

Uloga ravnatelja u preveniranju nastavničkog stresa

Matoš, Dušanka

Professional thesis / Završni specijalistički

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:310863>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-17**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



Sveučilište u Zadru

Centar Stjepan Matičević

Poslijediplomski specijalistički studij Vođenje i upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom

Duška Matoš

Uloga ravnatelja u preveniranju nastavničkog stresa

Završni specijalistički rad

Zadar, 2019.

Sveučilište u Zadru

Centar Stjepan Matičević

Poslijediplomski specijalistički studij Vođenje i upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom

Uloga ravnatelja u preveniranju nastavnčkog stresa

Završni specijalistički rad

Student/ica:

Dušanka Matoš

Mentor/ica:

izv. prof. dr. sc. Ana Slišković

Zadar, 2019.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Duška Matoš**, ovime izjavljujem da je moj **završni specijalistički** rad pod naslovom **Uloga ravnatelja u preveniranju nastavnčkog stresa** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 1. listopada 2019.

SADRŽAJ

UVOD.....	1
1. STRES	2
2. STRES U RADU	5
2.1. ELEMENTI PROCESA STRESA U RADU	7
2.2. ORGANIZACIJSKE STRATEGIJE UPRAVLJANJA STRESOM.....	13
3. STRES U RADU NASTAVNIKA.....	15
3.1. PRIMJERI MODELA U ISTRAŽIVANJIMA NASTAVNIČKOG STRESA.....	15
3.2. STRESNOST ODGOJNO-OBRAZOVNE PROFESIJE	19
3.3. IZVORI STRESA U RADU NASTAVNIKA.....	20
3.4. SUOČAVANJE NASTAVNIKA SA STRESOM U RADU	30
3.5. POSLJEDICE STRESA U RADU KOD NASTAVNIKA	31
4. RADNA ULOGA RAVNATELJA ŠKOLA.....	35
5. STRES U RADU RAVNATELJA ŠKOLA.....	40
6. ZAKONSKE PRETPOSTAVKE PREVENCIJE STRESA U RADU	46
7. UPRAVLJANJE NASTAVNIČKIM STRESOM: obveza nastavnika i ravnatelja	48
7.1. PROGRAMI ZA REDUKCIJU STRESA KOD NASTAVNIKA	51
8. PODRŠKA NASTAVNICIMA U UPRAVLJANJU STRESOM.....	57
8.1. ANTI-STRES PROGRAM ZA ODGOJNO-OBRAZOVNE DJELATNIKE	60
ZAKLJUČAK.....	64
LITERATURA	66
POPIS SHEMA	82
POPIS TABLICA.....	82
ŽIVOTOPIS.....	83
SAŽETAK	84
ABSTRACT	86

UVOD

Cilj ovog rada je bio, pregledom relevantnih tiskanih i digitalnih izvora, sistematizirati teorijske i empirijske spoznaje o stresu u radu kod osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika s naglaskom na izvore, posljedice, suočavanje i upravljanje stresom. Pri tome je poseban naglasak stavljen na identifikaciju intervencijskih mjera i programa podrške zaposlenicima odgojno-obrazovnih ustanova te empirijske spoznaje njihove učinkovitosti.

U radu su dodatno razmotrene radne obveze ravnatelja škola, empirijski pokazatelji njihovog radnog stresa te njihova uloga, kao odgovornih voditelja škola, u identifikaciji, prevenciji i redukciji stresa kod nastavnika. Završni dio rada donosi prijedlog programa kojeg bi se, sukladno potrebama pojedine škole, moglo primijeniti u svrhu edukacije i treninga vještina prevencije i redukcije te ublažavanja posljedica stresa kod odgojno-obrazovnih djelatnika.

Pregledani su domaći raspoloživi tiskani izvori te, korištenjem ključnih pojmova, digitalni izvori objavljeni u domaćim i stranim repozitorijima znanstvenih i stručnih radova s orijentacijom na članke pisane na hrvatskom i engleskom jeziku. Sukladno temi i cilju rada odabir tiskanih izvora (knjiga, časopisa) bio je usmjeren na pregled dostupne tiskane literature u Sveučilišnoj i Znanstvenoj knjižnici u Zadru, dok se pregled digitalnih izvora zasnivao na identifikaciji, selekciji i odabiru za temu relevantnih članaka objavljenih u digitalnim repozitorijima znanstvenih i stručnih radova (*Hrčak, Google Scholar, APA PsycNET, Taylor & Francis Online, Springer Journals, NCBI, Web of Science, ERIC, Wiley Online Library, ReserchGate, Scientific Research*). S obzirom da je na temu stresa, stresa u radu i prevencije stresa kod odgojno-obrazovnih djelatnika identificiran zavidan broj digitalno objavljenih istraživačkih članaka, odabir članaka je dominantno usmjeren na one objavljene od devedesetih godina 20. stoljeća u dijelu zemalja Europske unije, SAD-a i Australije, pri čemu je također identificiran veliki broj objava. Za daljnju analizu odabrani su oni članci iz čijih sažetaka se moglo zaključiti da su istraživani stres u radu kod zaposlenika u osnovnim i srednjim školama te intervencije sprječavanja i eliminacije stresa i njegovih posljedica, nakon čega su analizirani zaključci istraživanja te se konačno odabralo za detaljniju analizu one članke za koje je procijenjeno da su usko povezani sa temom i ciljem ovog rada.

U konačnici, ovaj pregledni rad, sastavljen od osam poglavlja, donosi sistematizaciju dosadašnjih teorijsko-empirijskih spoznaja o nastavničkom stresu u svijetu i kod nas, s naglaskom na prevenciji te ulozi ravnatelja u implementaciji i provedbi preventivnih programa.

1. STRES

S obzirom na velik broj definicija i teorijskih modela stresa općenito te stresa u radu, ali i vrlo učestalo korištenje ovog termina, na početku je nužno osvrnuti se na samo značenje pojma *stres*. Povijesno gledano, pojam stres se može pronaći u području fizike u 17. stoljeću gdje ga se pojašnjava kao reakciju na pritisak i naprezanja koja izazivaju deformaciju objekta, u 19. stoljeću u medicini se stres navodi kao uzrok lošeg zdravlja dok se u područje psihologije termin uvodi sredinom 20. stoljeća (Lazarus i Folkman, 2004; Slišković, 2017). Dvadeseto stoljeće je ključno za sustavnije znanstveno istraživanje stresa i razvoj teorijskih modela što je pridonijelo shvaćanju značajnosti stresa i čimbenika koji utječu na njega (Vizek-Vidović, 1990). Nakon prvih *podražajnih modela stresa* nastalih pod utjecajem fizike, početkom 20. stoljeća razvijaju se *reakcijski modeli stresa*, čiju je osnovu postavio Bernard, a dalje ih razvija Cannon smatrajući da je stres stanje narušene homeostaze organizma (Lacković-Grgin, 2000; Slišković, 2017). Hans Selye, kojeg se danas smatra glavnim predstavnikom reakcijskih modela stresa, koristeći termin opći adaptivni sindrom, stres definira kao nespecifičnu reakciju organizma na vanjski zahtjev pri čemu se u organizmu odvijaju fiziološki i biokemijski procesi usmjereni na uravnoteženje i metaboličku adaptaciju organizma nastaloj situaciji (Lacković-Grgin, 2000; Lazarus i Folkman, 2004; Slišković, 2017; Vizek-Vidović, 1990). Analizom teorija i modela stresa prije i nakon uvođenja Selyevog modela, Mason 1975. godine zaključuje da nije dovoljno u pojašnjenju stresa razmatrati samo uzroke i tjelesne reakcije već je potrebno uključiti i psihičke reakcije, a što pridonosi razvoju strategija istraživanja stresa i postavljanja obuhvatnijih teorija i modela stresa kao što je npr. Lazarusov model.

Interakcijski (kognitivni) modeli konceptualizacije stresa razvijaju se u drugoj polovini 20. stoljeća, a među najznačajnijim predstavnicima ove skupine modela je upravo Lazarusov model u kojem se stres pojašnjava kao kompleksni proces koji povezuje vanjske podražaje i/ili događaje (stresore), subjektivnu misaonu percepciju situacije i stupnja ugroženosti te reakciju pojedinca izloženog stresoru (Lacković-Grgin, 2000; Lazarus i Folkman, 2004; Mark i Smith, 2008; Slišković, 2017).

Schema 1. *Elementi i tijek procesa stresa (prema teorijskim postavkama Lazarusa i Folkmanove, 2004)*



Lazarus smatra da psihološke i/ili emocionalne stresne reakcije pojedinac doživljava u relacijama s okolinom te navodi važnost mehanizama suočavanja, pri čemu pojedinac može tolerirati i odustati od pokušaja savladavanja situacije ili može aktivno djelovati u nošenju sa stresom (Lacković-Grgin, 2000; Mark i Smith, 2008).

Suvremeni, *transakcijski, modeli stresa*, čije je temelje također postavio Lazarus sa suradnicima, pretpostavljaju postojanje povratne višesmjernje i dinamičke sprege osobe i njene okoline uvažavajući utjecaj osobina ličnosti, subjektivne percepcije prijetnje, štete i/ili izazova, ponavljajućih kognitivnih reproccjena i strategija suočavanja u zahtjevnim situacijama (Mark i Smith, 2008; Slišković, 2017).

Iako postoje brojna istraživanja i znanstveni modeli koji opisuju elemente stresa i njihovu uzajamnost, ne postoji konsenzus u njegovu jednoznačnom definiranju. Prema jednoj od obuhvatnijih i općenitijih definicija, stresom se smatra „adaptivni odgovor, posredovan individualnim karakteristikama i/ili psihološkim procesima, koji je posljedica bilo kojeg vanjskog djelovanja, situacije ili događaja koji stavlja posebne fizičke i/ili psihološke zahtjeve na osobu“ (Kreintner i Kinick, 2004:692). Drugim riječima, stres predstavlja složene i međusobno povezane tjelesne, ponašajne, kognitivne i emocionalne reakcije izazvane događajima i zahtjevima iz okoline koje nadilaze sposobnosti i mogućnosti pojedinca te narušavaju njegovo zdravlje i dobrobit.

Prema pojavnosti stresori mogu biti pojedinačni i simultani, a prema trajanju kratkoročnog ili dugoročnog utjecaja, tako da se, s obzirom na vremensku dimenziju navode akutni i kronični stres, a s obzirom na jačinu mali, veliki i traumatski stres. Akutni stres, čiji su uzroci manji ali neugodni događaji, kratkotrajnog je djelovanja i lako se prevladava, a uočljivo se manifestira neuobičajenim tjelesnim reakcijama, dok su uzroci kroničnog stresa trajnije, intenzivnije i/ili učestalije neugodne situacije koje se povezuje sa disfunkcijom organizma. Traumatski događaji kao što su prijetnja vlastitom i/ili tuđem tjelesnom integritetu, teže tjelesne ozljede, smrt bliske osobe i sl. nakon kojih se javlja intenzivan strah i bespomoćnost kod pojedinca dovode do stanja traumatskog stresa, što se samostalno bez stručne pomoći teško može prevladati (Barat, 2010). Individualna kognitivna percepcija značajnosti stresora (primarna procjena) i sposobnosti prevladavanja (sekundarna procjena) te preispitivanje situacije (ponovna procjena) kao i osobine ličnosti i situacijski čimbenici određuju vrstu i intenzitet stresne reakcije. Pri primarnoj procjeni, a s obzirom na važnost, pojedinac događaj može prosuditi kao irelevantan što mu neće prouzročiti negativnu reakciju dok procjena mogućnosti štete, prijetnje, gubitka i/ili izazova dovodi do stresne reakcije. Sekundarna procjena nastupa nakon što je pojedinac događaj procijenio stresnim, a pri čemu procjenjuje vlastite sposobnosti, odnosno učinkovitosti,

korisnost i posljedice razmatrane mogućnosti suočavanja sa nastalom situacijom. Ponovnom procjenom izazvanom novim informacijama ili dodatnom misaonom procjenom reinterpreтира se i mijenja prethodno stvorena procjena, što može rezultirati povećanjem ili smanjenjem pritiska na pojedinca (Lacković-Grgin, 2000; Lazarus i Folkman, 2004; Slišковиć, 2016). Suočavanje se definira kao „...trajno promjenjivo kognitivno i bihevioralno nastojanje izlaženja na kraj sa specifičnim vanjskim i/ili unutarnjim zahtjevima, koji su procijenjeni kao opterećujući ili kao toliko teški da nadilaze resurse (mogućnosti) kojima osoba raspolaže.“ (Lazarus i Folkman, 2004:145). Drugim riječima, suočavanje podrazumijeva aktivnosti koje pojedinac poduzima kako bi upravljao stresom bilo da se usmjerava na problem i/ili na emocije. Aktivnosti usmjerene na problem pojedinac poduzima u situaciji percepcije visoke kontrole, a ove se aktivnosti odnose na uklanjanje i reduciranje stresora i njihovog utjecaja. S druge strane, aktivnosti usmjerene na emocije se obično poduzimaju u situacijama niske kontrole, a odnose se u najvećoj mjeri na pozitivnu reprocjenu i smanjivanje stresnog doživljaja (Lazarus i Folkman, 2004; Slišковиć, 2016; Vizek-Vidović, 1990).

2. STRES U RADU

Značajnija istraživanja, teorije i modeli *radnog stresa* razvijaju se od sedamdesetih godina 20. stoljeća, a zasnivaju se na interakcijskim i transakcijskih modelima stresa.

Sedamdesetih godina 20. stoljeća razvijeni su modeli (ne)slaganja pojedinca i radne okoline (McGrathov model, model Frencha i suradnika, Harrisonov model) koji stres u radu pojašnjavaju kao posljedicu nesklada osobnih karakteristika pojedinca (stavovi, vještine, sposobnosti, resursi) i zahtjeva radne okoline što rezultira poteškoćama na individualnoj i organizacijskoj razini (Mark i Smith, 2008; Vizek-Vidović, 1990).

Prema Karasekovom modelu zahtjeva i kontrole (1979), koji je potakao, a i još uvijek potiče, brojna istraživanja, stres se pojašnjava kao posljedica interakcije visokog radnog opterećenja i niske razine kontrole nad vlastitim poslom. Visoko radno opterećenje i kompleksnost radnih zadataka ne moraju biti štetni ako pojedinac raspolaže ili je spreman ovladati znanjima i vještinama potrebnima za adekvatnije obavljanje radnih zadataka te ako ima mogućnost utjecati na donošenje odluka u svezi svojih dužnosti i načina izvršavanja zadataka (Slišković, 2017). Modeli radnih karakteristika (osamdesete godine 20. stoljeća, npr. Hackman i Oldhmanov model, 1980) opisuju povezanost radnih karakteristika (različitost vještina, identitet zadatka, važnost zadatka, autonomija, povratna informacija) koje uvjetuju određena psihološka stanja (smislenost, odgovornost, upoznatost s ishodima) a posljedica čega su odgovarajući ishodi (motivacija, zadovoljstvo poslom, učinak) (Mark i Smith, 2008; Slišković, 2017).

Prema Warrovom modelu (Vitaminski model, 1978) dio radnih karakteristika (npr. plaća, sigurnost, značajnost zadatka) u početku imaju pozitivan efekt a potom nemaju učinka, dok ih dio (npr. radni zahtjevi, autonomija, socijalna podrška, različitost vještina, upotreba vještina, povratne informacije) pri umjerenoj razini imaju optimalne efekte na zdravlje i dobrobit zaposlenika (Mark i Smith, 2008; Slišković, 2017).

Prema interakcijskom modelu Lazarusa i Folkmanove (1980) stres se opisuje kao posljedica dinamičnog odnosa osobe i okoline koja dovodi do nepovoljnog psihološkog i emocionalnog stanja pri čemu reakcije ovise o procjeni i načinu suočavanja sa stresnom situacijom (Mark i Smith, 2008; Lazarus i Folkman, 2004).

Na postavkama Lazarusovog procesnog modela Cox (1978) razvija transakcijski model radnog stresa u kojem, ističući važnost individualnih karakteristika, opisuje pet faza procesa stresa; radni zahtjevi, percepcija pojedinca o radnim zahtjevima u odnosu na njegove sposobnosti suočavanja, sekundarna procjena i suočavanje, ishodi/posljedice suočavanja i povratne informacije u odnosu na sve prethodne faze. Cox smatra da se stres i njegove posljedice po

zdravlje pojedinca javljaju ako postoji nesklad između percepcije važnosti i težine zadataka s uvjerenjima o raspoloživim i/ili prethodno stečenim/naučenim sposobnostima da se s istim nosi (Mark i Smith, 2008; Slišković, 2017).

Prema Cooperovom transakcijskom modelu radnog stresa (1988), stresna reakcija nastupa kada osoba procjeni da intenzitet stresora nadilazi njene mogućnosti. Drugim riječima, pretpostavka modela je da stresni proces ovisi o percepciji događaja, osobinama ličnosti, ponašanju i strategiji suočavanja, pri čemu moguće negativne posljedice uključuju narušeno zadovoljstvo i psihofizičko zdravlje zaposlenika te narušen učinak i druge posljedice na organizacijskoj razini (Slišković, 2017).

Modeli neravnoteže napora i nagrade (npr. *Effort-Reward Imbalance model*, 1996) radni stres pojašnjavaju kao posljedicu subjektivne percepcije neslaganja radnih zahtjeva (npr. radno opterećenje, stanje na tržištu rada) i intrinzičnih napora (intrinzična motivacija, kontrola, predanost poslu) s nagradom (novac, sigurnost posla, mogućnost razvoja karijere, poštovanje) (Mark i Smith, 2008; Slišković, 2017).

Suvremeni modeli radnog stresa (*Demand-Skill-Support model*, van Veldhoven i sur., 2005; *Demand-Induced-Strain Compensation model*, De Jonge i sur, 2000; *Job-Demand-Resources model*, Demerouti i sur, 2001; *Simple DRIVE model*, Mark i Smith, 2008) uglavnom se zasnivaju na osnovnim postavkama ranijih modela i/ili kombiniranju postavki i varijabli iz različitih modela, te uvođenju dodatnih varijabli (primjerice zahtjevi posla, resursi na poslu, sigurnost posla, autonomija u radu, osobine ličnosti, kvaliteta socijalnih odnosa, zadovoljstvo poslom, predanost organizaciji i sl.) kako bi se empirijski najefikasnije zahvatio proces stresa, odnosno njegovi elementi (Mark i Smith, 2008; Slišković, 2017).

Unatoč brojnim modelima i istraživanjima te nepostojanju jednoznačne definicije, stresom u radu se može smatrati niz za zaposlenika štetnih fizioloških, psiholoških i bihevioralnih reakcija u zahtjevnim radnim situacijama koje nisu u skladu s njegovim mogućnostima i potrebama (Sauter i Marphy, 1999, prema Poredoš i Kovač, 2005; Slišković, 2016; Vizek-Vidović, 1990). Svjetska zdravstvena organizacija (*World Health Organization- WHO*) čija je članica od 1992. godine i Republika Hrvatska (URL 1) kao koordinacijsko tijelo Ujedinjenih naroda nadležno za globalna zdravstvena pitanja, navodi da je „stres na radnom mjestu odgovor kojeg ljudi mogu imati kada im zahtjevi za radom i pritisci nisu usklađeni s njihovim znanjem i sposobnostima, a koji dovode u pitanje njihovu sposobnost suočavanja. Javlja se u širokom rasponu radnih okolnosti, pri čemu se povećava ukoliko zaposlenici osjećaju nisku podršku nadređenih i kolega te nisku kontrolu nad radnim procesima“ (URL 2).

2.1. ELEMENTI PROCESA STRESA U RADU

U poglavlju koje slijedi opisuju se osnovni elementi procesa stresa u radu (u skladu sa suvremenim transakcijskim modelima stresa u radu): izvori, reakcije i posljedice stresa, strategije suočavanja sa stresom te osobine ličnosti o kojima ovisi sam proces stresa.

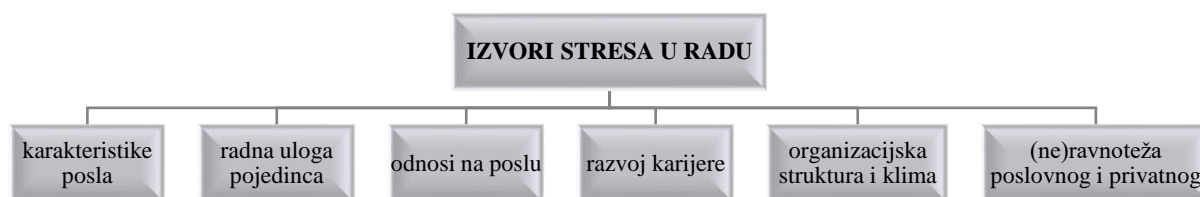
Nastanku stresa u radu pridonose čimbenici koji se odnose na karakteristike posla, radne okoline i osobine zaposlenika te usklađenost osobina zaposlenika sa zahtjevima organizacije (Slišković, 2016; Vizek-Vidović, 1990). Postoje različiti čimbenici rizika po zdravlje i sigurnost radnika (Tablica 1.) od kojih su čimbenici radne okoline u najvećoj mjeri identificirani i za koje su utvrđene dopuštene granice. Smatra se da su psihosocijalni čimbenici rizika mnogobrojni i nepotpuno identificirani te da su česti i teže dokazivi pa je većina novijih znanstveno-istraživački studija usmjerena na istraživanje upravo tih čimbenika (Radošević-Vidačak, 2002, prema Poredoš i Kovač, 2005).

Tablica 1. Čimbenici zdravstvenog i sigurnosnog rizika na radnom mjestu (prema Slišković, 2017)

ČIMBENICI RIZIKA	
FIZIČKI ČIMBENICI	- nepovoljni klimatski čimbenici - buka, vibracije, trešnja, osvjetljenje - prostorna skučenost - neodgovarajuća higijena prostora i sl.
KEMIJSKI ČIMBENICI	- izloženost opasnim i štetnim kemijskim tvarima
BIOLOŠKI ČIMBENICI	- izloženost patogenim mikroorganizmima
MEHANIČKI ČIMBENICI	- rizici nesreća i ozljeda u radu
PSIHOSOCIJALNI ČIMBENICI	- kultura i klima u organizaciji - međuljudski odnosi - radno opterećenje i radna uloga - percepcija radnog zadatka - poslovna nesigurnost - karakteristike ličnosti i sl.

U dosadašnjim istraživanjima stresa u radu najčešće su istraživani čimbenici vezani za sadržaj rada, organizaciju rada, radnu okolinu, osobne i organizacijske ciljeve i osobine ličnosti (Shema 2.) korištenjem odgovarajućih/znanstvenih metoda i postupaka samoprocjene te mjerenja medicinskih i bihevioralnih parametara koji upućuju na stres (Burman i Goswami, 2018; Slišković, 2017) što se u nastavku teksta detaljnije objašnjava.

Shema 2. Često istraživani izvori stresa u radu (prema Slišković, 2016)



Stresori vezani za intrinzične karakteristike posla vezuju se za specifične zadatke koje pojedinac obavlja a odnose se na neadekvatnost radnih uvjeta, organizaciju radnog vremena, radno opterećenje, rizike i opasnosti na poslu i primjenu novih tehnologija (Slišković, 2016). Percepcija radne uloge u organizaciji vezuje se za norme, vjerovanja i promišljanje pojedinca o vlastitoj odgovornosti i ulozi u organizaciji, a odnosi se na nejasnoću uloge, konflikt unutar uloge i preopterećenost ulogom što posljedično dovodi do nesigurnosti u obavljanju radnih zadataka, te ujedno rezultira nejasnim radnim učinkom, nezadovoljstvom, narušenom dobrobiti, sagorijevanjem na poslu i zdravstvenim poteškoćama (Slišković, 2016; Vizek-Vidović, 1990). Nepovoljni međuljudski odnosi, kao česti izvori radnog stresa i uzroci napuštanja organizacije, vezuju se za nepovoljnu kulturu i klimu u organizaciji, odnosno nedostatak socijalne podrške, neprofesionalne međuljudske odnose, neadekvatnu komunikaciju, neuvažavanje (Lacković-Grgin, 2000; Slišković, 2017), netrpeljivost, uznemiravanje, ignoriranje, ogovaranje, prijetnje, mobing, nasilje i sl. (Buljan Flander i Hrpka, 2007).

Brze promjene u globaliziranom svijetu rada koje utječu na razvoj karijere pojedincu su česti izvori nezadovoljstva i stresa, a vezuju se za nesigurnost zaposlenja, nemogućnost usavršavanja i napredovanja, nerealne ciljeve i očekivanja, precjenjivanje ili podcjenjivanje sposobnosti, nedostatan dohodak, rad u zakonski „sivoj“ zoni, rana umirovljenja i sl. (Slišković, 2017). Birokratizirana organizacijska struktura i nepovoljna radna klima kao izvori stresa vezuju se uz nekompatibilan stil vođenja, restriktivno ponašanje, nepošten sustav kontrole, netočno ili dvosmisleno mjerenje učinka, ostvarivanje interesa na račun drugih, nedostatan sudjelovanje u donošenju odluka, neadekvatnu informiranost, neučinkovito i/ili nedostatan savjetovanje, neadekvatnu komunikaciju, cinizam nadređenih, isticanje nedostataka a zanemarivanje pozitivnog, nepovjerenje i sl. (Slišković, 2017).

Značajan izvor stresa, a posebno izražen u tradicionalnim društvima kod žena, javlja se u neravnoteži i konfliktu poslovnog i privatnog segmenta života tj. utjecaju poslovnih poteškoća na privatni život i obrnuto (Slišković, 2016). Ovom izvoru stresa su osobito doprinijele promjene u obiteljskoj strukturi, veća uključenost žena u radnu sferu, težnja za većom kontrolom života i za samoaktualizacijom i sl.

Ako osoba situaciju percipira prijetećom dolazi do aktivacije centralnog živčanog sustava te složenih biokemijskih procesa pri kojima nastaju tvari koje pobuđuju tijelo kako bi brzo ponašajno i/ili misaono reagiralo u svrhu rješavanja i/ili prilagodbe situaciji. U realnoj situaciji zaposlenici su često izloženi istovremenom djelovanju više stresora što nužno ne znači da će doći do intenzivnije reakcije prvenstveno zbog adaptivnosti zaposlenika na trajno djelujuće stresore (npr. buka, vibracije i sl.) (Vizek-Vidović, 1990).

Kognitivna percepcija stresora i njihovog intenziteta ovisi o karakteristikama ličnosti, učestalosti i okolnostima pojave stresora tako da ljudi stres doživljavaju različito, pa postoji interindividualna različitost u reakcijama. Osim toga, zapažene su i intraindividualne razlike, odnosno isti pojedinac može različito reagirati na stresor u različito vrijeme (Lazarus i Folkman, 2004; Slišković, 2017; Vizek-Vidović, 1990).

Premda se velik broj parametara koji upućuju na stres može objektivno mjeriti, postoje i oni koji su subjektivne prirode što ima određene prednosti i nedostatke (Slišković, 2017). Samoprocjenom (ankete, upitnici, intervjui), kao najčešće korištenom metodom mjerenja stresa, pojedinac iskazuje gledišta o osobnim (afektivnim, somatskim, kognitivnim) i okolišnim (izvori, podrška, resursi u radu) čimbenicima bitnim za doživljaj stresa. Kako su individualna procjena situacije i osobni resursi za suočavanje prediktivni za ishode stresa, bitnim se smatra sudjelovanje pojedinca u iskazu, no valja uzeti u obzir i nedostatke, kao što su davanje poželjnih odgovora, individualno znanje o stresu te otpornost i osobna iskustva stresa (Slišković, 2017). Praćenje/promatranje objektivnih radnih uvjeta i reakcija pojedinca na iste te paralelna mjerenja fizioloških (puls, krvni tlak, napetost mišića, disanje itd.) i biokemijskih (razine hormona stresa i lipida) parametara uz korištenje naprednih tehnika faktorske analize sve više se uključuje u istraživanja kako bi se proširilo razumijevanje složenog stresnog procesa (Slišković, 2017). Dosadašnja istraživanja koja uključuju prethodno navedeno još uvijek su oskudna i uključuju ograničen, najčešće pojedinačan, broj mjerenih parametara, stoga je za očekivati da će u budućim znanstvenim istraživanjima biti zastupljenija kombinacija mjera kako bi se stres u radu obuhvatnije pojasnilo i razumjelo.

U stresnim situacijama, a ovisno o intenzitetu i trajanju događaja, procjeni važnosti i potencijalne štetnosti događaja te osobnim karakteristikama pojedinac može reagirati raznoliko. Na samom početku stresnog događaja povećava se reaktivnost organizma u smjeru obrane i ponovne uspostave prirodne ravnoteže. Ako se ravnoteža ne uspije uspostaviti mogu uslijediti negativne ponašajne, fiziološke i psihološke reakcije (Tablica 2) koje narušavaju funkcioniranje organizma (Hudek-Knežević i Kardum, 2005).

Tablica 2. *Moguće reakcije na stres (prema Slišković, 2017)*

REAKCIJE NA STRES	
PSIHOLOŠKE REAKCIJE	<ul style="list-style-type: none"> - poteškoće u koncentraciji i pamćenju te konfuzno mišljenje - loše prosuđivanje i otežano donošenje odluka - smanjena kreativnost i interes za obavljanje zadataka - loše raspoloženje, nervoza, nemir, ljutnja, bezvoljnost, potištenost, razdražljivost, grubost, netrpeljivost, strogost, nemoć, tjeskoba, strah, osjećaj manje vrijednosti, tuga, anksioznost, osamljenost, gubitak samopouzdanja, depresija i sl.
FIZIOLOŠKE REAKCIJE	<ul style="list-style-type: none"> - glavobolja, umor, iscrpljenost, napetost mišića, bol u prsima - poteškoće sna, probave, kardiovaskularnog i imunosnog sustava i sl.
PONAŠAJNE REAKCIJE	<ul style="list-style-type: none"> - preosjetljivost na sitne i nevažne probleme - ispadi ljutnje, bijesa i agresivnosti - izbjegavanje suradnika i osamljivanje - izbjegavanje radnih obveza - promjena životnih navika - konzumiranje psihoaktivnih sredstava i sl.

Pri suočavanju sa opasnom i/ili štetnom situacijom pojedinac poduzima pojedinačne ili komplementarne različite kognitivne, ponašajne i/ili fiziološke aktivnosti kako bi usmjeravao, upravljao i savladao te se prilagodio novonastaloj stresnoj situaciji. Pri tome se može usredotočiti na sam problem, odnosno na uklanjanje stresora i minimalizaciju njihovog utjecaja, te na emocionalno doživljavanje stresne situacije, odnosno na kognitivnu reprocjenu i osobno pregovaranje kako bi se umanjila značajnost stresora (Endler i Parker, 1990; Hudek i Knežević, 1993, prema Brkić i Rijavec, 2011; Lacković-Grgin, 2000; Lazarus i Folkman, 1984, prema Slišković, 2016; Lazarus i Folkman, 2004; Vizek-Vidović, 1990). U oba navedena načina suočavanja (suočavanje usmjereno na problem i suočavanje usmjereno na emocije) moguće je koristiti se uvježbanim vještinama kontroliranog suočavanja i reakcije na stresor, dok kod distrakcije pojedinac mentalno negira postojanje problema i/ili prijeteće situacije (Endler i Parker, 1990; Vizek-Vidović, 1990). Suočavanje usmjereno na problem pojedinac primjenjuje ako percipira da ima kontrolu nad situacijom, pri čemu se orijentira na iznalaženje načina rješavanja problema kao što su npr. traženje dodatnih informacija, planiranje rješavanja problema, poduzimanje svjesnih akcija za rješavanje problema, usmjeravanje na pozitivne aspekte situacije i sl. (Lazarus i Folkman, 2004; Slišković, 2017). Pri suočavanju usmjerenom na emocije pojedinac percipira nižu kontrolu u zahtjevnoj situaciji te iskazuje emocije i traži

socijalnu podršku (Lazarus i Folkman, 2004; Slišković, 2016; Vizek-Vidović, 1990). Distrakciju, kao najmanje efikasnu strategiju suočavanja, pojedinac koristi ako nema kontrolu nad situacijom pri čemu minimalizira i/ili negira postojanje problema, bježi u maštu, izbjegava situaciju, mentalno i ponašajno se ne angažira (Endler i Parker, 1990; Foro, 2015; Vizek-Vidović, 1990).

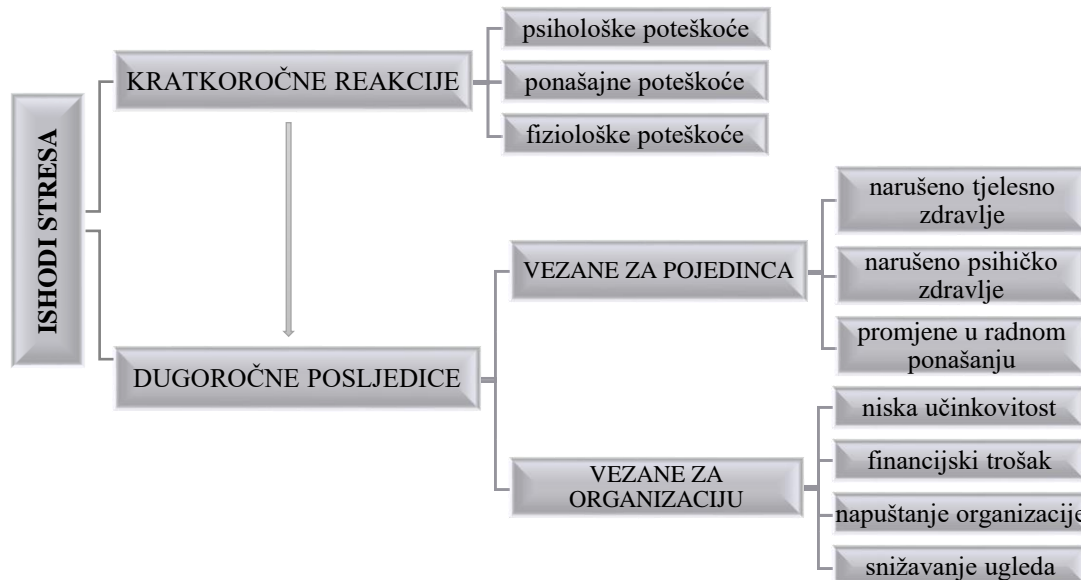
Lazarus i Folkman (2004) tvrde da kod ishoda utjecaja stresora veću značajnost imaju načini suočavanja u odnosu na frekvenciju i intenzitet pojavnosti stresnih situacija/događaja, dok suvremeni teoretičari suočavanje smatraju važnim, ali ne zanemaruju ni frekvencije i intenzitet stresora. Smatra se da osobe s izražajnom kompetencijom i željom za postignućima, koje imaju izražajnu empatiju za druge, koje teže perfekcionizmu, koje ne mogu razlikovati bitno od nebitnog, koje ne vide životni smisao, koje krive sebe za događaje koji nisu pod njihovom kontrolom, koje nemaju smisao za humor te koje su neurotične, nestrpljive, pesimistične, anksiozne, frustrirane i eksplozivne intenzivnije doživljavaju negativne radne stresore te imaju i više poteškoća izazvanih utjecajem stresa. Osobe s prosocijalnim ponašanjem, koje su predane cilju i sa većom kontrolom, koje poteškoće percipiraju kao izazov, koje su emocionalno stabilnije, samopouzdanije, čvršće, optimističnije, savjesnije i adaptivnije imaju efikasniju i zreliju percepciju i reakciju na stresore pa su im i posljedice utjecaja stresa blažeg intenziteta (Lazarus i Folkman, 2004).

Premda različiti ljudi različito reagiraju na isti stresor uočeno je da ista osoba može različito reagirati na isti stresor u različito vrijeme ili u različitim okolnostima a na što imaju utjecaj karakteristike stresora (vrsta, intenzitet, trajanje, sinergijsko djelovanje,...), situacijske karakteristike (kontrola situacije, radno okruženje i atmosfera,...) i individualne osobine pojedinca (crte ličnosti, znanje i vještine, prethodno iskustvo, zdravstveno stanje,...). Ako pojedinac situaciju procijeni beznačajnom i/ili da ju može kontrolirati i lako savladati, a bez obzira na objektivnu značajnost situacije, njegove negativne reakcije će izostati ili će biti blagog intenziteta i bez posljedica. No ako se objektivno važan ili manje važan događaj i njegove moguće posljedice procijeni važnima može ali i ne mora doći do stresnih reakcija koje za posljedicu imaju kratkoročne i/ili dugoročne, uglavnom štetne ishode, kako za pojedinca tako i za organizaciju (Lazarus i Folkman, 2004; Vizek-Vidović, 1990).

Iako općenito nema najefikasnije strategije suočavanja sa stresom, posebno na radnom mjestu gdje je pojedincu ograničena kontrola i mogućnost modifikacije stresora, smatra se da su misaone i ponašajne aktivnosti usmjerene na problem efikasnije u situacijama kontrole zahtjevne situacije i/ili događaja, dok su u situacijama niske kontrole adaptivnije aktivnosti

usmjerene na emocije i njihovu regulaciju (Slišković, 2017; Vizek- Vidović), dok distrakcija ima najnižu efikasnost (Brkić i Rijavec, 2011; Foro, 2015).

Shema 3. *Mogući ishodi stresa u radu (prema Slišković, 2016)*



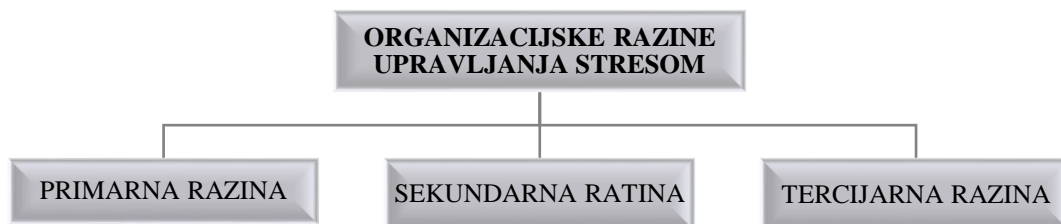
Kao što je vidljivo sa Sheme 3. na kojoj su kategorizirani ishodi stresa u radu, kod pojedinca se kratkoročno mogu javljati različite fiziološke (npr. ubrzan rad srca, ubrzano disanje, drhtanje, znojenje, povišenje krvnog tlaka, povećanje razine hormona stresa, poteškoće probave i sl.), psihološke (npr. uzbuđenost, razdražljivost, dekoncentriranost, konfuznost, strah, nemoć i sl.) i ponašajne (npr. nepromišljene i instinktivne radnje, asocijalnost, destruktivnost, agresivnost, zlouporaba opojnih tvari i sl.) poteškoće. Dugoročno pojedinac može imati poteškoće po tjelesno (glavobolje, migrene, hipertenzija, srčani udar, kronični umor, dijabetes, hipertireoza, kožna i gastrointestinalna oboljenja i sl.) i psihičko zdravlje (anksioznost, sagorijevanje na poslu, depresija i sl.) te nezadovoljstvo poslom, radnim postignućem i životom uopće što se očituje kroz snižen radni učinak, učestalo izostajanje s posla, traženje liječničke pomoći te napuštanje profesije (Burman i Goswami, 2018; Lacković-Grgin, 2000; Lazarus i Folkman, 2004; Slišković, 2016).

Negativni ishodi stresa ne ugrožavaju samo pojedinca već utječu i na radnu organizaciju, odnosno njenu produktivnost, financijsko stanje, poslovni i društveni ugled i druge dimenzije kvalitete rada (Slišković, 2017). Stoga je nužno da rukovoditelji radne organizacije posvete pažnju i na prevenciju i redukciju pojavnosti stresora te osiguravanje adekvatnog odnosa zaposlenika i organizacijske strukture. Ovo dakako zahtijeva angažiranost, vrijeme i moguće promjene u radnom okruženju.

2.2. ORGANIZACIJSKE STRATEGIJE UPRAVLJANJA STRESOM

Prije no što se poduzmu bilo kakve aktivnosti na organizacijskoj razini vezano uz radni stres, potrebno je stručno istražiti učestalost i intenzitet stresa, njegove izvore i ishode, a potom u suradnji sa zaposlenicima, a na osnovi stvarnog stanja, izraditi i implementirati intervencijske mjere i programe djelovanja te pratiti i evaluirati učinkovitost poduzetih mjera i/ili programa (Slišковиć, 2016; Slišковиć, 2017; Vizek-Vidović, 1990).

Shema 4. Razine organizacijskih strategija upravljanja stresom u radu



Primarne intervencije organizacija poduzima sa svrhom prevencije stresa u radu, što podrazumijeva sustavno analiziranje karakteristika radne okoline koje mogu biti izvorom stresa s ciljem uklanjanja i/ili minimaliziranja identificiranih izvora stresa. Primjeri intervencija primarne razine uključuju: reduciranje (visokog) radnog opterećenja, zaštitu zaposlenika, redizajn poslova, povećanje autonomije zaposlenika i njihove kontrole nad poslom, njihovo suodlučivanje, jasan opis uloga i ciljeva, promjena stila vođenja, planiranje i kvalitetno upravljanje promjenama i sl., kako bi se osiguralo što povoljnije radno okruženje (Slišковиć, 2017; Vizek-Vidović, 1990).

Sekundarne strategije djelovanja organizacije usmjerene su na sprječavanje posljedica stresa kroz pomoć pojedinom zaposleniku u nošenju sa stresorima i umanjivanju njihovog utjecaja, a najčešće su u obliku savjetovanja, edukacija, treninga vještina suočavanja i samozaštite, meditacije, relaksacije, organizacije vremena i sl. (Slišковиć, 2017).

Tercijarne strategije djelovanja organizacije usmjerene su na programe stručnog savjetovanja, pomoći i podrške zaposlenicima koji su već doživjeli negativne efekte stresa (Slišковиć, 2017). Organizacije zbog negiranja problema, snižavanja troškova pa i prebacivanja odgovornosti, dominantno provode sekundarne i tercijarne mjere intervencija što ne uklanja uzroke i izvore stresa u radu tj. stresore koji proizlaze iz radnog okruženja, organizacije rada i radnih zadataka. Stoga bi za eliminaciju stresora i što efikasnije upravljanje stresom bilo poželjnije djelovati proaktivno kombinirajući sa zaposlenicima usuglašene programe svih triju razina, a koje će biti

integrirane u aktivnosti organizacije te biti na dobrobit i pojedincu i organizaciji (Slišković, 2017). Bez obzira na vrstu organizacijskog djelovanja, što je u suvremeno doba neophodno, činjenica je da se i pojedinac i organizacija proaktivno, a u obostranom interesu, moraju posvetiti prevenciji i redukciji pojava stresnih situacija kao i praćenju i minimaliziranju potencijalnih štetnih ishoda.

3. STRES U RADU NASTAVNIKA

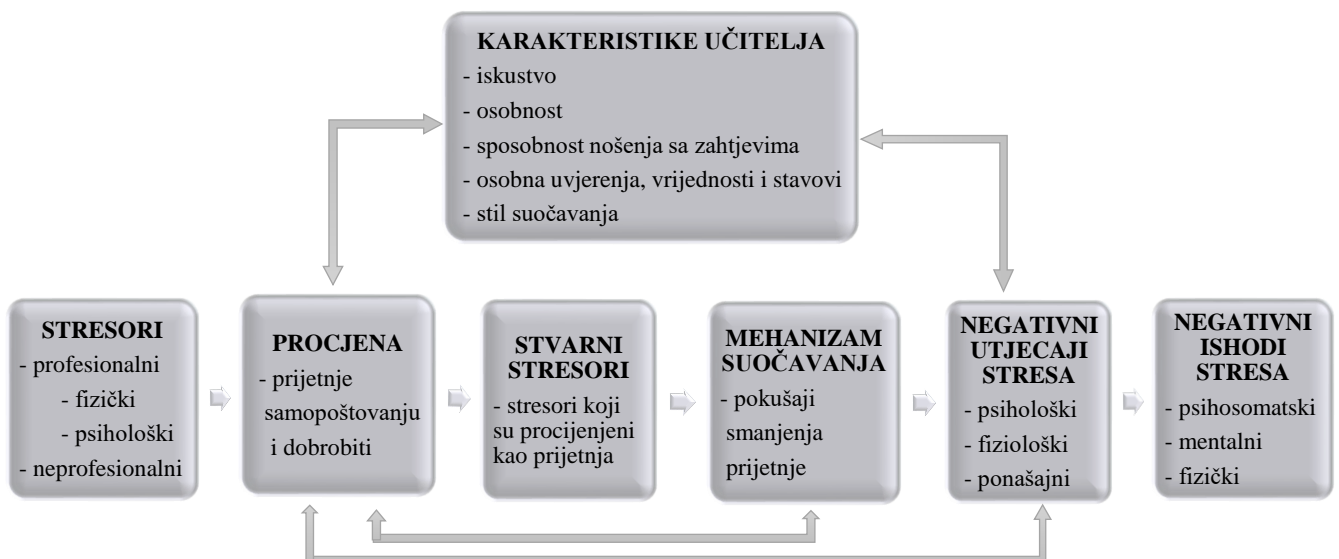
Kyriacou i Sutcliffe (1978) nastavnički stres definiraju kao negativni emocionalni odgovor nastavnika (npr. ljutnja, depresija) popraćen fiziološkim i biokemijskim promjenama koji je rezultat specifičnosti njihovog posla, percepcije radnih zahtjeva te mehanizama suočavanja korištenih za reduciranje opažene prijetnje. Kyriacou (2001) upotpunjuje definiciju nastavničkog stresa kao iskustvo neugodnih i negativnih emocija, kao što su ljutnja, tjeskoba, napetost, frustracija ili depresija, koje proizlaze iz aspekata njihovog rada.

3.1. PRIMJERI MODELA U ISTRAŽIVANJIMA NASTAVNIČKOG STRESA

Istraživanja stresa kod obrazovnih djelatnika rezultirala su nizom teorija, koncepata i modela u kojima se stresom smatra svako psihološko i/ili fiziološko odstupanje od normalnog funkcioniranja, a koje je posljedica neadekvatnih uvjeta i okolnosti u radnom okruženju.

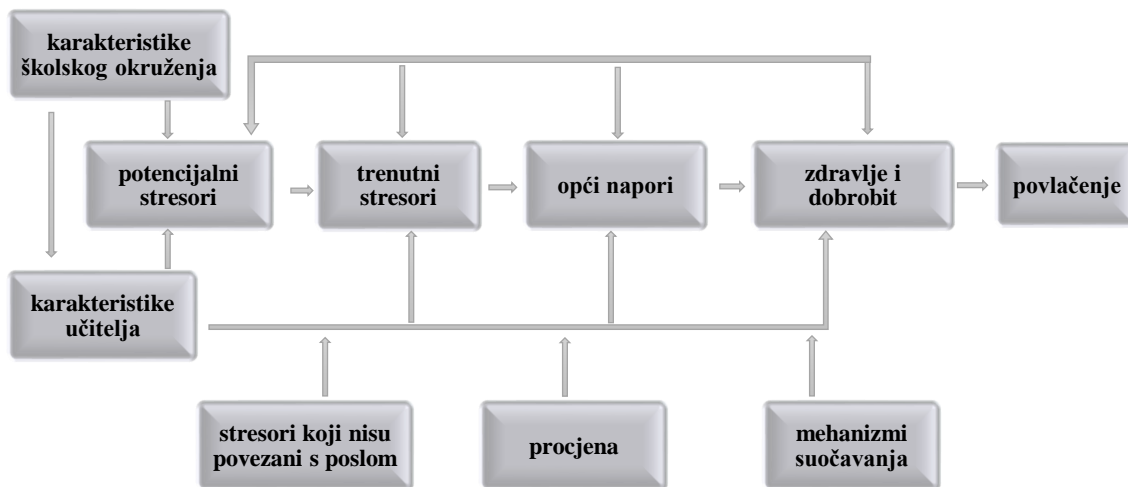
U pojašnjenju nastavničkog stresa kao procesa Kyriacou i Sutcliffe (1978) su u obzir uzeli, osim karakteristika iz radnog okruženja koje pojedinac percipira prijetećima tj. radnih stresora, i osobne karakteristike nastavnika kao elemente koji značajno utječu na doživljaj i ishod stresa (Shema 5.).

Shema 5. Model nastavničkog stresa prema Kyriacou i Sutcliffe (1978)



Ukoliko pojedinac zahtjeve i opterećenja koji proizlaze iz karakteristika posla (stresori), a u sinergiji sa svojim osobinama i resursima procijeni kao prijeteće preko faze suočavanja i reprocjene može doći do pojave simptoma stresnog stanja te njegovih negativnih ishoda. Tellenback, Brenner i Löfgren (1983) su u konceptualni model nastavnčkog stresa uključili obilježja školskog okruženja kao izvora stresora koji, uz radne stresore i osobne karakteristike, utječu na zdravlje i dobrobit nastavnika uz mogućnost stvarnog ili psihološkog povlačenja iz stresne situacije (Shema 6.).

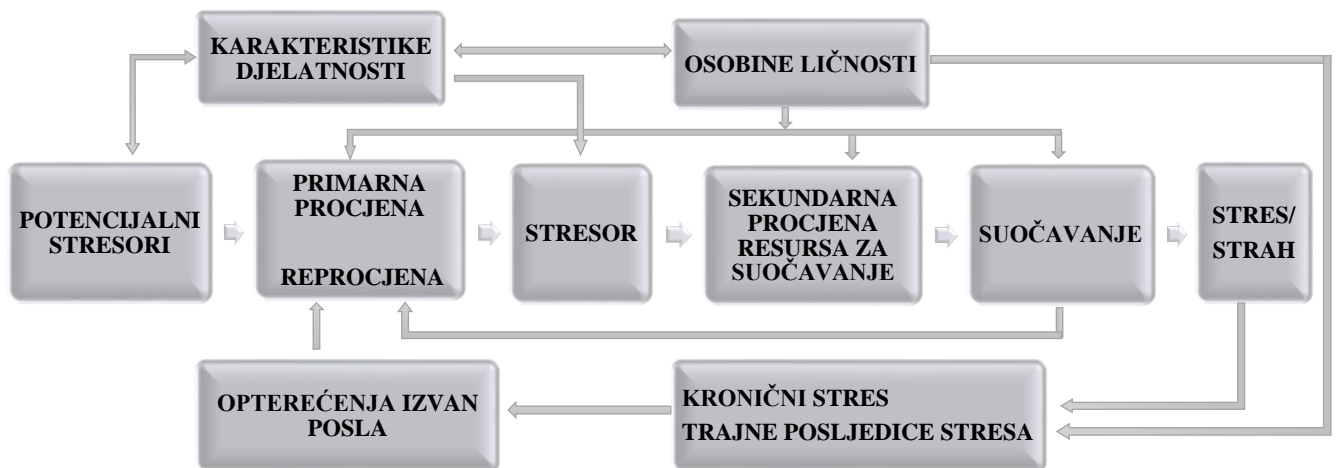
Shema 6. Konceptualni model nastavnčkog stresa prema Tellenbacku, Brenneru i Löfgrenu (1983)



Ukoliko pojedinac zahtjeve i opterećenja koji proizlaze iz konteksta posla i školske okoline, posebno društvenog konteksta u kojem škola djeluje, procijeni kao prijeteće, aktivirat će, ovisno o svojim resursima (karakteristike i kompetencije), mehanizme suočavanja kojima će nastojati ublažiti učinke stresa, što može rezultirati i povlačenjem iz zahtjevne situacije (Tellenbacku, Brenneru i Löfgrenu (1983).

Procesni model nastavnčkog stresa kojeg je na njemačkom govornom području uveo Rudow (1994, prema Foro, 2015, Shema 7) uključuje povezanost između osobnih karakteristika nastavnika te opterećenja i specifičnosti nastavnčkog posla. Prema Rudowovom modelu, ukoliko pojedinac primarno procijeni radne zahtjeve i opterećenja prijetećim, uslijedit će procjena vlastitih resursa za suočavanje tj. sekundarna procjena što kroz fazu suočavanja dovodi do reprocjene i/ili pojave straha što, ovisno o osobinama ličnosti, može voditi kroničnom stresu te njegovim mogućim trajnim posljedicama (Foro, 2015).

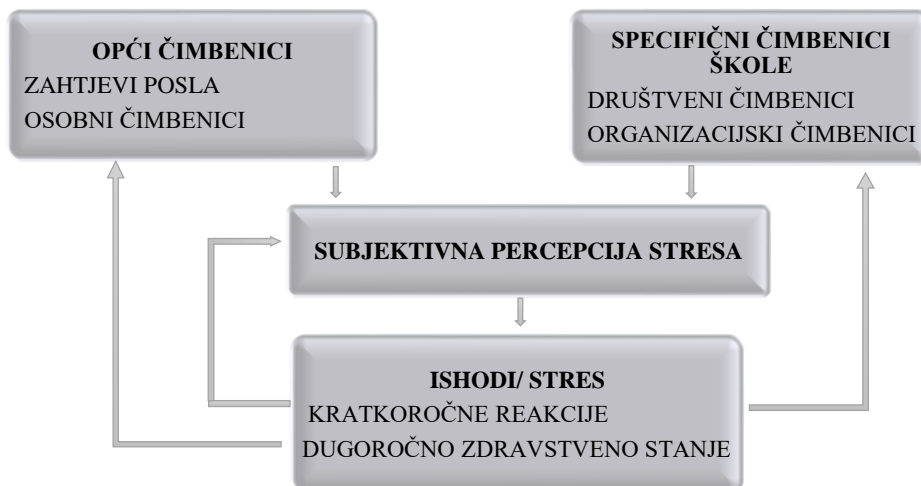
Shema 7. Model nastavnčkog stresa po Rudowu (1994, prema Foro, 2015)



Prema navedenim procesnim modelima radnog stresa koji se mogu pronaći u znanstveno-stručnoj literaturi o nastavnčkom stresu, pojedinca se smatra aktivnim sudionikom stresnog procesa. Drugim riječima, pojedinac ima utjecaja na vlastiti odgovor i/ili reakciju na stresore iz radnog okruženja, pri čemu individualne razlike imaju ulogu u percepciji stresora i odgovorima na njih.

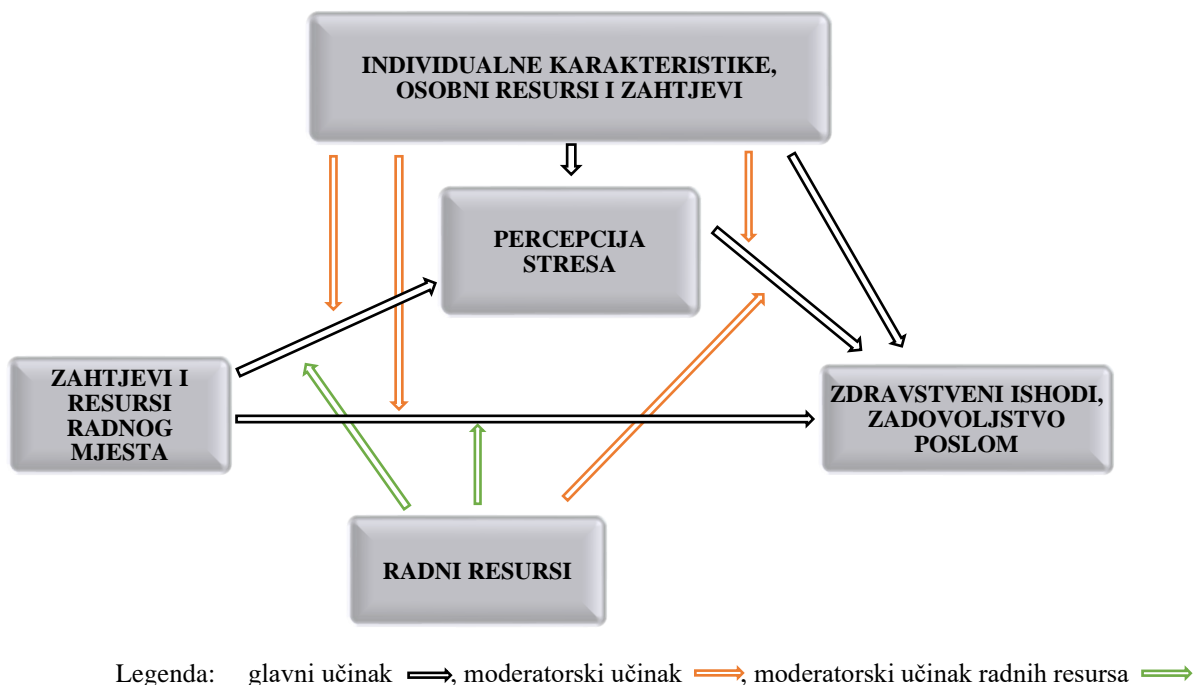
Böhm-Kasper (2004) u svoj model nastavnčkog stresa (Shema 8.) dodaje i specifične čimbenike škole te, slično postavkama prethodno opisanih modela, navodi da percepcija radnih zadataka, okolinski i organizacijski čimbenici te osobni resursi pojedinca utječu na individualnu procjenu stresnosti situacije. Navedeno može rezultirati kratkoročnim i dugoročnim reakcijama i posljedicama, a što je ishod nepovoljniji pojedinac se teže nosi sa novonastalim zahtjevima (Böhm-Kasper, 2004).

Shema 8. Model stresa i napreznja u školama (prema Böhm-Kasper, 2004)



Većina navedenih modela opisuju tijek stresnog procesa i čimbenike utjecaja, no uglavnom se ne bave mogućim intervencijskim mjerama. U analizi modela radnog stresa usmjerenih na karakteristike posla i osobine ličnosti Mark i Smith (2008) predlažu za empirijska istraživanja stresa u radu primjenu jednostavnijeg modela (*Enhanced DRIVE model*, Shema 9.) u kojem objedinjuju mnoge značajke prethodnih modela te dopuštaju mogućnost proširivanja predloženog modela. Oni smatraju da se predloženim modelom, osim što je jednostavniji u primjeni, može lakše razumjeti interakcija čimbenika stresa u radu i njegovih ishoda što organizaciji može biti korisno za efikasnije intervencije.

Shema 9. *Pojednostavljeni DRIVE model stresa (prema Mark i Smith, 2008)*



Različite organizacijske i osobne varijable mogu se umetnuti u okvir modela te testirati njihova međudjelovanja i utjecaji, posebice na domeni percepcije i ishoda stresa, a poznavajući realne okolnosti moguće je ciljano poduzimati akcije kako bi se izvore i percepciju stresa reduciralo a time izbjeglo negativne posljedice.

3.2. STRESNOST ODGOJNO-OBRAZOVNE PROFESIJE

Kvantitativna istraživanja percepcije stresnosti profesije u svim dijelovima svijeta ukazuju da obrazovni djelatnici svoju profesiju doživljavaju stresnom i/ili iznimno stresnom (Roeser i sur., 2013; Dicke, Elling, Schmeck i Leutner, 2015), s tendencijom porasta tijekom proteka vremena. Prema podacima Izvršnog odbora za zdravlje i sigurnost (HSE) u Velikoj Britaniji 1991. godine 20% nastavnika smatra da im je posao stresan i veoma stresan, dok isto 1999. godine iskazuje 36%, 2000. godine 41,5% , 2011. godine 44% a 2018. 67% (URL 3).

Prema istraživanju provedenom 2008. godine na uzorku slovenskih osnovnoškolskih i srednjoškolski nastavnika 84% ih svoj posao smatra umjereno, snažno i izrazito snažno stresnim (Slivar, 2009), dok ih je 2001. godine to isto smatralo 50% (Slivar, 2003). Na uzorku slovenskih srednjoškolskih nastavnika Petkovšek 2014. godine utvrđuje da ih 65,5% svoj posao smatra umjereno, snažno i iznimno snažno stresnim, a pad u procjeni stresnosti u odnosu na prethodna istraživanja objašnjava promjenom općeg stanja na tržištu rada, dok Josipović (2015) na uzorku osnovnoškolskih nastavnika utvrđuje da ih 87,8% profesiju smatra umjereno, snažno i iznimno snažno stresnom.

Kod nastavnika na Malti, također je primijećen porast negativne percepcije profesije tako da ih 1989. godine 30% profesiju smatra stresnom i iznimno stresnom, a 1991. godine to isto smatra 34% (Borg i Riding, 1991).

Novozelandski ured za reviziju obrazovanja (ERO) 2016. godine utvrđuje da 86% nastavnika profesiju doživljava stresnom i vrlo stresnom, dok ih je prema istraživanju Mantheia, Gilmorea, Tucka i Adaire iz 1996. to isto smatralo 26% (URL 4).

Prema podacima Američke federacije nastavnika (AFT) 2013. godine 51% nastavnika je iskazalo da imaju uvijek ili često osjećaj visokog radnog stresa, dok ih je 2015. godine isto iskazalo 58%, 2017. godine 61%, a 1985. godinu profesiju je smatralo visoko stresnom 36% američkih nastavnika (URL 5).

Bieri 2002. godine ispitujući zadovoljstvo, opterećenje i dobrobit kod dijela švicarskih odgojno-obrazovnih djelatnika (odgajatelji, učitelji osnovnih i srednjih škola) utvrđuje da ih 70,8% svoj posao smatra prilično, visoko i vrlo visoko stresnim, dok po istraživanju Kramis-Aebischerove iz 1995. godine to isto smatra 61% uzorka.

Tendencija porasta percepcije stresnosti profesije uočava se i kod irskih nastavnika gdje njih, prema Chaplainu (1995) 23% smatra poučavanje vrlo i izuzetno stresnim. Navod o vrlo i izuzetno stresnom poučavanju penje se na 45% 2008. godine (Darmody i Smyth, 2011), pa na visokih 60% 2015. godine (Bolton, 2015).

I u drugim zemljama širom svijeta nastavnici izvještavaju o visokom stupnju stresa (Allen, Pianta, Gregory, Mikami i Lun, 2011; Betoret, 2009; Böhm-Kasper, 2004; Hakanen, Bakker i Schaufeli, 2006; Skaalvik i Skaalvik, 2009) s tendencijom porasta tijekom proteka vremena. Istraživanja u Republici Hrvatskoj također pokazuju tendenciju porasta percepcije stresnosti profesije kod obrazovnih djelatnika. Prema istraživanju kojeg su provele Tomašević, Horvat i Leutar (2016) na uzorku nastavnika u dijelu osnovnih škola u Vinkovcima i okolici 55,6% ih iskazuje da radni stres doživljavaju u srednjoj, visokoj i vrlo visokoj razini a 44,2% niskoj i vrlo niskoj, dok Debak (2017) na uzorku nastavnika u osnovnim školama splitsko-dalmatinske županije evidentira da ih 87,1% iskazuje da stres doživljavaju ponekad, često i vrlo često, a 12,9% da nikad ili gotovo nikad ne doživljava radni stres.

Očito je postojanje kontinuiranog povećanja percepcije radnog stresa kod obrazovnih djelatnika protekom vremena diljem svijeta pa tako i u Republici Hrvatskoj, te se nameću pitanja: *zašto je percepcija radnog stresa kod obrazovnih djelatnika u porastu?; kakve su posljedice porasta njihovog radnog stresa?; što se poduzima da bi se tendencije porasta percepcije radnog stresa promijenile?*.

3.3. IZVORI STRESA U RADU NASTAVNIKA

Prvotna istraživanja stresa kod obrazovnih djelatnika bila su usmjerena na identifikaciju radnih stresora koji proizlaze iz užeg radnog okruženja (profesionalna opterećenja i zadaci), nakon čega se uključuje šire radno i društveno okruženje te karakteristike ličnosti. U suvremenim je pak istraživanjima naglasak na utjecaju čimbenika stresa u radu na psihosocijalni status nastavnika, izgaranje na poslu (eng. *burnout*), tjelesno zdravlje, zadovoljstvo poslom i životom, privrženost organizaciji, profesionalnost u radu, sigurnost u radu te napuštanje profesije.

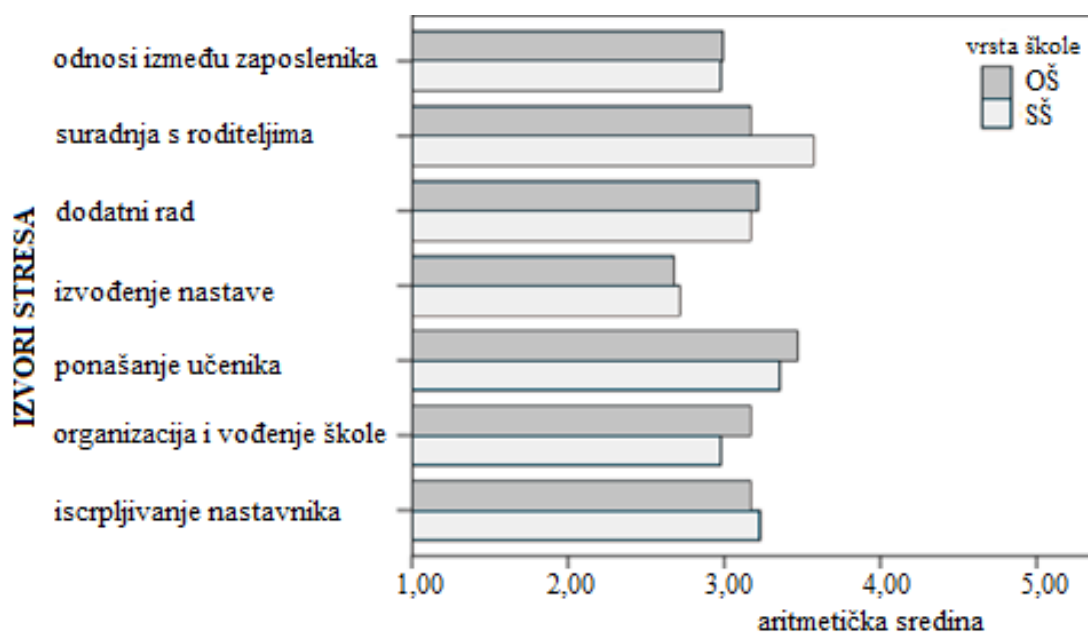
Borg, Riding i Falzon (1991) istražujući izvore stresa i zadovoljstvo poslom malteških osnovnoškolskih nastavnika utvrđuju da su ponašanja učenika, resursne i vremenske poteškoće, potrebe za profesionalnim priznanjem te slabi međuljudski odnosi glavna područja izvora nastavničkog stresa. Slično utvrđuju Boyle, Borg, Falzon i Baglioni (1995) tj. izvore nastavničkog stresa identificiraju u neprilagođenom ponašanju učenika, radnom opterećenju, lošim odnosima s kolegama, lošim radnim uvjetima te potrebi za profesionalnim priznanjem. Bitnim izvorima nastavničkog stresa Kyriacou (2001) smatra loše odnose učenika prema školi, nedovoljnu motiviranost učenika, učenički neposluh, lošu razrednu disciplinu, promjene kurikuluma, organizacijske promjene, loše uvjete rada, nemogućnost napredovanja, nedostatak

vremena, sukobe s kolegama i podcijenjenost u društvu. Čimbenike nastavnčkog stresa Mearns i Cain (2003) pronalaze u područjima radnih zahtjeva, aktivnostima unutar školskog okruženja, nedostatku stručne potpore, problemima u razredu, birokratskim poslovima, nedostatnoj podršci, radnom opterećenju, vremenskim pritiscima i nedostatku benefita.

Prema Eurostatovim podacima (2009) nastavnici osnovnih i srednjih škola u zemljama EU iskazuju da su im najveći izvori radnog stresa u količini i preopširnosti posla, nedostatku potpore vodstva škole, neprimjerenom ponašanju učenika, velikom broju učenika u razredu, manjku sredstava za rad, lošoj školskoj klimi i lošem društvenom statusu učitelja, dok su im samo-odbojna uvjerenja, strah od sukoba, pomanjkanje sudjelujuće potpore, niska plaća, strah od loše procjene, pomanjkanje socijalne potpore kolega, nesigurnost zaposlenja i nemogućnost napredovanja niže rangirani izvori stresa (URL 6).

Slivar (2009) izvore stresa/stresore kod nastavnika u slovenskim osnovnim i srednjim školama kategorizira u sedam skupina (vidi Tablicu 3.). Usporedba srednjoškolskih i osnovnoškolskih nastavnika u ovom istraživanju (shema 10) pokazuje da suradnju s roditeljima slovenski srednjoškolski nastavnici percipiraju nepovoljnijom u odnosu na nastavnike osnovnih škola, dok je pak njima stresnije ponašanje učenika te ograničeno sudjelovanje u organizaciji i vođenju škole. U ostalim područjima rada ove dvije skupine nastavnika, stresnost percipiraju gotovo identično (Slivar, 2009).

Shema 10. Usporedni prikaz utjecaja izvora stresa slovenskih nastavnika (prema Slivar, 2009)



Legenda: OŠ- osnovne škole, SŠ- srednje škole

Tablica 3. *Izvori stresa u radu kod slovenskih nastavnika (prema Slivar, 2009)*

IZVORI STRESA	SURADNJA S RODITELJIMA	<ul style="list-style-type: none"> - nekooperativni roditelji - prezahtjevni roditelji - nerealna očekivanja roditelja - intervencije u profesionalni rad nastavnika - nedostatna podrška roditelja nastavnicima
	PONAŠANJE UČENIKA	<ul style="list-style-type: none"> - neprimjereno ponašanje učenika - vandalizam/nasilje - nedostatna motiviranost učenika - nepristojno ponašanje učenika prema nastavnicima
	ISCRPLJIVANJE NASTAVNIKA	<ul style="list-style-type: none"> - zadirivanje i/ili iscrpljivanje od strane učenika - iscrpljivanje od strane roditelja - iscrpljivanje od strane suradnika/kolega - iscrpljivanje od strane uprave/ravnatelja
	DODATNA OPTEREĆENJA	<ul style="list-style-type: none"> - proširenje administrativnih zadaća - preopširna školska dokumentacija
	ORGANIZACIJA I VOĐENJE ŠKOLE	<ul style="list-style-type: none"> - problemi promocije - nemogućnost utjecaja na odluke - nedostatna administrativna potpora - tehničke poteškoće - promjene koje ometaju rad
	ODNOSI U KOLEKTIVU	<ul style="list-style-type: none"> - loša komunikacija - međuljudski sukobi - nedostatak dijaloga - loš rad kolega
	PROVEDBA NASTAVE	<ul style="list-style-type: none"> - poteškoće u provedbi kurikuluma - problemi provjere znanja učenika - nedostatak nastavnih pomagala

Ferguson, Frost i Hal (2012) na uzorku nastavnika u Ontariju (SAD) identificiraju stresore umjerene, visoke i vrlo visoke statističke značajnosti (Tablica 4) u pogledu predviđanja posljedica vezanih uz stres (anksioznosti, depresije i zadovoljstva poslom) u četiri ispitivana područja.

Tablica 4. *Izvori nastavničkog stresa (prema Ferguson, Frost i Hall, 2012)*

IZVORI STRESA	
RADNO OPTEREĆENJE	<ul style="list-style-type: none"> - previše posla - nedostatak vremena za rad - nedostatak vremena za neformalna druženja tj. stvaranje i održavanje mreže socijalne potpore - povećanje radnog opterećenja - neravnoteža poslovnog i privatnog života - vremensko opterećenje za pripreme - previše dokumentacije - nedovoljno vremena za pomoć učenicima - seminari/edukacije tijekom rada - dijeljenje radnog prostora
PONAŠANJE UČENIKA	<ul style="list-style-type: none"> - loša motiviranost učenika - loše ponašanje učenika u razredu - stavovi učenika prema radu/učenju - nepristojno ponašanje učenika - nedostatak poštovanja nastavnika
UVJETI RADA	<ul style="list-style-type: none"> - slaba mogućnost napredovanja - nesigurnost zaposlenja - nedostatak stručne potpore - neadekvatne plaće
ODNOSI S UPRAVOM	<ul style="list-style-type: none"> - nezadovoljavajući odnosi s ravnateljem - nedostatak komunikacije - stavovi i ponašanje ravnatelja - nesudjelovanje u donošenju odluka

Nastavnici koji su sudjelovali u ovom istraživanju (Ferguson, Frost i Hall, 2012) smatraju da im stresori iz područja radnog opterećenja, poučavanja učenika i uvjeta zaposlenja uvjetuju visok intenzitet percepcije stresa te njegovih posljedica kao što su depresija, anksioznost i nezadovoljstvo poslom dok odnose s upravom škole doživljavaju također kao izvor stresa no nižeg intenziteta u odnosu na prethodno navedene.

Na uzorku irskih srednjoškolskih nastavnika Bolton (2015) utvrđuje stresore visokog i vrlo visokog djelovanja u dimenzijama upravljanja vremenom, profesionalnom opterećenju, radnom opterećenju, odnosima s učenicima, osobnom zalaganju i odnosima s upravom (Tablica 5).

Tablica 5. *Izvori stresa kod irskih srednjoškolskih nastavnika (prema Bolton, 2015)*

IZVORI STRESA	
UPRAVLJANJE VREMENOM	<ul style="list-style-type: none"> - žurni rad - nedovoljno vremena za odmor - obavljanje više poslova istovremeno
STRES POVEZAN S RADOM/ RADNO OPTEREĆENJE	<ul style="list-style-type: none"> - previše posla - opterećenje administrativnim poslovima - nedovoljno vremena za pripreme
PROFESIONALNA OPTEREĆENJA	<ul style="list-style-type: none"> - slabe prilike za napredovanje - izostanak priznanja za dobar rad - loš status nastavnika i niske plaće - izostanak dodatnih priznanja/nagrada - poteškoće s upravom
ODNOSI S UČENICIMA	<ul style="list-style-type: none"> - poteškoće/problemi u razredu - slaba motiviranost učenika - nepriznavanje autoriteta nastavnika - nezainteresirani učenici - nedovoljna roditeljska uključenost
OSOBNA ZALAGANJA	<ul style="list-style-type: none"> - (ne)mogućnost profesionalnog usavršavanja - profesionalno uvažavanje mišljenja - nesudjelovanje u donošenju odluka - potpora ulozi nastavnika
ODNOSI S UPRAVOM	<ul style="list-style-type: none"> - nedostatak komunikacije - pritisci uprave - nepoštivanje od strane uprave - nedostatna podrška od uprave - neadekvatni radni uvjeti

Ispitanici su iskazali učestalu izloženost visokoj i vrlo visokoj razini stresa u područjima radnog opterećenja, vremenskom pritisku, neadekvatnim plaćama, niskoj motiviranosti učenika za učenje, što rezultira nizom posljedica, među kojima je najučestaliji zamor i emocionalni disbalans (Bolton, 2015).

U studiji koju su proveli Harmsen, Helms-Lorenz, Maulana i van Veen (2018) na uzorku nizozemskih nastavnika s manje radnog iskustva utvrđeno je da visoki zahtjevi posla, negativni čimbenici vezani uz učenike te negativni organizacijski čimbenici statistički visoko značajno i stabilno uvjetuju stres u radu dok nedostatak mogućnosti usavršavanja i loši socijalni čimbenici imaju nižu statističku značajnost u predikciji stresa u radu.

U studiji koju su proveli Skaalvik i Skaalvik (2016) na uzorku norveških srednjoškolskih nastavnika utvrđeno je da su vremenski pritisci, niska motiviranost učenika, nedostatak podrške nadređenih i sukob vrijednosti statistički značajni u objašnjenju pada radne angažiranosti, radne motivacije i osjećaja samoeфикаsnosti, te porasta tjeskobe, emocionalne iscrpljenost i težnje napuštanja profesije.

Na uzorku engleskih osnovnoškolskih i srednjoškolskih obrazovnih djelatnika Ravalier i Walsh (2018) utvrđuju da je doživljaj stresa statistički značajno uvjetovan čimbenicima radnog opterećenja, radne uloge, radnih uvjeta, autonomije u radu, suradnje s učenicima i roditeljima, podrške kolega i uprave, radnih uvjeta te organizacijskih promjena.

Na uzorku hrvatskih nastavnika Vizek-Vidović (1990) utvrđuje izvore stresa u područjima radnog opterećenja, konfliktu i dvosmislenosti uloge, razrednoj klimi, nedostatnoj socijalnoj podršci kolega i ravnatelja, nesudjelovanju u donošenju odluka te nemogućnosti napredovanja. U istraživanju izvora stresa kod nastavnika osnovnih i srednjih škola koje je provela ETUCE-a u suradnji s nacionalnim osnovnoškolskim i srednjoškolskim sindikatima u državama EU i EFTA-e 2007. godine (Billehøj, 2007) posredno su sudjelovali i sindikati zaposlenih u školama u Republici Hrvatskoj iz čijeg se izvješća uočava rang utjecajnosti radnih stresora (Tablica 6).

Tablica 6. Stresori kod nastavnika u Republici Hrvatskoj (prema izvješću ETUCE, 2007)

utjecaj	osnovne škole	gimnazije	strukovne škole
visok i vrlo visok	<ul style="list-style-type: none"> - veličina razreda - nedostatna sredstva za rad - loš socijalni status nastavnika - strah od sukoba - nesigurnost zaposlenja - nedostatna sredstva za rad 	<ul style="list-style-type: none"> - preopterećenje uloge - nedostatna sredstva za rad - loša školska klima - niska plaća - nesigurno zaposlenje - nedostatna kolegijalna podrška 	<ul style="list-style-type: none"> - veličina razreda - nedostatna sredstva za rad - niske plaće - nedostatna roditeljska podrška - nesigurnost zaposlenja - nemogućnost napredovanja
nizak	<ul style="list-style-type: none"> - preopterećenje uloge - samopodržavajuća uvjerenja - niska plaća - strah od procjena 	<ul style="list-style-type: none"> - veličina razreda - samopodržavajuća uvjerenja - strah od sukoba - strah od procjena 	<ul style="list-style-type: none"> - loš socijalni status nastavnika - samopodržavajuća uvjerenja - strah od procjena

Buljan Flander i Hrpka (2007) izvore nastavnčkog stresa uočavaju u dimenzijama specifičnosti nastavnčkog posla, kognitivnim i sustavnim čimbenicima, pri čemu najintenzivniju ulogu imaju prevelik obujam posla, dugo radno vrijeme, ometajuća ponašanja učenika, veliki razredi, pritisak školskih inspekcija, nekompetentno vodstvo, mobing, nemogućnost napredovanja, sukobi s vodstvom i/ili kolegama i učestale promjene u obrazovanju.

Na uzorku nastavnika zagrebačkih osnovnih škola Foro (2015, Tablica 7) utvrđuje stresore visoke i vrlo visoke statističke značajnosti u predikciji stresa u domenama radnih uvjeta, odnosa s učenicima, odnosa s roditeljima, poteškoćama na državnoj i društvenoj razini te u kompetencijama učitelja. Pri tome se najznačajnijima pokazuju neadekvatna plaća, nemogućnosti utjecaja na donošenje zakona i odluka koje se direktno tiču učiteljskog posla, nedovoljna stručnost za rad s djecom s posebnim potrebama, veliki razredi, nedostatak vremena za rad s djecom s posebnim potrebama, pritisak od strane roditelja, previše posla, odgovornost za učenike, problematični razredi te loši materijalni uvjeti za rad a ostali stresori koje navodi imaju umjerenu i nisku značajnost.

Tablica 7. *Izvori stresa kod nastavnika (prema Foro, 2015)*

IZVORI STRESA	
RADNI UVJETI	<ul style="list-style-type: none"> - nedovoljno ulaganje u opremu i materijal - nedostatak vremena za obavljanje poslova - opterećenost administrativnim poslovima - nedostatak vremena za rad s učenicima s posebnim potrebama - opterećenost izvannastavnim i nenastavnim poslovima
ODNOSI S UČENICIMA	<ul style="list-style-type: none"> - održavanje discipline u razredu/težak razred - odgovornost za učenike i njihov uspjeh
ODNOSI S RODITELJIMA	<ul style="list-style-type: none"> - pritisci i nerazumijevanje od strane roditelja
PROBLEMI NA DRŽAVNOJ I DRUŠTVENOJ RAZINI	<ul style="list-style-type: none"> - stalne/česte i nedovoljno objašnjene promjene u školstvu - prevelika očekivanja od društva i institucija - nemogućnost djelovanja na donošenje zakona i odluka vezanih za rad - propisan nastavni plan i program - neadekvatna plaća, nedostatak priznanja za vlastiti rad
KOMPETENCIJE NASTAVNIKA	<ul style="list-style-type: none"> - poteškoće u radu s učenicima s posebnim potrebama- nedostatak stručnosti - nemogućnost utjecaja na vlastito stručno usavršavanje - slaba informiranost o ključnim pedagoškim problemima - razdvajanje privatnog i radnog života- prenošenje radne domene u privatnu

Na uzorku nastavnika predmetne nastave iz dijela zagrebačkih, zadarskih i šibenskih osnovnih škola Burić, Slišković, Macuka i Sorić (2015) indiciraju njihov stres u poteškoćama koje proizlaze iz aktualnog obrazovnog sustava, neposrednog odnosa s učenicima, načina funkcioniranja kolektiva te iz odnosa s roditeljima (Tablica 8).

Tablica 8. *Izvori stresa kod nastavnika (prema Burić, Slišković, Macuka i Sorić, 2015)*

IZVORI STRESA	
POTEŠKOĆE KOJE PROIZLAZE IZ OBRAZOVNOG SUSTAVA	<ul style="list-style-type: none"> - preopterećenost „beskorisnim“ administrativnim zahtjevima - učestalo mijenjanje obrazovnih politika - nedostaci nastavnog plana i programa - nezaštićenost nastavnika i naglasak na izvedbi - nedostatna educiranost za rad s djecom s posebnim potrebama - neadekvatni materijalni uvjeti rada i niska plaća - nedostatak sankcija u školstvu - nedostatno stručno usavršavanje i stručna podrška u radu - negativna selekcija i feminizacija profesije
POTEŠKOĆE KOJE PROIZLAZE IZ RADA S UČENICIMA	<ul style="list-style-type: none"> - nedostatak „kućnog odgoja“ današnje djece - specifičnosti današnjih generacija - rad s učenicima po individualiziranom i prilagođenom programu
POTEŠKOĆE KOJE PROIZLAZE IZ ODNOSA S RODITELJIMA	<ul style="list-style-type: none"> - pritisak na učitelje za davanjem visokih ocjena - zadiranje u rad učitelja - iskrivljena percepcija objektivnih mogućnosti vlastitog djeteta - oslobađanje djece od odgovornosti za vlastito ponašanje
POTEŠKOĆE KOJE PROIZLAZE IZ KOLEKTIVA	<ul style="list-style-type: none"> - nestručni, neprofesionalni i nemotivirani učitelji - loši međuljudski odnosi u kolektivu i nedovoljna podrška stručne službe - nestručno i loše vodstvo škole

Teorijsko-metodologijske perspektive, korišteni instrumenti, veličine uzoraka i ograničenja navedenih istraživanja bili su različiti i nisu pojedinačno uključivali identifikaciju svih uzroka nastavničkog stresa, pa je stoga rezultate gore navedenog niza istraživanja vrlo teško uspoređivati. Primjerice, teško je donijeti generalni zaključak o najčešćim ili pak najintenzivnijim stresorima. Ipak, na temelju iznesenog, pojedine specifične izvore nastavničkog stresa identificirane u različitim istraživanjima moguće je grupirati u nekoliko osnovnih kategorija, što je napravljeno u Tablici 9. i ono što jest evidentno je da nastavnici mogu biti izloženi ovim stresorima u određenoj mjeri.

Tablica 9. Sistematizacija mogućih stresora u radu nastavnika

IZVORI STRESA	ČIMBENICI RAZREDNOG KONTEKSTA				
	ODNOSI S UČENICIMA		RADNO OPTEREĆENJE		UVJETI RADA
	<ul style="list-style-type: none"> - stavovi učenika prema radu/učenju - loša motiviranost učenika - nepristojno ponašanje učenika u razredu/razredna disciplina - učenici različitih sposobnosti u istoj grupi - nedostatak poštovanja učitelja - neprimjerene kritike učiteljima - nedostatak prepoznavanja učiteljskog rada/truda - privatne poteškoće učenika - nasilje među učenicima itd. 		<ul style="list-style-type: none"> - previše posla i povećanje opsega poslova - veličina razreda/velik broj učenika u razredu - organizacija radnog vremena - nedovoljno vremena za pomoć učenicima - povećanje administrativnih opterećenja - previše dokumentacije/opsežnost priprema i praćenja - vremenski pritisci u različitim aktivnostima/užurbanost - preopširni nastavni programi i česte promjene kurikuluma - uvođenje novih metoda rada - seminari/edukacije tijekom nastavnog rada - vanjski nadzor i vrednovanje - stalna očekivanja dobrih (visokih) rezultata itd. 		<ul style="list-style-type: none"> - nedostatak materijalnih resursa za rad - nedostatak nastavnih sredstava i opreme - dijeljenje radnog prostora - skućeni prostor - tip škole - buka - neadekvatna mikroklima/ temperatura, vlaga, osvjetljenje itd.
	ČIMBENICI ŠKOLSKOG I DRUŠTVENOG KONTEKSTA				
	KOLEGIJALNI ODNOSI	ULOGA UČITELJA	PROFESIONALNI STATUS	VOĐENJE USTANOVE	RAZVOJ KARIJERE
	<ul style="list-style-type: none"> - problematična radna okolina - narušeni odnosi i komunikacija - psihički pritisak od strane kolega - nedostatno uvažavanje od roditelja - nerealna očekivanja roditelja - miješanje roditelja u OO rad - neslaganje sa stavovima i ponašanjem ravnatelja - izostanak kolegijalne i stručne podrške itd. 	<ul style="list-style-type: none"> - dvosmislenost uloge - sukob unutar uloge - odgovornost za učenike i njihova postignuća - previše zahtjeva od previše osoba - neravnoteža poslovnog i privatnog života itd. 	<ul style="list-style-type: none"> - neadekvatne plaće - nizak socijalni status nastavnika - izostanak stimulacije za izvrstan rad - društvena podcijenjenost struke - (ne)poštovanje profesije od strane vlasti - nesudjelovanje u donošenju zakona i propisa itd. 	<ul style="list-style-type: none"> - neadekvatna organizacija škole - neučinkovito upravljanje - nesudjelovanje u donošenju odluka vezanih za rad škole - nedostatak komunikacije - slabe povratne informacije - pritisci i prijetnje od strane rukovodstva - nedosljednost itd. 	<ul style="list-style-type: none"> - slaba mogućnost napredovanja - neadekvatno praćenje uspješnosti - nemogućnost utjecaja na stručna usavršavanja - nesigurnost posla itd.

Slijed navoda izvora stresa u Tablici 9. vezan je za preglednost prikaza, a ne učestalost i/ili intenzitet utjecaja stresora. Premda navod mogućih stresora kojima nastavnici mogu biti izloženi pri obavljanju zahtjevnog, složenog i odgovornog nastavničkog posla, nije konačan, ipak se može zaključiti da su oni brojni i raznoliki te da su nastavnici u visokom riziku pojave stresa u radu. Istraživanja usmjerena identifikaciji stresora u radu nastavnika utvrđuju da su stresori vezani za radno opterećenje, odnose s učenicima i kolegijalne odnose najznačajnijeg utjecaja po pitanju pojave nastavničkog stresa (Austin, Shah i Muncer, 2005; Bolton, 2015; Borg, Riding i Falzon, 1991; Boyle, Borg, Falzon i Baglioni, 1995; Buljan Flander i Hrpka, 2007; Chaplain, 1995; Ferguson, Frost i Hall, 2012; Foro, 2015; Fransson i Frelin, 2014; Harmsen, Helms-Lorenz, Maulana i van Veen, 2018; Koludrović, Jukić i Reić Ercegovac, 2009; Kyriacou, 2001; Kyriacou i Sutcliffe, 1978; Ljubin Golub, Bilić i Miloloža, 2011; Mearns i Cain, 2003; Ravalier i Walsh, 2018; Skaalvik i Skaalvik, 2016; Slišković, Burić i Macuka, 2017; Slivar, 2009). U navedene tri domene najučestalije prijavljeni stresori su: previše zadataka u premalo vremena, opterećenost vannastavnim poslovima (administrativni zadaci), preopterećenost ulogom, neadekvatno ponašanje učenika, loša razredna disciplina, nemaran odnos učenika prema obvezama, nedostatna potpora, nepoštovanje, verbalne uvrede, neprofesionalno ponašanje, nedostatna i neadekvatna komunikacija, sukobi i sl.

3.4. SUOČAVANJE NASTAVNIKA SA STRESOM U RADU

Izloženost istom stresoru pojedinci ne doživljavaju jednako stresno (Kyriacou i Sutcliffe, 1978; Lazarus i Folkman, 1984). Naime, bitnim prediktorima stresa kao procesa smatraju se i primijenjene strategije suočavanja. Strategije suočavanja odnose se na kognitivne, bihevioralne, emocionalne i fiziološke napore pojedinca s ciljem eliminacije i/ili redukcije stresora, procjene njihove štetnosti te smanjivanja stresnih reakcija koje se doživljava (O'Driscoll i Copper, 2002, prema Slišković, 2016). U stresnim situacijama mogu se prakticirati strategije usmjerene na problem i/ili strategije usmjerene na emocije (Lazarus i Folkman, 1987; Lazarus i Folkman 2004, Slišković, 2016; Vizek-Vidović, 1990) te strategije izbjegavanja (Austin, Shah i Muncer, 2005; Barat, 2010; Endler i Parker 1990; Foro, 2015).

Kao što je navedeno ranije, u općem pregledu područja stresa u radu, pri suočavanju usmjerenom na problem pojedinac se orijentira iznalaženju načina rješavanja problema kao što su npr. identifikacija i planiranje rješavanja problema, traženje alternativnih rješenja, traženje dodatnih informacija o problemu i mogućnostima djelovanja, poduzimanje akcija za rješavanje problema, vrednovanje rješenja, kontrola reakcija, usmjeravanje na pozitivne aspekte situacije i sl. Pri suočavanjima usmjerenim na emocije pojedinac otvoreno iskazuje emocije i traži socijalnu podršku što ne doprinosi djelotvornom rješavanju problema ali pojedinca emocionalno i psihički rasterećuje, dok pri distrakciji pojedinac negira postojanje problema, bježi u maštu, izbjegava situaciju, mentalno i ponašajno se ne angažira.

Austin, Shah i Muncer (2005) te Antoniou, Ploumpi i Ntalla (2013) iznose da nastavnici koji racionalno i aktivno rješavaju probleme, odnosno koriste strategije suočavanja usmjerene na problem doživljavaju nižu razinu stresa nasuprot onima koji su pasivni tj. izbjegavaju problem te doživljavaju višu razinu stresa i njegovih posljedica.

Brkić i Rijavec (2011) utvrđuju da nastavnici više koriste strategije suočavanja usmjerene na problem, umjereno strategije usmjerene na emocije dok najmanje koriste izbjegavanje.

Foro (2015) ističe da nastavnici koji primjenjuju strategije usmjerene na problem/zadatak iskazuju nižu razinu radnog stresa i njegovih kratkoročnih posljedica. Primjenom strategija usmjerenih na emocije nastavnici doživljavaju više razine stresa, umora i iscrpljenosti a radne frustracije prenose u privatni život te žele napustiti profesiju što je još izražajnije kod nastavnika sa strategijama izbjegavanja problema (Foro, 2015).

Botwinik (2007) ističe da nastavnici ne mogu mijenjati školu, materijalne uvjete i njihovu dostupnost, razinu podrške ravnatelja i/ili kolega ili učenike koje poučavaju, već preporuča odlučnost u primjeni i poboljšavanju raspoloživih i učinkovitijih strategija suočavanja.

Nad brojnim, raznolikim i potencijalno stresnim situacijama u radnom okruženju nastavnika uvijek ne može imati potpunu kontrolu. Ako nastavnik pravovremeno prepozna, racionalno analizira potencijalno stresne situacije i mogućnosti njihovog uspješnog rješavanja te ako o istom raspravlja s kolegama i/ili ravnateljem, za očekivati je da će djelotvornije prilagođavati svoja ponašanja i reakcije tj. biti će adaptivniji situacijama nad kojim nema potpunu kontrolu (Brkić i Rijavec, 2011; Kyriacou, 2001). Percepcija školskih situacija, mogućnosti utjecaja na iste, socijalna podrška te osobna i profesionalna kompetentnost znatno utječu na odabir strategija koje nastavnici koriste pri rješavanju brojnih izazovnih i zahtjevnih situacija u radu (Brkić i Rijavec, 2011; Clunies-Ross, Little i Kienhus, 2008; Foro, 2015; Grgin, Sorić i Kale 1995). Poticanjem sudjelovanja u cjelokupnom radu škole, autonomije i transparentnosti u radu, razvojem kompetencija i unaprjeđivanjem školske kulture i klime nastavnicima se osiguravaju brojnije mogućnosti efikasnijeg nošenja s potencijalno stresnim situacijama što će posljedično smanjivati njihove doživljaje stresa i moguće posljedice.

3.5. POSLJEDICE STRESA U RADU KOD NASTAVNIKA

Kratkoročne ponašajne (asocijalno ponašanje na poslu i van posla, ubrzan govor, slabljenje radnog učinaka, odsutnost s posla, napuštanje profesije, destruktivnost, financijski gubici i dr.), psihološke (nervoza, ljutnja, promjena raspoloženja, razdražljivost, konfuzija, narušena koncentracija i pamćenje, napetost, bezvoljnost, umor, demotiviranost) i fiziološke (lučenje hormona stresa, ubrzano disanje, ubrzan puls, grčenje mišića, trnci u tijelu, drhturenje, znojenje, glavobolja, povišenje tlaka, probavne poteškoće, nesаница) reakcije na zahtjevni događaj mogu, ali i ne moraju, rezultirati dugoročnim i po zdravlje i dobrobit lošim ishodima.

No ako je pojedinac često izložen stresnim situacijama nad kojim nema kontrolu i s kojima se teško nosi za očekivati je dugoročne posljedice po njegovo mentalno i fizičko zdravlje te socijalnu i radnu dobrobit (Aldrup, Klusmann i Lüdtke, 2017; Betoret, 2009; Bolton, 2015; Gold i Roth, 1993; Grenberg, Brown i Abenavoli, 2016; Kyriacou, 2001; Slišković, 2016). Od dugoročnih negativnih posljedica stresa u radu kod nastavnika su evidentirane slijedeće: kronični umor, iscrpljenost, negativne emocije, anksioznost, strah, apatičnost, netolerantnost, rigidnost, agresivnost, depresija, kardiovaskularna oboljenja, probavna i kožna oboljenja, slabljenje imuniteta, migrene, dijabetes, astma, različite ovisnosti, nisko samopoštovanje, nezadovoljstvo poslom i životom, sagorijevanje na poslu, niska radna motivacija, neučinkovito ponašanje u nastavi, lošiji radni učinak, trajno napuštanje profesije i sl. (Antoniou, Ploumpi i

Ntalla, 2013; Borg i Riding, 1991; Brouwers i Tomic, 2000; Manthei i Gilmore, 1996; Shann, 1998; Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch i Barber, 2010).

Ranija istraživanja stresa kod nastavnika prvenstveno su usmjerena na utvrđivanje i sistematizaciju izvora stresa, dok su suvremenija istraživanja, osim identifikacije i dopune izvora, usmjerena na odnose izvora i ishoda te kreiranje, implementiranje i unaprjeđenje mjera i programa eliminacije, redukcije i prevencije stresa i njegovih posljedica. Kako je već prethodno navedeno, dominantni izvori stresa u radu nastavnika vezani su uz rad s učenicima, odnose s roditeljima, kolegama i upravom, radno opterećenje i uvjete rada.

Organizacija odgojno-obrazovnog procesa usmjerenog na učenika primarna je zadaća nastavnika pri čemu su akteri procesa kontinuirano i neposredno u međusobnoj interakciji/suradnji te neka istraživanja pokazuju kako nastavnici dominantno iskazuju da im stresne situacije proizlaze iz odnosa s učenicima (Borg i Riding, 1991; Boyle, Borg, Falzon i Baglioni, 1995; Collie, Shapka i Perry, 2012; Ferguson, Frost i Hall, 2012; Friedman, 2000; Jennings, 2015; Kyriacou, 2001; Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch i Barber, 2010; Yoon, 2002). U tom pogledu su utvrđene negativne posljedice ne samo za nastavnike, nego i za učenike, pri čemu su ugrožena njihova akademska postignuća i dobrobit (Aldrup, Klismann i Lüdtke, 2017; Clunies-Ross, Littl i Kienhuis, 2008; Franson i Frelin, 2016; Hamre i Pianta, 2005; Ignat i Clipa, 2012). Nastavnik koji je pod utjecajem stresa pokazuje manje empatije i više je otuđen od svojih učenika, razvija negativne stavove i emocije prema učenicima (Klassen, Perry i Frenzel, 2012; Lazarus, 2006; Macuka, Burić i Slišković, 2017; Slišković i sur., 2017; Sorić, Burić, Slišković i Macuka, 2015), pokazuje netoleranciju i/ili nižu zainteresiranost za ono što se događa u razredu, manje je uključen u odnos prema učenicima što rezultira negativnim učinkom (Collie, Shapka i Perry, 2012; Hamre i Pianta, 2005; Roeser, Skinner, Beers i Jennings, 2012), niskom motiviranošću za rad (Hamre i Pianta, 2005; Klassen i Chiu, 2011), niskom samoučinkovitosti (Betoret, 2009; Gastaldi, Pasta, Longobardi, Prino i Quaglia, 2014; Klassen i Chiu, 2011), pojavom nezadovoljstva poslom (Collie, Shapka i Perry, 2012; Ferguson, Frost i Hall, 2012; Gastaldi, Pasta, Longobardi, Prino i Quaglia, 2014; Hargreaves, 2000; Klassen i Chiu, 2010; Kocijančić, 2014; Ljubin Golub, Olčar i Bezak, 2016; Spilit, Koomen i Thijs, 2011), sagorijevanjem (Betoret, 2009; Hakanen, Bakker i Schaufeli, 2006; Koludrović, Jukić i Reić Ercegovac, 2009; Kyriacou, 2001), izostajanjem s posla (Ronfeldt, Loeb i Wyckoff, 2013; Yu, Wang, Zhai, Dai i Yang, 2014) te napuštanjem profesije (Buchanan, 2010; Kelchtermans, 2017; Klassen i Chiu, 2011; Skaalvik i Skaalvik, 2016).

Ferguson, Frost i Hall (2012) tvrde da su depresija i anksioznost posljedice neugodnih emocija koje proizlaze iz neadekvatnog radnog okruženja (ponašanja učenika, radne opterećenosti, uvjeta zaposlenja) te da su značajni prediktori zadovoljstva poslom. Slično zaključuju Macuka, Burić i Slišković (2017) pri čemu uvode varijablu emocionalne iscrpljenosti kojoj izvorište pronalaze u negativnim emocijama vezanima za odnose s učenicima, roditeljima i obrazovnim sustavom, što može dovesti do anksioznosti, depresije i somatskih teškoća kod nastavnika. Emocionalna iscrpljenost kao posljedica emocionalnih napora značajan je prediktor zadovoljstva poslom nastavnika (Yin, Huang i Wang, 2016). Istraživanja u ovom području nadalje pokazuju i da su emocionalno kompetentniji nastavnici zadovoljniji poslom dok oni s nižim razinama emocionalne kompetentnosti doživljavaju više razine stresa te su posljedično i nezadovoljniji poslom (Reić Ercegovac, Koludrović i Jukić, 2009).

Partnerski odnosi i procjena dobrog ponašanja i visoke motiviranosti učenika značajno umanjuju razinu nastavnčkog stresa što poboljšava kvalitetu socijalnih odnosa te se učestalije doživljavaju ugodne emocije (Klassen, Perry i Frenzel, 2012), poboljšavaju rezultati u poslu (Fransson i Frlin, 2016), osjeća veću učinkovitost, što značajno doprinosi povećanju radne motivacije, osjećaja zadovoljstva poslom (Hargreaves, 2000; Klassen i Chiu, 2010; Ljubin Golub, Olčar i Bezak, 2016; Spilt, Koomen i Thijs, 2011) i razine psihološke dobrobiti (Slavić i Rijavec, 2015).

Na radnu motiviranost, radnu učinkovitost i zadovoljstvo poslom značajno utječe percepcija školske klime, posebice međuljudskih odnosa kao njenog sastavnog čimbenika, pri čemu loša školska klima i neprofesionalni odnosi značajno impliciraju višu razinu stresa (Borg, 1990, Skaalvik i Skaalvik, 2009), sagorijevanje na poslu (Grayson i Alvarez, 2008), intenzivne i neugodne emocije (Sorić, Burić, Slišković i Macuka, 2015; Sutton i Wheatley, 2003), smanjenu radnu učinkovitost (Pas, Bradshaw i Hershfeldt, 2012) te niže zadovoljstvo poslom (Borg, 1990; De Nobile, 2007; Klassen i Chiu, 2010; Taylor i Tashakkori, 1995). De Nobile (2007) tvrdi da zdrava školska klima uvjetuje niži stres, veću učinkovitost u poučavanju te veće zadovoljstvo poslom. Slično zaključuju Slavić i Rijavec (2015) prema kojima percepcija školske kulture, kooperativnost i partnerski odnosi te suradničko vođenje statistički značajno koreliraju sa zadovoljstvom poslom i životom tj. nastavnici su zadovoljniji ako uspostavljaju i održavaju suradničke i podržavajuće odnose s roditeljima, vodstvom škole, kolegama i učenicima što im značajno snižava percepciju stresa.

Podrška, profesionalna suradnja i povjerenje u suradnike nastavnicima značajno smanjuje razinu percipiranoga stresa (Shachar i Shmuelewitz, 1997), povećava njihovo zadovoljstvo poslom (Yin, Huang i Wang, 2016) i osjećaj učinkovitosti (Klassen i Chiu, 2011) što doprinosi

njihovoj dobrobiti tj. nižoj emocionalnoj iscrpljenosti, otuđenosti i sagorijevanju. Pri tome je vrlo bitna dobra suradnja i podrška vodstva škole što značajno povećava motiviranost i angažiranost u poslu nastavnika (Slišković, Burić i Macuka, 2017).

Pristupi vodstva škole u smislu nametanja ciljeva, ograničavanja u postupanju, nedostatne brige i podrške, usmjerenosti na negativno, zanemarivanja pozitivnog, nedosljednost, neuvažavanje, nepovjerenje i napetost povećavaju percepciju stresa i sagorijevanje učitelja i nastavnika (Friedman, 1991). Suprotno tome, suradništvo, zajedništvo, povjerenje, otvorenost, razumijevanje, iskrenost, poštovanje, pomoć i podrška vodstva povećavaju radnu angažiranost, predanost poslu, osjećaj samoefikasnosti i zadovoljstvo poslom što umanjuje percepciju stresa, iscrpljenost i profesionalno sagorijevanje (Ljubin Golub, Bilić i Miloloža, 2011; Slavić, 2014; Slišković, Burić i Knežević, 2016).

Važnost uloge vodstva škole tj. ravnatelja u prevenciji, redukciji i eliminaciji stresa i njegovih posljedica kod nastavnika višestruko je potvrđena, stoga se bitnim čini razmotriti radne uloge ravnatelja, kao odgovornih voditelja škola, što je opisano u narednom poglavlju.

4. RADNA ULOGA RAVNATELJA ŠKOLA

Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 68/2018, URL 7) ravnatelj je poslovodni i stručni voditelj odgojno-obrazovne ustanove odgovoran za zakonski i stručni rad škole te je on, uz nastavnike, ključni subjekt o čijim organizacijsko-razvojnim, stručno-pedagoškim, upravno-administrativnim, radno-izvršnim i socijalnim kompetencijama (Staničić, 2006) ovisi razvoj škole, unaprjeđenje kvalitete odgojno-obrazovnog rada. Stoga je njegova stručnost, sposobnost i zalaganje od bitnog značaja za ostvarivanje planirane vizije, misije i ciljeva škole.

Pri vođenju škole ravnatelj ima višestruke, zahtjevne i složene radne zadatke i radne obveze koje mora planirati, koordinirati i regulirati kako bi kvaliteta rada svih zaposlenih bila na što višoj razini, pri čemu je primarni cilj što uspješniji odgoj i obrazovanje učenika.

Radne obveze i zadaci ravnatelja škola tijekom protoka vremena postali su sve zahtjevniji i složeniji (Braš Roth, Markočić Dekanić i Ružić, 2014; Vican, 2016) te je, uz poslove voditelja školskog rada, odgovoran za uspješnost poučavanja i postignuća učenika, upravljanje materijalnim, financijskim i ljudskim resursima, školsku administraciju, razvoj kurikuluma, suradnju i komunikaciju s internim i eksternim dionicima rada škole, postavljanje ciljeva i praćenje njihove ostvarenosti kao i za ostale poslove vezane za rad škole (Blažević, 2014; Braš Roth, Markočić Dekanić i Ružić, 2014; Peko i Varga 2016). Pri tome ravnatelj treba poštivati važeće pravne propise po svim pitanjima vezanim uz rad škole, a za što je i pravno odgovoran. Premda ravnatelj ne mora ali i ne može biti nositelj svih školskih aktivnosti ipak se očekuje da bude glavni inicijator, koordinator i sudionik dugoročnog i kratkoročnog planiranja rada škole te da je upućen u aktivnosti i doseg ostvarenosti planiranog, za što su mu potrebne široke stručne, razvojne, socijalne i osobne kompetencije (Peko i Varga, 2016).

Stručno-pedagoške kompetencije podrazumijevaju znanja o pedagoškim načelima rada, razumijevanje organizacije pedagoškog rada, znanja i vještine o planiranju i programiranju odgojno-obrazovnog rada, umijeća analiziranja i vrednovanja postignuća odgojno-obrazovnog rada, poznavanje zakonodavstva i dr. Organizacijsko-razvojne kompetencije ravnatelja odnose se na jasno postavljanje vizije razvoja škole, poznavanje potreba dionika rada škole, racionalno organiziranje poslovanja škole, uvođenje inovacija i novih tehnologija u rad, promociju škole te privlačenje što kvalitetnijeg nastavnog osoblja i drugih dionika rada škole. Socijalne kompetencije ravnatelja uključuju umijeća demokratskog vođenja škole, poznavanje i primjenu profesionalne i poticajne komunikacije, poznavanje međuljudskih odnosa i motiviranja zaposlenika, sposobnost rješavanja problema i sukoba u radu i sl. Osobne kompetencije

ravnatelja odnose se njegovu osobnost te pozitivne karakteristike koje je poželjno promicati u radu kao što su odlučnost, samopouzdanost, marljivost, inicijativnost, komunikativnost, poduzetnost, odgovornost, iskrenost, povjerenje, dosljednost, pouzdanost i sl. (Staničić, 2001). Brojni poslovi (Tablica 10) i odgovornosti, koje ravnatelji često obavljaju i mimo osmosatnog radnog vremena (Kvesić, Zenić Sekulić i Kvesić, 2010), iziskuju angažiranost, predanost i posvećenost kontinuiranom profesionalnom razvoju usmjerenom na stjecanje i proširivanje znanja te razvijanje umijeća i kompetencija usmjerenih na unaprjeđenje i uspješno obavljanje profesionalnih zadaća (Radeka, 2016).

Tablica 10. *Radna zaduženja ravnatelja škola u Republici Hrvatskoj (prema AZOO, URL 8)*

PROGRAMIRANJE I PLANIRANJE RADA	<ul style="list-style-type: none"> - izrada godišnjeg plana i programa rada škole - izrada godišnjeg plana i programa rada ravnatelja - izrada školskog kurikulumu - koordinacija u izradi predmetnih kurikulumu - izrada razvojnog plana i programa škole - planiranje, programiranje i organizacija nastave - praćenje i unaprjeđivanje nastave - planiranje i programiranje rada stručnih tijela škole - planiranje i uvođenje inovacija u rad - planiranje i rad s učenicima posebnih obrazovnih potreba - planiranje i organizacija stručnog usavršavanja i profesionalne orijentacije - planiranje i organizacija školskih projekata - planiranje i organizacija nabave opreme za školu - planiranje i organizacija uređivanja školskog prostora i sl.
PRAĆENJE REALIZACIJE PLANIRANOG RADA	<ul style="list-style-type: none"> - praćenje i uvid u ostvarenje plana i programa škole - kontrola pedagoške dokumentacije - administrativno-pedagoško-instruktivni rad s učiteljima, suradnicima i pripravnicima - vrednovanje i analiza uspjeha rada na kraju odgojno-obrazovnih razdoblja - praćenje i koordinacija rada administrativne službe - praćenje i koordinacija rada tehničke službe - praćenje rada školskih povjerenstava - praćenje i analiza suradnje s institucijama izvan škole i sl.

ORGANIZACIJA I KOORDINACIJA RADA	<ul style="list-style-type: none"> - izrada prijedloga kompletne organizacije rada škole - izrada godišnjeg kalendara rada škole - izrada strukture radnog vremena i zaduženja zaposlenika - organizacija zamjena za nenazočne zaposlenike - organizacija i koordinacija rada kolegijalnih tijela škole - organizacija i koordinacija provedbe vanjskog vrednovanja i samovrednovanja - organizacija popravnih, predmetnih i razrednih ispita - organizacija prijevoza i prehrane učenika - organizacija i koordinacija zdravstvene i socijalne zaštite učenika - organizacija i priprema izvan učioničke nastave, izleta i ekskurzija - organizacija i koordinacija upisa učenika u školu - poslovi vezani uz natjecanje učenika - organizacija poslova vezanih uz odabir udžbenika - organizacija i koordinacija obilježavanja svečanosti i drugih događanja u školi - organizacija popravaka, uređenja i adaptacija prostora i dr.
ADMINISTRATIVNO-UPRAVNI I RAČUNOVODSTVENI POSLOVI	<ul style="list-style-type: none"> - praćenje i primjena zakona i propisa - usklađivanje i provedba općih i pojedinačnih internih propisa - uređivanje pravnog statusa zaposlenika - kadrovska pitanja - poslovi zastupanja škole - zaštita zaposlenika i drugih dionika - izrada financijskog plana škole te kontrola i nadzor računovodstvenog poslovanja - pribavljanje financijskih sredstava - izrada financijskih i završnih računa poslovanja - vođenje i nadzor računa i blagajne škole - poslovi vezani uz administraciju i pedagošku dokumentaciju - vođenje evidencije o nabavljenim sredstvima i opremi - organizacija i provedba inventure i dr.
RAD S INTERNIM DIONICIMA	<ul style="list-style-type: none"> - dnevna, tjedna, mjesečna i godišnja planiranja rada s učenicima i suradnicima - suradnja i pomoć pri realizaciji poslova svih djelatnika škole - briga o sigurnosti, pravima i obvezama učenika - praćenje i pomoć pri radu učenika i učeničkih grupa - savjetodavni rad s roditeljima - briga o sigurnost, pravima i obvezama svih zaposlenika - uvođenje pripravnika u odgojno-obrazovni rad - poslovi oko napredovanja učitelja i stručnih suradnika i dr.

SURADNJA S EKSTERNIM DIONICIMA	<ul style="list-style-type: none"> - suradnja s nadležnim obrazovnim institucijama: <ul style="list-style-type: none"> - Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa, Agencija za odgoj i obrazovanje, Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje, Državni ured za društvene djelatnosti, Agencija za mobilnost i programe EU, ostale Agencije za obrazovanje na državnoj razini, osnivač (općina, grad, županija),... - suradnja sa Zavodom za zapošljavanje, Zavodom za javno zdravstvo, Centrom za socijalnu skrb, Obiteljskim centrom, Policijskom upravom,.. - suradnja s drugim obrazovnim institucijama - suradnja s kulturnim i športskim ustanovama, institucijama i udrugama - suradnja s vjerskim zajednicama, turističkom agencijom, dobrotvornim udrugama,... - suradnja s gospodarskim subjektima i dr.
KOLEGIJALNI RAD	<ul style="list-style-type: none"> - planiranje, priprema i vođenje sjednica kolegijalnih i stručnih tijela škole - suradnja s školskim odborom - suradnja s predstavnicima zaposlenika i dr.
STRUČNO USAVRŠAVANJE	<ul style="list-style-type: none"> - stručno usavršavanje u matičnoj ustanovi - stručno usavršavanje u organizaciji MZOO-a, AZOO-a, ASOO-a, ravnateljskih udruga, ŽSV-a,... - stručno usavršavanje u organizaciji ostalih ustanova - praćenje suvremene odgojno-obrazovne literature i dr.
OSTALI POSLOVI	<ul style="list-style-type: none"> - vođenje evidencije i ostale dokumentacije - ostali nepredviđeni poslovi

Pored navedenog širokog popisa poslova i zadataka (Tablica 10) ravnatelji se često suočavaju s neplaniranim i nepredviđenim situacijama koje im odvlače pozornost od započetih aktivnosti te posao čine rascjepkanim, što zahtijeva dodatne napore i vrijeme kako bi se fokusirali i mogli obaviti planirane poslove (Krzemienski, 2012). Sposobnost, pripremljenost, ukupne kompetencije te radna angažiranost ravnatelja značajno utječu na razvoj kvalitete odgojno-obrazovne ustanove tj. kvalitete poučavanja i učenja, stoga ako oni ne funkcioniraju zadovoljavajuće vjerojatno će cijela škola imati poteškoća u ostvarivanju njene primarne zadaće. Stoga bi svaki pojedinac i prije konkuriranja na ravnateljsku poziciju, uz svjesnost o osobnoj, društvenoj i radnoj odgovornosti, trebao preispitati svoje stručno-pedagoške, administrativno-financijske i menadžerske kompetencije te osobne i socijalne vještine te u

razvoj i unaprjeđivanje istih ulagati velik trud i angažman. Shodno navedenom, a u interesu svih dionika odgojno-obrazovnog sustava, bitnim se čini potreba ažurnije provedbe odredbi Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014) vezanih za redefiniranje obveza i odgovornosti ravnatelja, profesionalizaciju ravnateljske profesije, uspostavu formalnog obrazovanja budućih ravnatelja, uspostavu i unaprjeđivanje mentorske podrške te licenciranje osposobljenosti i uspješnosti ravnatelja (URL 9).

S obzirom na prethodno navedene opsežne radne zahtjeve i odgovornost koju ravnatelji škola imaju očekivati je, posebno na početku karijere, da se suočavaju s nizom rizika, poteškoća i prepreka koje im ometaju svakodnevno radno i privatno funkcioniranje, izazivaju napetost, nezadovoljstvo, stres, narušavanje psiho-fizičkog zdravlja, nužnim se čini razmatrati izvore, suočavanje i posljedice njihovog stresa u radu, što je opisano u narednom poglavlju.

5. STRES U RADU RAVNATELJA ŠKOLA

Radno opterećenje i radne obveze te pritisci povećane odgovornosti, značajna su područja izvora stresa kod ravnatelja (Boyland, 2011; Gmelch i Chan, 1992; Leventis, Papakitos, Karakiozis i Argyriou, 2017; Mushoriwa i Dlamini, Shields, 2015; Quick i sur., 2006) koji je u sve većem porastu (Boyland, 2011; Phillips i Sen, 2011; Whitaker i Turner, 2000), što im, slično kao i nastavnicima, ozbiljno narušava svakodnevno radno i privatno funkcioniranje.

U nekim dijelovima svijeta (npr. SAD, Australija,..) kvantitativna istraživanja izvora stresa, percepcije stresnosti profesije te posljedica stresa u radu ravnatelja prisutna su niz godina (Krzemienski, 2012). Ranije strane studije stresa u radu školskih ravnatelja bile su usmjerene na identifikaciju područja izvora stresa i pripadajućih im stresora (Borg i Riding, 1993; Gmelch i Chan, 1992; Gmelch i Swent, 1981; Whitaker i Turner, 2000) što se pronalazi i u novijoj literaturi (Boyland, 2011; Darmody i Smyth, 2016; Leventis, Papakitos, Karagiozis i Argyriou, 2017). Pri tome je čest fokus na utvrđivanje posljedica stresa, efikasnijih strategija suočavanja, te preporuke preventivnih i interventnih mjera za redukciju i sprječavanje stresa i njegovih posljedica.

Najčešće ispitivani stresori u radu ravnatelja su u područjima stresnosti radne uloge, radnih uvjeta, ponašanja učenika, potrebe za profesionalnim priznanjem, razine kompetentnosti, veličine škole, nedostatka resursa, odnosa s kolegama te socijalne podrške.

Prema studiji Borga i Ridinga (1993) provedenoj na uzorku malteških osnovnoškolskih i srednjoškolskih ravnatelja veliki dio ih svoj posao smatra vrlo i ekstremno stresnim, a glavne izvore stresa navode u područjima nedostatne podrške, rješavanju sukoba, neadekvatnim resursima, radnom opterećenju, uvjetima rada i odgovornosti.

Welmers (2005) izvještava da su glavni izvori radnog stresa ravnatelja u područjima radnog opterećenja, čestim reformama u obrazovanju, odgovornosti za radna postignuća, nedostatku vremena, oprečnim zahtjevima internih i eksternih dionika, ostvarivanju konkurentnosti škole u odnosu na druge te poštivanju opsežnih pravnih propisa.

Ispitujući stres kod osnovnoškolskih ravnatelja u Indiani Boyland (2011) identificira radne zahtjeve, povećanje standarda kvalitete rada, pritiske zbog uspjeha učenika, pritiske roditelja i obrazovnih autoriteta kao glavna područja izvora radnog stresa kod ravnatelja.

Prema višegodišnjoj studiji Leventisa, Papakitosa, Karagiozisa i Argyrioua (2017) provedenoj na uzorku grčkih osnovnoškolskih i srednjoškolskih ravnatelja utvrđena su područja izvora njihovog stresa u domenama međuljudskih odnosa, radnih uvjeta te ponašanja učenika, a slično se pronalazi i u ostalim analiziranim svjetskim istraživanjima. Ipak, Tablica 11 donosi popis

izvora stresa u radu ravnatelja upravo iz navedenog istraživanja Leventisa i suradnika 2017. godine, budući da su u njihovom istraživanju na sustavan način sistematizirani i kategorizirani specifični izvori stresa u radu ravnatelja.

Tablica 11. Izvori stresa u radu ravnatelja grčkih škola (prema Leventisu i suradnicima, 2017)

IZVORA STRESA	
RADNI UVJETI	<ul style="list-style-type: none"> - nedostatak stručnih zamjena u slučaju odsutnosti zaposlenika - loši uvjeti za rad i poučavanje - nedostatak infrastrukture, neprimjerene učionice i njihova oprema - ograničena financijska sredstva za školu - izrada tjednog rasporeda na zadovoljstvo kolega - istovremene nastavne i administrativne dužnosti - česte promjene i reforme u obrazovanju - nedostatna obuka ravnatelja po pitanju upravljanja školom - niska primanja u usporedbi s napornim poslom koji se obavlja - prekomjerna očekivanja društva od škole - vremenski pritisci - nedostatak vremena za praćenje razvoja pedagoških znanosti - dodatne obveze izvan radnog vremena - centralizirano upravljanje obrazovnim sustavom - ograničenja institucionalnog okvira za planiranje i donošenje odluka - gubitak vremena u beskrajnim raspravama tijekom sastanaka učitelja - nedostatak podrške od strane roditelja, njihove intervencije i visoka očekivanja - (ne)prepoznavanje vještina po pitanjima upravljanja školom - nedostatak smislene perspektive za profesionalni razvoj i napredovanje - inspekcijski nadzor nadređenih upravnih školskih službi
MEĐULJUDSKI ODNOSI I SUKOBİ	<ul style="list-style-type: none"> - neslaganja s učiteljima i njihovim zahtjevima - nedostatak timskog rada u pogledu donošenja odluka - slabi međuljudski odnosi i neprihvatanje načela većine - nedostatak podrške i pomoći kolega - nepriznavanje doprinosa ravnatelja radu škole - suradnja s lokalnom udrugom roditelja i školskim odborom
PONAŠANJE UČENIKA	<ul style="list-style-type: none"> - neodgovarajuća ponašanja učenika - potreba za nametanjem i kontrolom discipline učenika - nepostojanje mjera po pitanju discipline učenika

U hrvatskoj znanstveno-stručnoj literaturi pronalazi se oskudan broj članaka vezanih za istraživanje stresa kod ravnatelja škola. Ipak, u jednom recentnom hrvatskom istraživanju provedenom na reprezentativnom uzorku ravnatelja (Vican, 2016) utvrđeni su čimbenici koje oni percipiraju kao otežavajuće u radu (Tablica 11), a time vjerojatno i stresne.

Tablica 12. *Otežavajući čimbenici u radu ravnatelja hrvatskih škola (prema Vican, 2016)*

OTEŽAVAJUĆI ČIMBENICI	PROSJEČNA VRIJEDNOST PROCJENE UTJECAJA, M
- zakoni i pravilnici	3,55
- političke elite	3,23
- roditelji i skrbnici	3,03
- reforme obrazovanja	2,87
- promjene ministara	2,59
- osnivači OOU	2,53
- EU prilagodbe	2,50
- inkluzivno obrazovanje	2,50
- lokalna zajednica	2,41
- prava djece	2,41
- nastavni plan i program	2,39
- inspekcije nadležne za rad OOU	2,35
- autonomija u upravljanju školom	2,35
- učitelji i nastavnici	2,33
- primjena IKT-a	2,20
- savjetnici	1,78
- stručni suradnici	1,76

Legenda: M- aritmetička sredina

Prema navedenom istraživanju (Vican, 2016) ravnatelji otežavajuće čimbenike značajnog utjecaja interpretiraju kao neusklađene, nedorečene, proturječne, netransparentne, nedosljedne radne zahtjeve, te bez mogućnosti utjecati na iste, što ukazuje na centraliziranost obrazovnog sustava, nedostatnu savjetodavnu podršku, nisku autonomiju u radu, visoku kontrolu i izloženost pritiscima uz nisku zaštićenost od strane sustava (Vican, 2016).

Prema analizi istraživanja upravljanja školama u zemljama članicama i zemljama partnericama OECD-a objavljenoj u publikaciji TALIS 2013 (Braš Roth, Markočić Dekanić i Ružić, 2014), ravnatelji hrvatskih škola su u prosjeku visoko zadovoljni svojim poslom. Međutim, navedeno

ne znači da ne doživljavaju stres budući da ih 21% iskazuje da ne bi ponovno izabrali istu funkciju. Nezadovoljstvo uglavnom proizlazi zbog visokog radnog opterećenja, nedostatnih materijalnih i financijskih sredstava, neadekvatnog ponašanja internih dionika, velikog opsega posla, visoke odgovornosti, loših međuljudskih odnosa, nedostatne podrške, nedostatka prilika za stručno usavršavanje i sl.

Premda postoje čimbenici koji su ravnateljima u njihovom radu nametnuti te koje oni percipiraju kao otežavajuće (Hawk i Martin, 2011; Leventis, Papakitos, Karagiozis i Argyriou, 2017; Sogunro, 2012; Vican, 2016), ipak kompetentni, poslu predani, odgovorni i angažirani ravnatelji, koji imaju jasnu viziju razvoja škole te postavljaju realne i dostižne kratkoročne i dugoročne ciljeve, značajno mogu doprinijeti promicanju pozitivnog školskog ozračja (Peko i Varga, 2016). Uspostavom, njegovanjem i promicanjem suradničkih, poticajnih, podržavajućih i profesionalnih međuljudskih odnosa, ravnatelji značajno mogu doprinijeti redukciji stresora u osobnom radu, ali i radu ostalih zaposlenika.

Kako se ravnatelji škola učestalo suočavaju sa stresnim situacijama na poslu neophodno je da, uz svjesnost svoje uloge, promišljaju i prakticiraju što efikasnije strategije suočavanja kako bi izbjegli i/ili umanjili posljedice istog. Prema stranim istraživanjima ravnatelji u zahtjevnim i problematičnim situacijama najučestalije promišljaju o načinima rješavanja problema, kontroliraju svoje psihičke i emocionalne reakcije te traže socijalnu podršku (Krzemienski, 2012; Leventis, Papakitos, Karagiozis i Argyriou, 2017; Poirel i Yvon, 2014). Ostale strategije, kao što su npr. tjelesna aktivnost, uređivanje bioritma i prehrane, psihofizičko opuštanje, samorefleksija i sl., koje ravnatelji također prakticiraju, usmjerene su na ublažavanje individualnog osjećaja stresa ali ne i na eliminaciju i redukciju stresora (Krzemienski, 2012). Istražujući stres i strategije suočavanja sa stresom Allison (1997, prema Krzemienski, 2012) navodi da kanadski ravnatelji promišljaju i ulažu napor u održavanje dobrih međuljudskih odnosa s internim dionicima rada, objektivno i s optimizmom pristupaju rješavanju problema, postavljaju realne ciljeve, prakticiraju humor i zdrave životne navike.

Poirel i Yvon (2014) utvrđuju da ravnatelji prilično vješto, a ovisno o situaciji, prakticiraju strategije suočavanja usmjerene na problem i/ili usmjerene na emocije, dok najmanje koriste strategije distrakcije. Pri suočavanju s novonastalom situacijom ravnatelji traže informacije o istoj, promišljajući o mogućim i najpovoljnijim rješenjima pri čemu ponekad izražavaju empatiju prema uključenima (npr. pažljivo slušanje, razumijevanje, suosjećajnost) ili i sami izražavaju svoje emocije te traže potporu kako bi problem, često kompromisno, riješili (Poirel i Yvon (2014). Pozitivno usmjeravanje misli i optimizam ravnateljima omogućavaju samozaštitu od emocionalnih napetosti (Poirel i Yvon, 2014; Queen i Queen, 2005). Međutim

navedene strategije, ovisno o situaciji, često nisu moguće te im na raspolaganju preostaje kontrola i supresija emocija što se najčešće dešava kad nemaju kontrolu nad situacijom (Poirel i Yvon, 2014). U situacijama intenzivnog i/ili kroničnog stresa ravnatelji pribjegavaju aktivnostima usmjerenim na oporavak (vježbe relaksacije, tjelovježbe, reguliranje prehrane, konzumiranje sredstava za smirenje), izbjegavanje (kraće napuštanje školske zgrade, šetnja), savjetovanje i mentorsku podršku drugih ravnatelja (Hawk i Martin, 2011), što može pridonijeti umanjenju posljedica ali ne i redukciji stresnih situacija ili jačanju i spremnosti ravnatelja da se s istim što efikasnije nose (Poirel i Yvon, 2014).

Posjedovanje znanja i vještina u predviđanju stresnih situacija te primjena istih u svakodnevnom, često nepredvidivim, situacijama ravnateljima osigurava efikasnije nošenje i reagiranje u zahtjevima i potencijalno problematičnim situacijama u poslu, a time vjerojatno i manje štetnim posljedicama po ravnatelje ali i ostale dionike rada odgojno-obrazovne ustanove. Teškoće koje ravnatelji navode kao posljedice radne opterećenosti i zahtjevnosti njihove pozicije te učestalog i intenzivnog stresa su brojne. Osjećaj emocionalne iscrpljenosti (Poirel i Yvon, 2014), niska motiviranost (Weber, Welte i Lederer, 2005), otuđenost (Akcerman i Maslin-Ostrowski, 2002), niža radna učinkovitost (Beusaert, Froehlich, Devos i Riley, 2016; Boyland, 2011; Slišković, 2016; Sogunro, 2012), niže zadovoljstvo poslom (Bedi i Kukemelk, 2018; Boyland, 2011; Darmody i Smith, 2011; Darmody i Smith, 2016; Markow, Macia, Lee i Interactive, 2013), narušena dobrobit (Chaplain, 2001), sagorijevanje na poslu (Friedman, 2000; Friedman, 2002; Kvesić, Zenić Sekulić i Kvesić, 2010; Leventis, Papakitsos, Karagiozis i Argyriou, 2017), narušeno fizičko i mentalno zdravlje (Bedi i Kukemelk, 2018; Krzemienski, 2012; Leventis, Papakitsos, Karagiozis i Argyriou, 2017; Slišković, 2016), želja za napuštanje pozicije (Bedi i Kukemelk, 2018; Slišković, 2016; Sogunro, 2012; Weber, Weltle i Lederer, 2005) česte su teškoće koje ravnatelji percipiraju i navode kao posljedice njihove radne opterećenosti i zahtjevnosti ravnateljske pozicije.

S obzirom na rizike od razvoja stresa na ravnateljskoj poziciji, a koji proizlaze iz visokih radnih zahtjeva i velike radne odgovornosti, posebno u domeni unaprjeđenja kvalitete rada i učeničkih postignuća, ravnatelji kontinuirano trebaju razvijati osobne i profesionalne kompetencije te isto poticati kod ostalih zaposlenika (Mushoriwa i Dlamini, 2015; Phillips i Sen, 2011). Posjedovanje znanja i vještina u predviđanju stresnih situacija te primjena istih u svakodnevnom, često nepredvidivim, situacijama ravnateljima osigurava efikasnije nošenje i reagiranje u zahtjevnim i potencijalno problematičnim situacijama u poslu, a time vjerojatno i manje štetnim posljedicama po njih i ostale dionike odgojno-obrazovne rada. Stoga se čine opravdanim ulaganje u unaprjeđivanje kompetencija ravnatelja, ne samo u području upravljanja

stresom u radu, već i ostalim domenama bitnim za uspješno vođenje odgojno-obrazovne ustanove.

Ravnatelji svojim korektnim, nepristranim, profesionalnim i participativnim vođenjem, promicanjem i njegovanjem pozitivne školske klime i kulture, poticanjem profesionalnih i suradničkih odnosa, poštivanjem i zaštitom profesionalnih interesa zaposlenika i drugih dionika odgojno-obrazovnog rada te nizom drugih, u njihovoj domeni, poslova i odluka značajno mogu utjecati na prevenciju i redukciju neugodnih, napetih i stresnih situacija. Kompetentni i poslu posvećeni ravnatelji imaju zadaću, između ostaloga, voditi brigu o osobnoj dobrobiti, ali i dobrobiti i zaštiti svih dionika odgojno-obrazovnog rada. Prema tome uloga ali i odgovornost ravnatelja je da, uz ostale poslove koje obavljaju, promišljaju o mogućnostima i načinima prevencije i redukcije stresa u svom radu ali i radu zaposlenika i učenika kao glavnih nositelja odgojno-obrazovnog rada, te sudjeluju u kreiranju i implementaciji mjera i programa prevencije, redukcije i mogućih posljedica stresa u radu. Prevencija, redukcija i uklanjanje posljedica stresa u radu odgovornost je, ali i zakonska obveza, ravnatelja i ostalih zaposlenika škole, a što je pobliže opisano u narednom poglavlju.

6. ZAKONSKE PRETPOSTAVKE PREVENCIJE STRESA U RADU

Međunarodna organizacija rada (eng. *International Labour Organization, ILO*), osnovana 1919. god. na Mirovnoj konferenciji u Versaillesu, usvajanjem niza konvencija te donošenjem preporuka i instrumenata kontinuirano podupire razvoj međunarodnog radno-pravnog zakonodavstva i humanijih radnih uvjeta, a u novije vrijeme istražuje i prati primjenu usvojenih konvencija, preporuka i odredbi u zemljama članicama Organizacije (URL 10).

Konvencijom o sigurnosti i zaštiti zdravlja u radu i u radnom okruženju iz 1981. godine (URL 11) propisuje se obveza djelovanja na nacionalnim razinama ali i na razinama poduzeća u svrhu očuvanja kako tjelesnog tako i duševnog zdravlja u radnom kontekstu, dok se Direktivom o uvođenju mjera za poticanje poboljšanja sigurnosti i zdravlja radnika u radu (URL 12) iz 1989. godine i nizom pojedinačnih Direktiva (URL 13) preciznije definiraju i jamče te potiču poboljšanja minimalnih zahtjeva u svezi sa zdravljem i sigurnošću radnika u radnom okruženju uključujući i psihosocijalne rizike i stres u radu.

Europski socijalni partneri su 2004. godine na Konferenciji sindikata i udruga poslodavaca potpisali Okvirni sporazum o stresu prouzročenom na radnom mjestu prema kojemu se poslodavcima, zaposlenicima i njihovim predstavnicima osigurava okvir za identifikaciju stresa u radu, utvrđivanje problema uzrokovanih stresom, odgovornosti te preporuke mjera za sprječavanje, upravljanje i/ili smanjivanje problema uzrokovanih stresom u radu (URL 14). Pozitivna dostignuća europskih radnih propisa ugrađena su i u hrvatsko zakonodavstvo počevši od Ustava RH (čl. 70.) (URL 15) te niza Zakona i Pravilnika (URL 16) iz područja radnog zakonodavstva kojima se pravno utvrđuju načela, pravila, postupci i aktivnosti čijom se primjenom ostvaruje i unapređuje sigurnost i zaštita zdravlja u radu.

Zakonom o zaštiti na radu (čl. 51. i 52.) (URL 17) propisuju se obveze poslodavcu, radniku i predstavnicima radnika u svezi prevencije, sprječavanja, uklanjanja i smanjivanja stresa u radu ili vezano s radom, a nizom pravilnika (Pravilnik o izradi procjene rizika, Pravilnik o statodinamičkim, psihofiziološkim i drugim naporima u radu, Pravilnik o poslovima s posebnim uvjetima rada itd.) (URL 16) pobliže se popisuju radni naponi i opterećenja kao mogući uzroci poteškoća, način procjene rizika, obveze poduzimanja mjera i preventivnog djelovanja, zdravstveni pregledi zaposlenika i dr., kako bi se što uspješnije upravljalo rizicima po zdravlje zaposlenika. Prema hrvatskim propisima glavno upravno tijelo nadležno za sigurnost i zdravlje u radu je Ministarstvo rada i mirovinskog sustava, a u provedbu zakonodavnih odredbi uključeno je niz državnih institucija kao što su Zavod za unaprjeđenje zaštite na radu, Hrvatski

zavod za zaštitu zdravlja i sigurnosti na radu, Hrvatski zavod za zdravstveno osiguranje, Inspektorat rada i dr. (URL 18).

U Republici Hrvatskoj poslodavci od lipnja 2014. godine prema Zakonu o zaštiti na radu (glava 10. Stres na radu ili u vezi s radom) imaju obvezu analizirati radne uvjete i radni proces s obzirom na potencijalne stresore, procjenjivati rizik pojave stresa na radu, sudjelovati u izradi i provedbi programa i mjera prevencije stresa na radu kako bi se rizik pojave stresa i njegovih posljedica kod zaposlenika sveo na minimalno moguću mjeru.

Svi dionici radne sfere trebaju prihvatiti i praktično provoditi zaštitu na radu kao sastavni dio poslovnog planiranja, organizacije i izvođenja radnog procesa u svrhu povećanja radne učinkovitosti, produktivnosti, konkurentnosti te dobrobiti kako radnika tako i poslodavaca. Poslodavci i radnici dijele odgovornost za prepoznavanje i otkrivanje uzroka i znakova stresa, a jednako tako i za razvoj učinkovitih mehanizama prevencije, sprječavanja, suočavanja, smanjivanja i uklanjanja stresa u radu ili vezano s radom (Slišković, 2016; Telebec, 2014). Razvoj socijalnog dijaloga i partnerstva te prevencije i unaprjeđenja zaštite u radu doprinose sigurnijoj i zdravijoj radnoj okolini, većoj dobrobiti radnika i poslodavaca, rastu produktivnosti, konkurentnosti, smanjivanju troškova zbog ozljeda i profesionalnih bolesti te gospodarskom rastu i razvoju.

Očuvanje radne sposobnosti u uvjetima nedostatka i starenja radne snage, promjena uvjeta odlaska u mirovinu, zaštita dostojanstva radnika, shvaćanje značaja održivog radnog vijeka, dobrog upravljanja sigurnošću i zdravljem u radu preduvjet su za povećanje radne učinkovitosti, produktivnosti i konkurentnosti radnika, organizacije ali i nacionalnog gospodarstva.

7. UPRAVLJANJE NASTAVNIČKIM STRESOM: obveza nastavnika i ravnatelja

Istraživanja pojavnosti, intenziteta i posljedica stresa u radu kod zaposlenika u obrazovanju zadnjih desetljeća su intenzivnija i sustavnija, a s tim se intenziviraju i potrebe djelovanja, kako pojedinca tako i ustanove, na promišljanju i provedbi prevencije i redukcije stresora, podizanja svijesti zaposlenih o stresu te alatima kojima se može prevenirati, reducirati i rješavati stres u radu. Navedeno uključuje osmišljavanje i kontinuirano provođenje efikasnih mjera prevencije, suočavanja i nošenja sa stresom i njegovim posljedicama.

Svi zainteresirani dionici, posebno na razini ustanove gdje se stres dominantno odražava, trebaju djelovati zajednički i usklađeno kako bi se preveniralo, smanjivalo, kontroliralo i upravljalo stresom u svim njegovim pojavnim oblicima a na dobrobit zaposlenika i korisnika usluga škole tj. učenika i njihovih roditelja te obrazovnog sustava u cjelini (Slišković, 2016). Premda istraživanja ukazuju da je stres u nastavničkoj profesiji izrazito prisutan i u stalnom je porastu, potvrđuje se da nastavnici često imaju malo znanja i/ili obuke o prevenciji, prepoznavanju i rješavanju stresa (Telebec, 2014). Stoga bi bilo poželjno da nastavnici tijekom formalnog obrazovanja te stručnog usavršavanja uz potporu škola i/ili obrazovnog sustava te samostalnim angažmanom imaju mogućnost učenja o prirodi stresa u njihovom poslu, razumijevanju kako prepoznati i/ili prevenirati stres te poznavati i trenirati primjenu efikasnih strategija suočavanje sa istim. Tijekom formalnog obrazovanja buduće nastavnike se uglavnom nimalo ili vrlo malo educira o upravljanju radnim stresom, premda je na nekim sveučilištima (npr. *Ontario Institute for Studies in Education*, Sveučilište u Torontu) uveden izborni kolegij koji uključuje edukaciju, razvoj i trening socijalno-emocionalnih kompetencija i upravljanja radnim stresom (Harris, 2011). Praćenjem učinkovitosti ovog programa utvrđen je njegov doprinos u poboljšanju osobnog i profesionalnog identiteta učitelja, njihove socijalno-emocionalne kompetentnosti, holističkog pristupa i boljih refleksivnih praksi (Soloway, 2011). Individualnim angažmanom pojedinac samostalno i/ili uz potporu škole i obrazovnog sustava može steći znanja o prirodi stresa u nastavničkom poslu, njegovim izvorima, posljedicama ali i trenirati svoje kognitivne, perceptivne, afektivne, emocionalne, fiziološke i ponašajne reakcije kako bi ojačao svoju spremnost za suočavanje s potencijalno stresnom situacijom na poslu (Harris, 2011). Pojedinac treba biti svjestan svoje osjetljivosti na potencijalne radne stresore te poduzimati aktivnosti kako bi mijenjao svoje stavove i reakcije npr. može posložiti radne prioritete (Austin, Shah i Muncer, 2005; Kyriacou, 2001), planirati i usklađivati aktivnosti i

vrijeme (Austin, Shah i Muncer, 2005; Beryhill, Linney i Fromewich, 2009; Harris, 2011; Kyriacou, 2001; Slišković, 2016), planirati poučavanje (Skalvik i Skalvik, 2015), postavljati realne ciljeve i sniziti razinu očekivanja (Harris, 2011), proširivati kompetencije (Berryhil, Linney i Fromewick, 2009; Foro, 2015), planirati rješavanje problema (Austin, Shah i Muncer, 2005; Harris, 2011; Kyriacou, 2001), praktcirati tjelesnu aktivnost i vježbanje (Austin, Shah i Muncer, 2005; Harris, 2011; Kvesić, Zenić Sekulić, Kvesić, 2010; Slišković, 2016), praktcirati zdrave životne navike (Austin, Shah i Muncer, 2005; Grenberg, Brown i Abenavoli, 2016; Kyriacou, 2001), primjenjivati tehnike opuštanja (Austin, Shah i Muncer, 2005; Harris, 2011; Josipović, 2015; Kaspereen, 2012; Kiryacou, 2001; Slišković, 2016), prikladno komunicirati (De Nobile i McComicck, 2007), izbjegavati stresno okruženje i sukobe (Austin, Shah i Muncer, 2005; Kyriacou, 2001), promatrati situacije s pozitivne strane (Austin, Shah i Muncer, 2005), izbjegavati impulzivne reakcije (Harris, 2011), izbjegavati prekomjerno trošenje energije (Austin, Shah i Muncer, 2005), upravljati lošim emocijama (Austin, Shah i Muncer, 2005; Brackett, Palomera, Moisa-Kaja, Rayes i Salovey, 2010), tražiti i pružati socijalnu i emocionalnu podršku (Austin, Shah i Muncer, 2005; Kyriacou, 2001; Slišković, 2017), koristiti programe pomoći i savjetovanja (Austin, Shah i Muncer, 2005; Slišković, 2016) i sl.

Poteškoće pojedinca utječu na cjelokupnu kvalitetu ustanove, odnosno njenu produktivnost, ekonomičnost, poslovni i društveni ugled i druge dimenzije kvalitete rada, stoga vodstvo škole treba posvećivati pozornost i djelovati na prevenciji pojavnosti stresora, osiguravanju adekvatnih radnih uvjeta i odnosa te podrške zaposlenicima.

Kontinuiranim praćenjem/mjerenjem (adekvatne ankete, upitnici, intervjui,...) zadovoljstva poslom, privrženosti organizaciji i zdravstvenog statusa zaposlenika poslodavac si osigurava informacije o prisutnosti poteškoća, napetosti i stresu kod zaposlenika te može planirati gdje i koje interventne mjere treba poduzeti kako bi se izbjegle i/ili reducirale moguće posljedice (Dewe, O'Driscoll i Cooper, 2010; Mark i Smith, 2008).

Poželjno je da organizacijske strategije budu iz sve tri razine intervencija što uključuje uklanjanje rizika tj. izvora stresa na radnom mjestu kako bi se spriječilo i/ili smanjilo iskustvo doživljavanja stresa (primarna razina organizacijske intervencije), osposobljavanje zaposlenika za bolje postupanje u stresnoj situaciji te osiguravanje resursa za optimiziranje njihovih sposobnosti suočavanja i jačanja otpornosti na stres kako bi se smanjio njegov utjecaj na njihovo zdravlje i dobrobit (sekundarna razina organizacijske intervencije) te za one zaposlenike koji su pogođeni stresom i lošim zdravljem pružati mogućnost liječenja i oporavaka te usluga i resursa kako bi zadržali svoju radnu učinkovitost (tercijarna razina organizacijske intervencije) (Buljan Flander i Hrpka, 2007; Slišković, 2016; Slivar, 2009).

Prevenција i upravljanje stresom treba uključivati promišljen odabir strategija, a na osnovi identificiranog stanja, kako bi se probleme stresa u radu što obuhvatnije rješavalo (Slišković, 2016). Ravnatelji koji razumiju i razmatraju problematiku stresa u radu te je prihvaćaju kao vrlo prisutnu poduzimati će aktivnosti kako bi identificirali stresore, osmišljavali prihvatljive načine djelovanja usmjerene na eliminaciju i/ili redukciju te podršku i edukaciju nastavnika i prije pojave stresne situacije. Osim sudjelovanja u osmišljavanju i provedbi preventivnih programa za zaposlenike u školama bitno je da ravnatelji kontinuirano preispituju kako vode školu, koji aspekti njihovog vođenja i odlučivanja mogu dovesti do stresa kod nastavnika te uspostavljaju korektivne mjere (Marshall, 2015). Unaprjeđenjem radnih uvjeta (Betoret, 2009; Burić, Slišković, Macuka i Sorić, 2015; Darmody i Smith, 2011; Kyriacou, 2001; Radeka i Sorić, 2006; Ravalier i Walsh, 2018), optimalnim opterećenjem u radu (Bolton, 2015; Buljan Flander i Hrpka, 2007; Dewe, O'Driscoll i Cooper, 2010, Greenberg, Brown i Anenavoli, 2016; Krzemienski, 2012; Kyriacou, 2001, Skalvik i Skalvik, 2016; Slavić, 2014; Slišković, Burić i Macuka, 2017; Slivar, 2008; Whitaker i Turner, 2000), promoviranjem i unaprjeđenjem profesionalne, suradničke i solidarne školske klime (Austin, Shah i Muncer, 2005; Darmody i Smith, 2011; Grayson i Alvarez, 2008; Greenberg, Brown i Anenavoli, 2016; Krzemienski, 2012; MacNeil, Prater i Busch, 2009; Peko i Varga, 2016; Slavić, 2014; Slišković, 2016; Whitaker i Turner, 2000), poštivanjem autonomije u radu (Bieri, 2002; Darmody i Smith, 2011; Greenberg, Brown i Anenavoli, 2016; Slišković, 2016; Slivar, 2009), smanjivanjem nejasnoća u radu i radnim ulogama (De Nobile, 2007; Slišković, 2017; Slivar, 2008), poticanjem i prakticiranjem profesionalne i uvažavajuće komunikacije (Darmody i Smith, 2011; De Nobile i McCormick, 2007; Dewe, O'Driscoll i Cooper 2010; Marshall, 2015; Ravalier i Walsh, 2018; Slavić, 2014), poštenim i transparentnim vrednovanjem uspješnosti u radu (Berrihill, Linney i Fromewick, 2009; Marshall, 2015), transparentnim vođenjem škole uz osiguravanje sudjelovanja zaposlenika (Bolton, 2015; Greenberg, Brown i Abenavoli, 2016; Marshall, 2015; Slišković, 2016; Slivar, 2009; Vican, Peko i Varga, 2016; Yin, Huang i Wang, 2016) i drugim postupanjima i odlukama ravnatelji mogu značajno utjecati na razinu stresa kod nastavnika. Iako su norma i tjedna radna zaduženja nastavnika Pravilnicima propisana, ravnatelji imaju mogućnosti djelovanja sukladno propisima od npr. planiranja i usuglašavanja opsega i oblika obveznog i dodatnog radnog opterećenja, a sukladno kompetencijama i zainteresiranosti zaposlenika. Pri tome trebaju voditi računa o ravnomjernosti opterećenja tijekom vremena i između zaposlenika, pravovremenog postavljanja jasnih, dostižnih i usuglašanih ciljeva te kriterija praćenja njihove ostvarenosti i vrednovanja rezultata, planiranja i usuglašavanja tjednog rasporeda obveznog rada i dodatnih aktivnosti npr. sastanaka, sjednica i sl.

Promoviranje i njegovanje profesionalnih i uvažavajućih međuljudskih odnosa, otvorene, iskrene i tolerantne komunikacije, povjerenja i solidarnosti osnova su kolegijalne podrške pojedincu što će doprinijeti osjećaju prihvaćenosti u kolektivu te njegovoj privrženosti školi (De Nobile i McCormick, 2007; Kelchtermans, 2017; Pas, Brandshaw i Harshfeld, 2012). Ako nastavnik ima osjećaj da sudjeluje u donošenju odluka, da se njegovo mišljenje sluša i uzima u obzir, da je pravedno i transparentno procijenjena i nagrađena njegova uspješnost te da ga se smatra odgovornim akterom kojemu se vjeruje i kojeg se uvažava njegova predanost, motiviranost, angažiranost i zadovoljstvo poslom će rasti a u protivnom postoji opasnost pojave negativnih emocija i stavova koji će pojedincu otežavati rad i radnu uspješnost.

Zaključno, ravnatelji imaju odgovornost informirati zaposlenike o rizicima stresa i temama vezanim za zdravlje i sigurnost na radu te im omogućiti, sukladno mogućnostima, dostupnost interno vođenih i/ili eksternih programa edukacije, senzibilizacije i jačanja otpornosti na stres.

7.1. PROGRAMI ZA REDUKCIJU STRESA KOD NASTAVNIKA

Organizacijsko-individualne intervencije koje se najčešće provode u školama zasnivaju se na sekundarnoj razini upravljanja sa stresom, a uglavnom su usmjerene na izgradnju pozitivnih socijalnih odnosa i obuke nastavnika, kao što su npr. programi mentorstva (De Nobile i McCormick, 2007; Greenberg, Brown i Abenavolli, 2016), programi relaksacije (npr. *wellnes programi*, *team-building*) (Greenberg, Brown i Abenavolli, 2016), programi jačanja kompetencija i upravljanja stresom i sl.

Jednogodišnji mentorski programi uvođenja u profesionalni rad u većini zemalja su obvezatni, a obuhvaćaju profesionalno usmjeravanje i kolegijalnu podršku početnicima od strane mentorskog tima (stručnjaka predmetnog područja, pedagoga, defektologa i sl.), pri čemu početnici usvajaju vještine dobre nastavne prakse koju u daljnjem radu unaprjeđuju što pridonosi povećanju njihove profesionalne sposobnosti, samopouzdanja, zadovoljstva, predanosti i uspješnosti u radu te smanjenja odustajanja od profesije (Allen, Pianta, Gregory, Mikami i Lun, 2011; Beutel i sur., 2017; Braš Roth, Markočić Dekanić i Ružić, 2014; Helms-Lorenz i Maulana, 2016), a vjerojatno i nižoj percepciji stresa o čemu se ne nalaze podatci. Edukacije mentora, npr. u Queenslandu (Australija) (program *Mentoring Beginning Teachers*) (URL 19) te sveobuhvatnije i vremenski duže potpore mentorskog vođenja početnicima rijetko su prisutne no, prema analizama, pokazuju se povoljnima i učinkovitima u odnosu na kratkotrajnije mentorsko vođenje (Beutel i sur., 2017; Ingersoll i Strong, 2011).

Ponuda i praktiranje raznolikih *wellnes programa* tj. programa fizičke aktivnosti na radnom mjestu usmjereni su na mijenjanje životnog stila, očuvanje zdravlja, povećanja osobnog zadovoljstva i dobrobiti i ublažavanje stresa (Greenberg, Brown i Abenavolli, 2016; Kyriacou, 2001; Merrill i LeCheminant, 2016; Poulin, Mackenzie, Soloway i Karayolas, 2008). Takvi programi ne zahtijevaju značajnija ulaganja, a doprinose poboljšanju zdravstvenog stanja zaposlenika, smanjenju izostajanja s posla, snižavanju troškova medicinskih usluga i sl.

Briga zbog prisutnosti stresa i njegovih posljedica potaknula je uspostavu i razvoj brojnih intervencijskih programa stručne pomoći obrazovnim djelatnicima kako bi unaprijedili svoje socijalno-emocionalne kompetencije i vještine te se efikasnije nosili sa stresnim situacijama vezanim za rad. U zemljama razvijenije podrške (npr. SAD i Kanada) sve veća je ponuda ali interes za korištenje stručno vođenih programa edukacije i jačanja socijalnih i emocionalnih kompetencija te upravljanja stresom kod nastavnika (Meiklejohn i sur., 2012; Roeser, 2014; Roeser, Skinner, Beers i Jennings, 2012). Osmišljeni programi, premda pod različitim nazivima, imaju slične ciljeve tj. jačanje socijalno-emocionalnih kompetencija i trening vještina regulacije vlastitih reakcija u kontroliranim i bezopasnim situacijama kako bi ih se osposobilo, pripremio i ojačalo da što efikasnije reagiraju u potencijalno stresnim situacijama. Kroz programe obuke za upravljanje stresom polaznike se educira o stresu, njegovim uzrocima, učestalosti i učincima na nastavnike ali i učenike, pri čemu ih se, osim stjecanja kompetencija, trenira kako prepoznati i/ili predvidjeti stresne situacije, kako prepoznati negativne misli te ih preusmjeriti u pozitivne, koje su potencijalne štete negativnih a koristi pozitivnih misli, koje su reakcije kao odgovori na stres te kako ih prepoznati i regulirati (Dmitrovich i sur., 2016; Felver i Jennings, 2016; Harris, Jennings, Katz, Abenavoli i Greenberg, 2016; Roeser, 2014; Roeser, Skinner, Beers i Jennings, 2012; Ross, Romer i Horner, 2012; Weare, 2014).

Na osnovi MBSR programa (*Mindfulness-Based Stress Reduction*), kojeg je osmislio Kabat-Zinn 1979. godine kako bi se pripomoglo oboljelima da učinkovitije reagiraju na stres, bol i bolest, razvijen je program za nastavnike (*Mindfulness-Based Stress Reduction for Teachers*) sa svrhom smanjenja stresa, depresije i anksioznosti edukacijom i treniranjem vještina svjesnog usmjeravanja pozornosti (URL 20). Program se dominantno primjenjuje u SAD-u i Kanadi te u nekim europskih država (Njemačka, Francuska, Portugal, Španjolska, Švicarska, Austriji, Norveška, Poljska,...) (URL 21). MBSR program namijenjen nastavnicima, osim edukacije o stresu i mentalnom zdravlju, sadrži stručno vođene treninge i vježbanje tehnika opuštanja i prepoznavanja, reguliranja, kontroliranja i svjesnog usmjeravanja pozornosti, misli, emocija i reakcija u kontroliranim uvjetima. Pri tome se povećava sposobnost nastavnika u procjeni i percepciji stvarnih situacija te upravljanja stresom u radnom okruženju što utječe na poboljšanje

suradničkih odnosa s učenicima i drugim suradnicima, jača radnu motiviranost i osjećaj samoefikasnosti i dobrobiti (Flok, Goldberg, Pinger, Bonus i Davidson, 2013; Gold i sur., 2010; Reiser, Murphy i McCarthy, 2016). Praćenja učinkovitosti MBSR programa provedenih kod nastavnika ukazuju da su polaznici po završetku programa, uz ostale dobrobiti, imali manje negativnih odgovora i reakcija na stresne situacije (Cook i sur., 2017; Flok, Goldberg, Pinger, Bonus i Davidson, 2013; Gold i sur., 2010; Hwang, Bartlett, Greben i Hand, 2017; Jennings, Frank, Snowberg, Coccia i Greenberg, 2013; Jennings i Greenberg, 2009; Roeser, 2016; Roeser i sur., 2013), te da program ocjenjuju visokokvalitetnim (Roeser i sur., 2013), dok se u nekoliko studija nisu utvrdile značajnije pozitivne promjene (Frank, Reibel, Broderick, Cantrell i Metz, 2015; Poulin, Meckenzie, Soloway i Karayolas, 2008). Dizajn i optimalno trajanje treninga te trajnije zadržavanje učinaka postignutih intervencijom neki istraživači smatraju nedovoljno empirijski potvrđenim (Frank, Reibel, Broderick, Cantrell i Metz, 2015; Hwang, Bartlett, Greben i Hand, 2017).

Program „CARE for Teachers“ (*Cultivating Awareness and Resilience in Education*) razvili su stručnjaci njujorškog Garrison Instituta na osnovi teorija i stručnog istraživanja s ciljem jačanja socijalno-emocionalnih resursa te edukacije i treninga upravljanja stresom u radu nastavnika, a provodi se u suradnji sa školama i školskim vlastima nekih dijelova SAD-a (Colorado, Pennsylvania, New York, Maryland, Ohio, California, Washington) (URL 22). Program pruža edukaciju i trening vještina prepoznavanja, razumijevanja i reguliranja emocija povezanih sa iskustvenim doživljajima pri čemu se u kontroliranim i bezopasnim uvjetima uči i vježba kako negativne emocije prepoznati, kontrolirati i usmjeravati u svrhu smanjenja stresa te poboljšanja socijalnih i emocionalnih vještina potrebnih za izgradnju podržavajućih odnosa što pridonosi boljoj interakciji s učenicima i kolegama te učinkovitijem rješavanju problema. Podaci praćenja i procjenjivanja učinkovitosti, premda malobrojni, ukazuju da sudionici program „CARE for Teachers“ smatraju zadovoljavajućim, prihvatljivim i provedivim, te da ima pozitivne učinke na dobrobit, učinkovitost, zadovoljstvo poslom, smanjenje osjećaja iscrpljenosti, stresa i sagorijevanja na poslu (Jennings, Frank, Snowberd, Coccia i Greenberg, 2013; Jennings, Snowberg, Coccia, i Greenberg, 2011; Sharp i Jennings, 2016). U novijoj studiji Jennings i suradnici (2017) zaključuju slično, odnosno da polaznici ovog programa iskazuju značajna poboljšanja u percepciji učinkovitosti, osjetljivosti na potrebe učenika, dobrobiti, emocionalne kontrole te smanjenja stresa i sagorijevanja, premda je učinak praćen kraće vrijeme (do tri mjeseca nakon provedbe programa) te se preporuča utvrđivanje zadržavanja poboljšanja tijekom duljeg vremena te ispitivanje učinka ovog programa na akademska postignuća učenika.

Na području SAD-a i Kanade prakticira se i SMART program (*Stress Management and Relaxation Techniques in Education*), koji je usmjeren na promišljanje i adaptivnu regulaciju emocija, vježbanje tehnika opuštanja i upravljanja stresom kod obrazovnih djelatnika (Jennings i DeMauro, 2017). Polaznici iskazuju zadovoljstvo programom, poboljšanje u interakciji s učenicima i kolegama, učinkovitiju regulaciju emocija, veću motiviranost za rad te smanjenje percepcije stresa na poslu (Jennings i sur., 2017; Roeser i sur., 2013; Taylor i sur., 2016), premda se preporuča obuhvatnije i dugoročnije praćenje i znanstveno istraživanje učinkovitosti i utjecaja programa kako na nastavnike tako i na njihove učenike tj. kako i zašto intervencije djeluju, za koga i pod kojim uvjetima su učinkovite te kako se odražavaju na praksu.

MindUP program, koji je prvenstveno usmjeren na edukaciju i trening socijalno-emocionalnih vještina kod učenika, a provodi se u nizu država (Kanadi, SAD-u, Australiji, Velikoj Britaniji, Finskoj, Portugalu,...) sadrži dio namijenjen za edukaciju i usavršavanje nastavnika u istom području. Polaznici programa izvijestili su o povoljnim dojmovima provedbe programa, njegovim pozitivnim učincima na poboljšanje razredne klime, zadovoljstva radom, adaptivne regulacije neugodnih misli i emocionalnih reakcija te povećanja percepcije dobrobiti i regulacije stresa (Maloney, Lawor, Schonert-Reichl i Whitehead, 2016).

Na osnovi GO! programa razvijenog za pomoć adolescentima u suočavanju s tjeskobom, anksioznosti i depresijom razvijena je verzija za učitelje (*GO!-L Health and Optimism for Teachers*) kojeg se koristi na njemačkom govornom području (Njemačka, Austrija, Švicarska, Norveška,...) (Neumer i Junge-Hoffmeister, 2010, prema Jauk i Wieser, 2011). GO!-L program usmjeren je na edukaciju nastavnika u svrhu poboljšanja socijalno-emocionalnih kompetencija te trening efikasnog suočavanja i rješavanja neugodnih situacija na poslu, kontrolu i adaptivnu regulaciju misli, emocija i ponašanja te kako prepoznati, kontrolirati i smanjiti mentalnu napetost i stres. Kratkoročna praćenja potvrđuju učinkovitost provedbe GO!-L programa no nedostaju sustavnija, vremenski trajnija i brojnija praćenja učinkovitosti intervencija kako bi se dale pouzdanije informacije o njegovoj djelotvornosti i opravdanosti (Jauk i Wieser, 2011). Ipak, potrebno je naglasiti i da su neki autori skeptični u pogledu efikasnosti ovakvih programa. Primjerice, Renshaw i Cook (2017) na osnovi usporedne analize vrijednosti i učinkovitosti brojnih programa baziranih na svjesnom i usredotočenom reguliranju misli, emocija i reakcija kod obrazovnih djelatnika, zaključuju da nijedan od njih nema znanstveno utemeljenu prednost za provođenje u školama.

Pregledom tema stručnih skupova u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje namijenjenih za stručna usavršavanja hrvatskih nastavnika (URL 23) održanih od 2009. godine tek se sporadično mogu pronaći teme vezane za edukacije usmjerene na razvoj kompetencija o

radnom stresu. Preciznije, identificirano je ukupno devet skupova na kojima su, uz ostalo, uvrštene teme vezane uz radni stres, a tek na dva skupa (2017. u Šibeniku- Državni stručni skup psihologa iz osnovnih i srednjih škola, vrtića i nastavnika psihologije i 2018. u Našicama- 2. konferencija o integrativnoj superviziji- Rješavanje problema i vođenje) održane su psihoedukativne radionice. Stručno vođene edukacije o radnom stresu na razini obrazovnih ustanova općenito su vrlo rijetke i nedostatne premda obrazovni djelatnici prepoznaju problem i većinom se smatraju nedovoljno kompetentnim za efikasno rješavanje zahtjevnih i stresnih radnih situacija (Foro, 2015).

U postojećim uvjetima reforme obrazovanja neophodnim se čini značajnija angažiranost, kako rukovodstva škola tako i obrazovnih autoriteta, u smislu pomoći nastavnicima da što djelotvornije sudjeluju i efikasno provedu planiranu reformu (Vican, 2016).

Škola tj. njeno rukovodstvo proaktivnim djelovanjem i brigom o svakom segmentu rada ima mogućnosti za osiguravanje i unaprjeđenje adekvatnih odnosa unutar ustanove ali i obrazovnog sustava u cjelini, a time redukciji nepoželjnih i potencijalno stresnih situacija u radu. Sukladno potrebama zaposlenika ravnateljima imaju mogućnost kombinirati i provoditi mjere i programe prevencije, redukcije i upravljanja stresom u radu.

Intervencijama tercijarne razine kao što su npr. zajednička analiza problema, upute, savjeti i dogovori o rješavanju problema, poslovno rasterećenje, supervizija, konzultacije, pružanje informacija i upućivanje na stručnu pomoć tj. stručni tretman, rehabilitaciju i oporavak te podrška zaposleniku koji je pogođen posljedicama stresa najmanje su efikasne strategije eliminiranja radnog stresa. Takvim intervencijama ne modificira se izvor radnog stresa već se ublažavaju posljedice nastale zbog stresa. Zaposlenik pogođen posljedicama stresa će, nakon oporavka, ponovno biti izložen stresoru i riziku opetovane pojave možda i težih posljedica po njegovo zdravlje i dobrobit (Buljan Flander i Hrpka, 2009; Slišković, 2016; Slivar, 2009). Intervencije sekundarne razine tj. provedba programa edukacije i treninga vještina efikasnog suočavanja sa stresom, često su općenite i neusklađene s potrebama zaposlenika i/ili organizacije. Takve intervencije, premda poželjne u kombinaciji s ostalim intervencijama, nisu usmjerene na redukciju i/ili eliminaciju specifičnih stresora u konkretnom radnom okruženju te mogu imati kratkoročni a vjerojatno ne i dugoročni utjecaj na zdravlje i dobrobit zaposlenika. Primarne intervencije usmjerene na eliminaciju radnih stresora tj. mijenjanje radnih uvjeta, restrukturiranje poslova i načina upravljanja uz povećanje autonomije i kontrole u radu najzahtjevnije su u provedbi te ih se često izbjegava. Takve intervencije, premda zahtijevaju angažiranost dionika radne sfere, najefikasnije su u smanjenju vjerojatnosti pojave stresa i

njegovih posljedica kako za zaposlenika tako i za organizaciju (Buljan Flander i Hrpka, 2007; Slišković, 2016; Slivar, 2009).

U svrhu sustavnog i što efikasnijeg rješavanja i ublažavanja prepoznatog problema neophodna je angažiranost i što obuhvatnije sinergijsko djelovanje obrazovnih djelatnika, stručnih službi škola, vodstva škola, obrazovnog sustava u cijelosti te stručnjaka profesionalaca kako bi se, a na osnovi u svijetu primjenjivanih i empirijski potvrđenih kvalitetnih programa prilagođenih našem obrazovnom sustavu, razvilo što efikasnije i kvalitetnije programe unaprjeđivanja kompetencija i praktičnih vještina nastavnika u predviđanju, prepoznavanju, suočavanju i rješavanju zahtjevnih i stresnih situacija na poslu što se u nekim dijelovima svijeta (npr. SAD, Kanada, Australija) već dulje vrijeme prakticira. Postojeće stanje sustavnog (ne)rješavanja problema stresa na poslu kod hrvatskih obrazovnih djelatnika vjerojatno dovodi do toga da se pojedinac angažira kada osvijesti i/ili doživi stres nakon čega se samostalno educira i/ili aktivira u traženju pomoći u okviru zdravstvenog sustava i centara za psihosocijalnu pomoć kako bi se ublažile posljedice što nikako ne može biti obuhvatan i efikasan način cjelovitog rješavanja problema radnog stresa. Za učinkovitu prevenciju i redukciju stresa u radu neophodna je uključenost kako zaposlenika tako i vodstva i stručnih službi škole kako bi se utvrdili izvori stresa te donijele usuglašene mjere djelovanja u čemu školama mogu pomoći specijalizirani stručnjaci.

Učinkovita prevencija i redukcija stresa zahtjevan je, složen i trajan proces koji podrazumijeva uključenost i aktivnu angažiranost kako uprave škola tako i zaposlenika kako bi se identificirali izvori stresa i ciljevi intervencija te pravovremeno i usuglašeno, a prema utvrđenoj potrebi, kombiniranim strategijama djelovalo kako bi se zajedničkim naporima spriječilo stres u nastajanju te ostvarilo, kako za zaposlenika tako i za školu, najpovoljnije ishode.

8. PODRŠKA NASTAVNICIMA U UPRAVLJANJU STRESOM

Zakonski propisi poslodavce obvezuje da identificiraju, preveniraju, sprječavaju, uklanjaju i smanjuju stres u radu ili vezano s radom te da aktivno provode upravljanje radnim rizicima koji bi mogli, ili već jesu, negativno utjecati na dobrobit zaposlenika. Kako je stres u radu nastavnika empirijski potvrđen u nizu istraživanja, ključnu ulogu u prevenciji i redukciji radnog stresa imaju ravnatelji. Pri tome ravnatelji promatranjem i uzajamnim djelovanjem sa zaposlenicima trebaju identificirati stvarno stanje te donijeti usuglašene mjere djelovanja, a što, između ostalog, uključuje poticanje i pomoć zaposlenicima da i prije pojave simptoma stresa ulažu truda u edukaciju i jačanje osobne otpornosti na stres. Educirani i uvježbani zaposlenici efikasnije će reagirati u mogućim zahtjevnim situacijama u radu te ublažiti mogući štetni utjecaj na vlastito zdravlje, radnu angažiranost i radnu uspješnost, što će vjerojatno doprinijeti unaprjeđenju kvalitete i učinkovitosti cjelokupnog rada škole. Razumijevanje i razmatranje problematike radnog stresa angažirat će ravnatelje ali i njihove suradnike, prije svega psihologe (Rosenberg, 2010), da i prije pojave simptoma stresa aktivnim organizacijskim inicijativama djeluju kako bi utvrdili stvarno stanje te pomnim planiranjem, a na osnovi potreba i interesa zaposlenika, osmislili i proveli opravdane mjere i programe djelovanja za prevenciju i redukciju radnog stresa.

S obzirom da svaka škola, uz sličnosti, ima svojih specifičnosti, utvrđivanje potreba i interesa zaposlenika prvi je korak djelovanja, a što će ravnatelju pomoći da identificira područja koja zahtijevaju intervencije te da, uz sudjelovanje zaposlenika i po potrebi vanjskih stručnjaka, osmisli i implementira adekvatne mjere i programe upravljanja stresom. Kada su identificirani izvori poteškoća, bilo od strane ravnatelja i/ili zaposlenika, ravnatelj treba preispitati koje su opasnosti i u kojem opsegu realno prisutne te nastojati ukloniti i/ili smanjiti rizike što uključuje analizu izvora, mogućnosti korekcije i/ili eliminacije stresora, tko je ili bi mogao biti pogođen te, skupa sa zaposlenicima, odluči koje mjere i sa kojim ciljevima poduzeti, kada i na koji način ih provoditi te kako pratiti učinak uvedenih mjera i programa vodeći računa o raspoloživim materijalnim, financijskim i ljudskim resursima (Borg i Falzon, 1989; Rosenberg, 2010). Odnose i podršku uprave škole zaposlenici smatraju važnim čimbenikom koji, između ostalog, značajno utječu na njihovu percepciju radnog stresa i sagorijevanja na poslu (Slišković, Burić, Knežević, 2016). Stoga ravnatelji trebaju kontinuirano promišljati, preispitivati, unaprjeđivati, korigirati i situacijama prilagođavati stil vođenja škole kako bi osnažili pozitivna ponašanja u svom radu ali i u radu zaposlenika te doprinijeli redukciji i/ili eliminaciji potencijalno stresnih situacija. Poznavanjem očekivanja, stavova, potreba i sposobnosti zaposlenika uz njegovanje i

poticanje profesionalnog, suradničkog, inovativnog, kreativnog, optimističnog, podržavajućeg i brižnog školskog ozračja uz uvažavajuću, iskrenu i ljubaznu komunikaciju ravnateljji mogu značajno utjecati na čimbenike koji zaposlenicima osnažuju pozitivna ponašanja u radu te umanjuju napetosti i percepciju stresa (Marshall, 2015; Slavić i Rijavec, 2014). Organizacijski čimbenici, kao što su radna zaduženja, raspored rada, materijalni uvjeti, radni status, profesionalno usavršavanje, zaštita zdravlja, prava i drugih profesionalnih potreba zaposlenika čimbenici su na koje ravnateljji, ne ulažući značajno raspoložive financijske resurse, imaju direktan utjecaj te svojim odlukama, a poštujući interese i ciljeve škole i dobrobit zaposlenika, mogu doprinijeti da se svaki zaposlenik osjeća uvažavano i podržano u svom radu.

Promjene u obrazovnom sustavu te brzi tehnološki i tehnički napredak od nastavnika zahtijevaju kontinuirano profesionalno usavršavanje i prilagođavanje rada za što trebaju, ali i moraju, ulagati trud i vrijeme pri čemu im ravnateljji trebaju osigurati informiranost i dostupnost te smjernicama i podrškom olakšati ostvarivanje zahtjeva koji se pred njih postavljaju, dok se od struktura koje nalažu takve promjene (obrazovne vlasti) očekuje da promjene uvede na pomno analiziranim i znanstveno potvrđenim osnovama.

Nošenje sa sve obimnijim i složenijim radnim zahtjevima i obvezama značajno iscrpljuje energiju, umanjuje radnu angažiranost, utječe na privatni život, narušava mentalnu i psihičku ravnotežu te fizičko zdravlje što je u svijetu rezultiralo nizom znanstveno potvrđenih programa samopomoći i pomoći nastavnicima kojima ih se educira i trenira kako se što efikasnije i uspješnije nositi sa radnim problemima i stresom, što se za hrvatske obrazovne djelatnike sa sigurnošću ne može tvrditi iako su brojne studije potvrdile prisutnost, izvore i tendenciju porasta njihovog stresa. Hrvatske studije s različitih aspekata istražuju problematiku stresa kod nastavnika s rijetkim preporukama što bi se trebalo poduzeti no ne navode se interventni programi kojima bi se djelovalo te kada, kako, tko i gdje bi ih provodio, premda se takvih specifičnih programa usmjerenih na edukaciju i trening kognitivno-emocionalnih i bihevioralnih tehnika jačanja otpornosti na stres a kojima je efikasnost kvantitativno i kvalitativno potvrđena u zemljama razvijenije podrške pronalazi. Bakarčić i suradnice (2013) su kreirale program čiji je glavni cilj smanjiti percipiranu razinu stresa kod nastavnika osnovnih škola u Primorsko-goranskoj županiji a koji, uz ostalo, sadrži edukaciju korisnika o stresu te trening vještina upravljanja stresom, no podaci o provedbi programa i njegovoj efikasnosti se ne pronalaze. Također se mogu pronaći ponude centara za psihološko savjetovanje i edukaciju (npr. Sirius, TESA, Zelena olovka) (URL 24: 25: 26) namijenjenu nastavnicima a koja je usmjerena na prevenciju poremećaja i bolesti uzrokovanih stresom, unaprjeđenje i očuvanje zdravlja te pružanje pomoći i podrške djelatnicima u sustavu odgoja i obrazovanja.

S obzirom da postoje raspoložive stručne pomoći, ravnatelji koji se angažiraju u pogledu upravljanja sa stresom, a prema utvrđenom stanju i potrebama te uz analizu internih resursa i proračunsko planiranje, imaju mogućnosti i načina omogućiti zaposlenicima takva stručna usavršavanja te ih potaknuti da u istom sudjeluju, unaprjeđuju svoja znanja i jačaju otpornost na stres i izbjegnu njegove posljedice. Svakako nije zanemariva uključenost osnivača škola te cjelokupnog obrazovnog sustava kako bi se problemi vezani uz stres u radu odgojno-obrazovnih djelatnika sustavno, a na zadovoljstvo svih dionika odgojno-obrazovnog rada, rješavalo.

8.1. ANTI-STRES PROGRAM ZA ODGOJNO-OBRAZOVNE DJELATNIKE

S obzirom na izneseno, u narednim tablicama (Tablica 13., 14. i 15.) razvijen je tzv. Anti-stres program, koji se sastoji od tri dijela: identifikacije postojećeg stanja stresa te planiranja izrade i provedbe sustavnog anti-stres programa kod zaposlenika u odgojno-obrazovnim ustanovama. Ovaj je program rezultat promišljanja pojedinca (autorice ovog rada) te bi se uključivanjem većeg broja zaposlenika u izradu istog zasigurno izradio kvalitetniji program. Ipak navedeni program sa razrađenim ciljevima, mjerama i aktivnostima može imati stručni doprinos budući da nudi početni okvir koji bi mogao biti koristan za daljnje korisnike u školama.

Tablica 13. Pokretanje Anti-stres programa u odgojno-obrazovnoj ustanovi

CILJ 1.	UVOĐENJE ANTI-STRES PROGRAMA ZA ZAPOSLENIKE ŠKOLE
Mjera 1.1.	Identifikacija postojećeg stanja stresnosti kod zaposlenika škole
Cilj i opis mjere	Efikasnost uvođenja anti-stres programa zahtijeva identifikaciju postojećeg stanja tj. izvora, pojavnosti i posljedica stresa u kolektivu.
Aktivnosti	1.1.1. Formiranje Tima za anti-stres program 1.1.2. Educiranje članova Tima 1.1.3. Dijagnosticiranje stanja stresnosti u školi 1.1.4. Prezentacija izvješća i prijedloga smjernica djelovanja zaposlenicima 1.1.5. Usvajanje prijedloga uvođenja aktivnih anti-stres mjera i programa
Nositelji	Ravnatelj, Tim za anti-stres program
Koordinator	Ravnatelj a potom voditelj Tima
Korisnici	Ravnatelj, članovi Tima za anti-stres program, zaposlenici
Pokazatelji	Formiran Tim za anti-stres program, broj edukacija članova Tima, izrađen/prilagođen upitnik i skala stresa, provedeno anketiranje zaposlenika, izvješće obrade podataka, prijedlozi smjernica djelovanja, zapisnici sa sastanaka članova Tima

Tablica 14. Izrada nacрта Anti-stres programa za odgojno-obrazovne djelatnike

CILJ 1.	UVOĐENJE ANTI-STRES PROGRAMA ZA ZAPOSLENIKE ŠKOLE
Mjera 1.2.	Izrada Anti-stres programa
Cilj i opis mjere	Isplanirati aktivnosti kojima će se osvijestiti te uvježbati tehnike suočavanja i nošenja sa stresom u radu
Aktivnosti	<p>1.2.1. Na osnovi potreba i interesa zaposlenika osmisliti teme edukacijskih predavanja i radionica (npr.):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. stres u radu učitelja i nastavnika (teorijske i empirijske spoznaje-predavanja) 2. vještine suočavanja sa stresnim situacijama (stručno vođene radionice) 3. vještine upravljanja emocijama (stručno vođene radionice) 4. komunikacijske vještine (stručno vođene radionice) 5. kognitivno-bihevioralna samoregulacija (stručno vođene radionice) 6. pedagoške kompetencije (predavanja i radionice) 7. učinkovito upravljanje učionicom (radionice i kolegijalna supervizija) 8. asertivnost i socijalna podrška (stručno vođene radionice) 9. motivacija i ponašanje u radu (stručno vođene radionice) 10. suradnja i suradničko odlučivanje (radionice i kolegijalna supervizija) <p>1.2.2. Osmisliti rekreativne aktivnosti (npr.):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. unutar škole (grupno)- aerobik, pilates, ples, badminton, stolni tenis i sl. 2. van škole (grupno)- planinarenje, vožnja bicikla, nordijsko hodanje, rafting,.. <p>1.2.3. Osmisliti „kutak“ za opuštanje:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. osmisliti i opremiti prostor za druženja i relaksaciju unutar školske zgrade <p>1.2.4. Osmisliti izlete (npr.):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. izleti u prirodu 2. posjete kulturnim i kulturno-zabavnim manifestacijama 3. obilazak seoskih gospodarstava 4. stručno-edukativne posjete 5. posjete sajmovima 6. turistička putovanja i sl. <p>1.2.5. Izrada materijalnog i financijskog okvira programa</p> <p>1.2.6. Usvajanje programa</p>
Nositelji	Tima za anti-stres program, ravnatelj i zaposlenici
Koordinator	Voditelj Tima
Korisnici	Svi zaposlenici
Pokazatelji	Izrađen i usvojen anti-stres program prema potrebama i interesu zaposlenika, izrađen materijali i financijski okvir usvojenog programa

Tablica 15. *Provedba Anti-stres programa za zaposlenike odgojno-obrazovne ustanove*

CILJ 1.	UVOĐENJE ANTI-STRES PROGRAMA ZA ZAPOSLENIKE ŠKOLE
Mjera 1.3.	Provedba Anti-stres programa
Cilj i opis mjere	Provedbom osmišljenih aktivnosti kod zaposlenika osvijestiti će se uzroke i posljedice stresnog procesa te osnažiti njihovo suočavanje i nošenje s istim.
Aktivnosti	<p>1.3.1. Sukladno usvojenom Anti-stres programu i planiranom vremeniku realizirati planirane aktivnost (npr.):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. stres u radu nastavnika (teorijske i empirijske spoznaje-predavanja) 2. vještine suočavanja sa stresnim situacijama (stručno vođene radionice) 3. vještine upravljanja emocijama (stručno vođene radionice) 4. komunikacijske vještine (stručno vođene radionice) 5. kognitivno-bihevioralna samoregulacija (stručno vođene radionice) 6. pedagoške kompetencije (predavanja i radionice) 7. učinkovito upravljanje učionicom (radionice i kolegijalna supervizija) 8. asertivnost i socijalna podrška (stručno vođene radionice) 9. motivacija i ponašanje u radu (stručno vođene radionice) 10. suradnja i suradničko odlučivanje (radionice i kolegijalna supervizija) <p>1.3.2. Prema usvojenom programu i vremeniku omogućiti provedbu i provoditi rekreativne aktivnosti unutar i van škole (npr.):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. unutar škole (grupno)- aerobik, pilates, ples, badminton, stolni tenis i sl. 2. van škole (grupno)- planinarenje, vožnja bicikla, nordijsko hodanje, rafting boćanje i sl. <p>1.3.3. Korištenje „kutka“ (prostora) za opuštanje, relaksaciju i druženje unutar školske zgrade</p> <p>1.3.4. . Sukladno usvojenom i vremenski isplaniranom realizirati izlete i posjete (npr.):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. izleti u prirodu 2. posjete kulturnim i kulturno-zabavnim manifestacijama 3. obilazak seoskih gospodarstava 4. stručno-edukativne posjete 5. posjete sajmovima, turistička putovanja i sl. <p>1.3.5. Praćenje provedbe i efikasnosti Anti-stres programa</p> <p>1.3.6. Osiguravanje šire dostupnosti informacija o programu i njegovim učincima</p>
Nositelji	Tim za anti-stres program
Koordinator	Voditelj Tima
Korisnici	Svi zaposlenici
Pokazatelji	Broj održanih predavanja i radionica, broj održanih rekreativnih aktivnosti unutar i van škole, broj posjeta „kutku“ za opuštanje na mjesečnoj i polugodišnjoj bazi, broj realiziranih izleta, podaci anketa o efikasnosti i efektivnosti provedenih aktivnosti, objavljeni rezultati provedbe anti-stres programa

Pokretanje, implementacija i evaluacija programa za sprječavanje i redukciju radnog stresa prvenstveno je na ravnateljima škola, no nije zanemariva suradnja i participacija svakog zaposlenika njegovim aktivnim uključivanjem i angažmanom u svaku projektnu fazu. Posvećenost ravnatelja da nastoji identificirati opseg problema stresa, uzroke i posljedice te da djeluje u skladu s dužnostima, odgovornosti i potrebama jest vrlo značajna, no za isto bi mu se trebalo omogućiti podršku na sustavnoj razini te adekvatnim propisima kojima bi se obvezivalo osnivače ustanova na osmišljavanje i provedbu preventivnih mjera i potvrđeno efikasnih stručno vođenih programa sprječavanja i redukcije stresa te pomoći zaposlenicima pogođenih posljedicama stresa.

ZAKLJUČAK

Stres kao globalni „poremećaj“ suvremenog doba pogađa gotovo svakog, a posebice zaposlene osobe pa je tako, prema znanstvenim istraživanjima, zadnjih desetljeća prisutan, intenzivan i u kontinuiranom porastu i kod osnovnoškolskih i srednjoškolskih djelatnika. Istraživanja stresa u radu, njegovih uzroka i posljedica te uvođenje, praćenje i vrednovanje mjera i programa prevencije i redukcije u zemljama razvijenije podrške nastavnicima osnovnih i srednjih škola konstantno se, na znanstveno potvrđenim osnovama, unaprjeđuje.

U Republici Hrvatskoj istraživači se dugi niz godina bave utvrđivanjem prisutnosti i intenziteta stresa kod nastavnika, njegovih uzroka i posljedica (npr. Vizek-Vidović, 1990), no primjetno je da su pojedinačna istraživanja uglavnom geografski ograničena, da većinom uključuju manji broj ispitanika te da nedostaju relevantna istraživanja uvođenja, provedbe i praćenja efikasnosti intervencijskih mjera i programa prevencije i redukcije radnog stresa na svim razinama, premda se pronalaze preporuke za isto (npr. Burić, Slišković, Macuka i Sorić, 2015; Kocijančić, 2014; Koludrović, Jukić i Reić Ercegovac, 2009; Tomašević, Horvat i Leutar, 2016).

Spoznaje hrvatskih istraživača u svezi radnog stresa kod djelatnika u obrazovanju sukladne su onima potvrđenima u istraživanjima u drugim državama tj. identificiraju se isti ili slični izvori, iste ili slične posljedice te kontinuirani porast prisutnosti i intenziteta stresa protekom vremena. Organizacije, a posebice odgojno-obrazovne ustanove kojima je primarna zadaća briga za odgoj, obrazovanje i razvoj mladih, trebaju voditi brigu o kvaliteti svakog segmenta svog rada i djelovanja na dobrobit svih dionika, posebice učenika i njihovih roditelja. Realizacija primarnih odgojno-obrazovnih ciljeva je otežana, ako su nastavnici intenzivno i stalno izloženi radnom stresu što ih ometa u predanosti poslu i radnom postignuću, umanjuje njihovu radnu motivaciju i zadovoljstvo poslom te dovodi do emocionalnog, psihičkog i fizičkog disbalansa, poremećaja i bolesti. Individualna djelovanja nastavnika koji su osvijestili i/ili doživjeli stres i njegove posljedice mogu i moraju biti prisutna, ali se ne mogu smatrati sustavnim rješenjem poteškoća. Stoga vodstvo škole tj. ravnatelj i njihovi stručni suradnici, posebno psiholozi, a u suradnji s nastavnicima, trebaju prihvatiti, posvetiti pozornost i proaktivno djelovati, za što postoji i pravno uporište, kako bi prevenirali, reducirali i/ili eliminirali potencijalno stresne situacije i moguće posljedice stresa te omogućili zaposlenicima profesionalnu edukaciju i razvoj vještina predviđanja, prepoznavanja, efikasnog suočavanja i reagiranja na radne stresore a na dobrobit svakog u sustav uključenog pojedinca, obrazovne ustanove i društva u cjelini. Obrazovne ustanove imaju svojih sličnosti ali i niz pojedinačnih specifičnosti, stoga je poželjno da svaka, a na znanstveno potvrđenim dostignućima i stvarnom stanju unutar ustanove, izradi i

implementira mjere i programe sprječavanja i reduciranja stresa i njegovih posljedica u čemu ravnatelj, vodeći brigu o mogućnostima i unaprjeđenju cjelokupne kvalitete rada i dobrobiti uključenih dionika, imaju ključnu ulogu te skupa sa zaposlenicima dijele odgovornost za isto. S obzirom na posljedice koje stres uzrokuje kako za pojedinca tako i za ustanovu i društvo u cjelini, neophodna je znatnija posvećenost temi, ne samo u domeni identificiranja intenziteta, izvora i posljedica već i u sustavnoj stručno potpomognutoj prevenciji, redukciji i eliminaciji stresa i njegovih posljedica te obvezatnom uvođenju intervencijskih programa edukacije, unaprjeđenja i jačanja otpornosti zaposlenika na stres u radu, a za što je potrebna angažiranost svih u odgoj i obrazovanje uključenih dionika.

Često mjere uklanjanja rizika i sprječavanja stresa ne zahtijevaju izravne intervencije i značajna materijalna i financijska ulaganja već profesionalnije, pomnije, korektnije, nepristranije i participativno odlučivanje, prakticiranje neformalnih druženja unutar i/ili van škole kojima se potiču socijalne interakcije, relaksacija i dijeljenje radnih iskustava u neformalnim uvjetima, a što ne znači da se ostale moguće intervencije treba zapostaviti.

Bez obzira na vrste intervencijskih mjera namijenjenih eliminaciji i/ili redukciji stresa i njegovih posljedica, one moraju biti utemeljene na dokazima, prilagođene problemima koji postoje, sveobuhvatne i pravodobne, a njihova provedba mora biti dobro isplanirana i provediva te da uključuje sve one koji su pogođeni stresom ili im prijete potencijalna opasnost. Pri tome je od velike važnosti adekvatno vrednovati učinke provedenih mjera i programa.

Radna uloga ravnatelja vrlo je složena te se od njih zahtijevaju multidisciplinarnе kompetencije, kontinuirano unaprjeđivanje kvalitete rada i implementacija učestalih promjena u obrazovnom sustavu, pri čemu su i sami u riziku od stresa i njegovih posljedica. Stoga pri svojim postupanjima i donošenju odluka ravnatelj trebaju posvećivati pozornost kako dobrobiti svih dionika odgoja i obrazovanja tako i vlastitom zdravlju i dobrobiti te ulagati trud u profesionalno usavršavanje što uključuje, između ostalog, edukaciju i trening vještina otpornosti na stres.

Na osnovi proučavanja dostupne literature, mogućnosti, sposobnosti te stečenih znanja pohađanjem poslijediplomskog specijalističkog studija „Vođenje i upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom“ pri Sveučilištu u Zadru, ovaj rad je prvenstveno skromni doprinos pojedinca bez ravnateljskog iskustva temi radnog stresa kod odgojno-obrazovnih djelatnika osnovnih i srednjih škola u Republici Hrvatskoj. Ipak, s obzirom na sustavan pristup tematici u ovom preglednom radu te na stručni doprinos u obliku predloženog okvira programa prevencije stresa u školama kojeg se može, sukladno potrebama zaposlenika i mogućnostima odgojno-obrazovne ustanove, implementirati i pratiti njegovu učinkovitost, ovaj rad može biti vrlo edukativan za korisnike, osobito za nastavnike, ravnatelje i druge dionike obrazovnog sustava.

LITERATURA

1. Akcerman, R. H. i Maslin-Ostrowski, P. (2002). *How real leadership emerges in times of crisis*. San Francisco: Jossey-Bass.
2. Aldrup, K., Klusmann, U. i Lüdtke, O. (2017). Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers. *Learning and Instruction*, 50, 21-30.
3. Allen, J., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y. i Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333(6045), 1034-1037.
4. Antoniou, A. S., Ploumpi, A. i Ntalla, M. (2013). Occupational Stress and Professional Burnout in Teachers of Primary and Secondary Education: The Role of Coping Strategies. *Psychology*, 4(3A), 349-355.
5. Austin, V., Shah, S. i Muncer, S. (2005). Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational Therapy International*, 12(2), 63-80.
6. Barat, T. (2010). *Stres najveći ubojica suvremenog čovjeka, Jeste li jači od stresa? Priručnik za upravljanje stresom*. Zagreb: Vlastita naklada Tarra Barat
7. Bakarčić, S. et al. (2013). Izrada javnozdravstvenog programa promocije zdravlja „Anti-stres program za učitelje“. *Hrvatski časopis za javno zdravstvo*, 9(34), 62-76.
8. Beusaert, S., Froehlich, D. E., Devos, C. i Riley, P. (2016). Effects of support on stress and burnout in school principals. *Journal Educational Research*, 58(4), 347-365.
9. Bedi, I. K. i Kukemelk, H. (2018). School Principals and Job Stress: The Silent Dismissal Agent and Forgotten Pill in the United Nations Sustainable Development Goal 4. *US-China Education Review*, 8(8), 357-364.
10. Berryhill, J. i Linney, J. A. i Fromewick, J. (2009). The Effects of Education Accountability on Teachers: Are Policies Too-Stress Provoking for Their Own Good?. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 4(5), 1-14.
11. Betoret, F. D (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45-68.
12. Beutel, D. et al. (2017). "Preparing teachers to mentor beginning teachers: an Australian case study". *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(3), 164-177.

13. Bieri, T. (2002). *Die berufliche Situation aus der Sicht der Lehrpersonen Zufriedenheit, Belastung, Wohlbefinden und Kündigungen im Lehrberuf*. Dissertation. Tübingen: Eberhard-Karls-Universität, Fakultät für Sozial-und Verhaltenswissenschaften.
14. Billehøj, H. (2007). *Report on the ETUCE Survey on Teachers' Workrelated Stress*. Brukselles: ETUCE.
15. Blažević, I. (2014). Rukovodeća uloga ravnatelja u školi. *Školski vjesnik*, 63(1-2), 7-21.
16. Bolton, M. (2015). *Work Related Stress among Second Level Teachers in Ireland*. Dissertation. Dublin: National College of Ireland.
17. Borg, M. G. (1990). Occupational stress in British educational settings: a review. *Educational Psychology*, 10(2), 103-126.
18. Borg, M. G. i Falzon, J. M. (1989). Stress and Job Satisfaction among Primary School Teachers in Malta. *Educational Review*, 41(3), 271-279.
19. Borg, M. G. i Riding, R. J. (1991). Occupational Stress and Satisfaction in Teaching. *British Educational Research Journal*, 17(3), 263-281.
20. Borg, M. G. i Riding, J. (1993). Occupational Stress and Job Satisfaction among School Administrators. *Journal of Educational Administration*, 31(1), 4-21.
21. Borg, M. G., Riding, R. J. i Falzon, J. M. (1991). Stress in teaching: a study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary school teachers. *Educational Psychology*, 11(1), 59-75.
22. Botwinik, R. (2007). Dealing with Teacher Stress. *Journal of Educational Strategies*, 80(6), 271-272.
23. Boyland, L. (2011). Job Stress and Coping Strategies of Elementary Principals: A Statewide Study. *Current Issues in Education*, 14(3), 1-11.
24. 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.
25. Böhm-Kasper, O. (2004). *Schulische Belastung und Beanspruchung. Eine Untersuchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium*. Münster: Waxmann.
26. Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Rayes, M. R. i Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among british secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417.
27. Braš Roth, M., Markočić Dekanić, A. i Ružić, D. (2014). *TALIS 2013 Glas učitelja i ravnatelja za bolje ishode poučavanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje-PISA centar.

28. Brkić, I. i Rijavec, M. (2011). Izvori stresa, suočavanje sa stresom i životno zadovoljstvo učitelja razredne i predmetne nastave. *Napredak*, 152(2), 211-225.
29. Brouwers, A., i Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
30. Buljan Flander, G. i Hrpka, H. (2007). Stres nastavnika. U: Vrgoč, H., (ur.), *Nasilje i nasilno ponašanje u školi/vrtiću/učeničkom domu* (str. 66-75). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
31. Buchanan, J. (2010). May I be excused? Why teachers leave the profession. *Asia Pacific Journal of Education*, 30(2), 199-211.
32. Burić, I., Slišković, A., Macuka, I. i Sorić, I (2015). Percepcija učiteljske profesije u Hrvatskoj iz perspektive predmetnih učitelja- kvalitativna analiza. *Sažeci priopćenja: 22.Dani Ramira i Zorana Bujasa*. Zagreb: Filozofski fakultet.
33. Burman, R. i Goswami, T. G. (2018). A Systematic Literature Review of Work Stress. *International Journal of Management Studies*, 3(9), 112- 132.
34. Chaplain, R. P. (1995). Stress and Job Satisfaction: a study of English primary school teachers. *Educational Psychology*, 15(4), 473-489.
35. Caplain, R. P. (2001). Stress and Job satisfaction among Primary Headteachers: A Question of Balance?. *Educational Management and Administration*, 29(2), 197-215.
36. Clunies-Ross, P, Little, E. i Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710.
37. Collie, R. J., Shapka, J. D. i Perry, N. E. (2012). School Climate and Social–Emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and Teaching Efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204.
38. Cook, C. R. et al. (2017). Promoting secondary teachers' well-being and intentions to implement evidence-based practices: Randomized evaluation of the achiever resilience curriculum. *Psychology in the Schools*, 54, 13-28.
39. Darmody, M. i Smyth, E. (2011). *Job Satisfaction and Occupational Stress among Primary School Teachers and School Principals in Ireland*. Maynooth: The Teaching Council ESRI
40. Darmody, M. i Smyth, E., (2016). Primary school principals' job satisfaction and occupational stress. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 115-128.
41. Debak, I. (2017). *Međuzavisnost (ne)zadovoljstva poslom i razine stresa kod učitelj(ic)a Splitsko-dalmatinske županije*. Završni rad. Split: Sveučilište u Splitu, Ekonomski fakultet.

42. De Nobile, J. i McCormick, J. (2007). Job satisfaction and occupational stress in Catholic primary schools: implications for school leadership. *Leading and managing*, 13(1), 31-48.
43. De Nobile, J. (2007). *Cultural communication in Catholic primary schools*. Sidney: Australian Centre for Educational Studies, Macquarie University
44. Dewe, P. J. i O'Driscoll, M. P. i Cooper, C. (2010). *Coping with work stress: A review and critique*. Chichester: Wiley-Blackwell.
45. Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A. i Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1-12.
46. Domitrovich, C. E. et al. (2016). How do school-based prevention programs impact teachers? Findings from a randomized trial of an integrated classroom management and social-emotional program. *Prevention Science*, 17(3), 325-337.
47. Endler, N. S. i Parker, J. D. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 844-854.
48. Felever, J. C., i Jennings, P. A. (2016). Applications of mindfulness-based interventions in school settings: an introduction. *Mindfulness*, 7(1), 1-14.
49. Ferguson, K., Frost, L. i Hall, D. (2012). Predicting Teacher Anxiety, Depression, and Job Satisfaction. *Journal of teaching and learning*, 8(1), 27-42.
50. Foro, D. (2015). *Profesionalne kompetencije nastavnika u suočavanju sa stresnim situacijama u školi*. Doktorski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
51. Frank, J. L., Reibel, D., Broderick, P., Cantrell, T. i Metz, S. (2015). The Effectiveness of Mindfulness-Based Stress Reduction on Educator Stress and Well-Being: Results from a Pilot Study. *Mindfulness*, 6(2), 208-216.
52. Fransson, G. i Frelin, A. (2016). Highly committed teachers: what makes them tick? A study of sustained commitment. *Teachers and Teaching*, 22(8), 896-912.
53. Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 595-606.
54. Friedman, I. A. (2002). Burnout in school principals: role related antecedents. *Social Psychology of Education*, 5(3), 229-251.
55. Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K. i Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind Brain Education*, 7(3), 182-195.

56. Gastaldi F. G. M., Pasta, T., Longobardi, C., Prino, L. E. i Quaglia, R. (2014). Measuring the influence of stress and burnout in teacher-child relationship. *European Journal of Education and Psychology*, 7 (1), 17-28.
57. Gluschkoff, K. et al. (2016). Work stress, poor recovery and burnout in teachers. *Occupational Medicine*, 66(7), 564-570.
58. Gmelch, W. H. i Chan, W. (1992). *Administrator stress and coping effectiveness: A transactional study*. Washington: Department of Educational Administration Washington State University Pullman.
59. Gmelch, W. H. i Swent, B. (1981). Stress and the principalship: strategies for self-improvement and growth. *NASSP Bulletin*, 65(449), 16-19.
60. Grayson, J. L. i Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363.
61. Gold, Y., Roth, R. A. (1993). *Teachers Managing Stress and Preventing Burnout: the Professional Health Solution*. London: Burgess Science Press
62. Gold, E. et al. (2010). Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) for Primary School Teachers. *Journal Child Fam Study*, 19(2), 184-189.
63. Greenberg, M. T., Brown J. L. i Abenavoli, R. M. (2016). *“Teacher Stress and Health Effects on Teachers, Students, and Schools”*. Pennsylvania: Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University.
64. Grgin, T., Sorić, I. i Kale, I. (1995). Stres kod nastavnika i načini suočavanja sa stresom. *Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru, Razdio filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije*, 33 (10), 45-56.
65. Hakanen, J. J., Bakker, A. B. i Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
66. Hamre, B. K. i Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure?. *Child Development*, 76(5), 949–967.
67. Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers’ perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.
68. Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R. i van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers’ stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching*, 24(6), 626-643.
69. Harris, G. E. (2011): Individual Stress Management Coursework in Canadian Teacher Preparation Programs, *Canadian Journal of Education*, 34(4), 104-117.

70. Harris, A. R. i Jennings, P. A., Katz, D. A., Abenavoli, R. M. i Greenberg, M.T. (2016). Promoting stress management and wellbeing in educators: Feasibility and efficacy of a school-based yoga and mindfulness intervention. *Mindfulness*, 7(1), 143-154.
71. Hawk, N. i Martin, B. (2011). Understanding and Reducing Stress in the Superintendency. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(3), 364-389.
72. Helms-Lorenz, M. i Maulana, R. (2016). Influencing the psychological well-being of beginning teachers across three years of teaching: Self-efficacy, stress causes, job tension and job discontent. *Educational Psychology*, 36(3), 569-594.
73. Hudek- Knežević, J. i Kardum, I. (2005.): *Stres i tjelesno zdravlje*. Rijeka: Naklada slap.
74. Hwang, Y. S., Bartlett, B., Greben, M. i Hand, K. (2017). A systematic review of mindfulness interventions for in-service teachers: A tool to enhance teacher wellbeing and performance. *Teaching and Teacher Education*, 64, 26-42.
75. Ignat, A. A. i Clipa, O. (2012). Teachers' satisfaction with life, job satisfaction and their emotional intelligence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 33, 498-502.
76. Ingersoll, R. i Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
77. Jauk, M. i Wieser, A. (2011). *GO!-L Gesundheit und Optimismus für LehrerInnen. Entwicklung und Evaluation eines Präventionsprogramms gegen Stress, Angst, Depression und Burnout*. Dissertation. Graz: Karl-Franzens-Universität.
78. Jennings P. A. (2015). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6(4), 732-743.
79. Jennings, P. A. et al. (2017). Impacts of the CARE for Teachers Program on Teachers' Social and Emotional Competence and Classroom Interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010-1028.
80. Jennings P. A. i DeMauro A. A. (2017). Individual-Level Interventions: Mindfulness-Based Approaches to Reducing Stress and Improving Performance Among Teachers. U: McIntyre, T. M., McIntire S. E. i Francis, D. J. (ur.) *Aligning perspectives on health, safety and well-being. Educator stress: An occupational health perspective* (str. 319-346). Cham: Springer International Publishing.
81. Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A. i Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in

- education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374-390.
82. Jennings, P. A. i Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to child and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491- 525.
83. Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A. i Greenberg, M. T. (2011). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of two pilot studies. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 37-48.
84. Josipovič, L. (2015). *Načini spoprijema s stresom pri osnovnošolskih učiteljih: vloga sprostitvenih tehnik*. Diplomsko delo. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta
85. Kaspereen, D. (2012). Relaxation intervention for stress reduction among teachers and staff. *International Journal of Stress Management*, 19(3), 238-250.
86. Kelchtermans, G. (2017). 'Should I stay or should I go?': unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching*, 23(8), 961-977.
87. Klassen, R. M. i 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), 741-756.
88. Klassen, R. i Chiu, M. M. (2011). The Occupational Commitment and Intention to Quit of Practicing and Pre-Service Teachers: Influence of Self-Efficacy, Job Stress, and Teaching Context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114-129.
89. Klassen, R. M., Perry, N. E. i Frenzel, A. C. (2012.). Teachers' Relatedness with Students: An Underemphasized Component of Teachers' Basic Psychological Needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150-165.
90. Kocijančić, V. (2014). *Stres i sindrom izgaranja u učitelja razredne i predmetne nastave*. Diplomski rad. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Medicinski fakultet.
91. Koludrović, M., Jukić, T. i Reić Ergovac, I. (2009). Sagorijevanje na poslu kod učitelja razredne i predmetne nastave te srednjoškolskih učitelja. *Život i škola*, LV(2), 235-249.
92. Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
93. Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Bern: Verlag Paul Haupt.
94. Kreitner, R. i Kinicki, A. (2004). *Organizational behaviour*. Boston: Irwin McGraw-Hill.
95. Krzemienski, J. (2012). *The impact of stress on elementary school principals and their effective coping mechanisms*. Dissertation. Boca Raton: Florida Atlantic University.

96. Kvesić, M., Zenić Sekulić i Kvesić, I. (2010). Tjelesni aktivitet, stres i zdravstveni status ravnatelja osnovnih škola u Hrvatskoj. *Život i škola*, 24(2), 200-209.
97. Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
98. Kyriacou, C. i Sutcliffe, J. (1978). Teacher Stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48(2), 159-167.
99. Lacković-Grgin, K. (2004). *Stres u djece i adolescenata: Izvori, posrednici i učinci*. Jastrebarsko: Naklada slap.
100. Lazarus, R. S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*, 74(1), 9-46.
101. Lazarus, R. S. i Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1(3), 141-169.
102. Lazarus, R. S. i Folkman, S. (2004). *Stres, procjena i suočavanje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
103. Leventis, C., Papakitsos, E. C., Karagiozis, K. i Argiriou, A. (2017). Work-related Stress and Burnout Factors of Principals in Regional Greece: A Historical Perspective. *Journal of Research Initiatives*, 3(1), 1-11.
104. Ljubin Golub, T., Bilić, V. i Miloloža, M. (2011). Uloga upravljanja emocijama i socijalne podrške u odnosu radnih stresora i doživljenih psihičkih i psihosomatskih tegoba nastavnika. U: Ćorkalo, Biruški, D. i Vukasović, T. (ur.). *Knjiga sažetaka: 20. Dani Ramira i Zorana Bujasa-međunarodni psihologijski znanstveni skup* (str. 131). Zagreb: Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju i Hrvatsko psihološko društvo.
105. Ljubin Golub, Olčar, D. i Bezak, S. (2016). Zadovoljstvo učitelja poslom: uloga agresivnog učeničkog ponašanja i učiteljske povezanosti s učenicima. *Napredak*, 157(4), 437-458.
106. MacNeil, A., J., Prater, D. L. i Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84.
107. Macuka, I., Burić, I. i Slišković, A. (2017). Emocionalna iskustva učitelja kao prediktori njihova mentalnog zdravlja. *Psihologijske teme*, 26(2), 355-375.
108. Maloney, J. E., Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A., Whitehead, J. (2016). A Mindfulness-Based Social and Emotional Learning Curriculum for School-Aged Children: The MindUP Program. U: Schonert-Reichl K., Roeser R. (ur.). *Handbook of Mindfulness in Education* (str. 313-334). New York: Mindfulness in Behavioral Health, Springer-Verlag.
109. Mark, G. M. i Smith, A. P. (2008). Stress models: A review and suggested new direction. U: Houdmont, J. i Leka, S. (ur.). *Occupational Health Psychology. European Perspectives on research* (str. 111-144). Nottingham: Nottingham University Press.

110. Markow, D., Macia, L. i Lee, H., Interactive, H. (2013). *The metlife survey of the American teacher: Challenges for school leadership*. New York: Metropolitan Life Insurance Company.
111. Marshall, I. A. (2015). Principal Leadership Style and Teacher Stress among a Sample of Secondary School Teachers in Barbados. *Caribbean Educational Research Journal*, 3(1), 76-90
112. Mason, J. W. (1975). A historical view o the stress field. *Journal of Human Stress*, 1(1), 6-12
113. Mathei, R, Gilmore, A., Tuck, R. i Adair, V. (1996). Teacher stress in intermediate school. *Educational Research*, 38(1), 3-19.
114. Mearns, J. i Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 16(1), 71-82.
115. Meiklejohn, J. et al. (2012). Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students. *Mindfulness*, (2012) 3, 291-307.
116. Merrill, R. M. i LeCheminant, J. D. (2016). Medical Cost Analysis of a School District Worksite Wellness Program. *Preventive Medicine Reports*, 26(3),159-65.
117. Mushoriwa, T. D. i Dlamini, N. R. (2015). School Headship and Occupational Stress: The Case of Primary School Heads. *Journal of Psychology*, 6(1), 41-48.
118. Pas, E. T., Bradshaw, C. i Harshfeld, P, A. (2012). Teacher- and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support. *Journal of school psychology*, 50(1), 129-145.
119. Peko, A. i Varga, R. (2016). Ustrojstvo škole. U: Peko, A., Varga, R., Vican, D. *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kultura škole* (str. 23-82). Zadar: Sveučilište u Zadru.
120. Petkovšek, T. (2015). *Stres in izgorelost srednješolskih učiteljev v povezavi s pogoji dela*. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
121. Philips, S. i Sen, D. (2011). Stress in Head Teachers. U: Langan-Fox, J. i Cooper, C. L. *Handbook of Stress in the Occupations* (str. 177-201). Northampton: Edward Elgar Publishing
122. Poirel, E. i Yvon, F. (2014). School Principals' Emotional Coping Process. *Canadian Journal of Education*, 37(3), 1-23.
123. Poulin, P. A., Mackenzie, C. S, Soloway, G. i Karayolas. E. (2008). Mindfulness training as an evidence-based approach to reducing stress and promoting well-being among human services professionals. *International Journal of Health Promotion and Education*, 46(2), 72-80.

124. Poredoš, D. i Kovač, M. (2005). Stres i psihološko zlostavljanje na radnom mjestu. *Ljetopis socijalnog rada*, 12(2), 333-346.
125. Radeka, I. (2016). Kontinuirani profesionalni razvoj u odgojno-obrazovnoj ustanovi. U: Vican, D., Sorić, I. i Radeka, I. *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kompetencijski profil ravnateljica* (str. 79-96). Zadar: Sveučilište u Zadru.
126. Radeka, I. i Sorić, I. (2006). Zadovoljstvo poslom i profesionalni status nastavnika. *Napredak-časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 147(2), 161-177.
127. Ravalier, J. M. i Walsh, J. (1018). Working conditions and stress in the English education system. *Occupational Medicine*, 68, 129-134.
128. Reić Ercegovac, I., Koludrović, M. i Jukić, T. (2009). Emocionalna kompetentnost i stres u nastavničkim zanimanjima. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 2/3, 85-96.
129. Reiser, J. E., Murphy, S. L. i McCarthy, C. J. (2016). Stress Prevention and Mindfulness: A Psychoeducational and Support Group for Teachers, *The Journal for Specialists in Group Work*, 41(2), 117-139.
130. Renshaw, T. L. i Cook, C. R. (2017). Mindfulness in the Schools-Historical Roots, Current Status, and Future Directions. *Psychology in the Schools*, 54(1), 5-12.
131. Roeser, R.W. (2014). The emergence of mindfulness-based interventions in educational settings. *Advances in Motivation and Achievement*, 18, 379-419.
132. Roeser, R. W. (2016). Processes of teaching, learning, and transfer, in mindfulness-based intervention (MBIs) for teachers: A contemplative educational perspective. U: Schonert-Reichl, K. A. i Roeser, R. W. *Handbook of Mindfulness in Education* (str. 149-170). New York: Springer.
133. Roeser, R.W., Skinner, E., Beers, J. i Jennings, P.A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167-173.
134. Roeser, R. W. et al. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787-804.
135. Ronfeld, M., Loeb, S. i Wyckoff, J. (2013). How Teacher Turnover Harms Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4-36.
136. Rosenberg, T. C. (2010). *Teacher Stress: An assesment of teachers' Need for and Receptiveness towards a Stress Reduction Program within one Rural School System*. Harrisonburg: James Madison University.

137. Ross, S. W., Romer, N. i Horner, R. H. (2012). Teacher well-being and the implementation of school-wide positive behavior interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(2), 118-128.
138. Shachar, H. i Shmuelewitz, H. (1997). Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 53-72.
139. Shann, M. H. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 67-73.
140. Sharp, J. E. i Jennings, P. A. (2016). Strengthening Teacher Presence Through Mindfulness: What Educators Say About the Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE) Program. *Mindfulness*, 7, 209-218.
141. Shields, M. (2007). 'Can I last the distance?' Stress and school leadership. *Teacher Journal of Christian Education*, 1(1), 22-26.
142. Skaalvik, E. M. i Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518-524.
143. Skaalvik, E. M. i Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress, and coping strategies in the teaching profession – What do teachers say? *International Education Studies*, 8(3), 181- 192.
144. Skaalvik, E. M. i Skaalvik, S. (2016). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*, 7(13), 1785-1799.
145. Slavić, A. (2014). Ponašanje ravnatelja koja učitelji doživljavaju kao mobing, *Školski vjesnik*, 63(3), 465-480.
146. Slavić, A. i Rijavec, M. (2015). Školska kultura, stres i dobrobit učitelja. *Napredak*, 156(1-2), 93-113.
147. Slišković, A. (2016). Stres u radu: Pregled područja s praktičnim implikacijama za ravnatelje odgojno-obrazovnih institucija. U: Vican, D., Sorić, I. i Radeka, I. *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kompetencijski profil ravnatelja* (str. 145-168). Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za psihologiju.
148. Slišković, A. (2017). *Stres u radu-nastavni materijali*, Zadar: Sveučilište u Zadru
149. Slišković, A. et al. (2017). Emocionalni napor, profesionalno sagorijevanje i želja za napuštanjem profesije kod nastavnika osnovnih i srednjih škola, U: Čubela Adorić, V, Franc, R., Kalebić Maglica, B i Nakić Radoš, S. 25. *godišnja konferencija hrvatskih psihologa "Psihologija u promociji i zaštiti ljudskih prava i društvene pravednosti"* - Sažetci priopćenja (str. 211-212). Zadar: Hrvatsko psihološko društvo.

150. Slišković, A., Burić, I. i Knežević, I. (2016). Zadovoljstvo poslom i sagorijevanje na poslu kod učitelja: važnost podrške ravnatelja i radne motivacije. *Društvena istraživanja*, 25(3), 371-392.
151. Slišković, A., Burić, I. i Macuka, I. (2017). The voice of Croatian elementary school teachers: Qualitative analysis of the teachers' perspective on their profession. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(5), 518-531.
152. Slivar, B. (2003). *Dejavniki, strategija in učinki spoprijemanja učiteljev s stresom*. Doktorsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
153. Slivar, B. (2008). Ugotavljanje vzorca stresorjev pri delu učiteljev v povezavi z zadovoljstvom pri delu. *Psihološka obzorja*, 17(3), 93-112.
154. Slivar, B. (2009). *Raziskava o poklicnem stresu pri slovenskih vzgojiteljicah, učiteljicah i učiteljih*. Ljubljana: Sindikat vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture Slovenije.
155. Sogunro, O. A. (2012). Stress in School Administration: Coping Tips for Principals. *Journal of School Leadership*, 22(3) 664-700.
156. Soloway, G. B. (2011). *Preparing Teacher Candidates for the Present: Exploring the Praxis of Mindfulness Training in Teacher Education*. Ontario: University of Toronto.
157. Sorić, I., Burić, I., Slišković, A. i Macuka, I. (2015). *A kako se učitelji osjećaju? Kvalitativna analiza pojavnosti i izvora emocionalnih iskustava predmetnih učitelja*. Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za psihologiju.
158. Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. i Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationship. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477.
159. Staničić, S. (2001.) Kompetencijski profil ravnatelja. U: *Školski priručnik 2001./2002.* (str. 179-185). Zagreb: Znamen.
160. Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: Vlastita naklada.
161. Sutton, R. E. i Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
162. Taylor, C. et al. (2016). Examining ways that a mindfulness-based intervention reduces stress in public school teachers: a mixed-methods study. *Mindfulness*, 7(1), 115-129.
163. Telebec, S. (2014). Stres na radu-zašto, što i kako djelovati. *Sigurnost*, 56(4), 381-384.
164. Tellenbach, S., Brenner, S-O. i Löfgren, H. (1983). Teacher stress: Exploratory model building. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 56(1), 19-33.
165. Tomašević, S., Horvat, G. i Leutar, Z. (2016). Intenzitet stresa kod učitelja u osnovnim školama. *Socijalne teme*, 1(3), 49-65.

166. Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J. i Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30(2), 173-189.
167. Vican, D. (2016). Upravljanje školom i/ili vođenje škole. U: Peko, A., Varga, R. i Vican, D. (2016) *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kultura škole* (str. 13-22). Zadar: Sveučilište u Zadru.
168. Vican, D., Peko, A., Varga, R. (2016). Unaprjeđivanje kulture škole. U: Peko, A., Varga, R., Vican, D. (2016). *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kultura škole* (str. 147-163) Zadar: Sveučilište u Zadru
169. Vizek-Vidović, V. (1990). *Stres u radu*. Zagreb: Radna zajednica Republičke konferencije SSOH
170. Weare, K. (2014). *Evidence for Mindfulness: Impacts on the Wellbeing and Performance of School Staff*. Southampton: Universities of Exeter and Southampton.
171. Weber, A., Weltle, D. i Lederer, P. (2005). Ill health and early retirement among school principals in Bavaria. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 78(4), 325-331.
172. Welmers, J. A. (2005). *Predicting principal's stress*. Doctoral dissertation, Greenville: East Carolina University.
173. Whitaker, T. i Turner, E. (2000). What is your priority?. *NASSP Bulletin*, 84(617), 16-21.
174. Yin, H., Huang, S. i Wang, W. (2016). Work Environment Characteristics and Teacher Well-Being: The Mediation of Emotion Regulation Strategies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(9), 1-16.
175. Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher–student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality: an international Journal*, 30(5), 485-493.
176. Yu, X., Wang, P., Zhai, X., Dai, H. i Yang, Q. (2014). The Effect of Work Stress on Job Burnout Among Teachers: The Mediating Role of Self-efficacy. *Social Indicators Research*, 122(3), 701-708.
177. Queen, J. A. i Queen, P. S. (2005). *The frazzled principal's wellness plan: Reclaiming time, managing stress, and creating a healthy lifestyle*. Thousand Oaks: Corwin Press.
178. Quick, J. C. et al. (2006). Stress Management Skills for Strong Leadership: Is It Worth Dying For?. *Journal of Bone and Joint Surgery*, 88(1), 217-225.

179. URL 1: Ministarstvo zdravstva Republike Hrvatske. Međunarodna suradnja. Dostupno na: <https://zdravlje.gov.hr/arhiva-80/ministarstvo-zdravlja/medjunarodna-suradnja/svjetska-zdravstvena-organizacija/711>, pregledano 27. 6. 2019.
180. URL 2: World Health Organization. Occupational health. Dostupno na: https://www.who.int/occupational_health/topics/stressatwp/en/, pregledano 27. 6. 2019.
181. URL 3: Health and Safety Executive. Work related stress depression or anxiety statistic in Great Britain, 2018. Dostupno na: <http://www.hse.gov.uk/statistics/causdis/stress.pdf>, pregledano 30.9. 2018.
182. URL 4: Education Review Office. Dostupno na: <https://www.ero.govt.nz/publications/school-evaluation-indicators/>, pregledano 30. 9. 2018.
183. URL 5: American Federation of Teachers (AFT). Dostupno na: https://www.aft.org/sites/default/files/2017_eqwl_survey_web.pdf, pregledano 29. 9. 2018.
184. URL 6: Eurostate. Key data on Education in Europe- 2009 edition. Dostupno na: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-statistical-books/-/978-92-9201-033-1>, pregledano 30. 9. 2018.
185. URL 7: Zakon HR (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18). Dostupno na: <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-skoli>, pregledano 23. 7. 2018.
186. URL 8: Agencija za odgoj i obrazovanje. Plan i program rada ravnatelja. Dostupno na: <https://www.azoo.hr/index.php?view=article&id=5858&naziv=godisnje-planiranje-i-programiranje-rada-kurikulum-i-organizacija-rada>, pregledano 9. 2. 2019.
187. URL 9: Narodne novine (NN 124/2014). Strategija znanosti obrazovanja i tehnologije. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_10_124_2364.html, pregledano 10. 2. 2019.
188. URL 10: International Labour Organization (ILO). Introduction to international labour standarda. Dostupno na: <https://www.ilo.org/global/standards/introduction-to-international-labour-standards/lang--en/index.htm>, pregledano 23. 7. 2018.
189. URL 11: Narodne novine (NN 11/2003). Konvencija 155- Konvencija o sigurnosti i zaštiti zdravlja na radu i o radnom okruženju. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/medunarodni/2003_06_11_101.html, pregledano 23. 7. 2018.
190. URL 12: EUR-Lex Access to Europe Union law. Directive 89/391/EEC. Dostupno na: <https://eur-lex.europa.eu/eli/dir/1989/391/oj>, pregledano 26. 7. 2018.

191. URL 13: EUR-Lex Access to Europe Union law. Directive. Dostupno na: <https://eur-lex.europa.eu/search.html?qid=1561882609561&text=Directive&scope=EURLEX&type=quick&lang=en>, pregledano 26. 7. 2018.
192. URL 14: Gospodarsko socijalno vijeće. Okvirni sporazum o stresu prouzročenom na radnom mjestu. Dostupno na: <http://gsv.socijalno-partnerstvo.hr/wp-content/uploads/2015/06/Okvirni-sporazum-o-stresu-prouzrocenom-na-radnom-mjestu.pdf>, pregledano 2. 9. 2018.
193. URL 15: Narodne novine (85/10, 5/14). Ustav Republike Hrvatske (pročišćeni tekst). Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_07_85_2422.html, pregledano 26. 7. 2018.
194. URL 16: Savez samostalnih sindikata Hrvatske. Radno zakonodavstvo. Dostupno na: <http://www.sssh.hr/hr/dokumenti/zakoni-i-propisi/radno-zakonodavstvo-22>, pregledano 26. 7. 2018.
195. URL 17: Narodne novine (71/14). Zakon o zaštiti na radu. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_06_71_1334.html, pregledano 15. 9. 2018.
196. URL 18: Europska agencija za zaštitu na radu. Nacionalne središnjice. Dostupno na: <https://osha.europa.eu/hr/about-eu-osha/national-focal-points/hrvatska>, pregledano 29. 9. 2018.
197. URL 19: Queensland Government. Mentoring Beginning Teachers. Dostupno na: <https://education.qld.gov.au/about-us/budgets-funding-grants/grants/state-schools/core-funding/mentoring-beginning-teachers>, pregledano 9. 3. 2019.
198. URL 20: Center for Mindfulness. MBSR Teacher Education. Dostupno na: <https://www.umassmed.edu/cfm/training/MBSR-Teacher-Education/>, pregledano 10. 3. 2019.
199. URL 21: Institute for Mindfulness-Based Approaches. Offerings MBSR. MBSR Teacher Training. Dostupno na: <https://www.institute-for-mindfulness.org/offer/mbsr/MBSR-Teacher-Training>, pregledano 16. 3. 2019.
200. URL 22: Garrison Institute. What we're working on. CARRE for Teachers. Dostupno na: <https://www.garrisoninstitute.org/what-were-working-on/care-for-the-caregivers/care-for-teachers/>, pregledano 16. 3. 2019.
201. URL 23: Agencija za odgoj i obrazovanje. Stručna usavršavanja. Katalog stručnih skupova. Dostupno na: <https://www.azoo.hr/index.php?view=events>, pregledano 6. 4. 2019.
202. URL 24: Sirius-Centar za psihološko savjetovanje, edukaciju i istraživanje. Individualno savjetovanje i psihoterapija. Dostupno na: <http://centar-sirius.hr/>, pregledano: 13.4.2019.

203. URL 25: URL 25: TESA- Psihološki centar. Ruka podrške. Dostupno na: www.tesa.hr/, pregledano: 13.4.2019.
204. URL 26: Zelena olovka- Centar za psihološku i edukativnu podršku učiteljima, učenicima i roditeljima. Dostupno na: <http://www.zelenaolovka.com/>, pregledano: 13.4.2019.

POPIS SHEMA

- Shema 1. Elementi i tijek procesa stresa (prema teorijskim postavkama Lazarusa i Folkman, 2004) str. 2.
- Shema 2. Često istraživani izvori stresora u radu (prema Slišković, 2016) str. 8.
- Shema 3. Mogući ishodi stresa u radu (prema Slišković, 2016) str. 12.
- Shema 4. Razine organizacijskih strategija upravljanja stresom u radu str. 13.
- Shema 5. Model učiteljskog stresa po Kyriacou i Sutcliffe (1978) str. 15.
- Shema 6. Konceptualni model nastavnčkog stresa po Tellenbacku, Brenneru i Löfgrenu, (1983) str. 16.
- Shema 7. Model učiteljskog stresa po Rudowu (1994, prema Foro, 2015) str. 17.
- Shema 8. Model stresa i naprezanja u školama (prema Böhm-Kasperu, 2004) str. 17.
- Shema 9. Pojednostavljeni DRIVE model stresa (prema Mark i Smith, 2008) str. 18.
- Shema 10. Usporedni prikaz utjecaja izvora stresa slovenskih nastavnika (prema Slivar, 2009) str. 21.

POPIS TABLICA

- Tablica 1. Čimbenici rizika radnog stresa (prema Slišković, 2017) str. 7.
- Tablica 2. Prikaz mogućih reakcija na stres (prema Slišković, 2017) str. 10.
- Tablica 3. Izvori stresa u radu kod nastavnika (prema Slivar, 2009) str. 22.
- Tablica 4. Mogući izvori nastavnčkog stresa (prema Ferguson, Frost i Hall, 2012) str. 23.
- Tablica 5. Izvori stresa kod irskih srednjoškolskih nastavnika (prema Bolton, 2015) str. 24.
- Tablica 6. Stresori kod nastavnika u Republici Hrvatskoj (izvješće ETUCE, 2007) str. 25.
- Tablica 7. Izvori stresori kod nastavnika (prema Foro, 2015) str. 26.
- Tablica 8. Izvori stresa kod nastavnika (prema Burić, Slišković, Macuka i Sorić, 2015) str. 27.
- Tablica 9. Sistematizacija mogućih stresora u radu učitelja i nastavnika str. 28.
- Tablica 10. Radna zaduženja ravnatelja škola u Republici Hrvatskoj (prema AZOO) str. 36-38.
- Tablica 11. Izvori stresa u radu ravnatelja grčkih škola (prema Leventis i sur., 2017) str. 41.
- Tablica 12. Otegotni čimbenici u radu ravnatelja hrvatskih škola (prema Vican, 2016) str. 42.
- Tablica 13. Pokretanje Anti-stres program u odgojno-obrazovnoj ustanovi str. 59.
- Tablica 14. Izrada nacrtu Anti-stres program za odgojno-obrazovne djelatnike str. 60.
- Tablica 15. Provedba Anti-stres program za zaposlenike odgojno-obrazovne ustanove str. 61.

ŽIVOTOPIS

Duška Matoš rođena je 24. rujna 1967. godine u Medviđi gdje završava osnovnoškolsko obrazovanje a potom i srednjoškolsko u Srednjoj školi „Boško Jokić“ u Obrovcu u zanimanju kemijsko-tehnološki stručni radnik nakon čega studira na Tehnološkom fakultetu u Splitu gdje stječe zvanje diplomiranog inženjera kemijske tehnologije.

Kao nastavnica kemije započela je raditi 1995. godine u Srednjoj školi Biograd na Moru a potom od 1996. u Srednjoj školi kneza Branimira Benkovac.

SAŽETAK

Stres u radu, koji se sustavnije istražuje od šezdesetih godina 20. stoljeća, tema je brojnih znanstveno-istraživačkih i stručnih članaka i drugih publikacija. Pri tome je dio znanstveno-stručne literature u ovom području orijentiran općenito na stres u radu, dok se dio autora fokusira na stres u određenoj profesiji. U prilog tezi o stresu kao globalnom „poremećaju“ suvremenog doba idu rezultati istraživanja provedenih posljednjih desetljeća koji ukazuju na veliku učestalost doživljaja stresa kao i na porast intenziteta stresa kod nastavnika u Hrvatskoj i svijetu.

Cilj ovog rada je bio dati sustavni pregled literature u području nastavnčkog stresa, s posebnim naglaskom na prevenciju istoga i moguću ulogu ravnatelja obrazovnih ustanova u implementaciji i provedbi programa prevencije.

Usporedbom relevantne domaće i strane literature, odnosno teorijsko-empirijskih spoznaja o stresu u radu kod nastavnika u svijetu i kod nas utvrđeni su gotovo identični izvori, načini suočavanja i posljedice, ali ne i ujednačena podrška u prevenciji, redukciji i potpori. U državama razvijenije podrške prakticiraju se stručno osmišljeni, empirijski potvrđeni i unaprjeđivani programi prevencije, edukacije i treninga vještina efikasnog suočavanja sa stresom u radu i njegovim posljedicama kod nastavnika, koji se pokazuju učinkovitima te njihova sustavna primjena značajno doprinosi većoj dobrobiti zaposlenika, kvalitetnijem radu ustanove, zadovoljstvu svih dionika odgojno-obrazovnog rada i unaprjeđenju društva u cjelini. Unatoč pravnoj obvezi i duljem vremenu istraživanja izvora i posljedica stresa kod nastavnika u Republici Hrvatskoj još uvijek postoje nedostaci u razumijevanju istog, a malobrojni su programi prevencije i redukcije njegove pojavnosti temeljeni na teorijsko-empirijskim osnovama pa se stječe dojam da se u hrvatskom obrazovnom sustavu i obrazovnim ustanovama problem zanemaruje, nesustavno rješava, prebacuje na pojedinca i sl.

Proaktivnim djelovanjem uz uvažavanje potreba, želja i stavova zaposlenika te vodeći brigu o usklađenosti i kvaliteti cjelokupnog rada škole, ravnatelji se trebaju angažirati u predviđanju, identifikaciji i redukciji mogućih stresora u radu nastavnika, ali i vlastitom radu. Implementacijom intervencijskih mjera primarne razine ravnatelj može utjecati na redukciju pojave stresa kod nastavnika, pri čemu ne treba isključiti mjere i programe sekundarne i po potrebi tercijarne razine. Uključenost u edukaciju i jačanje otpornosti na radni stres i prije njegove pojave zadaća je zaposlenika i ravnatelja, no nije zanemariv doprinos i obrazovnih autoriteta koji ravnateljima trebaju na razini obrazovnog sustava omogućiti, olakšati i osigurati

dostupnost stručno vođenih programa usmjerenih na prevenciju, redukciju i ublažavanje stresa i njegovih posljedica.

Stoga je u ovom radu na osnovi teorijsko-empirijskih spoznaja o stresu, stresu u radu nastavnika, učincima stresa na pojedinca i ustanovu te analizi praćenja učinkovitosti programa potpore i obvezama internih dionika rada odgojno-obrazovne ustanove, predložen anti-stres program kojeg bi se moglo, sukladno potrebama i interesu zaposlenika, implementirati, pratiti i unaprjeđivati.

Kompetentan i poslu posvećen ravnatelj treba osigurati produktivno poučavanje i učenje na zadovoljstvo učenika, roditelja, nastavnika, školske ustanove i društva u cjelini što, između ostalog, uključuje brigu i angažman u smanjenju stresa kod nastavnika, ali i osobnog stresa, kontinuiranom potporom i implementacijom kvalitetnih mjera i programa sprječavanja, redukcije i eliminacije stresa i njegovih mogućih posljedica.

Ključne riječi:

stres, stres u radu, učitelj, nastavnik, ravnatelj, prevencija stresa, anti-stres program

ABSTRACT

The role of headmaster in preventing teachers' stress

Work stress, which has been systematically explored since the sixties of the 20th century, has been the topic of a considerable number of professional research and expert articles, as well as other publications. Thereby a part of scientific expert literature has been oriented to stress at work in general, while a part of the authors has focused on a particular profession. In favour of the thesis that stress is a global "disorder" of the modern age go the results of research conducted in the last decades that show more prevalent stress experience, as well as and an increase in stress intensity with teachers in the Republic of Croatia as well as in the world.

The aim of this paper is to provide a systematic overview of literature in the field of teachers stress, with particular emphasis on the prevention of it and the possible role of educational institutions headmasters in the implementation of a prevention program.

By comparing relevant domestic and foreign literature, i.e. theoretical and empirical findings on stress at work for teachers in the world and in our country, almost identical sources, ways of coping and consequences have been identified, but not uniform support in prevention, reduction and help. In countries that have more developed support, conducted expertly designed, empirically confirmed and improved prevention, education and training programs for the skills in effective dealing with work stress and its consequences for teachers have proven to be effective and their systematic application has significant contribution to greater employee benefit, to more quality work of an institution, the satisfaction of all stakeholders in educational work and the improvement of society as a whole. Despite the legal obligation and longer time of researching the resources and the consequences of stress with teachers in the Republic of Croatia, there is still a lack of understanding of it, while the programs of its prevention and reduction based on theoretical and empirical grounds are very few, and this creates an impression that in educational system and educational institutions this problem is ignored, non-systematically solved, passed on an individual, etc.

Acting proactively and thereby taking into account the needs, wishes and attitudes of employees, as well as taking care of the compatibility and quality of the entire work of a school, headmasters should engage in the prediction, identification and reduction of possible stressors in the work of teachers, but also in their own work. By implementing primary intervention measures, a headmaster can influence the reduction of stress with teachers, with no need to

exclude secondary and, if necessary, tertiary level measures and programs. Inclusion in education and strengthening of work stress resilience even before it appears is a task of employees and headmasters, but also the contribution of educational authorities who should help headmasters at the level of the education system, as well as ensure the availability of expertly managed programs aimed at prevention, reduction and mitigation of stress and its consequences is not negligible.

Therefore, on the basis of theoretical and empirical knowledge on stress, stress in teacher work, the effects of stress on an individual and institution, and the analysis of support program efficiency monitoring and the obligations of internal stakeholders of an educational institution work, this paper has proposed an anti-stress program that could be, in accordance to an employee's interest, implemented, monitored and improved.

A competent and dedicated headmaster should provide productive teaching and learning to the satisfaction of students, parents, teachers, school institutions and the society as a whole, which, among others, includes the care and engagement in reducing stress among teachers, but also personal stress, through continuous support and implementation of quality measures and programs of prevention, reduction and elimination of stress and its possible consequences.

Keywords:

stress, stress at work, teacher, headmaster, stress prevention, anti-stress program