanimanjima (Bakare, 2005; Boyle i sur., 1995; Burton, 2023; Clipa, 2015; Dick i Wagner, 2001; Johnson i Cooper, 2003; Travers, 2017). Štoviše, recentna studija koju je proveo Fanaj i sur. (2022) donijela je zapanjujuće rezultate. Naime, autori su prijavili jednake razine izloženosti stresu kod nastavnika i zdravstvenog osoblja (Fanaj i sur., 2022), što još jednom potvrđuje sve ranije dokaze iz literature (Bottiani i sur., 2019; Wettstein i sur., 2021; koji su nastavničko zanimanje opisali kao jedno od najstresnijih zanimanja na svijetu. Riječ je o globalnom fenomenu, kako to objašnjava Slaalvik (2017), koji iz dana u dan sve više jača (Health and

Safety Executive HSE, 2018; Merida-Lopez i Extremera, 2017).

Učincima profesionalnog stresa bavili su se brojni autori, pri čemu je istražen njegov utjecaj na različita područja uključujući psihofizičko zdravlje, motivaciju, radnu produktivnost, namjere napuštanja posla, sudjelovanje u štrajkovima i slično. Pokazalo se kako akutni stres, odnosno kratkotrajna izloženost stresu najčešće uzrokuje zdravstvene posljedice poput anksioznosti i gastrointestinalnih smetnji, smanjuje razine koncentracije i kvalitetu obavljanja posla, povećava stope pogrešaka u radu i uzrokuje nedostatke u obavljanju složenih kognitivnih zadataka (Sánchez-Amo i Sánchez-Rubiales, 2018; Yasar i sur., 2022). Također se pokazalo kako može dovesti do emocionalnog otupljivanja, što se manifestira kao nedostatak razumijevanja i bešćutan stav prema drugima (Američka psihijatrijska udruga, 2014). Međutim, kod kronične izloženosti stresu posljedice su kudikamo snažnije, a njegova glavna manifestacija je sindrom profesionalnog sagorijevanja (Svjetska zdravstvena organizacija, 2019), fenomen povezan s visokim razinama emocionalne iscrpljenosti, depersonalizacije i smanjene profesionalne učinkovitosti (Arens i Morrin, 2016; Kovačević i sur., 2023). U konačnici, dolazi do smanjenog zadovoljstva poslom, nižeg radnog učinka i radne motivacije, povećanih izostanaka s posla (Kinman i Jones, 2001; Spector i sur., 2005) i osjećaja neuspjeha (Schaufeli i sur., 2009) kao i do visokog stupanja uključenosti u konflikte i sukobljavanja sa kolegama i nadređenima (Reddy, 2007; Wright, 2007).

Iz svega navedenog evidentno je kako su stres i sagorijevanje među nastavnicima izrazito negativni jer mogu ozbiljno narušiti kvalitetu obrazovanja, rezultirati lošijim mentalnim zdravljem nastavnika te imati štetne posljedice po cjelokupno obrazovno okruženje, uključujući i učenike. Stoga je od ključne važnosti implementirati učinkovite strategije suočavanja sa stresom i poticati razvoj osjećaja samoučinkovitosti među nastavnicima. Ove strategije pomažu u očuvanju mentalnog zdravlja, sprječavaju profesionalno sagorijevanje te doprinose poboljšanju produktivnosti i kvalitete nastave, što dugoročno koristi kako nastavnicima, tako i učenicima.

U nastavku se vrši pregled dosadašnjih teorijskih saznanja o izvorima stresa i razinama sagorijevanja u nastavničkom zanimanju te mehanizmima zaštite, kako bi se kreirala adekvatna podloga za izradu plana istraživanja u okviru doktorske disertacije.

2. STRES U NASTAVNIČKOM ZANIMANJU

Kada se govori o stresu, neizostavno je prethodno reći nekoliko riječi o mentalnom zdravlju, na koji stres ima izravan utjecaj. Mentalno zdravlje definirano je od strane Svjetske zdravstvene organizacije (2005) kao stanje u kojem se pojedinci učinkovito nose sa svakodnevnim stresorima, pri čemu produktivno obavljaju svoj posao i doprinose svojoj zajednici. Stres je jedna od najveći prijetnji metalnom zdravlju modernog društva, a s psihološkog aspekta tumači se kao način na koji pojedinci reaguju u različitim problematičnim situacijama, emocionalnim prijetnjama i zahtjevima svakodnevnice (Mark i Smith, 2012; Rivera-Torres i sur., 2013).

2.1. Kategorizacija stresa

Izvori stresa razlikuju se od zanimanja do zanimanja (Doland i sur., 2005) stoga su i kategorije njihove procjene u većini različite. S obzirom da se identificiranjem izvora stresa među nastavnicima u proteklih nekoliko desetljeća bavio značajan broj autora, postoje i različite kategorije prema kojima su stresori razvrstani. Za potrebe ovog rada odabrane su i opisane dvije kategorizacije sumirane u Tablici 1. Prvu su razvili Cooper i Marshal (1976; prema Cooper i Dewe, 2004) i ona se često citira u literaturi. Autori su izdvojili ukupno šest kategorija nastavnčkog stresa u koje spadaju: čimbenici povezani s poslom, uloga nastavnika u organizaciji, mogućnosti napredovanja u karijeri, organizacijska struktura i klima, odnosi na poslu te izvan organizacijski izvori stresa.

Tablica 1. Kategorizacija stresa u nastavničkom zanimanju prema različitim autorima

Autori	Kategorije stresa
<i>Cooper i Marshal (1976, prema Cooper i Dewe, 2004)</i>	1. čimbenici povezani s poslom 2. uloga nastavnika u organizaciji 3. mogućnosti napredovanja u karijeri 4. organizacijska struktura i klima 5. odnosi na poslu 6. izvan organizacijski izvori stresa
<i>Boyle (1995); Mikulandra i Sorić (2004)</i>	1. neprimjereno ponašanje učenika 2. potrebe za profesionalnim priznanjem 3. radno opterećenje

Izvor: izrada autora prema Cooper i Dewe (2004); Boyle (1995); Mikulandra i Sorić (2004)

U kategoriju čimbenika povezanih s poslom ubrajaju se svi izazovi i zahtjevi izravno povezani sa obavljanjem nastavnčkog posla, kao što su preopterećenost poslom, nedostatak vremena za

pripremu i ocjenjivanje, zahtjevi nastavnog plana i programa te pritisak da se postignu visoki standardi. Drugi čimbenik, uloga nastavnika u organizaciji, obuhvaća očekivanja i zahtjeve koji proizlaze iz uloge nastavnika unutar obrazovne institucije. To uključuje sudjelovanje u sastancima, timskom radu, suradnji s kolegama i nadređenima, kao i zadatke izvan učionice poput upravljanja roditeljskim sastancima ili nadzora u školi. Što se tiče treće kategorije, koja se odnosi na mogućnosti napredovanja u karijeri, izvori stresa mogu nastati kao posljedica nedostatnih prilika za profesionalni razvoj, zatim iz nedostatka mogućnosti za napredovanje u karijeri, iz nedovoljne podrške u razvoju profesionalnih vještina ili iz nedostatka obuke za nove tehnologije i pedagoške metode. Autori dalje ističu i organizacijsku strukturu i klimu, kao kategoriju koja s aspekta izvora stresa obuhvaća probleme povezane s organizacijskom kulturom, strukturom vlasti te nedostatkom podrške rukovodstva. To može uključivati nedostatak transparentnosti, loše vođenje, nedostatak komunikacije između različitih razina upravljanja te općenito neprijateljsku ili negativnu radnu atmosferu u okviru organizacije. Značajan izvor stresa često su i odnosi na poslu koji mogu proizaći iz sukoba s kolegama i nadređenima ili nastati kao posljedica poteškoća na koje nastavnici često nailaze u komunikaciji i odnosima s roditeljima učenika. U posljednju kategoriju autori su svrstali izvan organizacijske izvore stresa koje nastavnici doživljavaju van svog radnog okruženja, a koji se odnose na probleme u obitelji, financijske poteškoće i slično (Cooper i Marshal, 1976; prema Cooper i Dewe, 2004).

Za razliku od prethodnih autora, Boyle (1995) i Mikulandra i Sorić (2004) izvore stresa kategorizirali su u tri temeljne skupine koje uključuju neprimjereno ponašanje učenika, potrebe za profesionalnim priznanjem i radno opterećenje. Uočljivo je kako su prethodni autori (Cooper i Marshal, 1976; prema Cooper i Dewe, 2004) u svojoj kategorizaciji obuhvatili potonje dvije kategorije koje ističu i Boyle (1995) te Mikulandra i Sorić (2004), a koje se odnose na profesionalno priznanje i radno opterećenje, dok prva (neprimjereno ponašanje učenika) u vrijeme objave njihovog rada (1976. godine) još uvijek nije bila prepoznata kao značajan stresor u nastavničkom zanimanju. Ovo ujedno upućuje na zaključak kako s vremenom dolazi do različitih promjena u obrazovnom sustavu, zbog čega je potrebno konstantno razvijati nove metode procjene

nastavničkog stresa da bi se u konačnici pronašla i adekvatna rješenja, odnosno razvili zaštitni mehanizmi i samim time doprinijelo očuvanju psihofizičkog zdravlja nastavnika, poboljšala njihova produktivnost i u konačnici povećala kvaliteta nastavnog procesa. Ova, možemo je nazvati, nova kategorija, odnosi se na sve situacije koje proizlaze iz neprimjerenog ponašanja učenika, a koje mogu obuhvaćati različite oblike fizičkog i verbalnog nasilja usmjerenog prema nastavniku ili prema vršnjacima, nepoštivanje autoriteta, manjak radne discipline u učionici te poteškoće u upravljanju različitim ponašanjima učenika (Boyle, 1995). Istaknuta ponašanja mogu biti značajan izvor stresa među nastavnicima i otežavati njihovu sposobnost pružanja kvalitetne nastave.

2.2. Najčešće prijavljeni izvori stresa među nastavnicima

Sve ove kategorije mogu doprinijeti ukupnom stresu koji nastavnici doživljavaju u svojoj profesiji te je važno prepoznati ih kako bi se razvile strategije za njihovo ublažavanje i prevladavanje. No, neovisno o kategorizaciji, koja će se razlikovati među autorima u odnosu na korištene upitnike za procjenu stresa u nastavničkom zanimanju, neophodno je uputiti na prethodne dokaze i saznanja iz stručne i znanstvene literature koja su se bavila navedenim područjem istraživanja. Analizom dostupnih izvora još je jednom potvrđena ranije spomenuta promjena u kategorizaciji i izvorima stresa među nastavnicima. Naime, većina istraživanja provedenih koncem prethodnog desetljeća, kao glavne izvore stresa među nastavnicima izdvojila su manjak kontrole nad učenicima, vremenske pritiske, nedostatak vrednovanja nastavničke profesije i neadekvatne mogućnosti razvoja karijere (Barnabe i Burns, 1994; Burke i sur., 1996; Chaplain, 1995). Međutim, protokom vremena i brojnim promjenama koje su se događale u području društvenih, organizacijskih i političkih domena, pojavili su se i različiti novi stresori među nastavnicima, pa tako u današnje vrijeme nastavnici kao najsnažnije izvore stresa prijavljuju niske plaće i neadekvatne radne uvjete (Boshoff i sur., 2018; Kanene i Mushungekelwa, 2016; Mađarac, 2021; Meky i sur., 2015), prevelik obujam posla (Chioma i Eze, 2022; Kanene i Mushungekelwa, 2016; Tsubono i Ogawa, 2022), loše odnose s kolegama (Boshoff et. al., 2018; Tsubono i Ogawa, 2022), zahtjevnost kurikuluma (Boshoff i sur., 2018; Feltoe i sur., 2016) i neadekvatnu opremljenost učionica

(Boshoff i sur., 2018). Navedeni stresori predstavljaju sve značajniji problem, a njihovi negativni učinci štetni su, kako za nastavnike, tako i za organizacije.

2.3. Potreba za identificiranjem potencijalnih novih stresora povezanih sa specifičnim segmentom – nastavnicima Tehničke kulture

Nažalost, u okviru prethodno navedenih studija koje su se bavile procjenom izvora stresa u nastavničkom zanimanju, nije pronađena niti jedna studija usmjerena na predmetne nastavnike Tehničke kulture. Može se pretpostaviti da je ovaj specifični segment nastavnika zastupljen u pojedinim istraživanjima, međutim, autori su rezultate prikazali skupno zbog čega se ne može sa sigurnošću tvrditi kako svaki od navedenih stresora ima jednak učinak i na njih. Jednako tako, nije moguće procijeniti postoje li nekakvi drugi elementi povezani s izvođenjem nastave koji su specifični za navedeni nastavni predmet, a koji potencijalno mogu predstavljati značajan, prethodno nespomenut stresor povezan isključivo s nastavnicima Tehničke kulture s obzirom da su upitnici procjene izvora stresa koje su prethodni autori koristili većinom standardizirani za sve nastavnike (neovisno o predmetu koji predaju). S obzirom da nije pronađeno ni jedno istraživanje koje se bavilo navedenom problematikom, a koje je pritom orijentirano isključivo na navedeni uzorak nastavnika, uporište za navedene tvrdnje moguće je pronaći u Purkovićevoj (2015) knjizi *Realiteti tehničke kulture* gdje je iznesena oštra kritika hrvatskom obrazovnom sustavu u okvirima nastave Tehničke kulture. Autor je u svom istraživanju provedenom među 322 nastavnika Tehničke kulture otkrio brojne čimbenike koji su prijavljeni kao problemi s kojima se ovi nastavnici suočavaju na poslu, a za koje se može pretpostaviti da bi mogli biti izvori stresa specifični za ovaj uzorak. Naime, nastavnici su prijavili nezadovoljstvo u nekoliko područja, uključujući nedostatak vremena za provedbu predviđenog nastavnog programa, neprihvatljivo okruženje za provedbu nastave, nedostatak stimulativnih i kvalitetnih evaluacijskih mehanizama za nastavnike te činjenicu da uspješnost nastave u potpunosti zavisi od samog nastavnika, u smislu njegovih vještina, znanja, sposobnosti i ukupnog angažmana.

Ova saznanja navode na potrebu preispitivanja mogućnosti da na nastavnike Tehničke kulture djeluju i dodatni stresori koji nisu obuhvaćeni postojećim

upitnicima procjene stresa u nastavničkom zanimanju, a koje je potrebno pravovaljano identificirati i predstaviti.

3. SINDROM PROFESIONALNOG SAGORIJEVANJA

Manifestacije stresa su različite. Kod brojnih nastavnika uzorkuju simptome nerveze poput problema s koncentracijom, naglih izljeva bijesa, pretjerane zabrinutosti, potom pokazatelje kognitivnog deficita u smislu poteškoća s pamćenjem i koncentracijom (Oros de Sapia i Neifert, 2006) te gastrointestinalne probleme (Price, 2015). Međutim, uslijed kronične izloženosti stresu na radnom mjestu, javlja se i sindrom profesionalnog sagorijevanja, fenomen povezan sa zanimanjem koji je Svjetska zdravstvena organizacija (2019) uvrstila u *Međunarodnu klasifikaciju bolesti* i kojeg definira kao osjećaj povećanog umora i iscrpljenosti, mentalnog udaljavanja od posla ili osjećaj cinizma i negativnosti te umanjene profesionalne učinkovitosti.

3.1. Razine sagorijevanja u odnosu na demografske karakteristike nastavnika

Razine profesionalnog sagorijevanja među nastavnicima kreću se između umjerenih do visokih vrijednosti, pri čemu su emocionalna iscrpljenost i smanjenje osobnih postignuća dvije dominantne varijable (Duartepe i Akkus-Cikla, 2002; Hellebaut i sur., 2022; Ozoemena i sur., 2021; Slaavik i Sidsel, 2010; Song, 2008). No, ovdje je potrebno posebno se osvrnuti na recentno istraživanje koje je proveo Kovačević i sur. (2023), a koje se bavilo procjenom profesionalnog sagorijevanja među nastavnicima Tehničke kulture u Hrvatskoj i koje je ukazalo na iznimno visoke razine sagorijevanja u području emocionalne iscrpljenosti koja je iznosila čak 4.46 (na ljestvici između 1 i 5, gdje je 5 maksimum). Ovo je ujedno dodatan dokaz koji govori u prilog ranijim navodima kako se nastavnici Tehničke kulture potencijalno suočavaju s višim razinama stresa i sagorijevanja od ostalih segmenata nastavnika te kako je potrebna identifikacija dodatnih stresora koji na njih potencijalno djeluju.

U znanstvenim i stručnim studijama velika se pažnja posvetila i mjerenju odnosa između razina sagorijevanja i pojedinih demografskih karakteristika nastavnika. Rezultati upućuju da žene bilježe više

razine stresa i profesionalnog sagorijevanja od muškaraca (Antoniou i sur., 2006; Borrill i sur., 1996; Kantas, 2001; Pavičić Dokoza i sur., 2020) te da je prva dimenzija sagorijevanja – emocionalna iscrpljenost, izravno povezana sa starosnom dobi i duljinom radnog staža u nastavničkom zanimanju. Premda je većina istraživača potvrdila kako mlađi nastavnici, na samom početku karijere imaju više razine sagorijevanja u području emocionalne iscrpljenosti (Antoniou i sur., 2006; Byrne, 1991; Goddard i O'Brien, 2003; Maslach, 2003), drugi autori dobili su u potpunosti suprotne rezultate prema kojima su najviše razine iscrpljenosti zabilježene kod nastavnika s duljim radnim stažom (Hellebaut i sur., 2022; Song, 2008). Byrne (1991) pritom objašnjava kako se nastavnici na početku karijere više trude i zaokupljeni su poslom stoga se i brže emocionalno iscrpljuju, dok drugi istraživači svoje rezultate potkrepljuju objašnjenima da su viša starosna dob i dulji radni staž povezani sa duljom izloženošću stresorima pa se samim time i njihove razine profesionalnog sagorijevanja s vremenom povećavaju (Hellebaut i sur., 2022; Song, 2008). Međutim, međuovisnost između duljine radnog staža, depersonalizacije i smanjenja osobnih postignuća u literaturi većinom nije zabilježena (Hellebaut i sur., 2022; Maslach, 2003; Simoes i sur., 2018).

3.2. Nužnost prijelaza sa starih na nove metode procjene profesionalnog sagorijevanja

Za mjerenje razina profesionalnog sagorijevanja razvijeno je nekoliko skala procjene koje se koriste među autorima, a otkriveno je kako nastavnici u većini studija bilježe umjerene do visoke razine sagorijevanja. S obzirom da je većina studija pri procjeni razina sagorijevanja koristila skalu procjene koju su razvili Maslach i sur. (1997) i koja je poznata pod nazivom *Maslach Burnout Inventory* (MBI), otkriveno je kako u brojnim slučajevima nastavnici bilježe najviši stupanj sagorijevanja u domeni emocionalne iscrpljenosti (Hellebaut i sur., 2022; Kamtsios, 2018; Kovačević i sur., 2023; Song, 2008) ili pak u domeni osobnih postignuća koju obilježava manjak energije i volje za radom, manjak brige za učenike i kolege te nedostatak entuzijazma u području stvaranja pozitivne atmosfere u učionici (Antoniou i sur., 2006; Kamtsios, 2018; Slaavik i Sidsel, 2010). Ovo je ujedno i pokazatelj kako je u svim spomenutim istraživanjima domena depersonalizacije među nastavnicima imala najniže prosječne vrijednosti

sagorijevanja, što bi moglo snažno sugerirati kako varijable unutar depersonalizacije nisu jednako značajan pokazatelj sagorijevanja kao što su preostale dvije.

Navedeno je primijetio i Scaufeli i sur. (2020). Vodeći se činjenicama da se sagorijevanje najčešće očituje u području emocionalne iscrpljenosti i da MBI mjerni instrument uopće ne uzima u obzir pokazatelje stresa poput psiholoških i psihosomatskih smetnji, Scaufeli i sur. (2020) je razvio novi mjerni instrument koji nadilazi zamijećene nedostatke MBI-a i otkrio kako domena sagorijevanja u okviru psiholoških smetnji bilježi više prosječne vrijednosti od glavnih simptoma sagorijevanja poput emocionalne iscrpljenosti, depersonalizacije i osobnih postignuća. Do istih zaključaka došlo se i u drugom istraživanju koje je proveo Angelini i sur. (2021) koristeći Scaufelijev (2020) mjerni instrument među 846 talijanskih nastavnika. Štoviše, prosječne vrijednosti sagorijevanja u okviru sekundarnih simptoma (psihološke smetnje i psihosomatske smetnje) bile su gotovo dvostruko više od glavnih simptoma sagorijevanja. Ovakvi rezultati sugeriraju kako je vrijeme za napuštanje starih instrumenata mjerenja i korištenje novih, koji u obzir uzimaju veći broj domena i varijabli procjene, a koje se posebno odnose na psiho-emocionalne poteškoće s kojima se suočavaju zaposlenici, u ovom slučaju nastavnici, pod utjecajem stresnih događaja.

4. MEHANIZMI ZAŠTITE OD STRESA I SAGORIJEVANJA

Kada je riječ o suočavanju s izazovima i pritiscima nastavničke profesije, ključno je razumijevanje mehanizama zaštite koji pomažu nastavnicima da održe svoje mentalno zdravlje i izbjegnu profesionalno sagorijevanje. Dva ključna koncepta koja igraju važnu ulogu u ovoj oblasti su strategije suočavanja sa stresom i osjećaj samoučinkovitosti (Betoret, 2006). Strategije suočavanja sa stresom predstavljaju skup alata i tehnika (Ruhela, 2023) koje nastavnici koriste kako bi se nosili s izazovima i pritiscima svakodnevnog rada (Griffith i sur., 1995), dok osjećaj samoučinkovitosti odražava vjerovanje u vlastite sposobnosti i uspješnost u obavljanju posla (Bandura, 1994). U ovom dijelu rada predstaviti će se različite strategije suočavanja sa stresom koje nastavnici primjenjuju kako bi se nosili s zahtjevima profesije, kao i važnost osjećaja

samoučinkovitosti u očuvanju mentalnog zdravlja i motivacije.

4.1. Otpornost nastavnika i strategije suočavanja sa stresom

Akadska literatura reakcije pojedinca na stres kategorizira u tri međusobno povezane kategorije poznate kao primarne, sekundarne i tercijarne intervencije (Cooper i sur., 2001).

Primarne intervencije ujedno predstavljaju prevenciju od stresa, čovjek ih prirodno razvija prije djelovanja bilo kakvih stresora i one djeluju kao mehanizmi otpornosti (Cooper i sur., 2001). Iz perspektive nastavnika, Gu (2014) je otpornost opisao kao dinamičku interakciju između nastavnikovih unutarnjih resursa kao što su ljubav prema dijeljenju znanja, učinkovitost u radu i predanost organizaciji sa vanjskim kontekstima u kojima nastavnici žive i rade. S obzirom da kombinacija različitih čimbenika na nastavnike djeluje tijekom cijele profesionalne karijere, on razvija sposobnost da postane otporan na različite promjene, što mu pomaže da održi vlastitu dobrobit i predanost kvalitetnom obrazovanju (Gu, 2014). Zatim slijede sekundarne intervencije, u literaturi poznate kao odgovori na stres, odnosno strategije suočavanja sa stresnim događajima i problemima koji su već nastupili i koji već stvaraju određeni učinak na psihofizičko zdravlje pojedinca, dok se u tercijarne intervencije ubrajaju tehnike i strategije zaštite kojima se pristupa u posljednjoj fazi, kada je osoba duže vrijeme izložena stresu i kada nastupi sagorijevanje. Posljednja skupina intervencija ujedno je osmišljena za rješavanje posljedica određenog simptoma stresa (Cooper i sur., 2001).

Kako bi se pravovremeno djelovalo na stres, najvažnije kategorije su primarne i sekundarne intervencije, odnosno razvijanje otpornosti i strategije suočavanja sa stresom, dva područja kojima se dugo bavio Carver (1997; 1998). Otpornost i strategije suočavanja sa stresom međusobno su isprepletene i uzajamno djeluju jedna na drugu. O tome koliko je nastavnik općenito otporan na stres ovisiti će i njegove reakcije kada se suoči sa novom vrstom stresnog događaja, a jednako tako, svaki novi stresor gradi njegovu otpornost za buduće suočavanje sa takvim i sličnim događajima (Baruani i sur., 2021; Carver, 1998; Gu, 2014).

Za razliku od izvora stresa i njegovih implikacija, strategije suočavanja sa stresom znatno su manje

zastupljena tema u dostupnoj literaturi. Do danas je uspostavljeno nekoliko mjernih instrumenata koji se bave procjenom suočavanja sa stresnim događajima, od kojih je *Upitnik suočavanja sa stresom* razvijen od strane Carvera i sur. (1989), poznat kao COPE instrument (engl. *Coping Orientation to Problems Experienced*), najčešće korišten među znanstvenicima. Naknadno je razvijena i njegova skraćena verzija koja originalnih 48 čestica skraćuje na 28 (Carver, 1997). Ovi znanstvenici strategije suočavanja sa stresom dijele u tri dimenzije od kojih se prva odnosi na strategije usmjerene na problem, druga uključuje strategije usmjerene na emocije, a treća disfunkcionalne strategije, odnosno strategije odvratanja pažnje. Prve dvije kategorije općenito se promatraju kao pozitivne, a treća kao negativna zbog činjenice da se osoba upotrebom takvih strategija služi različitim mehanizmima zaštite koje se kreću od potpunog ignoriranja problema pa sve do konzumacije različitih opijata, što stresnu situaciju na ni jedan način ne rješava već vodi ka dugoročnim psihofizičkim problemima (Carver, 1977; Carver i sur., 1989).

Pojedine studije dokazale su postojanje značajne statističke veze između stresa, strategija suočavanja i profesionalnog sagorijevanja nastavnika. Primjerice, istraživanje koje je proveo Ozoemena i sur. (2021) među nastavnicima osnovne škole u Nigeriji dokazalo je kako korištenje pozitivnih strategija suočavanja izravno djeluje na smanjene stresa, pa samim time i razina sagorijevanja nastavnika, dok su disfunkcionalne strategije suočavanja u uskoj vezi sa povećanim stresom i sagorijevanjem (Ozoemena i sur., 2021). Daljnjom analizom prethodnih studija pokazalo se kako točno određene strategije suočavanja, odnosno zaštitni čimbenici poput aktivnog suočavanja s problemom, individualne snage nastavnika i društvene podrške mogu neutralizirati izloženost stresu i značajno ublažiti njegove učinke na psihofizičko stanje osobe (Carver, 1988; Prilleltensky i sur., 2016).

Što se tiče samih strategija suočavanja, mnogobrojna literatura prijavljuje da se nastavnici najčešće koriste socijalnom podrškom (Day i Hong, 2016; Gu i Day, 2007; Tarrant i Nagasawa, 2020), dok su u drugim istraživanjima na visokim razinama i strategije koje uključuju meditaciju i vježbanje (Kebbi, 2018; Skaavik i Skaalvik, 2021), odlazak na psihoterapije, odlazak na bolovanje (Skaalvik i Skaalvik, 2021), promjenu ponašanja te emocionalno udaljavanje od posla (Alhija, 2015).

4.2. Visoka percipirana samoučinkovitost kao snažan čimbenik zaštite od stresa i sagorijevanja

Začetnik koncepta samoučinkovitosti je Albert Bandura. Sam koncept proizašao je iz *Socijalne kognitivne teorije* (Bandura, 1986), a definira se kao "vjerovanje u vlastite sposobnosti organiziranja i provođenja postupaka potrebnih za ostvarivanje zadanih postignuća" (Bandura, 1997: 3). U prijevodu, osobna postignuća rezultat su interakcije nekoliko čimbenika: ponašanja pojedinca, osobnih uvjerenja, osobina ličnosti i uvjeta iz okruženja.

Važno je naglasiti kako se percipirana samoučinkovitost razlikuje od samopoimanja jer je u prvom slučaju riječ o percepciji nastavnika o vlastitim sposobnostima da u budućnosti reagira na određeni zahtjev (Marsh i sur., 2018), dok se samopoimanje odnosi na percepciju pojedinca o samom sebi, općenito formiranu kroz iskustvo i tumačenje okoline (Shavelson i sur., 1976).

Na temelju Bandurine (1977) teorije samoučinkovitosti razvijeni su brojni instrumenti procjene samoučinkovitosti nastavnika, a jedan od njih je TSES (engl. *Teachers' Sense of Self-Efficacy*) upitnik kojeg su predstavili Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy (2001) i koji se u originalu se sastoji od tri kategorije procjene (Učinkovitost u angažmanu učenika, Učinkovitost u nastavnim strategijama i Učinkovitost u upravljanju razredom) unutar kojih nastavnik procjenjuje vlastitu učinkovitost u motivaciji učenika, poticanju kritičkog razmišljanja u razredu, potom u ocjenjivanju, procjeni učeničkog razumijevanja nastavnog sadržaja i slično.

Pri istraživanju stresa, sindroma sagorijevanja i zaštitnih mehanizama od velikog je značaja istražiti i percipiranu samoučinkovitost nastavnika obzirom da je riječ o važnom elementu utjecaja na stres, što je dokazano u prethodnim istraživanjima. U jednoj studiji ustanovljeno je da su nastavnici koji primjenjuju pozitivne strategije suočavanja sa stresom i imaju visoke razine percipirane samoučinkovitosti ujedno imali i najniže ocjene na stres testu, a najviše ocjene kod elemenata koji uključuju motiviranost za rad i zadovoljstvo poslom. Jednako tako, korištenje disfunkcionalnih strategija suočavanja i niske razine procijenjene samoučinkovitosti bile su povezane sa visokim razinama stresa i svim dimenzijama sagorijevanja (Betoret, 2006). Do jednakih rezultata došli su i Vaezi i Fallah (2011) prilikom istraživanja odnosa između stresa i samoučinkovitosti nastavnika

u Iranu. Ovi dokazi sugeriraju kako je u istraživanje stresa, profesionalnog sagorijevanja i strategija suočavanja vrijedno uvrstiti i procjenu samoučinkovitosti da bi se ustanovili njihovi međusobni odnosi te mogla pronaći adekvatna rješenja za smanjenje stresa i ublažavanje njegovih posljedica, kako s individualne, tako i sa organizacijske razine.

Premda su strategije suočavanja sa stresom i percipirana samoučinkovitost zaštitni mehanizmi od stresa i sagorijevanja, riječ je o individualnim pristupima. No, važno je spoznati kako je to samo dio strategija i da na njihovo daljnje reduciranje svakako utječu i same obrazovne institucije. Uzimajući u obzir činjenicu kako su nastavnici Tehničke kulture u studiji Kovačevića i sur. (2023), elemente zadovoljstva poslom poput obujma posla i radnih uvjeta ocijenili niskim prosječnim ocjenama u odnosu na ostale elemente ($M=2.90$, na ljestvici između 1 i 5, gdje je 5 maksimum), kao i činjenicu da su isti ti elementi u brojnim drugim studijama okarakterizirani kao temeljni izvori stresa (Boshoff i sur., 2018; Chioma i Eze, 2022; Kanene i Mushungekelwa, 2016; Mađarac, 2021; Meky i sur., 2015; Tsubono i Ogawa, 2022), pretpostavlja se kako bi poboljšanje radnih uvjeta i smanjenje obujma posla značajno smanjilo stres, pa samim time i sagorijevanje nastavnika.

Jednako tako, poznavanje izvora stresa u nastavničkom zanimanju pomoći će obrazovnim institucijama da kreiraju vlastite programe za razvoj otpornosti svojih djelatnika. Kako ističu Marquez i Ching (2023), obrazovna institucija može značajno doprinijeti povećanju osjećaja samoučinkovitosti i poboljšanju strategija suočavanja sa stresom među nastavnicima kroz stvaranje poticajnog radnog okruženja, mentorstvo i podršku, promociju radnog balansa i kreiranje kulture međusobnog poštovanja i priznanja. Kroz ove i slične inicijative, obrazovna institucija može aktivno raditi na stvaranju podržavajućeg okruženja koje potiče osjećaj samoučinkovitosti i pruža nastavnicima alate i resurse za uspješno suočavanje sa stresom.

5. STRES, STRATEGIJE SUOČAVANJA I PROFESIONALNO SAGORIJEVANJE NASTAVNIKA U HRVATSKOM KONTEKSTU

Premda je području nastavničkog stresa, strategijama suočavanja i profesionalnom sagorijevanju nastavnika u stranoj literaturi pridana

velika pažnja, nažalost, u Hrvatskoj navedena područja još uvijek nisu dovoljno istražena. Navedenim temama bavilo se tek nekoliko autora (Kovačević i sur. 2023; Mađarac, 2021; Mikulandra i Sorić, 2004; Pavičić-Dokoza i sur., 2020; Sliškoć i sur., 2012).

Mikulandra i Sorić (2004) prevele su i prilagodile *Skalu procjene izvora nastavničkog stresa* koju je prethodno razvio Boyle sa suradnicima (1995) te nadodale pet varijabli specifičnih za hrvatske nastavnike. Pokazalo se da navedena skala procjene ima zadovoljavajuće koeficijente valjanosti i pouzdanosti, a rezultati istraživanja otkrili su da nastavnici bilježe srednje razine stresa ($M=3.02$, na ljestvici od 1 do 5 gdje je 5 maksimum), pri čemu su kategorije koje obuhvaćaju "neprimjerena ponašanja učenika" i "radno opterećenje" imale više prosječne ocjene od treće kategorije koja se odnosila na "potrebe za profesionalnim priznanjem". Koristeći Mikulandrinu i Sorićevu (2004) skalu procjene, Pavičić-Dokoza i sur. (2020) proveli su istraživanje među 151 učiteljem osnovnih škola unutar šest hrvatskih gradova, a rezultati su također ukazali na srednju vrijednost ($M=2.97$, na ljestvici od 1 do 5, gdje je 5 maksimum) prosječne razine stresa među učiteljima u Hrvatskoj i još jednom potvrdili otkrića do kojeg su ranije došli Mikulandra i Sorić (2004). Za razliku od ranijih istraživanja, Mađarac (2021) je u svom istraživanju izvora stresa među 436 učitelja predmetne nastave u osnovnim školama koristila drugu skalu procjene stresora. Učitelji su također prijavili srednju razinu ukupnog stresa ($M=3.52$, na ljestvici od 1 do 5, gdje je 5 maksimum), a najveći izvori stresa proizlaze iz nepriznavanja učiteljskog zanimanja od strane društva, značajnog uplitanja politike u područje obrazovanja, potom iz nepravdnosti prilikom zapošljavanja te iz neadekvatnog nagrađivanja izvrsnosti. Čimbenici stresa povezani s neprimjerenim ponašanjem učenika, učiteljima u ovom istraživanju stvarali su niži stres u odnosu na prethodno spomenute čimbenike. Rad od Mađarac (2021) dodatno je proučavao i mehanizme suočavanja sa stresom, gdje su učitelji većinom prijavljivali da koriste tehnike unutar kojih blokiraju samookrivljavanje za stresne situacije i tehnike koje uključuju aktivni odmor.

Posljednja značajna studija provedena je 2023. godine od strane Kovačevića i sur. (2023), a proučavala je odnose između zadovoljstva poslom i profesionalnog sagorijevanja među 42 nastavnika

Tehničke kulture s područja grada Zagreba. Ovo je ujedno i jedini dostupan izvor u Hrvatskoj koji je istraživao fenomen sagorijevanja među nastavnicima specifičnog područja predmetne nastave. Rezultati su pokazali da nastavnici Tehničke kulture bilježe visoke razine sagorijevanja (na ljestvici između 1 i 5, gdje je 5 maksimum) u području emocionalne iscrpljenosti ($M=4.46$), dok su kategorije smanjenih osobnih postignuća ($M=2.35$) i depersonalizacije ($M=1.72$) bile na niskoj do umjerenoj razini. Ovdje dobiveni rezultati, premda upućuju na ukupnu srednju razinu profesionalnog sagorijevanja nastavnika Tehničke kulture, zabrinjavajući su ukoliko se u obzir uzme kategorija emocionalne iscrpljenosti, koja je kod svih ranije spomenutih istraživača uvijek dominantna domena sagorijevanja. Međutim, ovako visoke prosječne vrijednosti sagorijevanja u domeni emocionalne iscrpljenosti nisu prijavljene u ni jednom dostupnom istraživanju, što još jednom navodi na pretpostavku kako problem najvjerojatnije proizlazi iz specifičnosti nastavnog predmeta, ali i iz uvjeta kojima su nastavnici Tehničke kulture izloženi.

6. PREDSTAVLJANJE PLANA ISTRAŽIVANJA U OKVIRU DOKTORSKE DISERTACIJE

6.1. Predmet i cilj istraživanja

S obzirom na ranije navedeni istraživački jaz koji proizlazi iz nedostatka studija koje se bave problematikom izvora stresa, mehanizama suočavanja i profesionalnog sagorijevanja nastavnika osnovnih škola u Hrvatskoj te da su prema prethodnim saznanjima nastavnici Tehničke kulture pod posebnom opasnošću od sagorijevanja i negativnih zdravstvenih posljedica, **predmet ovog rada** usmjeren je na istraživanje glavnih uzročnika stresa i njegovih manifestacija na zdravlje i dobrobit nastavnika Tehničke kulture u smislu stupnja profesionalnog sagorijevanja u domenama iscrpljenosti, mentalne udaljenosti, kognitivnih i emocionalnih oštećenja te psiholoških i psihosomatskih smetnji. Osim toga, istraživanje će se usmjeriti i procjenu osjećaja samoučinkovitosti te strategija suočavanja sa stresom koje nastavnici Tehničke kulture najčešće primjenjuju.

Sukladno predmetu istraživanja, **cilj ovog istraživanja** je ispitati korelaciju između stresa, strategija suočavanja, osjećaja samoučinkovitosti i profesionalnog sagorijevanja nastavnika Tehničke kulture te utvrditi postoje li razlike među ispitanicima

u procijenjenim domenama u odnosu na dob, spol i duljinu radnog staža.

6.2. Istraživačka pitanja i hipoteze

Da bi se postigao cilj istraživanja, postavljaju se dva istraživačka pitanja:

IP. 1: *Postoji li statistička veza između izvora stresa, strategija suočavanja, osjećaja samoučinkovitosti i profesionalnog sagorijevanja nastavnika Tehničke kulture?*

IP. 2.: *Postoje li razlike između izvora stresa, strategija suočavanja sa stresom, samoučinkovitosti i razina profesionalnog sagorijevanja u odnosu na socio-demografske karakteristike kao što su spol, starosna dob i duljina radnog staža u zanimanju?*

Na temelju cilja istraživanja, istraživačkih pitanja i rezultata prethodnih istraživanja, u nastavku se postavljaju hipoteze istraživanja koje će se nakon provedene statističke analize potvrditi ili opovrgnuti.

Hipoteze istraživanja su sljedeće:

1. Postoji značajna statistička veza između izvora stresa i strategija suočavanja sa stresom među nastavnicima Tehničke kulture.
2. Postoji značajna statistička veza između izvora stresa i razina profesionalnog sagorijevanja nastavnika Tehničke kulture.
3. Postoji značajna statistička veza između procijenjene samoučinkovitosti s razinom profesionalnog sagorijevanja nastavnika Tehničke kulture.
4. Postoji značajna statistička razlika između izvora stresa među nastavnicima Tehničke kulture u odnosu na spol.
5. Postoji značajna statistička razlika između strategija suočavanja sa stresom među nastavnicima Tehničke kulture u odnosu na spol.
6. Postoji značajna statistička razlika između osjećaja samoučinkovitosti među nastavnicima Tehničke kulture u odnosu na spol.
7. Postoji značajna statistička razlika između razina profesionalnog sagorijevanja među nastavnicima Tehničke kulture u odnosu na spol.
8. Postoji značajna statistička razlika između izvora stresa među nastavnicima Tehničke kulture u odnosu na starosnu dob.

9. Postoji značajna statistička razlika između strategija suočavanja sa stresom među nastavnicima Tehničke kulture u odnosu na starosnu dob.

10. Postoji značajna statistička razlika između osjećaja samoučinkovitosti među nastavnicima Tehničke kulture u odnosu na starosnu dob.

11. Postoji značajna statistička razlika između razina profesionalnog sagorijevanja među nastavnicima Tehničke kulture u odnosu na starosnu dob.

12. Postoji značajna statistička razlika između izvora stresa među nastavnicima Tehničke kulture u odnosu na duljinu radnog staža u nastavničkom zanimanju.

13. Postoji značajna statistička razlika između strategija suočavanja sa stresom među nastavnicima Tehničke kulture u odnosu na duljinu radnog staža u nastavničkom zanimanju.

14. Postoji značajna statistička razlika između osjećaja samoučinkovitosti među nastavnicima Tehničke kulture u odnosu na duljinu radnog staža u nastavničkom zanimanju.

15. Postoji značajna statistička razlika između razina profesionalnog sagorijevanja među nastavnicima Tehničke kulture u odnosu na duljinu radnog staža u nastavničkom zanimanju.

6.3. Materijal, ispitanici i metodologija istraživanja

Empirijski dio rada provesti će se u obliku kvantitativnog istraživanja koje će koristiti anketni upitnik kao temeljni istraživački instrument. Sam anketni upitnik biti će sastavljen od pet dijelova koji uključuju: socio-demografska pitanja, procjenu izvora nastavničkog stresa, procjenu razina profesionalnog sagorijevanja, procjenu strategija suočavanja sa stresom te procjenu nastavničkog osjećaja samoučinkovitosti (navedene ljestvice procjene nalaze se u *Prilogu* ovog rada)

Za potrebe procjene izvora nastavničkog stresa koristiti će se *Skala procjene izvora nastavničkog stresa* koju je u originalu razvio Boyle (1995), a koju su prevele i prilagodile Mikulandra i Sorić (2004). Ovaj se mjerni instrument sastoji od ukupno 25 čestica koje se procjenjuju unutar tri domene: *Neprimjereno ponašanje učenika*, *Potreba za profesionalnim priznanjem* i *Radno opterećenje*, na skali od 1 (uopće nije stresno) do 5 (iznimno stresno). Osim što su prethodna istraživanja ukazala na zadovoljavajuću pouzdanost i valjanost skale, ista je korištena i u dva

istraživanja provedena u Hrvatskoj, stoga će biti valjan instrument za adekvatnu usporedbu rezultata dobivenih u ovom istraživanju. Međutim, s obzirom na specifičnost nastave Tehničke kulture i ranije napomenutih aspekata oko koji je veliki udio nastavnika izrazio nezadovoljstvo, navedena se skala planira proširiti dodatnim česticama. Da bi se to postiglo, kreiranju anketnog upitnika prethoditi će provedba rasprave u okviru fokus grupe sastavljene od 10 do 12 nastavnika Tehničke kulture koji će iznijeti zajedničke, konstruktivne prijedloge u vezi s izvorima stresa specifičnim za nastavu Tehničke kulture. Nakon što se članovi fokus grupe usuglase oko potencijalnih izvora stresa, isti će se formirati u zasebne čestice i pridodati postojećoj skali procjene izvora nastavničkog stresa, unutar postojećih domena, ili kao zasebno područje (u ovisnosti o prirodi samih čestica).

U području procjene sagorijevanja, najzastupljeniji instrument u prethodnim istraživanjima je skala procjene *Maslach Burnout Inventory* (MBI) koju su razvili Maslach i sur. (1997). Međutim, Schaufeli i sur. (2020) su u svojoj detaljnoj analizi ukazali na brojne manjkavosti navedenog mjernog instrumenta te je nadvladavajući nedostatke MBI-a razvio najnoviji mjerni instrument, *Upitnik za procjenu sagorijevanja* (engl. *Burnout Assessment Tool - BAT*), koji će se koristiti u ovom istraživanju. Ljestvica procjene sadrži ukupno 33 čestice koje su podijeljene u dvije vrste simptoma sagorijevanja, primarne i sekundarne. Primarni simptomi sagorijevanja uključuju četiri domene: *Iscrpljenost*, *Mentalna udaljenost*, *Kognitivna oštećenja* i *Emocionalna oštećenja*, dok se sekundarni simptomi sastoje od dvije domene: *Psihološke smetnje* i *Psihosomatske smetnje*. Originalno istraživanje ukazalo je na visoku konstruktivnu valjanost i pouzdanost skale, pri čemu su indeksi prikladnosti iznosili CFI=0.91 i TLI=0.9, a Cronbach alpha koeficijent kretao se između 0.90 i 0.95 u ovisnosti o domenama unutar skale procjene. BAT je naknadno korišten i u drugom istraživanju među 846 nastavnika gdje su također utvrđene zadovoljavajuće razine pouzdanosti i konstruktivne valjanosti skale (Angelini i sur., 2021), stoga se ovaj mjerni instrument smatra valjanim instrumentom za mjerenje razina sagorijevanja u ovom istraživanju. Ispitanici će procjenu varijabli vršiti na Likertovoj skali od 1 (nikad) do 5 (uvijek).

Upitnik suočavanja sa stresom (eng. *Coping Orientation to Problems Experienced - COPE*)

prethodno su razvili Carvera, Scheiera i Weintrauba (1989), a riječ je o mjernom instrumentu koji se naširoko koristi među autorima pri procjeni suočavanja odraslih osoba sa stresnim situacijama različitih vrsta. Originalna verzija COPE instrumenta sastavljena je od 48 čestica, međutim, za potrebe istraživanja u ovom radu koristiti će se skraćena verzija upitnika koju je Carver (1997) skratio i koja sadrži 28 čestica kojima je opisano 14 konceptualnih fokusa (*Aktivno suočavanje*, *Planiranje*, *Pozitivna interpretacija*, *Prihvaćanje*, *Humor*, *Religija*, *Emocionalna socijalna podrška*, *Instrumentalna socijalna podrška*, *Strategije izbjegavanja*, *Negiranje*, *Ventiliranje emocija*, *Upotreba opijata*, *Ponašajni dezangažman* i *Samookrivljavanje*). Ispitanici će procjenu varijabli u navedenoj ljestvici vršiti na Likertovoj skali od 1 (nikada ne primjenjujem strategiju) do 5 (uvijek primjenjujem strategiju).

Ljestvica nastavničkog osjećaja samoučinkovitosti (engl. *Teachers' Sense of Self-Efficacy - TSES*) jedna je od najčešće korištenih mjera samoprocjene nastavnika. Na temelju Bandurine teorije samoučinkovitosti (Bandura, 1977), razvili su je Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy (2001) i u originalu se sastoji od tri kategorije procjene (*Učinkovitost u angažmanu učenika*, *Učinkovitost u nastavnim strategijama* i *Učinkovitost u upravljanju razredom*) s ukupno 24 varijable. Međutim, za potrebe istraživanja u ovom radu koristiti će se skraćena verzija ljestvice koju su predložili sami autori, a koja je sastavljena od 12 varijabli procjene. Ispitanici će samoprocjenu moći izvršiti na Likertovoj skali od 1 (Ne mogu učiniti ništa) do 5 (Mogu učiniti apsolutno sve).

Istraživački proces će se sastojati od nekoliko međusobno povezanih faza. U prvoj fazi kreirati će se pitanja za anketni upitnik koja će potom biti poslana nadležnom tijelu (Ministarstvu obrazovanja) u okviru zahtjeva za dobivanje suglasnosti za provedbu istraživanja. Po pristigloj potvrdi Ministarstva slijedi druga faza istraživačkog procesa u kojoj će se okupiti 10 do 12 nastavnika Tehničke kulture koji će sudjelovati u raspravi s ciljem postizanja konsenzusa o dodatnim česticama koje predstavljaju potencijalne izvore stresa specifične za nastavu Tehničke kulture. Nakon što se dodatne čestice uvrste u *Skalu procjene izvora nastavničkog stresa*, započinje treća faza procesa u kojoj će se kreirati online anketni upitnik putem kojeg će se provesti preliminarno istraživanje na manjem uzorku nastavnika Tehničke kulture kako

bi se ustanovilo imaju li skale procjene (stresa, profesionalnog sagorijevanja, strategija suočavanja sa stresom i samoučinkovitosti) zadovoljavajuću konstruktivnu valjanosti i pouzdanost. Nakon što preliminarno istraživanje da pozitivne rezultate, i uz pretpostavku da hoće s obzirom da su sve skale procjene korištene i u ranijim istraživanjima i da su se koeficijenti pokazali zadovoljavajućima, slijedi provedba istraživanja na većem uzorku. Ovime ujedno započinje četvrta faza istraživačkog procesa, a ima za cilj prikupiti najmanje 250 važećih odgovora ispitanika da bi se moglo reći kako se radi o relevantnom uzorku. Samo istraživanje provoditi će se na dva načina. Prvi način uključuje prikupljanje adresa elektroničke pošte ravnatelja i stručne službe osnovnih škola diljem Hrvatske i slanje anketnih upitnika sa zamolbom za njihovo daljnje prosljeđivanje izravno nastavnicima Tehničke kulture. Drugi način uključivati će prikupljanje odgovora tijekom sudjelovanja na županijskim i/ili državnim skupovima na način da će se, uz prethodni dogovor s organizatorima, nastavnicima Tehničke kulture koji pokažu interes za sudjelovanjem u istraživanju, anketni upitnik poslati na ispunjavanje.

Nakon što se prikupi zadovoljavajući broj valjano popunjenih anketnih upitnika, uslijediti će statistička obrada i interpretacija podataka. Pritom će se koristiti opisne, inferne i multivarijantne statističke metode (Field, 2013). Faktorska analiza primijeniti će se kod sve četiri skale procjene s ciljem izlučivanja varijabli dominantnih za ispitivani uzorak. Pearsonov test korelacije upotrijebiti će se za ispitivanje odnosa između percipiranog stresa, strategija suočavanja sa stresom i razina sagorijevanja. Za utvrđivanje razlika u uzorku u odnosu na socio-demografske karakteristike (spol, dob i duljina radnog staža u zanimanju) primijeniti će se analiza varijance (ANOVA test) i veličina učinka.

6.4. Očekivani znanstveni doprinos istraživanja

Provedba prodloženog istraživanja osigurati će nekoliko značajnih stručnih doprinosa. U prvom redu, poduprijeti će dosadašnja istraživanja u području izvora stresa u nastavničkom zanimanju te umanjiti generalni nedostatak stručne materije povezane s navedenom problematikom u Hrvatskoj.

Nadalje, s obzirom da u Hrvatskoj do sada nije provedeno istraživanje koje je na jednom mjestu ponudilo uvid u uzroke, implikacije i mehanizme

suočavanja sa stresom ovo će biti prvi rad koji će ispitati odnose među navedenim kategorijama. Osim toga, prethodna istraživanja, osim što su se u većini bavila isključivo identifikacijom izvora stresa u nastavničkom zanimanju, provedena su među nastavnicima osnovnih i srednjih škola zbirno prikazujući ispitanike, bez stavljanja fokusa na nastavnike iz pojedinih područja predmetne nastave poput Tehničke kulture, fizike, matematike i slično. Iz navedenog razloga, istraživanje u ovom radu doprinijeti će stjecanju dubljeg uvida u situaciju koja se odnosi konkretno na nastavnike Tehničke kulture, za koje je u jedinom prethodno objavljenom istraživanju (Kovačević i sur., 2023) otkriveno da se suočavaju s visokim razinama stresa u domeni emocionalne iscrpljenosti. Jednako tako, *Upitnik procjene sagorijevanja* (BAT) koji će se koristiti za potrebe ovog istraživanja novi je instrument procjene koji minimizira nedostatke Maslachovog modela sagorijevanja koji su prethodno koristili brojni autori, a koji u obzir nije uzimao sekundarne simptome stresa poput psiholoških i psihosomatskih poteškoća. Samim time, ovo istraživanje doprinijeti će procjeni konstruktivne valjanosti i pouzdanosti navedenog mjernog instrumenta u kontekstu Hrvatske. Posljednji doprinos proizlazi iz korelacijske matrice koja će pokazati kako pozitivne, a kako negativne strategije suočavanja sa doživljenim stresom utječu na razine sagorijevanja među nastavničkim osobljem.

LITERATURA

1. Alhija, F.N.A. (2015). Teacher Stress and Coping: The Role of Personal and Job Characteristics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 185: 374 – 380.
2. American Psychology Association Dictionary of Psychology (2018). *Occupational Stress*. Dostupno na <https://dictionary.apa.org/occupational-stress>, [pristupljeno 11. veljače 2024.]
3. Američka psihijatrijska udruga (2014). *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje – DSM 5*. Peto izdanje. Zagreb: Naklada Slap
4. Angelini, G., Buonomo, I., Benevene, P., Consiglio, P., Romano, L. i Fiorilli, C. (2021). The Burnout Assessment Tool (BAT): A Contribution to Italian Validation with Teachers. *Sustainability* 2021, 13, 9065.

5. Antoniou, A.S., Polychroni, F. i Vlachakis, A.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): 682-690.
6. Arens, A.K. i Morrin, A.J.S. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *The Journal of Educational Psychology*, 108(6): 800-813.
7. Bakare, C.A. (2005). The dynamic of psychological stressors and management of human stress. *Human Resources Journal*, 1(2): 104-112.
8. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2): 191.
9. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
10. Bandura, A. (1994). Self-efficacy. U Ramachaudran, V.S. (ur.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, str. 71-81). New York: Academic Press.
11. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
12. Barnabe C. i Burns M. (1994). Teachers' job characteristics and motivation. *Educational Research*, 36(2): 171-185.
13. Baruani, T.H., Li, X. i Binghai, S. (2021). Teachers' Resilience Against Stress: A Review on Ways and Its Impacts towards Teaching Profession. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 20(4): 28-41.
14. Betoret, F.D. (2006). Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4): 519-539.
15. Bjorndal, K. E. W., Antonsen, Y. i Jakhelln, R. (2022). Stress-coping Strategies amongst Newly Qualified Primary and Lower Secondary School Teachers with a Master's Degree in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(7): 1253-1268.
16. Borrill, C., Wall, T. i West, M. (1996). *Mental Health of the Workforce in NHS Trusts, Phase 1. Final Report*, Institute of Work Psychology, Leeds: University of Sheffield and Department of Psychology.
17. Boshoff, S.M., Potgieter, J.C., Ellis, S.M., Mentz, K. i Malan, L. (2018). Validation of the Teacher Stress Inventory (TSI) in a multicultural context: The SABPA study. *South African Journal of Education*, 38(2): 1-13.
18. Bottiani, J.H., Duran, C. A. K., Pas, E. T. i Bradshaw, C.P. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands resources, and effective classroom practices. *Journal of School Psychology*, 77: 36-51.
19. Boyle, G.J., Borg, M.G., Falzon, J.M. i Baglioni, A.J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1): 49-67.
20. Burke, R.J, Greenglass, E.R. i Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: effects of work stress, social support, and selfdoubts on burnout and its consequences. *Anxiety Stress Coping*, 9(3): 261-275.
21. Burton, J. (2023). *Stress in the Workplace: most stressful industries*. Dostupno na: <https://www.mqmentalhealth.org/stress-in-the-workplace-most-stressful-industries/>, [pristupljeno 11. veljače 2024.]
22. Byrne, B.M. (1991). Burnout: investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 7: 197-209.
23. Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the brief cope. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4(1): 92-100.
24. Carver, C. S. (1998). Resilience and thriving: issues, models, and linkages. *Journal of Soc. Issues*, 54: 245-266.
25. Chaplain, R.P. (1995). Stress and job satisfaction: a study of English primary school teachers. *Educational Psychology*, 15(4): 473-489.
26. Chioma, I.B. i Eze, A.F. (2022). Sources and Management of Stress among Secondary School Teachers in Rivers State, Nigeria. *International Journal of Psychiatry Research*, 5(5): 1-8.
27. Cooper, C. L. i Dewe, P. (2004). *Stress: A brief history*. Blackwell Publishing Ltd.

28. Cooper, C. L., Dewe, P. J. i O'Driscoll, M. P. (2001). *Organisational stress: A review and critique of theory, research, and applications*. Washington DC: Sage Publications.
29. Day, C. i Hong, J. (2016). Influences on the capacities for emotional resilience of teachers in schools serving disadvantaged urban communities: challenges of living on the edge. *Teach. Teach. Educ.*, 59: 115–125.
30. Doland, I., Taylor, P., Johnson, S. (...) Robertson, S. (2005). Work Environments, Stress, and Productivity: An Examination Using ASSET. *International Journal of Stress Management*, 12(4): 409-423.
31. Duatepe, A. i Akkus-Cikla, O. (2002). The Relationship Between Primary School Teachers Burnout and Some of Their Demographic Variables. *Pedagogika*, 70: 55-60.
32. Feltoe, G., Beamish, W. i Davies, M. (2016). Secondary school teacher stress and coping insights from Queensland, Australia. *International Journal of Arts & Sciences*, 9(2): 597–608.
33. Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. Sage Publications.
34. Goddard, R. i O'Brien, P. (2003). Beginning Teacher Perceptions of Their Work and Wellbeing and Intention to Leave. *British Educational Research Journal*, 2: 99-118.
35. Griffith, J., Steptoe, A. i Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69: 517-531.
36. Gu, Q. (2014). The role of relational resilience in teachers career-long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5): 502–529.
37. Gu, Q. i Day, C. (2007). Teachers resilience: a necessary condition for effectiveness. *Teaching and Education*, 23:1302–1316.
38. Hellebaut, S., Haerens, L., Vanderlinde, R. i De Cocker, K. (2022). Burnout, motivation, and (de-)motivating teaching style in different phases of a teaching career. Teaching and Teacher Education. Motivation and Emotion Meets Metacognition and Self-Regulated Learning. *Conference, Proceedings. Presented at the Motivation and Emotion meets Metacognition and Self-regulated Learning : SIG816*, Dresden, Germany. Dostupno na: <https://www.researchgate.net/publication/3721086>
39. Kamtsios, S. (2018). Burnout Syndrome and Stressors in Different Stages of Teachers' Professional Development: The Mediating Role Of Coping Strategies. *Hellenic Journal of Psychology*, 15: 229-253.
40. Kanene, K. i Mushungekelwa, M. D. (2016). Sources of stress experienced by secondary school teachers in Choma District Southern Province of Zambia. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 5(4): 89-102.
41. Kantas, A. (2001), Factors of stress and occupational burnout of teachers. U E. Vasilaki, Triliva, S., Besevegis, K. (ur.), *Stress, Anxiety and Intervention* (str. 217-229.).Athens: Ellinika Grammata.
42. Kebbi, M. (2018). Stress and Coping Strategies used by Special Education and General Classroom Teachers. *International Journal of Special Education*, 33(1): 35-61.
43. Kinman, G. i Jones, F. (2001). The work-home Interface. U Jones, F. i Bright, J. (ur.), *Stress: Myth, Theory and Research* (str. 199-220). London: Prentice Hall.
44. Kovačević, S., Purković, D. i Jelić, J. (2023). Zadovoljstvo poslom i profesionalno sagorijevanje učitelja tehničke kulture. *Školski vjesnik*, 72(2): 128-141.
45. Latif, A., Zaka, S. i Ali, W. (2023). Teachers Stress and its Impact on Their Self-Efficacy: An Evidence from Okara District. *Bulletin of Business and Economics*, 12(3): 253-259.
46. Mađarac, D. (2021). Causes, the impact of stress and ways of dealing with the stress of subject teachers in primary school and the role of professional associate pedagogue. *Život i škola časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 67(1): 83-98.
47. Mark, G. i Smith, A. P. (2012). Occupational stress, job characteristics, coping, and the mental health of nurses. *British Journal of Health Psychology*, 17(3): 505-521.
48. Marquez, A.J.E. i Ching, D.A. (2023). Moderating Effect of Social Support to Self-efficacy and Stress Management Strategies Toward Teachers' Resiliency. *International Journal of Research Publications*, 131(1): 186-202.

49. Marsh, H.W., Pekrun, R., Parker, P.D., (...) Arens, A. K. (2018). The murky distinction between self-concept and self-efficacy: Beware of lurking jingle-jangle fallacies. *Journal of Educational Psychology*, 111(2): 331–353.
50. Maslach, C. (2003). Job burnout: New Directions in research and Intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12: 182-192.
51. Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory: Third edition. U C. P. Zalaquett i R. J. Wood (ur.), *Evaluating stress: A book of resources* (str. 191–218). Scarecrow Education.
52. Meky, F.A., Wahid, A., Gamal, A. i Youssef, Y. (2015). Management of stress among primary school teachers in Ismailia city. An intervention study. *The Egyptian Journal of Community Medicine*, 33(1): 47-60.
53. Mikulandra, I. i Sorić, I. (2004). Skala za mjerenje izvora nastavničkog stresa. U A. Proroković, K. Lacković-Grgin, V. Čubela Adorić i Z. Penezić (ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika: svezak 2* (str. 62-68). Zadar: Sveučilište u Zadru.
54. Oros de Sapia L.B. i Neifert, I. (2006). Construcción y Validación de una Escala para evaluar Indicadores Físicos y Psicoemocionales de Estrés. *Evaluar*, 6: 1-14.
55. Ozoemena, E.L., Agbaje, O.S., Ogundu, L. (...) Obute, A.J. (2021). Psychological distress, burnout, and coping strategies among Nigerian primary school teachers: a school-based cross-sectional study. *BMC Public Health*, 21: 2327.
56. Pavičić Dokoza, K., Čilić Burušić, L. i Bakota, K. (2020). Prilog istraživanju nastavničkog stresa. *Napredak*, 161(3-4): 269-290.
57. Price, R.N. (2015). *Gastrointestinal Illness And Stress in Public School Teachers*. San Marcos: Texas State University.
58. Purković, D. (2015). *Realiteti tehničke kulture*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Odjel za politehniku.
59. Prilleltensky, I., Neff, M. i Bessell, A. (2016). Teacher stress: what it is, why it's important, how it can be alleviated. *Journal of Theory and Practice*, 55: 104–104.
60. Reddy, G.L. (2007). *Special Education Teachers: Occupational Stress, Professional Burnout & Job Satisfaction*. New Delhi: Discovery Publishing House.
61. Rivera-Torres, P., Araque-Padilla, R. A., & Montero-Simó, M. J. (2013). Job stress across gender: the importance of emotional and intellectual demands and social support in women. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 10(1): 375-389.
62. Ruhela, R. (2023). Stress Management and Coping Strategies for Students and Teachers. *Educational Metamorphosis*, 2(1): 59-65.
63. Sánchez-Amo, L. i Sánchez-Rubiales, M. (2018). Influencia del estrés y la duración de la jornada laboral sobre el error médico. *Actual. Médica*, 103: 148–155.
64. Schaufeli, W.B., Leiter, M.P. i Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 9(14): 204-220.
65. Schaufeli, W.B., Desart, S. i De Witte, H. (2020). Burnout Assesment Tool (BAT) – Development, Validity and Reliability. *International Journal Environm Res Public Health*, 17(9495), str. 1-21. Dostupno na: <https://burnoutassessmenttool.be/wp-content/uploads/2022/01/ijerph-17-09495-v2.pdf>
66. Shavelson, R. J., Hubner, J. J. i Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational Research*, 46(3): 407–441.
67. Simões, F., Calheiros, M. M. i Alarcão e Silva, M. M. (2018). Socioeconomic status, multiple autonomy support attunement, and early adolescents' social development. *Journal of Community Psychology*, 46(6): 790–805.
68. Skaalvik, M. i Sidsel S. (2010). Teacher Self-Efficacy and Teacher Burnout: A Study of Relations. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26(4): 1059–1069.
69. Skaalvik, E.M. i Skaalvik, S. (2021). Teacher Stress and Coping Strategies—The Struggle to Stay in Control. *Creative Education*, 12: 1273-1295.
70. Slišković, A., Maslić Seršić, D. i Burić, I. (2012). Izvori stresa u radu nastavnika u visokom obrazovanju. *Psihologijske teme*, 21(1): 83-103.

71. Smetackova, I. (2017). Self-efficacy and burnout syndrome among teachers. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 20(3): 2476-2488.
72. Spector, P., Fox, S., Penney, L. Bruursema, K., Goh, A. i Kessler, S. (2005). The dimensionality of counterproductivity. *Journal of Vocational Behaviour*, 68(3): 446- 460.
73. Song, Z. (2008). Current situation of job burnout of junior high school teachers in Shangqiu urban areas and its relationship with social support. *Frontiers oh Education in China*, 3(2): 295-309.
74. Tarrant, K. i Nagasawa, M. (2020). *New York Early Care and Education Survey: Understanding the Impact of COVID-19 on New York Early Childhood System*. Dostupno na: <https://earlychildhoodny.org/research/docs/NY%20ECE%20Workforce%20COVID%20Survey%20Full%20Report.pdf>
75. Travers, C. (2017). Current knowledge on the nature, prevalence, sources and potential impact of teacher stress. U: Mendonca McIntyre, T., McIntyre, Scott, E. i David, F. *Educator Stress* (str. 23-54). Cham, Switzerland: Springer.
76. Tschannen-Moran, M. i Woolfolk Hoy A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
77. Tsubono, K. i Ogawa, M. (2022). The analysis of main stressors among high-stress primary school teachers by job positions: A nationwide survey in Japan. *Frontiers in Public Health*, 10:990141. Dostupno na: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpubh.2022.990141/full>
78. Vaezi, S. i Fallah, N. (2011). The Relationship between Self-efficacy and Stress among Iranian EFL Teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5): 1168-1174.
79. Wettstein, A., Schneider, S., Holtforth, M.G. i La Marca, R. (2021). Teacher Stress: A Psychobiological Approach to Stressful Interactions in the Classroom. *Frontiers in Education*, 6 (681258): 1-6.
80. World Health Organization. (2005). *Promoting Mental Health: Concepts, Emerging Evidence, Practice*. WHO. Preuzeto 28. travnja 2024. s <https://www.who.int/publications/i/item/9241562943>
81. Wright, J. (2007). Stress in the Workplace: A Coaching Approach. *Work*, 28(3): 279-284.
82. Yasar, A.B., Aydin, M.S., Kahve, A.C. i Hacimusalar, Y. (2022). A comparative study on acute stress levels of healthcare professionals and public in COVID-19 pandemic. *Medical Science*, 11(1): 7-14.

PRILOZI

Skala procjene izvora nastavničkog stresa

Varijable	1	2	3	4	5
1. Slabi izgledi za napredovanje (nemogućnost stvaranja karijere).					
2. Težak (problematičan) razred.					
3. Nedostatak priznanja za dobar rad, tj. podučavanje.					
4. Odgovornost za učenike (npr. za njihovu uspješnost na ispitu).					
5. Slaba mogućnost izražavanja vlastite kreativnosti u poslu.					
6. Prekratki periodi odmora između školskih sati.					
7. Loš odnos učenika prema radu.					
8. Neadekvatna plaća.					
9. Previše posla (npr. priprema za nastavu, ocjenjivanje i sl.).					
10. Veliki razredi (prevelik broj učenika).					
11. Održavanje razredne discipline.					
12. Administrativni posao (npr. pisanje priprema, popunjavanje dnevnika i sl.).					
13. Pritisak od strane roditelja.					
14. Neodređeni programi rada (nedovoljno precizni).					
15. Nedostatak vremena za individualno posvećivanje učenicima.					
16. Manjak opreme i loši uvjeti za rad.					
17. Stavovi i ponašanje drugih nastavnika.					
18. Neuljudno ili drsko ponašanje učenika.					
19. Pritisak od ravnatelja i prosvjetnih djelatnika.					
20. Dodatni sati nastave zbog odsutnosti drugih nastavnika (npr. kad su na bolovanju).					
21. Nemogućnost djelovanja na donošenje zakona i odluka koje se direktno tiču nastavničkog posla.					
22. Jednoličnost posla.					
23. Slaba mogućnost uvođenja inovacija.					
24. Bučni učenici.					
25. Nemogućnost profesionalnog usavršavanja.					

Legenda: 1- Uopće nije stresno; 5- Iznimno stresno

Upitnik za procjenu sagorijevanja

Variable	1	2	3	4	5
Iscrpljenost					
1. Na poslu se osjećam psihički iscrpljeno.					
2. Sve što radim na poslu zahtijeva veliki trud.					
3. Nakon dana na poslu, teško mi je vratiti energiju.					
4. Na poslu se osjećam fizički iscrpljeno.					
5. Kad se ujutro probudim, nedostaje mi energije da započnem novi dan na poslu.					
6. Želim biti aktivan na poslu, ali nekako se ne snalazim.					
7. Kad se na poslu naprežem, brzo se umorim.					
8. Na kraju radnog dana osjećam se psihički iscrpljeno i iscrpljeno.					
Mentalna udaljenost					
9. Borim se pronaći entuzijazam za svoj posao.					
10. Na poslu ne razmišljam puno o tome što radim i funkcioniram na autopilotu.					
11. Osjećam snažnu odbojnost prema svom poslu.					
12. Osjećam se ravnodušno prema svom poslu.					
13. Ciničan sam o tome što moj posao znači drugima.					
Kognitivna oštećenja					
14. Na poslu imam problema s koncentracijom.					
15. Na poslu se borim jasno razmišljati.					
16. Zaboravljiv sam i rastresen na poslu.					
17. Kada radim, imam problema s koncentracijom.					
18. Činim greške u svom poslu jer razmišljam o drugim stvarima.					
Emocionalna oštećenja					
19. Na poslu osjećam da ne mogu kontrolirati svoje emocije.					
20. Ne prepoznajem se u načinu na koji emocionalno reagiram na poslu.					
21. Tijekom svog posla postajem razdražljiv kada stvari ne idu kako treba.					
22. Uzrujan sam ili tužan na poslu, a da ne znam zašto.					
23. Na poslu mogu nenamjerno pretjerano reagirati.					
Psihološke smetnje					
24. Imam problema da zaspim ili ostanem budan/na.					
25. Sklon/a sam brinuti.					
26. Osjećam se napeto i pod stresom.					
27. Osjećam se tjeskobno i/ili imam napadaje panike.					
28. Ometaju me buka i gužva.					
Psihosomatske smetnje					
29. Imam neregularan srčani ritam ili bolove u prsima.					
30. Patim od želučanih i/ili crijevnih tegoba.					
31. Patim od glavobolje.					
32. Patim od bolova u mišićima (u vratu, ramenima ili leđima).					
33. Često se razbolijevam.					

Legenda: 1- Nikad; 5- Uvijek

Upitnik suočavanja sa stresom

Variable	1	2	3	4	5
Aktivno suočavanje					
1. Koncentriram svoje napore da učinim nešto u vezi sa situacijom u kojoj se nalazim.					
2. Poduzimam radnje kako bih pokušao/la popraviti situaciju.					
Planiranje					
3. Pokušavam smisliti strategiju o tome što učiniti.					
4. Tražim nešto dobro u situaciji u kojoj se nalazim.					
Pozitivna interpretacija					
5. Pokušavam situaciju promatrati s pozitivne strane.					
6. Pokušavam pronaći nešto dobro u onom što mi se događa.					
Prihvatanje					
7. Prihvaćam realnost činjenice da se stresna situacija dogodila.					
8. Učim živjeti s onim što mi se događa.					
Humor					
9. Zbijam šale oko stresne situacije.					
10. Ismijavam stresnu situaciju.					
Religija					
11. Pokušavam pronaći utjehu u vjeri i duhovnosti.					
12. Molim se ili meditiram.					
Emocionalna socijalna podrška					
13. Tražim emocionalnu podršku od drugih.					
14. Tražim utjehu i razumijevanje od drugih.					
Instrumentalna socijalna podrška					
15. Nastojim dobiti savjet ili pomoć od drugih u vezi sa stresnom situacijom.					
16. Dobivam pomoć i savjete od drugih.					
Strategije izbjegavanja					
17. Usmjeravam se na posao ili druge aktivnosti kako bi situaciju smetnuo/la s uma.					
18. Kako bi probleme smetnuo/la s uma najčešće odlazim u kino, gledam televiziju, spavam više nego inače, maštam ili odlazim u kupovinu.					
Negiranje					
19. Ponavljam si da to što se događa nije stvarno.					
20. Odbijam vjerovati da se situacija dogodila.					
Ventiliranje emocija					
21. Govorim si različite stvari kako bi pobjegao/la od negativnih osjećaja.					
22. Izražavam svoje negativne emocije.					
Upotreba opijata					
23. Posežem za antidepresivima, opojnim drogama, alkoholom ili drugim opijatima kako bi se osjećao/la bolje.					
24. Posežem za antidepresivima, opojnim drogama, alkoholom ili drugim opijatima bi lakše izdržao/la stresnu situaciju.					
Ponašajni dezangažman					
25. Odustajem od pokušaja da se riješim situaciju.					
26. Odustajem od pokušaja da se suočim sa situacijom.					
Samookrivljanje					
27. Kritiziram se.					
28. Krivim sebe za stvari koje mi se događaju.					

Legenda: 1- Nikada ne primjenjujem strategiju; 5- Uvijek primjenjujem strategiju

Ljestvica nastavničkog osjećaja samoučinkovitosti

Variable	1	2	3	4	5
Učinkovitost u angažmanu učenika					
1. Koliko možete učiniti da pomognete učenicima da kritički razmišljaju?					
2. Koliko možete učiniti da motivirate učenike koji pokazuju slab interes za učenjem?					
3. Koliko možete učiniti da učenici povjeruju da mogu imati dobre ocjene?					
4. Koliko možete učiniti da svoje lekcije prilagodite odgovarajućoj razini za pojedine učenike?					
Učinkovitost u nastavnim strategijama					
5. Koliko dobro možete odgovoriti na teška pitanja svojih učenika?					
6. Koliko možete učiniti za poticanje kreativnosti učenika?					
7. Koliko možete učiniti da poboljšate svoje razumijevanje učenika koji je neuspješan?					
8. Koliko možete koristiti različite strategije ocjenjivanja?					
Učinkovitost u upravljanju razredom					
9. U kojoj mjeri ste sposobno doprijeti do najzahtjevnijih učenika?					
10. Koliko možete učiniti da potaknete učenike da cijene učenje?					
11. Koliko možete procijeniti učenikovo razumijevanje onoga što ste predavali?					
12. U kojoj mjeri možete osmisliti dobra pitanja za svoje učenike?					

Legenda: 1- Ne mogu ništa učiniti; 5- Mogu učiniti apsolutno sve