

Utjecaj stresa na zadovoljstvo i motivaciju u obrazovnom sektoru

Lovrić, Erna

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University North / Sveučilište Sjever**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:122:444693>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-10-10**

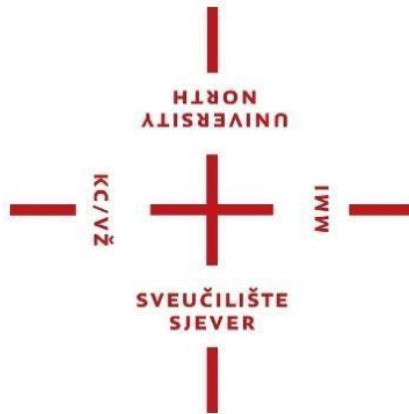


Repository / Repozitorij:

[University North Digital Repository](#)



SVEUČILIŠTE SJEVER
SVEUČILIŠNI CENTAR VARAŽDIN



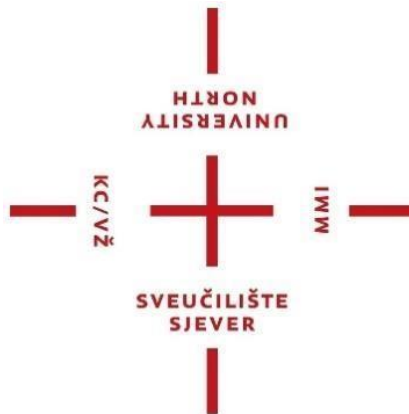
DIPLOMSKI RAD br. 493/PE/2024

**UTJECAJ STRESA NA ZADOVOLJSTVO I
MOTIVACIJU U OBRAZOVNOM SEKTORU**

Erna Lovrić, 0016025359

Varaždin, rujan 2024.

SVEUČILIŠTE SJEVER
SVEUČILIŠNI CENTAR VARAŽDIN
Studij Poslovna ekonomija



DIPLOMSKI RAD br. 493/PE/2024

**UTJECAJ STRESA NA ZADOVOLJSTVO I
MOTIVACIJU U OBRAZOVNOM SEKTORU**

Studentica:

Erna Lovrić, 0016025359

Mentorica:

doc. dr. sc. Dijana Vuković

Varaždin, rujan 2024.

Prijava diplomskog rada

Definiranje teme diplomskog rada i povjerenstva

| | | | |
|-----------------------------|---|--------------|---|
| ODJEL | Odjel za ekonomiju | | |
| STUDIJ | diplomski sveučilišni studij Poslovna ekonomija | | |
| PRISTUPNIK | Erna Lovrić | MATIČNI BROJ | 0016025359 |
| DATUM | 19.09.2024. | KOLEGIJ | Organizacija i organizacijsko ponašanje |
| NASLOV RADA | Utjecaj stresa na zadovoljstvo i motivaciju u obrazovnom sektoru | | |
| NASLOV RADA NA ENGL. JEZIKU | The impact of stress on satisfaction and motivation in the educational sector | | |
| MENTOR | Dijana Vuković | ZVANJE | doc.dr.sc. |
| ČLANOVI POVJERENSTVA | 1. prof.dr.sc. Anica Hunjet, predsjed. | | |
| | 2. doc. dr. sc. Biljana Marković, članica | | |
| | 3. doc.dr.sc. Dijana Vuković, mentorica | | |
| | 4. doc.dr.sc. Katarina Fotova Čiković, zamj. članica | | |
| | 5. _____ | | |

Zadatak diplomskog rada

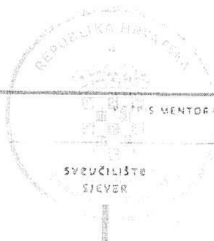
ARČI 493/PE/2024

U posljednjem desetljeću, stres vezan uz posao prepoznat je kao važan problem globalnog javnog zdravlja. Iako se stres javlja u različitim profesijama, najizraženiji je u odgojno-obrazovnom sektoru. Glavni uzroci ovog problema su preveliki obim administrativnih poslova, izvođenje nastave u više različitih ustanova i predmeta radi postizanja pune satnice, što dodatno opterećuje radne kapacitete nastavnika i negativno utječe na međuljudske odnose unutar kolektiva.

U radu je potrebno:

- definirati obrazovni sektor
- pojasniti pojam motivacije
- teorijski obraditi tematiku zadovoljstva poslom
- provesti istraživanje kako sagorijevanje na poslu utječe na profesore i nastavnike
- definirati zaključak

PRIJAVIO/OPREMILO 11.09.2024.



ZAHVALA

Ovaj diplomski rad ne bi bio moguć bez velike pomoći moje mentorice, doc. dr. sc. Dijane Vuković, kojoj se ovim putem od srca zahvaljujem.

Također veliko hvala mojoj obitelji koja mi je bila najveća podrška i motivacija.

Na kraju, zahvaljujem svima koji su pridonijeli mom obrazovanju i razvoju, te su me poticali tijekom ovog studija.

SAŽETAK

Stres se definira kao stanje koje proizlazi iz odnosa čovjeka s okolinom i procjene da su zahtjevi koje ona postavlja iznad njegovih mogućnosti. Do stresa dolazi kada su ti zahtjevi toliko intenzivni da ih pojedinac jednostavno ne može podnijeti. Dosadašnja istraživanja pokazala su da stres na radnom mjestu može imati brojne negativne osobne i profesionalne posljedice, uključujući smanjenu kvalitetu rada, nezainteresiranost, nezadovoljstvo, depresiju, ljutnju, frustraciju, nisko samopoštovanje, produžena bolovanja i manju vjerojatnost povratka na posao.

U posljednjem desetljeću, stres vezan uz posao prepoznat je kao važan problem globalnog javnog zdravlja. Iako se stres javlja u različitim profesijama, najizraženiji je u odgojno-obrazovnom sektoru. Glavni uzroci ovog problema su preveliki obim administrativnih poslova, izvođenje nastave u više različitih ustanova i predmeta radi postizanja pune satnice, što dodatno opterećuje radne kapacitete nastavnika i negativno utječe na međuljudske odnose unutar kolektiva.

Ovaj rad istražuje kako opseg posla i sindrom sagorijevanja utječu na profesore i nastavnike, posebno u kontekstu njihove motivacije, zadovoljstva poslom i međuljudskih odnosa. Fokus je na razumijevanju načina na koji se stres odražava na odnos profesora prema kolegama, učenicima i drugima s kojima surađuju, uz napomenu da bi nadležne institucije itekako trebale poraditi na poboljšanju radnih uvjeta u obrazovnom sektoru, kako bi se doskočilo navedenim problemima.

Ključne riječi: *motivacija, stres, nezadovoljstvo poslom, sagorijevanje, nastavnička profesija*

SUMMARY

Stress is defined as a state that results from the relationship between man and the environment and the assessment that the demands placed by it are beyond his capabilities. Stress occurs when these demands are so intense that the individual simply cannot bear them. Previous research has shown that workplace stress can have a number of negative personal and professional consequences, including reduced work quality, disinterest, dissatisfaction, depression, anger, frustration, headaches, low self-esteem, extended sick leave and a lower likelihood of returning to work.

In the last decade, work-related stress has been recognized as an important global public health problem. Although stress occurs in various professions, it is most pronounced in the educational sector. The main causes of this problem are the excessive volume of administrative work, teaching in several different institutions and subjects in order to achieve a full hourly rate, which additionally burdens the working capacity of teachers and negatively affects interpersonal relations within the collective.

This paper investigates how workload and burnout affect professors and teachers, especially in the context of their motivation, job satisfaction, and interpersonal relationships. The focus is on understanding how stress affects the attitude of professors towards colleagues, students and others with whom they work, with a note that competent institutions should really work on improving working conditions in the education sector, in order to tackle the aforementioned problems.

Key words: *motivation, stress, job dissatisfaction, burnout, teaching profession*

Sadržaj

| | |
|---|----|
| SAŽETAK | I |
| 1. UVOD | 3 |
| 1.1. Problem i predmet istraživanja | 3 |
| 1.2. Ciljevi i hipoteze..... | 4 |
| 1.3. Izvori i metode prikupljanja podataka | 5 |
| 1.4. Struktura rada | 5 |
| 2. OBRAZOVNI SEKTOR..... | 6 |
| 2.1. Ključne promjene, reforme i događaji obrazovnog sektora u | |
| Republici Hrvatskoj..... | 6 |
| 2.2. Struktura obrazovnog sektora u Republici Hrvatskoj..... | 11 |
| 2.3. Izazovi i problemi obrazovnog sektora | 15 |
| 2.4. Zahtjevi pred suvremenim nastavnicima | 18 |
| 3. MOTIVACIJA | 21 |
| 3.1. Definicija i uloga motivacije | 21 |
| 3.2. Rane i suvremene teorije motivacije | 24 |
| 3.3. Radna motivacija | 27 |
| 3.4. Radna angažiranost..... | 29 |
| 4. ZADOVOLJSTVO POSLOM | 34 |
| 4.1. Koncept zadovoljstva poslom..... | 34 |
| 4.2. Demografski čimbenici povezani sa zadovoljstvom poslom..... | 35 |
| 4.3. Dimenzije zadovoljstva poslom..... | 37 |
| 4.4. Sagorijevanje na poslu kao izvor nezadovoljstva nastavnika u | |
| obrazovnim institucijama | 40 |
| 5. EMPIRIJSKI DIO RADA | 44 |
| 5.1. Metodologija istraživanja..... | 44 |
| 5.2. Ciljevi i hipoteze rada..... | 44 |

| | |
|--|----|
| 5.3. Diskusija rezultata istraživanja..... | 45 |
| 5.4. Zaključak rezultata istraživanja..... | 47 |
| 5.5. Ograničenja itraživanja..... | 69 |
| 6. ZAKLJUČAK | 71 |
| LITERATURA | 73 |

1. UVOD

Za većinu ljudi stres je neizbježna i normalna pojava svakodnevice – na poslu, u obitelji, s djecom i mnogim drugim područjima društvenog života. Stres se vrlo često povezuje sa opterećenošću količinom radnih obveza. Stres vezan uz posao bio je istaknuti problem globalnog javnog zdravlja u posljednjem desetljeću, što je dovelo do profesionalnih bolesti, bolovanja i ekonomskih izazova u razvijenim zemljama, a u Europskoj uniji to je drugi najrašireniji zdravstveni problem među zaposlenicima (Europska agencija za sigurnost i zdravlje na radu, 2024). Premda se stres pojavljuje u različitim područjima i vrstama djelatnosti, u područja najveće pojavnosti stresa svakako spada odgojno-obrazovni sektor. Koncept nastavničkog stresa već je dugo poznat, pogotovo jer obrazovanje prolazi kroz česte reforme, a očit je kada profesori pokazuju emocije kao što su ljutnja, depresija, zabrinutost, nervoza, frustracija ili napetost zbog ishoda svojih postupaka (Tomašević, Horvat i Leutar, 2016). U radu se obrađuju i istražuju glavni izvori stresa i načini suočavanja sa stresom na radnom mjestu iz perspektive profesora. Rad se sastoji od teorijskog i istraživačkog dijela. U teorijskom dijelu će se definirati najvažniji aspekti uzroka i posljedica stresa, te odnos motivacije, zadovoljstva i stresa na radu. Kroz istraživački dio rada saznat će se kako profesori percipiraju stres na radnom mjestu, te kako se stres reflektira na njihovu motivaciju i zadovoljstvo poslom.

1.1. Problem i predmet istraživanja

Višestruka priroda nastavničke profesije uključuje različite zadatke koji zahtijevaju kognitivne, metodološke, jezične i tehnološke vještine, kao i sposobnosti planiranja, vođenja, kreativnosti i prilagodljivosti. Istraživanja pokazuju da je sagorijevanje na poslu češće među profesionalcima s visokom razinom odgovornosti i svakodnevnim međuljudskim interakcijama (Tomašević, Horvat i Leutar, 2016). Pored brige o obrazovanju i napredovanju svojih učenika/studenata, profesori imaju i veliki obim pozadinskog posla. Osim toga, veliki problem obrazovnog sustava jest i činjenica da bi profesori postigli punu satnicu, većina ih je primorana raditi istovremeno u više različitih obrazovnih ustanova ili predavati više različitih predmeta/kolegija, čime se radne obaveze dodatno multipliciraju. Oni koji ne dobivaju adekvatnu podršku mogu postati nezadovoljni svojim radom, što smanjuje njihovu motivaciju, uzbuđenje i užitek u radu. Nadalje, čini se da su problemi unutar obrazovne organizacije vezani i za njihovu međusobnu komunikaciju.

Glavni problem i predmet istraživanja ovog rada predstavlja utjecaj stresa na motivaciju i zadovoljstvo u obrazovnom sektoru, pri čemu je glavni fokus na uzrocima sindroma sagorijevanja na radu.

1.2. Ciljevi i hipoteze

Cilj ovog rada je istražiti povezanost obima poslova i sindroma sagorijevanja na radu profesora. Također je cilj ispitati kako se problem sagorijevanja na poslu reflektira na odnos profesora prema ljudima s kojima radi.

Sukladno navedenom postavljene su sljedeće istraživačke hipoteze:

Hipoteza H1: Sagorijevanje na poslu profesora posljedica je prevelikog obima radnih zadataka.
Obrazloženje hipoteze H1: Obim poslova u prvom redu odnosi se na pripremu profesora za nastavu, zatim obrađivanje gradiva sa učenicima/studentima, poslove vezane za evaluaciju rezultata učenja, te još mnoge druge administrativne poslove, iz čega je vidljivo da se posao profesora nastavlja i nakon povratka sa radnog mjesta.

Hipoteza H2: Postizanje pune satnice kod profesora uvelike doprinosi stresu i sagorijevanju na radnom mjestu.

Obrazloženje hipoteze H1: Da bi postigli punu satnicu, većina profesora primorana je predavati više različitih predmeta/kolegija ili pak raditi na više različitih škola/fakulteta, čime se radne obaveze dodatno multipliciraju.

Hipoteza H3: Sagorijevanje na poslu je uzrok loših međuljudskih odnosa profesora u njihovom radnom okruženju.

Obrazloženje hipoteze H1: Konflikti unutar obrazovne ustanove mogu biti vezani uz lošu komunikaciju između profesora ili komunikaciju sa njihovim nadređenima, a direktna su posljedica sagorijevanja na poslu.

Istraživanje se provodi putem Google Formsa, a anketa se sastoji od dva dijela. Prvi dio ankete sadrži socio-demografska pitanja, dok drugi dio sadrži pitanja vezana za postavljene hipoteze

H1, H2 i H3. Anketni upitnik sadrži 26 pitanja, a navedene se hipoteze temeljem ankete nastoje potvrditi, odnosno opovrgnuti.

1.3. Izvori i metode prikupljanja podataka

Ovaj se rad sastoji od dva dijela. U prvom se dijela rada obrađuje teorijski dio teme koji uključuju stručnu i znanstvenu literaturu prikupljenu iz različitih baza podataka: knjige, znanstveni radovi i publikacije, članci u časopisima, te druga literatura i podaci prikupljeni na Internetu.

Drugi dio rada vezan je za istraživanje provedeno anketnim upitnikom koji je izradila autorica, a rezultati provedene ankete analizirati će se u IBM SPSS statistics programu, i na temelju analize rezultata donijeti zaključci.

Za obradu podataka korištene su sljedeće istraživačke metode: metoda analize za razvrstavanje terminologije, komparativna metoda, metoda deskripcije radi definiranja relevantnih pojmova, te deduktivno-induktivna metoda u svrhu zaključivanja.

1.4. Struktura rada

Nakon uvodnog poglavlja u kojem se definiraju problem, predmet, ciljevi istraživanja, hipoteze te izvori i metode istraživanja, slijedi drugo poglavlje koje nosi naziv *Obrazovni sektor*. U tom poglavlju definiraju se današnja obilježja obrazovnog sektora, europeizacija školstva, strategije i reforme te društveno-politička situacija u hrvatskom školstvu. Treće poglavlje obrađuje temu *Motivacija*. U istom se definira pojam motivacije i njezina uloga. Navode se rane i suvremene teorije motivacije, te se definiraju koncepti radne motivacije i radne angažiranosti. Četvrto poglavlje nosi naziv *Zadovoljstvo poslom*. U istom se definira koncept zadovoljstva poslom, te se daje osvrt na demografske čimbenike povezane sa zadovoljstvom poslom i dimenzije zadovoljstva poslom. Također, u ovom poglavlju se stavlja naglasak na sindrom nastavnčkog sagorijevanja na poslu i temeljne odrednice vezane za navedenu temu. Peto poglavlje predstavlja *Empirijski dio rada* u kojem se opisuju rezultati istraživanja te se raspravlja i daje kritički osvrt na dobivene rezultate. Posljednje poglavlje nosi naziv *Zaključak* i sadrži zaključna razmatranja autora rada.

2. OBRAZOVNI SEKTOR

Obrazovanje obuhvaća individualnu dimenziju koja pokazuje da je obrazovanje osobni proces učenja, ali i društvenu dimenziju koja diktira društveni oblik, okruženje učenja, metode, oblike i sadržaje učenja. To je dimenzija koja zahtijeva i određenu razinu prilagodljivosti različitim potrebama i interesima, s obzirom na stalne promjene s kojima se suočava suvremeno društvo. Kako bi se iskoristio napredak znanosti i tehnologije za rad u modernim okruženjima, obrazovanje suvremenog doba zahtijeva više razine svakodnevnog učenja nego u prošlosti. Obrazovni sektor obuhvaća sve institucije, procese i resurse vezane za obrazovanje, od predškolskog do visokog obrazovanja. Navedeno uključuje vrtiće, škole, sveučilišta, fakultete, kao i obuku za profesionalni razvoj i sve druge oblike formalnog i neformalnog obrazovanja. U mnogim zemljama, obrazovni sektor ima ključnu ulogu u razvoju društva i ekonomije. Kvalitetno obrazovanje doprinosi stvaranju obučene radne snage, promovira inovacije i kreativnost, te podržava socijalnu koheziju i demokratske vrijednosti.

2.1. Ključne promjene, reforme i događaji obrazovnog sektora u Republici Hrvatskoj

Izrada i prilagodba nastavnog plana i programa u Hrvatskoj započela je već sredinom prošlog stoljeća. Didaktička literatura na temu sve većeg uključivanja učenika u odgojno-obrazovni proces kao raskida s rigidnim, tradicionalnim sustavom prošlosti, očitovala se u zahtjevima za poticanjem učenika na aktivno učenje zagovaranjem kombinacije nastavne teorije i prakse; upozoravajući na problem suhoparnog prenošenja i „usvajanja“ gradiva te kroz brojne dokumente u ostvarivanju individualizacije nastavnog procesa, aktivnog učenja, zadovoljavanja interesa i potreba učenika, samostalnosti, odgovornosti i kreativnosti. Rješenja koja su nastojala rasteretiti učenike, profesore i obrazovni proces u cjelini uključivala su vezivanje usvojenog gradiva u stvarni svijet i rasterećenje gradiva kreativnim tehnikama poučavanja. Te su karakteristike i danas važne (Koludrović i Rajić, 2021).

Nakon osamostaljenja Hrvatske, Školski kurikulum (pod ovim nazivom u Hrvatskoj je prvi put spomenut u Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi) doživio je izmjene u dvije faze: prva faza od 1990. do 2000. godine i druga faza od 2000. godine pa nadalje.

Prva faza još se naziva i tranzicijski period je nastupio nakon osamostaljenja države o čemu svjedoči deklaracija o "povratku u Europu" i jasnom raskidu s prethodnim režimom koju je Franjo Tuđman, prvi hrvatski predsjednik, opisao u govoru u Saboru 1990. godine:

„Stari režim ostavlja nam na mnogim područjima duhovnu i materijalnu pustoš, osobito u školstvu i obrazovanju. Potreban nam je koliko povratak našim općeeuropskim obrazovnim tradicijama, toliko i korjeniti zaokret u budućnosnu informatičku eru. Na području kulture i umjetnosti valja ukloniti posljedice prisile idejnoga jednonumlja. Oslobođajući stvaralački potencijal suvremenih umjetnika i kulturnih pregalaca, težiti istinskom vrednovanju izvorne nacionalne kulturne baštine, ali i održavanju koraka s vrhunskim dometima današnje kulture ostalih naroda“ (Tuđman, 1990).

Od tada, ideološke čistke koje su nastupile u okviru državnih institucija, posebice na rukovodećim mjestima, odrazile su se i na obrazovanje. Drastično odstupanje od socijalističkog sustava dalo je opravdanje za značajnije prilagodbe, kao što su korekcija predmeta vezanih za izraziti nacionalni sadržaj (na primjer hrvatski jezik i književnost, povijest), uvođenje vjeronauka, čišćenje hrvatskoga jezika od riječi iz stranih jezika, prestanak djelovanja pionirske organizacije u školama (Žiljak, 2013).

Druga reforma koja je nastupila nakon 2000. godine naziva se fazom europeizacije (Žiljak, 2007). Riječ je o procesu koji uključuje stvaranje formalnih i neformalnih pravila, procedura, politika, paradigmi, stilova, načina obavljanja stvari i dijeljenje uvjerenja i normi koje su prvi put uspostavljene i učvršćene u izradi nacerta odluka EU, a zatim inkorporirana u logiku domaćeg diskursa, identiteta, političkih struktura i javnih politika. Ova definicija europeizacije zapravo daje prikaz sveobuhvatne srži procesa. Unutar općeg okvira, paradigma europeizacije oblikuje politike i programe za provedbu tih politika u praksi (Radealli, 2004). U smislu hrvatske obrazovne politike, europeizacija sustava percipirana je kao obnova tradicionalne, odnosno konzervativne Hrvatske u kontekstu suvremene Europe. Drugim riječima, Hrvatska spada u kategoriju naroda u kojima se promjene u obrazovnim politikama promatraju kao progresija koja počinje napuštanjem dotadašnjeg okvira i nastavlja se kao sastavnica procesa europeizacije i modernizacije (Žiljak, 2013; Baranović, 2007). Nacionalno vijeće za konkurentnost i Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti (HAZU), koji ističu ekonomsku komponentu obrazovanja za razvoj konkurentnosti kao svojevrsni nastavak liberalizacije, individualizacije i privatizacije, sada u društvenom kontekstu, bili su glavne institucije u to vrijeme uz već uspostavljene državne institucije (Žiljak, 2013).

Dva dokumenta, prvi iz koalicijske vlade lijevog centra Ivica Račana (SDP) i drugi iz mandata Ive Sanadera u vladi desnog centra HDZ-a, poslužila su kao model formalnog procesa europeizacije obrazovanja ili HNOS-a:

1. „*Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće*“ sa svojim prilogom „*Prijedlog prioriternih mjera u odgojno-obrazovnom sustavu od 2002. do 2004. godine*“, postavio je temelje za promišljenu reformu usmjerenu na proizvodnju radne snage pripremljene za radnu snagu, društvo i ekonomiju znanja. U sklopu ovog dokumenta poziva na niz međunarodnih deklaracija UNESC-a i UNN-a, kao i na suvremene procese demokratizacije, decentralizacije, autonomije, pluralizma i globalizacije te poštivanja međunarodnih dokumenata o obrazovanju i obrazovnim standardima, posebice vrstama i standardima znanja i vještina. u kontekstu cjeloživotnog učenja kao opravdanje za reforme. Neki od ciljeva promjena u obrazovnom sustavu koje je planirao ovaj projekt bili su: izgraditi sustav koji svima daje jednake mogućnosti sudjelovanja u obrazovanju i stjecanju jednostavnijeg zanimanja, uz posebne mjere za suzbijanje marginalizacije i isključivanja pripadnika određenih skupina; usaditi generacijama općeljudske etičke vrijednosti, vrijednosti europske i hrvatske kulture te svijest o potrebi očuvanja prirodne baštine i okoliša; te povezati obrazovne ustanove s okolinom (MPŠ, 2002).
2. „*Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. - 2010.*“ uglavnom je na tragu prvoga, iako je donesen za vrijeme demokršćanskog bloka. Ovaj dokument služi kao strateški razvojni alat, oslanjajući se na ranija ponavljanja obrazovnih planova i programa koji su revidirani i prošireni. Nužnost promjena je tako već u uvodu istaknuta, pa se tako navodi da nova obrazovna politika ovisi o očuvanju temeljnih vrijednosti hrvatskog društva, o ranijim obrazovnim dokumentima i uspješnoj praksi, kao i o novim smjernicama i aktivnostima s ciljem razvoja odgojno-obrazovnog sustava u skladu s najsuvremenijim svjetskim i europskim standardima. Kroz plan se nameću sljedeće stavke s većim naglaskom na ekonomske i demografske aspekte obrazovne politike, a manjim na prethodno navedene vrijednosti, kao što su inkluzivnost, otvorenost, i ujednačenost:

„Nastavnici/ce će proći program osposobljavanja za provođenje HNOS-a i novog kurikulumu do 2007. godine.; Sve osnovne škole početi koristiti HNOS i novi kurikulum do 2007.; Do 2008. godine uvesti će se sustav indikatora koji će omogućiti Ministarstvu znanosti, obrazovanja i športa praćenje razvoja obrazovnog sustava u usporedbi prema standardima obrazovnih sustava država članica Europske unije.; U skladu sa standardima Europske unije, u Hrvatskoj do 2010. godine 75% istog naraštaja učenika/ca završavati će srednjoškolski program.; Državnu maturu polažu učenici gimnazija i drugih

četverogodišnjih škola.; Izradit će se nacionalni pedagoški standardi za osnovne i srednje škole...; Uskladiti programe studija s potrebama struke te s Bolonjskim procesom...; Određenje novog modela financiranja visokog školstva do 19 2008. godine.; Prilagoditi sustav obrazovanja odraslih potrebama tržišta rada i mogućnostima odraslih za učenje...; Povećat će se udio BDP-a za obrazovanje na 4,9% do 2010. godine; Uvođenje hrvatskog društva u europsko i globalno društvo znanja... “ (MZOŠ, 2005: 20-35).

Ovim izmjenama operacionalizirani su zahtjevi za realizaciju HNOS-a. Kako bi se modernizirale obrazovne prakse, bilo da se radi o poduzetništvu, informacijsko-komunikacijskoj pismenosti ili obrazovnim standardima, može se zaključiti da se hrvatska obrazovna politika u ovom razdoblju nastojala prilagoditi zahtjevima EU kako bi što bolje bila konkurentna na tržištu rada. Osim toga, može se primijetiti naglasak na inkluzivnosti. Inkluzivno obrazovanje predstavlja jedan dio društvene inkluzija koji ima značenje možda i najznačajnijeg oblika društvene jednakosti, a predstavlja sustav obrazovanja usmjeren na zahtjeve i potrebe svih, dakle djece i odraslih s posebnim naglaskom na zahtjeve i potrebe onih koji su izloženi socijalnom isključenošću i marginalizaciji i samim time onima koji su ranjivi. U tom kontekstu, naglašava se važnost stava nastavnika od kojih se traže nove metode i oblici rada; osiguranje uvjeta rada; podršku odraslih prema nastavnicima, uključenje roditelja u rad, kvalitetu učenja i podučavanja uz korištenje primjerene opreme i pomagala (Karamatić Brčić, 2011).

Nadalje, potreba za rasterećenjem učenika i profesora, prvenstveno osnovnih škola, dovela je do uvođenja novog obrazovnog pristupa pod nazivom „*Hrvatski nacionalni obrazovni standard*“ (dalje: HNOS) koji je integriran kroz ranije navedeni Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005-2010. Ishod HNOS-a na nacionalnoj razini bila je izrada i provedba novog nastavnog plana i programa za osnovnu školu, koji je generalizirao temeljne čimbenike koji utječu na odgoj i obrazovanje prema HNOS-u, a neki od njih su: prilagodba nastavnih oblika, metode i sredstva rada prema individualnim potrebama; planiranje i pripremanje školskog i nastavnog rada prema sposobnostima učenika; kreiranje osebujnih sadržaja, diferenciranih aktivnosti, diferencirane strukture i tempa; praćenje područja interesa učenika i uvođenje odgovarajućih oblika poučavanja i učenja koji će omogućiti aktivno; samostalno učenje i praktične aktivnosti učenika (MZOŠ, 2006). Međutim, HNOS je zahtijevao „meku“ pedagogiju koja se temeljila na pristupu nastavi interaktivno orijentiranoj na učenika, ali se u praksi navedeno pokazalo teško izvedivim (Šoljan, 2007).

U Hrvatskoj je nova inkluzivna politika uvedena u zakonodavni okvir u obliku novog *Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi iz 2008.* Zakonodavac je imao cilj zadovoljiti obrazovne potrebe svakog djeteta u osnovnoj i srednjoj školi i stvoriti uvjete za modifikaciju didaktičko-metodičkih pristupa poučavanju učenika s teškoćama u razvoju. Ta prava učenika uključuju personalizirane i prilagođene programe, dodatne tečajeve, rehabilitaciju, profesionalne intervencije, nastavu kod kuće ili u bolnici i odgođeno pohađanje nastave. Osim toga, zakon potiče suradnju između škola i pružatelja zdravstvenih i socijalnih usluga u susjedstvu, kao i između svih strana uključenih u obrazovanje, uključujući roditelje (Boulliet i Kudek-Mirošević, 2015).

„*Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*“ (dalje: NOK) iz 2011. godine nastao je oslanjajući se na HNOS. S fokusom na odmicanje od dosadašnjeg sadržajno orijentiranog kurikuluma prema onom koji vrednuje sustav kompetencija i postignuća učenika, razvijen je kao nastavak procesa započetih prethodnim reformama. NOK je služio kao razvojni dokument koji je služio kao temelj za formuliranje, izradu i provedbu svih ostalih dokumenata koji se odnose na obrazovnu politiku, a njegova evolucija trebala bi biti dovoljno fleksibilna da se prilagodi društvenim i lokalnim promjenama. On zapravo predstavlja novu organizacijsku strukturu hrvatskog obrazovnog sustava jer po koncepciji i znanstvenoj utemeljenosti odstupa od ranijih reformskih dokumenata. Za razliku od ranijih kurikuluma, jedna intrigantna inovacija NOK-a je uključivanje međupredmetnih tema kao interdisciplinarnih sadržaja koji bi se trebali poučavati kao dio redovitih kolegija. To uključuje module o poduzetništvu, zdravlju, sigurnosti i zaštiti okoliša, kao i „učiti kako učiti“ (Rosandić, 2013: 48). Nažalost, ti se predmeti i danas poučavaju u redovnoj nastavi – barem formalno – i čini se dvojbenim da će uskoro biti odvojeni u zasebne kolegije.

Nakon promjene vlasti, te ulaska Republike Hrvatske u EU 2013. godine, ponovno je došlo do reforme hrvatske obrazovne politike i to prvenstveno globalnih procesa i unutarnjih promjena. Kao rezultat toga izrađena je „*Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*“ nazvana „Nove boje znanja“. Prioritet obrazovanja utvrđen je ključnim za osiguranje dugoročne stabilnosti i napretka hrvatskog društva. Strategija ocrtava ciljeve kao što su potreba da Hrvatska bude otvoreno, mobilno i inovativno društvo; da se provedba programa provodi kroz koncepte cjeloživotnog učenja, inovativnosti i znanja koji zajedno čine „trokut znanja“; te da se znanost i obrazovanje ističu kao područja od posebnog javnog interesa za čiji je razvoj i upravljanje

odgovornost države (Hrvatski sabor, 2014). Osim toga, bitno je naglasiti jednu svojevrsnu inovaciju uvedenu Strategijom, a to je da učitelji imaju ključnu ulogu u provedbi reforme u praksi te da je njihov profesionalni razvoj glavni prioritet. Cilj „novog“ obrazovnog sustava je ostvarivanje ideala demokratskog, tolerantnog i kreativnog hrvatskog društva uz pružanje visokokvalitetnog obrazovanja svim ljudima na pravičan i sposobnostima utemeljen način. S druge strane, dobra stvar ove strategije bile su opsežne javne rasprave koje su uključivale različite dionike, uključujući nastavnike, članove stručnih skupina i širu javnost. Sve zainteresirane podjedinice imale su priliku sudjelovati u raspravi. Jedna od uobičajenih kritika ove strategije bila je nepostojanje stručnjaka iz područja teorije kurikuluma i stručnjaka iz šireg akademskog područja. Strategija ocrtava osam područja razvoja, uključujući jačanje razvojnih kapaciteta obrazovnih ustanova, moderiranje obrazovnog okvira i jamčenje optimalnog operativnog okruženja za sve obrazovne ustanove. No, kao najznačajniji i, začudo, kontroverzan aspekt Strategije istaknuta je „Cjelovita kurikularna reforma“ (dalje: CKR), koja bi obuhvatila sve razine i vrste odgoja i obrazovanja. U cjelokupnom procesu za izradu kurikularnih dokumenata bi prema toj reformi trebali sudjelovali odgojitelji, učitelji, nastavnici i ostali djelatnici odgojno-obrazovnih ustanova i to na svim razinama tako da bi pridonijeli svojom stručnošću i iskustvom (Hrvatski sabor, 2014; Matanović, 2017). Međutim, implementacija cjelovite reforme na kraju je izostala zbog raznih razloga, prvenstveno zbog izmjena političke vlasti, svojevrsnih konzervativnih revolucija i političkog vala u Europi te samog izostanka volje za njezinim provođenjem (Matanović, 2017).

CKR i Strategija iz 2014. godine kasnije su zamijenjene poznatim *eksperimentalnim programom pod nazivom „Škola za život“*. Taj program zapravo aludira na ranije reforme, proglašava nastavak CKR-a, te opetovano ističe dobrobiti reforme i potporu koja je iskazana njezinoj provedbi. Međutim, iz moderne perspektive, početni plan za provedbu zamišljene sveobuhvatne reforme nije bio uspješan u donošenju značajnih, a kamoli potpunih promjena u obrazovnom sustavu, unatoč tome što je primio barem formalnu političku i financijsku potporu (MZO, 2019).

2.2. Struktura obrazovnog sektora u Republici Hrvatskoj

Hrvatski obrazovni sustav sastoji se od nekoliko razina: ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, osnovnoškolskog, srednjoškolskog i visokog obrazovanja (Europska komisija, 2023). U Tablici 1. prikazane su karakteristike svake od ovih razina. Pored ranije navedenih

razina, hrvatski obrazovni sustav obuhvaća i druge razine obrazovanja kao što je obuka za profesionalni razvoj te svi drugi oblici formalnog i neformalnog obrazovanja.

Tablica br. 1. Struktura hrvatskog obrazovnog sustava

| RAZINA | KARAKTERISTIKE |
|---|---|
| RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE | <ul style="list-style-type: none"> - decentralizirani sustav od 1993. godine - postao dio obrazovnog sustava donošenjem Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju iz 1997. godine - obvezan isključivo program predškole - sastoji se od 3 obrazovna ciklusa: <ol style="list-style-type: none"> 1) od trenutka kada dijete navrší šest mjeseci do navršene prve godine života djeteta 2) od trenutka kada dijete navrší prvu godinu života do navršene tri godine života 3) od trenutka kada dijete navrší tri godine do početka osnovne škole |
| OPĆE OBRAZOVANJE | <p>1.) OSNOVNOŠKOLSKO OBRAZOVANJE</p> <ul style="list-style-type: none"> - obvezan sustav školovanja u trajanju od 8 godina - počinje u dobi od 6 do 7 godina, a završava u dobi od 14 do 15 godina, osim iznimno za učenike s poteškoćama u razvoju kojima može trajati do navršene 21. godine života - organizira se kao javno ili privatno <p>2.) SREDNJEŠKOLSKO OBRAZOVANJE</p> <ul style="list-style-type: none"> - nije obvezatno - počinje u dobi od 14 do 15 godina - u prvi razred srednje škole mogu se upisati učenici do 17. godine, a iznimno kasnije - pružaju srednje škole ili druge javne ustanove - omogućava stjecanje znanja i vještina potrebnih za rad ili daljnje obrazovanje - srednje škole mogu biti: gimnazije, umjetničke i strukovne škole |
| VISOKO OBRAZOVANJE | <ul style="list-style-type: none"> - ustanove koje mogu biti sveučilište, fakultet, umjetnička akademija i veleučilište - iznimno, javno visoko učilište osnovano za potrebe vojnog, visokog i diplomatskog obrazovanja može biti ustrojeno kao ustrojstvena jedinica nadležnog tijela državne uprave - u skladu sa Zakonom o visokom obrazovanju i znanstvenoj djelatnosti, visoko učilište određuje postupak upisa kojim se jamči jednak pristup svim podnositeljima zahtjeva |

- osniva se kao javno ili privatno

- javno visoko učilište osniva Republika Hrvatska pri čemu se javno sveučilište osniva zakonom, a javno veleučilište uredbom Vlade Republike Hrvatske. Javni fakultet, odnosno javna umjetnička akademija osnivaju se odlukom sveučilišta, odnosno tijela državne uprave nadležnog za poslove obrane, unutarnje poslove te vanjske i europske poslove

- privatno visoko učilište osniva fizička ili pravna osoba

Izvor: Europska komisija (2023): Croatia: Ustroj i upravljanje, Ustroj obrazovnog sustava.

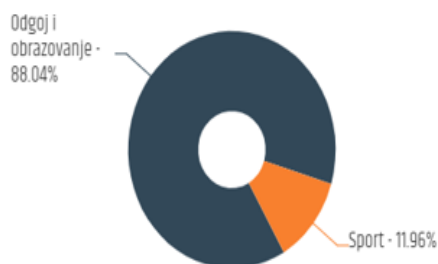
<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/hr/national-education-systems/croatia/ustroj-obrazovnog-sustava>.

Preuzeto 31.5.2024.

Hrvatski obrazovni sustav je uglavnom centralizirani sustav budući da na svim razinama obrazovanja upravljaju prvenstveno nacionalne agencije i Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih Republike Hrvatske. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih je nadležno za područje obrazovanja, te obavlja i upravne i druge poslove vezane za hrvatski obrazovni sustav. Ostale institucije koje su ovlaštene provoditi i pratiti politiku obrazovanja su: Agencija za odgoj i obrazovanje, Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Agencija za znanost i visoko obrazovanje, Agencija za mobilnost i programe Europske unije, Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja i Hrvatska akademska i istraživačka mreža (CARNET) (Europska komisija, 2023).

Slika br. 1. prikazuje ukupnu radnu stanju u Republici Hrvatskoj koja se bavi odgojem i obrazovanjem. Statistički podaci prikazani na Slici 1. ukazuju da je u tom sektoru zaposleno 55.351,00 osoba, što je 3.25% radne snage Republike Hrvatske. Od ukupne radne snage u ovom sektoru, 53.924,00 osoba je zaposleno (3,41% zaposlenih u RH), a 1.427,00 nezaposleno (1,20% nezaposlenih u RH). Stoga je stopa nezaposlenosti u ovom sektoru 2,58%, što je približno dvostruko manje od prosječne stope nezaposlenosti u RH. Ukupna potreba za radnicima iz ovog sektora iznosi 572 osobe, što je 5,25% ukupnih potreba RH. Također, na Slici 1. vidljivo je da se u Hrvatskoj Sektor 21. sastoji od dva podsektora s pripadajućim udjelom u sektorskoj radnoj snazi: Odgoj i obrazovanje 88.04% (48,730 osoba) i Sport 11.96% (6,621 osoba) (Ministarstvo rada, mirovinskoga sustava, obitelji i socijalne politike, 2023).

Podsektori



Zaposlenost po podsektorima

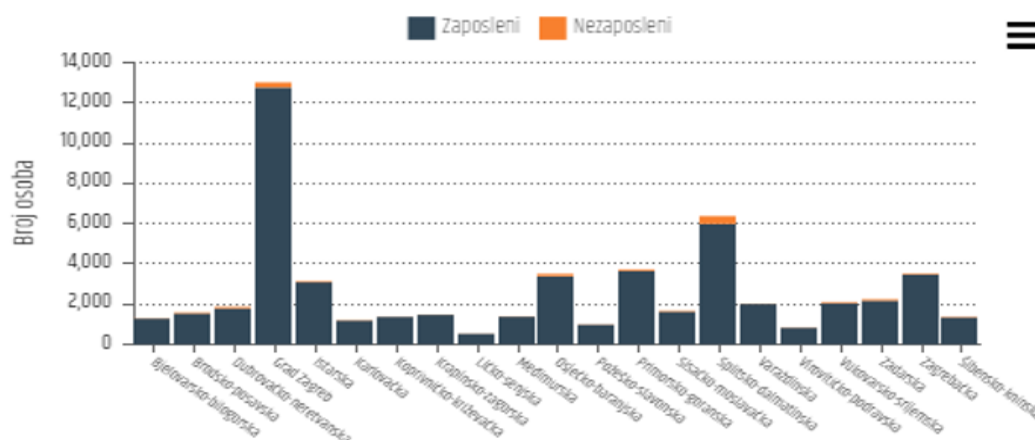
| Podsektor | Zaposleni (osoba) | Nezaposleni (osoba) | Stopa nezaposlenosti |
|---------------------|-------------------|---------------------|----------------------|
| Odgoj i obrazovanje | 47,852 | 678 | 1.80% |
| Sport | 6,072 | 549 | 8.29% |

Export Table Data To Excel File

Slika br. 1. Ukupna radna snaga u sektoru 21 u Republici Hrvatskoj

Izvor: Ministarstvo rada, mirovinskoga sustava, obitelji i socijalne politike (2023): Sektor 21 – Odgoj, obrazovanje i sport. https://trzisterada.gov.hr/WebProfiliSektora/prikaz_s21.html. 25.5.2024.

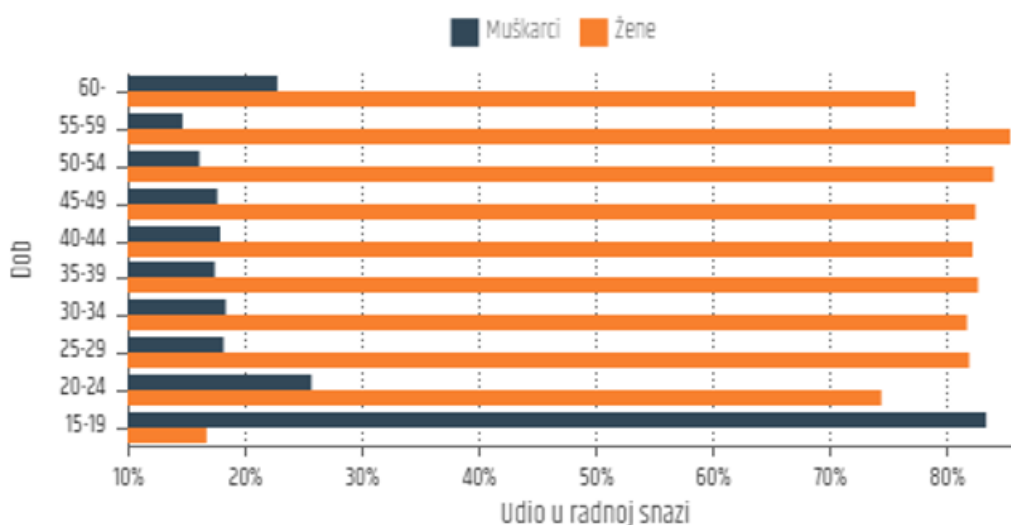
Obuhvat po županijama upozorava na veću koncentracije radne snage iz sektora Odgoj, obrazovanje i sport u Gradu Zagrebu, Splitsko-dalmatinskoj, Osječko-baranjskoj i Primorsko-goranskoj županiji, dok ostale županije imaju mnogo manji broj i zaposlenih i nezaposlenih sa sektorskim zanimanjima. Posebno mali broj radne snage dolazi iz Ličko-senjske županije. Grad Zagreb ističe se i po izrazito niskoj stopi nezaposlenosti za sva sektorska zanimanja – u ovoj županiji stopa nezaposlenosti je 1.95%, što je ispod prosječne sektorske stope nezaposlenosti od 2.58% i prosječne stope nezaposlenosti u RH od 6.99%. S druge strane, stopa nezaposlenosti za ovaj sektor u Splitsko-dalmatinskoj županiji iznad je prosjeka sektora i malo ispod prosjeka RH i iznosi 6.15% (Slika br. 2.) (Ministarstvo rada, mirovinskoga sustava, obitelji i socijalne politike, 2023).



Slika br. 2. Radna snaga po županijama

Izvor: Ministarstvo rada, mirovinskoga sustava, obitelji i socijalne politike (2023): Sektor 21 – Odgoj, obrazovanje i sport. https://trzisterada.gov.hr/WebProfiliSektora/prikaz_s21.html. 25.5.2024.

Na Slici br. 3. mogu se vidjeti podaci o stanju radne snage u obrazovnom sektoru s obzirom na dob. Podaci ukazuju da u Hrvatskoj egzistira umjereno nepovoljna dobna raspodjela u usporedbi s dobnom raspodjelom cjelokupne radne snage. Udio radne snage s 50 i više godina u sektoru je 29,71% što je iznimno malo iznad udjela u RH koji iznosi 29,08%. Nasuprot tome udio mlade radne snage (ispod 40 godina) je blizu razine RH prosjeka (43,84% prema 44,78%). Dobna raspodjela po spolu prati raspodjelu radne snage uz nešto povoljniju raspodjelu za muškarce u dobnoj skupini do 24 godine u odnosu na žene.



Slika br. 3. Radna snaga po dobi i spolu

Izvor: Ministarstvo rada, mirovinskoga sustava, obitelji i socijalne politike (2023): Sektor 21 – Odgoj, obrazovanje i sport. https://trzisterada.gov.hr/WebProfiliSektora/prikaz_s21.html. 25.5.2024.

Nacionalni obrazovni sustav jedan je od ključnih čimbenika koji određuju koliko je tržište rada konkurentno. U Hrvatskoj, kao i u mnogim drugim državama, obrazovni sektor ima ključnu ulogu u razvoju društva i ekonomije. Kvalitetno obrazovanje doprinosi stvaranju obučene radne snage, promovira inovacije i kreativnost, te podržava socijalnu koheziju i demokratske vrijednosti (Bejaković, 2006).

2.3. Izazovi i problemi obrazovnog sektora

Podaci prikazani u historijatu rada ukazuju da je u Hrvatskoj nova inkluzivna politika uvedena u zakonodavni okvir dovela do bitnih promjena, ali i izazova i problema. Premda su novi propisi nakon osamostaljenja države uvažili suvremeni pristup učenicima u inkluzivnim obrazovnim

situacijama, vjerovanje u potencijal svakog djeteta i pravo na kvalitetno obrazovanje ipak je trebalo pretočiti u djelo. Usprkos tome, nalazi pokazuju da su obrazovni pristupi i inicijative koje su danas na snazi nedovoljni da zadovolje potrebe djece s nizom poteškoća u razvoju. Čini se da se mnoga djeca s teškoćama u razvoju još uvijek nalaze u specijaliziranim odgojno-obrazovnim ustanovama. Hrvatski obrazovni sustav nalazi se u jednom od dva suprotna scenarija: 1.) postojeći politički dokumenti općenito podupiru inkluzivno obrazovanje koje poštuje različitost sve djece; i 2.) iskustvo isključenja iz škole još uvijek prevladava, a to se odražava na učiteljske procjene ponašanja učenika (Boulliet i Kudek-Mirošević, 2015).

Nadalje, istraživanje autora Boulliet i Kudek-Mirošević (2015) pokazuje da su učitelji skloni ocjenjivati učenike s teškoćama kao učenike koji ne postižu očekivane standarde ili slijede očekivane norme. Kao rezultat toga, procesi učenja i razvoja učenika s teškoćama u razvoju obično uključuju niža očekivanja. Ponašanje i akademski uspjeh ovih učenika trpi zbog nepravednog tretmana i percepcije da njihov potencijal učenja nije u potpunosti ostvaren. Međutim, budući da su njihove potrebe iste kao i kod svih ostalih i da se maksimalno trude u okolini koja ih ne podržava uvijek, studentima s teškoćama je teže ocjenjivati sebe nego druge učenike. I drugi autori upozoravaju na nedostatke inkluzivnog obrazovnog procesa. Na primjer, DiGennaro Reed i sur. (2011) su svojim istraživanjem pokazali da manje od 20% učenika s teškoćama u razvoju identificira recipročnog prijatelja, za razliku od preko 50% vršnjaka bez invaliditeta. S druge strane, Gorgiadi i sur. (2012) otkrili su da vrsta škole razlikuje stavove pravilno razvijenih učenika prema učenicima s teškoćama u razvoju, pri čemu su učenici iz inkluzivnog okruženja pozitivniji prema vršnjacima s intelektualnim teškoćama i odabiru manje negativnih pridjeva za opisivanje od djece iz neinkluzivnog okruženja. Ovi autori se slažu da su odnosi među učenicima glavna značajka iskustva u učionici i da daju poseban doprinos angažmanu, motivaciji i postignuću učenika. Stoga se pred učitelje postavlja zahtjev prema kojemu oni moraju biti svjesni intra- i inter-individualne dinamike u učionici koja ima potencijal za poticanje uključivanja ili isključivanja učenika.

Zbog korelacije između nastavničkih kompetencija i radnog učinka, istaknuto je značenje učiteljske učinkovitosti u području obrazovanja. Novija literatura sugerira da razina samoučinkovitosti među učiteljima utječe na različite procese povezane s učenjem, uključujući stavove i samoefikasnost među učenicima, te ulogu i kompetencije nastavnika. Profesionalni razvoj nastavnika uvijek je suočen s preprekama, posebice kada nastava postaje fleksibilnija. Što se tiče cjeloživotnog profesionalnog razvoja, prepoznavanje esencijalnih kompetencija

dovelo je do novih zahtjeva pred ulogom učitelja. Jedna od najznačajnijih prilagodbi je prelazak s poučavanja gradiva na učinkovito usmjeravanje procesa učenja i ispunjavanje jedinstvenih zahtjeva učenja svakog učenika. Svi učenici mogu imati koristi od nastave cijelog razreda korištenjem strategija implementiranih u diferenciranoj nastavi. Diferencirana nastava i samoučinkovitost učitelja pozitivno su povezani. Samoefikasnost učitelja povećava se provođenjem više vremena u profesionalnom razvoju vezanom uz diferenciranu nastavu, a samoefikasnost učitelja također je ključna komponenta u provedbi diferencirane nastave. Ovakav razvoj stvara prilike za refleksivan rad na uvjerenjima o samoučinkovitosti i nove putove za primjenu znanja i kognitivnog razumijevanja diferencirane nastave u praksi (Ćulum Ilić i Buchberger, 2020).

Među izazove obrazovnog sektora svakako spada i učenje na daljinu. Dojam javnosti o lošoj kvaliteti online studijskih programa i nedostatku mogućnosti međunarodne suradnje predstavlja Republiku Hrvatsku glavnim preprekama za online učenje na daljinu. Ove poteškoće proizlaze iz institucionalnih i akademskih čimbenika. Akademski izazovi su nove metode poučavanja i učenja. Studenti u okruženju za online učenje trebaju više individualizirane pažnje kako bi napredovali u karijeri, za razliku od onih u tradicionalnim učionicama. Kako bi se odgovorilo na jedinstvene potrebe mlađe studentske populacije, obrazovni resursi moraju se modificirati. Učitelji i mentori više nisu primarni izvori informacija za učenike zbog toga koliko se brzo i lako informacije mogu pronaći na internetu. Kao rezultat toga, moraju steći nove sposobnosti, uglavnom podučavajući učenike kako učiti (Katavić, Milojević i Šimunković, 2018).

Sa političkog gledišta, vladajućim strankama ni u prošlosti a ni danas školstvo nije prioritetno, obzirom da se na tome ne mogu dobiti izbori. U svojim izbornim kampanjama obrazovanje se više spominje kao sporedan cilj i najčešće u kontekstu obnove infrastrukture, izgradnje dvorana i uvođenje suvremene opreme, ne uviđajući važnost obrazovnog sustava kao ključnog stvaratelja društva znanja koje nas danas jedino može odvesti u prosperitet. Sa druge strane, nepotizam i politička podobnost koji su najzastupljeniji u osnovnim i srednjim školama, onemogućuju kvalitetnom kadru da dobije priliku postati dio akademske zajednice i ubrzati pozitivne promjene koje su nužne kako u hrvatskom školstvu tako i posljedično u stvaranju budućih generacija (Bognar, bez dat.). Dodatni argument koji pokazuje da hrvatsko školstvo ne funkcionira kako bi trebalo jest činjenica da javlja nesrazmjer odličnih učenika i rezultata državne mature koji pokazuje veliki problem u validaciji znanja. Obzirom da se znanje danas tretira kao glavni resurs koji se direktno povezuje sa gospodarskim razvojem i smatra se

najvećim kapitalom koji posjeduje neka nacija, upotrebom znanja za inovacije, istraživački rad, u medicini, za tehnološki napredak itd. omogućuje se konkurentnost na svjetskom tržištu (Jakovac, 2012). Dakle, glavni akteri obrazovnog sustava jesu učenici i studenti, te nastavnici i profesori. Dok učenici i studenti moraju postati punopravni članovi društva sposobni odgovoriti na sve životne izazove, kako poslovne tako i privatne, a da ujedno doprinose društvu u cjelini, isto tako nastavnici i profesori imaju ključnu ulogu u oblikovanju novih naraštaja.

2.4. Zahtjevi pred suvremenim nastavnicima

Poučavanje danas uključuje društvenu integraciju, obrazovanje i posredovanje. Suvremeni nastavnik svoje djelovanje treba usmjeriti na pomoć učenicima, usmjeravanje kako općeg tako i individualnog znanja, sređivanje, organiziranje, poticanje, savjetovanje i poticanje uz tradicionalne kvalitete, sposobnosti i didaktičke vještine. Osobine suvremenog učitelja, uz stručno-pedagoške kvalitete, iskazuju i njegove uloge odgojitelja, informatora (koji informira učenike i potiče samoaktivnost), posrednika (ukazuje na pozitivne strane medija), animatora, komentator, regulator, akcelerator (koji usmjerava, potiče i bira put rada), kreator, inicijator (koji pokreće cijeli zadatak), majeutik (koji vodi učenike), partner, suradnik i prijatelj (Previšić, 2003). Kako se unapređuje obrazovni sustav Republike Hrvatske, stalno stručno usavršavanje nastavnika postaje sve važnije. Kroz istraživanje, evaluaciju, samorefleksiju i obogaćivanje prakse odgajatelj može unaprijediti svoje profesionalne kompetencije za suvremenu učionicu (Mlinarević i Borić, 2007).

U pogledu vrijednosti i digniteta nastavničkog poziva, naglasak se stavlja na važnost njegovanja i unapređenja kompetencija koje definiraju pedagoški pristup odgoju i obrazovanju učenika u suvremenoj školi. Prema Jurčiću (2014), kompetentan nastavnik je onaj koji se ispunjava u poučavanju i učenju, posjeduje pedagoški takt i prihvaćaju ga učenici. Odgovornost je suvremenog nastavnika ispuniti ciljeve obrazovanja i jamčiti širenje informacija, kulture, vrijednosti i običaja. Mediji sve više igraju ulogu u donošenju promjena u obrazovanju, pri čemu funkcionalno obrazovanje ustupa mjesto svrhovitom obrazovanju. U takvim uvjetima nastavnik treba uspostaviti svoj profesionalni identitet i konstruirati vlastiti etički kodeks temeljen na univerzalnim ljudskim načelima (Pavičić Vukičević, 2013).

Poslovi organizacije poučavanja i učenja te poslovi suradnje s roditeljima i društvenom okolinom dvije su povezane kategorije u koje se može podijeliti rad nastavnika. Realizacija

predmetnog kurikuluma zauzima najveći dio radnog dana nastavnika u strukturi radnog vremena. Time je ovim dijelom dovršena većina odgojno-obrazovnih zadataka vezanih uz predmet. Aktivno stjecanje znanja kod učenika, razvijanje njihove socijalizacije za suživot s drugima i formiranje mišljenja upravo su vrijeme u kojem se ogledaju osobne (ljudske) i pedagoške kvalitete nastavnika (Strugar, 2014). Stoga se čini da su znanje i sposobnosti nastavnika od presudne važnosti, jer njihov rad tijekom radnog vremena zahtijeva i izvrsnu pripremu izvan radnog vremena.

Temelj kooperativnog obrazovanja je interakcija učenika i nastavnika koja se ostvaruje kroz različite komunikacijske kanale. Neverbalna komunikacija jednako je važna kao i verbalna. Prema Strugaru (2014), ta komunikacija obuhvaća i afektivne i intelektualne aspekte učiteljeve osobnosti i vrlo je složena. Da bi bio istinski empatičan, nastavnik mora biti u stanju vidjeti svijet „očima učenika“, razumjeti učenikov unutarnji svijet, poštivati njegovo ili njezino mišljenje i ponuditi ohrabrenje. Učinkovita suradnja i međuljudski odnosi u razredu neraskidivo su povezani s interakcijom i komunikacijom sudionika, na što utječe nastavnikov pristup vođenju nastave. Prema Rijavcu i Miljkoviću (2015), nastavnik na početku karijere koji želi uspjeti u svom poslu treba imati na umu da je, iako se prema učenicima treba odnositi ljubazno, on prije svega učitelj. Pristup upravljanju razredom određuje kako on vodi, upravlja i potiče komunikaciju i suradnju među svojim učenicima.

U nekim sredinama, bilo ruralnim ili urbanim, poučavanje uključuje posebne zadatke. Iako se uvjeti, društvene norme i životni standard razlikuju među sredinama, od nastavnika se ipak očekuje da dobro obavlja svoj posao bez obzira na to pomaže li mu to ili smeta. Tome mogu doprinijeti socijalna inteligencija nastavnika, svijest o različitosti i sposobnost prilagodbe situaciji. No, nastavnik mora biti dobro pripremljen za nastavni proces kako bi uspio gdje god radi. Posao nastavnika je pripremiti učionicu. Razina operativne pripreme za pojedinu nastavnu jedinicu može biti tromjesečna, godišnja, tematska ili čak mikrorazina. S obzirom na nove mogućnosti koje će obrazovanje donijeti, očekuje se da će značaj kvalitetne pripreme nastavnika u budućnosti samo rasti (Strugar, 2014).

Učitelji svakodnevno moraju brzo reagirati na razne nepredviđene situacije, čak i ako se zanemari svo dodatno i redovno obrazovanje koje dobivaju. Zbog napretka suvremene tehnologije neprestano moraju učiti nove vještine kako za podučavanje tako i za korištenje novih digitalnih resursa, platformi za učenje, elektroničkih dnevnika, imenika i slično. Rad s

učenicima koji imaju različite fizičke i psihičke posebne potrebe, kao i olakšavanje vršnjačke interakcije u razredu kroz nekoliko prilagođenih ili prilagođenih programa, izazov je koji dolazi s trendom inkluzije. Štoviše, iako je u Hrvatskoj još uvijek tabu tema o mentalnom zdravlju odgajatelja, na razvijenim i manje konzervativnom Zapadu postoje specijalističke klinike koje odgajateljima nude stručnu pomoć i liječenje upravo zbog izazova i stresa koje donosi sa sobom odgajateljska i nastavnička profesija (Galović, 2018).

Čini se kako danas neki zamišljaju i shvaćaju obrazovanje, njegove zakonitosti i svakodnevicu olako smatrajući kako da može postati odgajatelj i nastavnik vodeći se mišlju „*kako smo svi jednom išli u školu, pa valjda onda i sve znamo o njoj*“ (Galović, 2018). Međutim, sagledavajući sve ranije navedene zahtjeve koji se stavljaju pred nastavnike, ne iznenađuje da je pojava stresa u nastavničkoj profesiji uobičajena pojava koja je poznata već dugo vremena (Tomašević, Horvat i Leutar, 2016). S time se slažu i mnogi drugi autori, uključujući Mađarac (2018), koja također tvrdi da je nastava u školi vrlo stresna. Tome u prilog govori i činjenica da nastavnici provode mnogo sati u učionici radeći i noseći se s razredom punim nemotiviranih učenika. Uz sve njegove odgovornosti, nastavnici moraju uvijek projicirati pozitivan stav i suzdržavati se od izražavanja bilo kakvih negativnih osjećaja, čak i ako su tu duže vrijeme. Obrazovni sustav je često na udaru kritika, a nepovoljni radni uvjeti u školama često zasjenjuju beneficije koje primaju nastavnici. Stoga, kako tvrdi Mađarac (2018), uopće ne čudi da se nastavnici osjećaju sve više pod stresom i izgaranjem na poslu jer su pod pritiskom na poslu i sve su manje zadovoljni svojim profesionalnim statusom.

3. MOTIVACIJA

Čovjek je misaono i svjesno biće, koje ima svoje vlastite potrebe, htijenja, motive i ambicije koje unosi u organizaciju. Stoga je uspješnost poslovanja bilo kojeg oblika organizacije izravno ovisna o ljudskom faktoru. Od kad postoji čovječanstvo zasigurno je da je postojao rad i motivacija čovjeka za preživljavanjem – hranom, vodom, skloništem. Već tada u najranija doba postanka ljudi bilo je jasno da je čovjekov rad izuzetno vrijedan. U suvremeno vrijeme naglasak je više na razvoju novih tehnoloških izuma (npr. roboti) koji bi trebali zamijeniti ili olakšati rad ljudima. Međutim, niti moderna tehnologija ne može bez čovjeka. On je taj koji naposljetku rukuje njom pa čak i samo ako upali ili ugasi prekidač nekog stroja, ta tehnologija ne bi mogla raditi bez njega, odnosno ne bi mogla uopće postojati. Stoga su ljudi i dalje jedan od najvažnijih faktora opstanka života i društva, a naročito opstanka poduzeća, organizacija, institucija i drugih oblika kojima upravlja čovjek. U okviru takvog razumijevanja značaja ljudske radne snage sve više se stavlja naglasak na motivaciji čovjeka jer su mnoga dosadašnja istraživanja pokazala da je upravo pozitivna motivacija pokretač čovjeka u gotovo svim sferama života. Specifičnost i kompleksnost ljudskih potencijala je rezultat djelovanja ljudskog faktora.

3.1. Definicija i uloga motivacije

Motivacija je snažna sila koja potiče ljudsko ponašanje radi ispunjenja interesa i želja, odnosno potiče djelovanje, gradi volju i utječe na donošenje odluka (Jakšić, 2003). Janićijević (2008: 79) definira motivaciju na sljedeći način: „Motivacija je proces pokretanja aktivnosti čovjeka, usmjeravanje njegove aktivnosti na određene objekte i koordinaciju te aktivnosti radi postizanja određenih ciljeva. Pokretačke snage koje izazivaju aktivnost, koje usmjeravaju i upravljaju njome nazivaju se općim nazivom - motivacija. Motivacija predstavlja izražavanje sposobnosti pojedinca. Aktivnosti nekog čovjeka mogu se razumjeti ako se poznaje njegov motiv za te aktivnosti. Dakle, motiv je razlog izražavanja neke određene sposobnosti. Ukoliko se kontroliraju motivi čovjeka tada se može kontrolirati i njegovo ponašanje. Jedinu granicu ove kontrole predstavlja činjenica što nitko ne može biti motiviran da učini nešto što nije sposoban učiniti.“

S aspekta rada i radnih odnosa, motivacija predstavlja pokretačku snagu koja može stvoriti ili uništiti uspjeh organizacije ili zaposlenika. Ona je na neki način unutarnja iskra koja potiče pojedince da postignu ciljeve, preuzmu rizike i napreduju u smjeru izvrsnosti. Kada ne bi bilo

motivacije u organizaciji, zaposlenicima bi moglo nedostajati strasti prema poslu i potreba da se istaknu u svojim zanimanjima, radnim ulogama. Jednako je sa drugim područjima čovjekova života (škola, obitelj i dr.). Dosadašnja istraživanja pokazala su da će vjerojatnije motivirani zaposlenici biti više angažirani u organizaciji, odnosno da će biti više spremni preuzeti inicijativu od onih nemotiviranih, a to pak dovodi do povećanja produktivnosti i općenitog zadovoljstva poslom. Drugim riječima, motivirani zaposlenici imaju pozitivan stav prema svom radnom mjestu, spremniji su na suočavanje s problemima kao na primjer hitnosti nekog posla, kratkog roka, izazovnog projekta (Larmour, 2023). Dakle, motivacija ima veliku ulogu kada je riječ o postizanju uspjeha ne samo radnika pojedinačno, već i čitavog radnog kolektiva u organizaciji jer motivirani radnici mogu potaknuti one nemotivirane. Iz toga proizlazi i da poduzeća koja daju prednosti motivaciji zaposlenika, zasigurno ostvaruju određena poboljšanja u poslovanju.

Motivacija je pokretač produktivnosti, kreativnosti i inovativnosti. Motivirani zaposlenici su angažiraniji u obavljanju radnih zadataka i prepoznaju kada je potrebno uložiti dodatne napore, što dovodi do produktivnosti jer se svojim radnim zadacima pristupaju s pozitivnim stavom. S druge strane kreativnost je također još jedno područje u kojem je motivacija izuzetno važna. Kreativnost obično podrazumijeva razmišljanje izvan okvira, a takvo razmišljanje može dovesti do pronalazanja novih rješenja u rješavanju problema, kao i do isprobavanja nekih novih ideja koje mogu rezultirati inovativnim otkrićima. Inovativnost i kreativnost dva su ključna uvjeta za postizanje konkurentnosti organizacije što također ukazuje na važnost motiviranosti zaposlenika. Treba naglasiti da organizacije mogu potaknuti razinu svojih zaposlenika pružanjem prilika za učenje i tako im pomoći da ostvare svoje pune potencijale, dok se tako istovremeno povećava organizacijski uspjeh (Larmour, 2023).

Motivatori su u suštini procesi koji uspostavljaju ili ubrzavaju, inhibiraju ili aktiviraju, slabe ili jačaju specifične aktivnosti povezane s ljudskim radom. Uloga im je „otključati“ i usmjeriti radnu energiju u željenom smjeru za postizanje određenog cilja. Postoje razlike između motivatora i motiva. Ljudi imaju potrebe, a motivatori su načini da se zadovolje neke od tih potreba. Ljudska aktivnost nije rezultat vlastite volje; nužni su i unutarnji i vanjski podražaji. Motivacijom se naziva i sve ono što pokreće, usmjerava i utvrđuje trajanje i intenzitet neke aktivnosti. Ciljevi su primarni vanjski poticaji, dok su ljudske potrebe unutarnje motivacije koje pokreću određena ponašanja (Janićijević, 2008). Neispunjene potrebe dovode do napetosti, koja

zauzvrat potiče unutarnji poriv i proizvodi izbor ponašanja. Izbor ponašanja rezultira oslobađanjem napetosti olakšavajući ispunjenje određene potrebe i postizanje cilja. Promatranjem nekoga kako marljivo i predano radi, može se zaključiti da je vođen snažnom željom da ostvari određeni cilj koji za njega osobno ima neko značenje. To je zato što više razine napetosti također dovode do viših razina predanosti (Križaj Grušovnik, 2022).

Sve naprijed navedene spoznaje upućuju na sljedeće posljedice do kojih može dovesti nedostatak motivacije (Larmour, 2023):

1. nedostatak motivacije štetno utječe na radni učinak zaposlenika i njihovo opće zadovoljstvo poslom
2. nedostatak motivacije može dovesti do visokih stopa fluktuacije i tako poremetiti tijek rada i stvoriti troškove obuke za nove zaposlenike
3. pad kvalitete rada je gotovo uvijek posljedica nedostatka motivacije zaposlenika.

Motivacija je dakle dinamičan fenomen. Očigledno je da radnik može brzo prijeći iz stanja snažne radne etike u stanje bez radne etike. Nešto šire od ranije spomenutog Larmoura (2023), Grušovnik (2022) izdvaja izravne i neizravne posljedice kod zaposlenika s obzirom na pojavu radne demotivacije. Neizravni učinci uključuju nižu plaću, mogućnost gubitka posla, učinke na psihofizičko zdravlje itd. Izravne posljedice uključuju niže zadovoljstvo poslom i produktivnost. Budući da se značajan dio života provodi na poslu, ključno je osigurati da posao pruža ispunjenje jer je posao bitan dio života. Zbog toga je ključno da i menadžeri ljudskih resursa i zaposlenici razumiju zakone motivacije i sami sebe kako bi upravljali varijablama koje utječu na motivaciju zaposlenika na poslu, potaknuli tu motivaciju, povećali vjerojatnost da će njihovi poslovni ciljevi biti ispunjeni i povećati zadovoljstvo poslom (Križaj Grušovnik, 2022).

Sveobuhvatno gledajući prethodno iznesene stavove stručnjaka jasno je da motivacija igra ključnu ulogu u životnom uspjehu ljudi, naročito u području rada. Čini se da kroz pružanje prilika za rast i priznanje za naporan rad zaposlenika organizacije mogu potaknuti okruženje u kojem se radnici osjećaju cijenjenima i motiviranima za postizanje svojih ciljeva, te koji tako istovremeno mogu uvelike doprinijeti organizacijskim ciljevima.

3.2. Rane i suvremene teorije motivacije

Mnoštvo teorija motivacije razvijeno je tijekom povijesti i tekućih istraživanja o motivaciji zaposlenika. Teorije motivacije naglašavaju različite aspekte ljudskog ponašanja i temelje se na različitim pretpostavkama. Radnici su temelj svake organizacije i poslovanja. Oni su ključni za rad svake tvrtke jer osiguravaju da se svi zadaci izvrše točno i prema rasporedu. Motiviranje osoblja ključno je za maksimiziranje produktivnosti jer će moći bolje izvršiti svoje zadatke, što će koristiti organizaciji kao cjelini. Motivacija zaposlenika će pasti, a sam proizvod neće biti dovoljno dobar da bi ostvario profit - umjesto toga, to će rezultirati gubitkom i skupim troškovima. Da bi se izbjegle negativne posljedice mnogi autori su pokušali doći do zaključaka o teorijskom konceptu motivacije zaposlenika (Maharjan, 2018). Teorije motivacije usmjerene su i na preoblikovanje načina rada tako da se na neki način razbije monotonija i probudi kreativnost među zaposlenicima (Bahtijarević Šiber, 1999).

Okolnosti i utjecaj motiviranog učenja u razredu opsežno su proučavani u posljednjih nekoliko desetljeća. Koristeći različite teorijske točke gledišta, obavljeno je mnogo istraživanja o ovoj temi. Kao takva, često se zanemaruje tema motivacije nastavnika za njihov rad i kako ona utječe na formiranje učenja i poučavanja učenika. Müller, Andreitzž i Palekčić (2008) u ovom su radu predstavili prve empirijske rezultati projekta o motivaciji nastavnika na Sveučilištu Alpen-Adria u Klagenfurtu u Austriji. Promatrano je koji čimbenici i okolnosti utječu na motivaciju nastavnika. Teorijski temelj studije je teorija koja smatra da je zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba za autonomijom, kompetentnošću i društvenom povezanošću ono što motivira osobu da teži samoodređenju. Nalazi ukazuju na odnos koji postoji i izravno i neizravno između različitih uvjeta institucionalnog okvira u školi, motivacije nastavnika za samoodređivanje, motivacije nastavnika za učenje učenika i uvjeta u razredu (Müller, Andreitzž i Palekčić, 2008).

Neovisno o tome o kojem području istraživanja je riječ, autori obično razlikuju tri skupine *rane teorije motivacije* (Sikavica, Bahtijarević-Šiber i Pološki Vokić, 2008):

1. teorija hijerarhije potreba,
2. teorija X i teorija Y
3. teorija „motivacija – higijena“.

Najpoznatija je teorija hijerarhije potreba čiji je tvorac Abraham Maslow. Njegova je pretpostavka da svaka osoba ima pet ključnih potreba koje proizlaze iz određenog odnosa, a kronološki su poredane. Prikazane su na Slici br. 3. Najosnovnije potrebe su fiziološke potrebe kao što su glad, žeđ, zrak, te potrebe sigurnosti poput zaštite od fizičkih povreda, a koje se nalaze u nižem redu. Nasuprot tome potrebe pripadanja, ljubavi, poštovanja i samoostvarenja najvažnije i to su potrebe višeg reda. One se zadovoljavaju unutar osobe (Žurga, 2012).



Slika br. 4. Hijerarhija 5 ključnih potreba prema teoriji hijerarhije potreba
Izvor: Žurga, A. (2012): Rane teorije motivacije.

<https://vaznostmotivacije.blogspot.com/2012/05/rane-teorije-motivacije.html>. Preuzeto 20.6.2024.

Osnivač teorija X i Y je Douglas McGregor gledajući na ljude s dva dijametralno suprotna aspekta. U teoriji X ljudi se promatraju kao jedinke koje izbjegavaju rad pa bi u tom kontekstu menadžeri trebali konstantno nadzirati radnike i određivati im sankcije za nerad. U ovoj teoriji radnici su u suštini neradnici, nemaju ambicija i obično ne vole izlaziti iz svoje zone komfora. U teoriji Y radnici se nasuprot navedenom promatraju kao osobe kojima je rad prirodan. Oni su odgovorni, vole osmišljati nova i inovativna rješenja, te ih menadžeri ne moraju pretjerano nadgledati (Žurga, 2012).

Teorija „motivacija – higijena“ naziva se još i dvofaktorskom teorijom, a osnivač joj je Frederick Herzberg. On razlikuje čimbenike koji dovode do nezadovoljstva radnika i one koji uzrokuju njihovo zadovoljstvo. Prve je nazvao higijenicima, a druge motivatorima. Tako u higijenske ubraja plaću, sigurnost zaposlenja i tome slično, dok u motivatore ubrana sve ono što je povezano s radom poput promaknuća, odgovornosti, priznanja (Sikavica, Bahtijarević-Šiber i Pološki Vokić, 2008).

U *suvremene teorije motivacije* ubrajaju se (Sikavica, Bahtijarević-Šiber i Pološki Vokić, 2008: 535; Buntak, Droždek i Kovačić, 2013: 57):

1. teorija triju potreba
2. teorija postavljanja cilja
3. teorija pojačavanja
4. teorija očekivanja.

Prva teorija podrazumijeva tri vrste potreba čovjeka: potreba za snom, potreba za postignućem i potreba za povezivanjem. One se moraju znati prepoznati da bi poduzeće moglo napredovati. Ljudi koji imaju potrebu za moći često će težiti liderstvu, ali su isto tako često i skloni raspravama i tvrdoglavosti. S druge strane osobe koje imaju potrebu za povezivanjem obično se žele osjećati voljenim, ali im može stvarati veliki problem ukoliko budu odbijene od radnog tima. No one su spremne pomoći i obično teže prijateljskim odnosima. Kod ljudi koji imaju veliku potrebu za postignućem često se može dogoditi da osjećaju strah od neuspjeha, ali žele biti izazvani i nastoje se okušati u teškim ciljevima (Wehrich i Koontz, 1998.).

Za osmišljavanje teorije postavljanja ciljeva zaslužan je Edwin Locke. Prema ovoj teoriji ljudi se u suštini ponašaju razumno, te kroz postavljanje ciljeva koje žele ostvariti, mogu definirati svrhu vlastitog djelovanja. Cilj tako postaje glavni izvor motivacije i potiče čovjeka na ulaganje truda. On može utjecati na ponašanje zaposlenika u organizaciji kroz usmjeravanje aktivnosti i pažnje, količinu uložene energije i truda, te kroz motivaciju razvoja aktivnosti u smjeru postizanja cilja (Robins i Judge, 2009).

Prema teoriji pojačavanja često se primjenjuje u praksi. Ona se temelji na ideji prema kojoj radnici očekuju nagradu ili sankciju za određeni obrazac ponašanja, te da stoga prema tom obrascu poduzimaju radnje zbog kojih će biti nagrađeni ili izbjegavaju one radnje zbog kojih bi mogli biti sankcionirani. Međutim, takva praksa može imati negativne učinke na dugoročni rad jer obično menadžeri ne žele da zaposlenici znaju unaprijed razloge zbog kojih mogu biti nagrađeni ili kažnjeni (Cvetković, 2017).

Teorija očekivanja predstavlja još jednu suvremenu teoriju motivacije. Ova teorija počiva na shvaćanju da je motivacija čovjeka određena vrijednošću koju oni ocjenjuju kao rezultat svog rada pomnoženo s pouzdanošću. Pri tome pod pouzdanošću smatraju takvu pouzdanost s kojom će njihov trud pomoći u postizanju ciljeva. Dakle, ovdje je motivacija proizvod anticipirane

vrijednosti cilja i pretpostavke s kojom se procjenjuje ostvarenje cilja. Dakle, prema ovoj teoriji pritisak je umnožak valencije i očekivanja (Weihrich i Koontz, 1998.).

3.3. Radna motivacija

Industrijska revolucija dovela je do sve veće važnosti motivacije zaposlenika. Prije više od jednog stoljeća, Frederick W. Taylor smatrao je zaposlenike zupčanicima u sofisticiranom stroju. Preporučio je primjenu metode „mrkve i batine“ za motiviranje zaposlenika. Smatra da radnike treba kazniti za loše ponašanje, a nagraditi za dobro. Ipak, kazne, na primjer, često imaju neželjenu posljedicu da radnici preziru svoj posao i sve što je s njim povezano, što smanjuje produktivnost. Organizacijski psiholozi stvorili su sve složeniji sustav motivacije zaposlenika jer su ljudi i njihov rad primarni resursi suvremenih organizacija. Razvili su različite strategije za inspiriranje zaposlenika. Radna motivacija se može klasificirati kao intrinzična ili ekstrinzična. Vanjskim prednostima poput novca ili slave potiče se vanjska motivacija. Ljudska priroda uključuje intrinzičnu motivaciju, koja proizlazi iz unutarnjih želja poput potrebe za stvaranjem, učenjem i istraživanjem. Rad koji je vođen intrinzičnim čimbenicima obično daje kvalitetnije rezultate i traje dulje. Za održavanje ekstrinzične ili vanjske motivacije potrebne su stalne vanjske nagrade (Selekcija.hr, 2019).

U području upravljanja ljudskim potencijalima nisu važni samo ciljevi organizacije, već i ciljevi zaposlenika. Oni se moraju prepoznati da bi se mogla prilagoditi radna atmosfera i da bi se u konačnici utvrdilo kako osigurati radne uvjete što može doprinijeti općem zadovoljstvu zaposlenika i većom motiviranošću. Evo nekoliko ključnih činjenica do kojih se došlo na temelju studija i istraživanja o tome što zapravo zaposlenici žele. Kao primjer navodi se istraživanje tvrtke ManpowerGroup koja je analizirala odgovore više od 5000 radnika na prvoj liniji, korporativnih i pozivnih centara, kao i tražitelja posla, u pet zemalja (Australija, Francuska, Italija, Ujedinjeno Kraljevstvo i Sjedinjene Države) kako bi saznala što znači napredovati na poslu. Ovo su rezultati do kojih se došlo (Manpower Group, 2024):

1. 93% svih ljudi sada vidi fleksibilnost kao važnu za svoj radni život
2. 45% želi odabrati vrijeme početka i završetka
3. 18% radilo bi četverodnevni radni tjedan za manju plaću
4. radnici žele radna mjesta s menadžerima koji im pružaju podršku (74%) i vođama od povjerenja (71%) koja nude više fleksibilnosti, autonomije, povjerenja, poučavanja i razvoja

5. zaposleni roditelji žele više od poslodavaca, uključujući: mogućnosti napredovanja u karijeri (75%); smislen rad (74%); podrška da ostanu zdravi (56% želi sredstva za fitness; 54% želi opcije zdrave hrane)
6. jedan od četiri (25%) radnika želi veću podršku poslodavaca za mentalno zdravlje kako bi se zaštitio od psihičke napetosti.

Geert Hofstede, nizozemski socijalni psiholog, profesor na Sveučilištu Maastricht u Nizozemskoj i bivši zaposlenik IBM-a, proveo je jedno također zanimljivo istraživanje o međukulturalnim grupama u organizacijama, te je na temelju tog istraživanja došao do teorije kulturnih dimenzija. U toj teoriji definira kulturu kao specifičan način na koji se ljudi kolektivno ponašavaju u svojim sredinama. Uočio je kako su se kulturne razlike pokazale u šest skupina (Burić, 2024):

1. udaljenost moći: opisuje u kojoj mjeri manje moćni članovi organizacija prihvaćaju i očekuju da je moć nejednako raspoređena.
2. individualizam: određuje stupanj do kojeg su ljudi u društvu integrirani u skupine.
3. izbjegavanje neizvjesnosti: predstavlja toleranciju društva na dvosmislenost. Kulture s visokim ocjenama ovdje se odlučuju za vrlo definirane kodove ponašanja i zakone, dok kulture s nižim ocjenama više prihvaćaju različite misli i ideje.
4. muškost protiv ženstvenosti: u muževnijim društvima žene i muškarci su kompetitivniji, dok u ženskim društvima ravnopravno dijele brižne stavove s muškarcima.
5. dugoročna orijentacija naspram kratkoročne orijentacije: određuje stupanj do kojeg društvo poštuje tradiciju. Primjerice Azijske kulture imaju jaku dugoročnu orijentaciju, dok anglo zemlje, Afrika i Latinska Amerika imaju kratkoročnu orijentaciju.
6. popuštanje naspram suzdržanosti: predstavlja mjeru sreće ako su ispunjene jednostavne radosti. Društva koja su popustljiva više vjeruju da kontroliraju svoje živote. S druge strane ona koja su suzdržana vjeruju da vanjske sile diktiraju njihove živote.

Ovdje je važno razumjeti kako nisu svi motivacijski pokretači vezani uz kulturu. Prema ranije spomenutom istraživanju čini se da je želja za zanimljivim poslom važna svim radnicima neovisno o tome gdje se nalaze, kao i da su rast, postignuće i odgovornost visoko ocijenjeni u različitim kulturama. Međutim, iz navedenog se može zaključiti da svaki vođa organizacije, pa tako i međunarodnog tima ne mora nužno svakome i svemu pristupiti drugačije. Ipak, ako se uzme u obzir gore navedeni primjer kulturalnih razlika, jasno je da one pokreću potrebe pojedinaca i da mogu pomoći organizaciji u stvaranju motivirajućih okolnosti za cijeli svoj tim zaposlenika.

Pored svega naprijed navedenog, treba svakako naglasiti i važnost izgradnje međuljudskih odnosa u radnoj motivaciji. Naime, velikoj većini ljudi važne su potrebe višeg reda – osobni razvoj, status, potvrđivanje i slično. Organizacija bi mogla imati vrhunske profesionalce, ali bez kolegijalnih odnosa među njima ne može se postići učinkovitost. Stoga je poželjno raditi na stvaranju pozitivnog radnog okruženja u timskom radu gdje je tim sportska momčad, a organizacija ili njezin čelnik trener. On je dužan ukloniti barijere u komunikaciji unutar tima tako da se naglasak prebaci na potencijal pojedinaca i postigne njihova suradnja kao krajnji cilj (Agudelo i Saavedra, 2016).

3.4. Radna angažiranost

Izraz „angažman“, koji je nastao u poslovnom sektoru i nedavno je postao popularan u akademskoj zajednici, prisutan je već neko vrijeme (Schaufeli i Baker, 2010). Iako je točno podrijetlo pojma „radna angažiranost“ nepoznato, postoje naznake da ga je Gallup skovao za korištenje u svojim istraživanjima (Baker i Leiter, 2010). Dok se izrazi „radni angažman“ i „angažman zaposlenika“ često koriste kao sinonimi, važno je napomenuti da se radni angažman odnosi isključivo na odnos zaposlenika s njihovim poslom, dok angažman zaposlenika također može podredno uključivati njihov odnos s organizacijom.

Kahn (1990) je bio prvi teoretičar koji je konceptualizirao angažman kao vezu između identiteta zaposlenika i njegove uloge na poslu. Kao rezultat poistovjećivanja s poslom, zaposlenik u njega ulaže veliki trud. Isti autor tvrdi da osoba koja osobnu energiju (fizičku, kognitivnu i emocionalnu) posvećuje svojoj radnoj ulozi i onoj koja olakšava samoizražavanje ima dinamičan i evoluirajući odnos, odnosno dijalektički odnos. Bakker i Leiter (2010) navode kako je Rothbard prvi opisao radni angažman kao dvodimenzionalni motivacijski konstrukt koji se sastoji od udubljenosti (stupanj usredotočenosti na ulogu) i pažnje (dostupnost kognitivnih resursa i količina vremena provedenog u razmišljanju).

Na temelju do sada iznesenih podataka moglo bi se zaključiti da radni angažman iscrpljuje zaposlenika, pa ga čini manje produktivnim. Međutim, neki autori tvrde da se izgaranje i angažman na poslu ipak razlikuju jedni od drugih, odnosno zauzimaju stajalište da se angažman i izgaranje međusobno isključuju. Naime, angažirani radnici su energizirani i učinkovito povezani sa svojim poslom, za razliku od onih koji izgaraju na poslu. Svoje poslove radije

doživljavaju kao izazove nego kao stresne i zahtjevne. Nadalje, onima koji izgaraju na poslu nedostaju tri kvalitete angažiranih zaposlenika: energija, uključenost i učinkovitost. Preciznije, izgaranje je stanje u kojem produktivnost postaje neučinkovita, uključenost prestaje i pojavljuje se cinizam, energija se troši i postaje iscrpljeno. Spomenute razlike su rezultat primjene Maslach Inventara sagorijevanja. Prema ovom mjerilu, oni koji su angažirani postižu visoku ocjenu na profesionalnoj učinkovitosti, a nisku na cinizmu i umoru. Kao rezultat toga, radni angažman je posebna ideja koja ima loš odnos s izgaranjem (Bakker i Leiter, 2010).

Konačno, Schaufeli i Salanova (2007) definiraju radnu angažiranost kao pozitivno i k tome ispunjavajuće stanje misli o poslu, a karakteriziraju ga tri osobine: energičnost, predanost i zadubljenost. Jedan od načina da se okarakterizira energetska komponenta je posjedovanje puno energije i mentalna fleksibilnost ili otpornost na rad, što znači da je osoba spremna uložiti trud i ustrajnost u svoj rad čak i usprkos izazovima. Kada su radnici duboko angažirani u svom poslu i osjećaju svrhu, uzbuđenje, inspiraciju, izazov i ponos, smatraju se predanima. Potpuno fokusiranje na posao i osjećaj zadovoljstva zbog toga naziva se angažmanom. Kada je radnik duboko angažiran u svom poslu, vrijeme munjevito leti i teško se od njega odvaja. Sve je očitije da su dva glavna znaka izgaranja, cinizam i iscrpljenost, izravno suprotstavljeni predanosti i energiji. Baš kao što predanost i cinizam pripadaju suprotnim polovima kontinuuma „identifikacije“, energično i iscrpljeno treba promatrati kao dva suprotna pola kontinuuma zvanog „energija“. Uz to, sagorijevanje je tipično za nisku energiju i slabu identifikaciju s poslom, dok visoka energija i snažna identifikacija s poslom karakterizira radni angažman. Prema dubinskim intervjuima sa zaposlenicima, autori su odlučili uključiti imerziju kao treću sastavnu komponentu radnog angažmana. Međutim, potrebno je više istraživanja kako bi se potvrdilo je li uranjanje zapravo temeljna komponenta radnog angažmana ili je samo rezultat energije i identifikacije (Schaufeli i Salanova, 2007).

Sumira li odjeljak o definiciji radnog angažmana, vidljivo je da je, u poslovnom kontekstu, organizacija ključna točka angažmana. Međutim, u akademskoj domeni, Kahn (1990) zagovara radnu ulogu kao referentnu točku konstrukta (Bakker i Leiter, 2010). Prema trećem stajalištu, radni angažman se smatra korisnom suprotnošću izgaranju. Bez obzira na to, bihevioralno-energetske (energične), emocionalne (predanost) i kognitivne (zadubljenost) komponente čine općepriznatu definiciju radnog angažmana i bitne su za daljnje razumijevanje uloge motivacije i zadovoljstva radnika u poslu. Na temelju ranijih istraživanja čini se i da su samoefikasnost, perfekcionizam i radni stres temeljne odrednice radne angažiranosti.

Tako je samoefikasnost, prema Luthansu i Youssefu (2004), je uvjerenje u vlastitu sposobnost da osoba izvrši zadatak, ispuni obvezu, nosi se s novim poteškoćama ili djeluje na određeni način. Samoučinkovitost predstavlja samouvjerenje o vlastitoj sposobnosti da se uspješno izvrše određeni zadaci u specifičnoj situaciji, odnosno vjera u mogućnost utjecaja na izbor načina postupanja, razine upornosti i naposljetku stupanj postignuća (Klassen i Tze, 2014). Osoba za koju se smatra da je samo učinkovita bit će sklonija iskoristiti prilike za rast i učenje, a bit će i otpornija na stres. Pokazalo se da je samoučinkovitost dobar motivacijski alat i da je u pozitivnoj korelaciji s upornošću pojedinaca (Luthansu i Youssefu, 2004). Pokreće proces motivacije koji tjera pojedinca da uloži više truda pri izvršavanju zadataka na poslu, potiče upornost u suočavanju s neuspjesima i izazovima te potiče povećanu uključenost na radnom mjestu (Consiglio i sur., 2016). Osim toga, učinkoviti ljudi bit će više usredotočeni na svoje dnevne zadatke i bolje će se nositi sa stresom (Sebastian, 2013).

S druge strane, perfekcionizam se dugo smatrao samo ne prilagodljivim ponašanjem. Gotovo 50 godina nakon što su pozitivni aspekti perfekcionizma prvi put empirijski uočeni, perfekcionizam je sada prepoznat kao složen fenomen koji može poprimiti i adaptivne i maladaptivne oblike (Greblo, 2012). „Perfekcionizam se definira kao sklonost postavljanja nerealno visokih ciljeva, koju prate pretjerano stroge samoevaluacije i strah od neuspjeha.“ (Kurtović, 2013: 190). Visoki osobni standardi, obraćanje pažnje na detalje, pretjerana zabrinutost oko pogrešaka, sumnja u sebe i snažan osjećaj kontrole i marljivosti odlike su ne prilagodljivog oblika perfekcionizma. Isto tako treba spomenuti i adaptivni perfekcionizam koji je motiviran željom za osobnim rastom i razvojem, a karakterizira ga želja za postizanjem visokih, ali realnih i dostižnih ciljeva, čije postizanje dovodi do zadovoljstva i povećanja razine samopoštovanja (Lo i Abbott, 2013). Studije otkrivaju da, iako perfekcionizam povećava stres, on također povećava angažman ljudi na poslu (Childs i Stoeber, 2010). Dodatno, kako navode Stoeber, Hutchfield i Wood (2008), odnos između perfekcionistačkih tendencija i percipirane samoučinkovitosti je pozitivan.

Nadalje, model međusobnog utjecaja zahtjeva posla i kontrole jedan je od najčešće uočenih modela stresa na poslu, a sve to kao rezultat stalnog suočavanja s intenzivnim poslovnim zahtjevima uz minimalnu kontrolu i neovisnost u donošenju odluka. Koristeći prethodno spomenuti model, pozornost je na štetnim učincima koje različiti uzroci stresa, poput tempa rada, opterećenja i vremenskih ograničenja, imaju na dobrobit pojedinca kada proizlaze iz poslovnih zahtjeva na radnom mjestu. Kao dijelovi kontrole posla, ovi preduvjeti kombinirani

su s neovisnošću o poslu i autonomijom u donošenju odluka. Organizacije žele stvoriti radna mjesta koja ne doprinose psihološkom stresu kako bi se smanjio stres povezan s poslom i povećala produktivnost. Sposobnost podnošenja stresa glavni je čimbenik u određivanju angažmana zaposlenika. Zbog toga današnje tvrtke i druge organizacije stavljaju veći naglasak na zaštitu zaposlenika i pružanje pogodnosti kako bi održale stalnu razinu poslovnog uspjeha koji ovisi o produktivnosti njihove trenutne radne snage i stvaranje zadovoljavajućih radnih rezultata (Smrtić i Mandarić, 2023).

Stres na radnom mjestu proizlazi iz nepovoljne psihosocijalne atmosfere, što znači da su zaposlenici izloženi štetnim psihološkim, socijalnim i fizičkim čimbenicima na poslu. Radnici koji su redovito izloženi psihosocijalnim rizicima doživljavaju više razine stresa, što može dovesti do fizičke, psihičke i socijalne disfunkcije. Način na koji zaposlenik komunicira sa svojim radnim okruženjem na poslu dovodi do stresa, a kao posljedica javlja se neravnoteža između zahtjeva posla, radnog okruženja i znanja, sposobnosti, fizičkih osobina i psihološkog sastava radne snage. Zaposlenici će se osjećati subjektivno pod stresom ako se od njih traži da obave više posla nego što su sami sposobni.

Blago povišene razine stresa (eustres, pozitivni stres) mogu povoljno djelovati na radnika jer će usmjeravati njegovu pažnju, povećavati motivaciju i spremnost na suočavanje sa izazovima. Međutim, ukoliko je radnik dugotrajno izložen povišenim razinama stresa, javit će se osjećaj preopterećenosti, umora, iscrpljenosti, popraćen brojnim negativnim posljedicama (Hrvatski zavod za javno zdravstvo, bez dat.).

On se manifestira kroz stresne reakcije koje se mogu pojaviti na emocionalnoj, kognitivnoj, fizičkoj ili ponašajnoj razini. Ove reakcije same po sebi ne predstavljaju oštećenje zdravlja, ali su prvi znak da neki faktor u radnoj okolini kod radnika izaziva fizički i emocionalno štetan odgovor.

U tablici br. 2. prikazane su moguće nuspojave svakih od navedenih reakcija radnika na stres (Hrvatski zavod za javno zdravstvo, bez dat.). Navedene reakcije upućuju da stres može izazvati ozbiljne zdravstvene probleme čovjeka, od kroničnog umora do nesаницe i poteškoća u obavljanju svakodnevnih aktivnosti.

Tablica br. 2. Reakcije na stres

| | |
|-----------------------------|--|
| EMOCIONALNE REAKCIJE | iritabilnost, nemir, tjeskoba, razdražljivost, promjene raspoloženja, ravnodušnost ili pretjerana osjetljivost, preopterećenost, nemogućnost opuštanja |
| FIZIČKE REAKCIJE | znojenje, glavobolja, žgaravica, bolovi u prsima, poteškoće sa spavanjem, razvoj psihičkih i fizičkih tegoba, psihosomatske reakcije |
| KOGNITIVNE REAKCIJE | poteškoće u koncentraciji i pamćenju, neodlučnost, stalna zabrinutost, poteškoće u učenju novih znanja i vještina |
| PONAŠAJNE REAKCIJE | promjene apetita, povećana konzumacija kave, alkohola, duhana, destruktivno ponašanje, izolacija ili pretjerana ovisnost u socijalnim odnosima |

Izvor: Hrvatski zavod za javno zdravstvo (bez dat.): Psihosocijalni rizici i stres na radu.

<https://www.hzzzs.hr/index.php/psihosocijalni-rizici/psihosocijalni-rizici-i-stres-na-radu/>. Preuzeto 24.6.2024.

Dugotrajna izloženost visokim razinama stresa može dovesti do štetnih učinaka na fizičko i/ili mentalno zdravlje zaposlenika, kao i do loših organizacijskih rezultata. Visoki stres na poslu povezan je s većim rizikom od fizičkih i psihičkih zdravstvenih problema, smanjenom motivacijom i produktivnošću te ugroženom sigurnošću na radnom mjestu. Zbog toga je više pogrešaka, nesreća i ozljeda na radu; zaposlenici češće izostaju s posla; organizacija rada postaje manje učinkovita; a troškovi rastu (Hrvatski zavod za javno zdravstvo, bez dat.).

4. ZADOVOLJSTVO POSLOM

Zadovoljstvo poslom složen je u suštini stav koji uključuje osjećaje prema poslu, procjenu posla, te određene pretpostavke i uvjerenja o poslu. Osim motivacije i potreba, zadovoljstvo poslom složen je aspekt ljudskog iskustva i ponašanja koji se može ispitati iz širokog raspona kutova, uključujući kulturološke sličnosti ili razlike, radne vrijednosti i stavove prema poslu, emocionalne reakcije na nezadovoljstvo poslom ili njegove posljedice koje mogu biti različite - ekonomske, psihosocijalne, zdravstvene i mnoge druge. Zadovoljstvo poslom je način razmišljanja pojedinca prema radnom mjestu (poslodavac, nadređeni, suradnici i struktura posla). Obiteljske veze i zdravlje također su uključeni budući da imaju utjecaj na posao i usko su povezani sa zadovoljstvom poslom. U ovom poglavlju daje se prikaz koncepta zadovoljstva poslom sa specifičnostima koje su karakteristične isključivo za nastavničku profesiju. Osim toga, definira se i veza između nastavnčkog stresa u zadovoljstva poslom.

4.1. Koncept zadovoljstva poslom

Mnogi su autori do sada definirali koncept zadovoljstva poslom, ali na različite načine. Na primjer Spector (2000) govori o zadovoljstvu poslom u smislu toga kako ljudi misle o svom poslu i različitim aspektima svog posla. Ellickson i Logsdon (2002) podržavaju ovo stajalište definirajući zadovoljstvo poslom kao mjeru do koje zaposlenici vole svoj posao. Smatraju da je zadovoljstvo poslom osobna procjena uvjeta posla (samog posla, stava administracije itd.) ili posljedica (plaće, profesionalna sigurnost itd.) stečenih poslom. Prema drugoj definiciji, zadovoljstvo poslom je fenomen koji se pojavljuje onda kada se kvalifikacije posla i zahtjevi „poslužitelja“ podudaraju (Reichers, 2006). Dodatno, Mbua (2003) definira zadovoljstvo poslom kao ispunjenje stečeno iskustvom raznih radnih aktivnosti i nagrada. S druge strane, za Robbinsa (2005) koncept zadovoljstva poslom odnosi se na osjećaje zaposlenika o poslu, odnosno kao pozitivan osjećaj o vlastitom poslu koji proizlazi iz procjene njegovih karakteristika. U skladu s ovim definicijama, može se rezimirati da je zadovoljstvo poslom posljedica usporedbe očekivanja radnika od njegovog posla i dotičnog posla koji obavlja. Drugim riječima, posljedica može biti zadovoljstvo ili nezadovoljstvo radnika poslom.

Istraživači i industrijski psiholozi često razlikuju dvije kategorije zadovoljstva poslom. Prvi je tip globalno zadovoljstvo poslom. Taj izraz se koristi za opisivanje ukupnog stupnja

zadovoljstva poslom koji pojedinac doživljava. Pitati ljude o pokretačkim snagama i varijablama koje doprinose njihovom stavu prema zadovoljstvu poslom pomaže odrediti ukupnu razinu zadovoljstva poslom. Zbog svoje jednostavnosti, ovakvo zadovoljstvo poslom podložno je kritici. Moglo bi se tvrditi da učenje o zadovoljstvu poslom podrazumijeva puno više od pukog rada i procjene tog rada određenog radnika. Kao početna mjera zadovoljstva poslom, globalno zadovoljstvo poslom smatra se zadovoljavajućim (Amburgey, 2005).

Dodatna vrsta ili tip zadovoljstva poslom može se promatrati kao okvir za određivanje ukupnog zadovoljstva poslom. Stupanj do kojeg je osoba zadovoljna određenim aspektima svog radnog mjesta ili organizacije naziva se aspektom zadovoljstva poslom. Jedan primjer aspekta zadovoljstva poslom je voditelj računa koji voli osobno komunicirati s klijentima, ali mrzi papirologiju koja ide uz njihove dužnosti. Jedan aspekt njegovog rada donosi mu zadovoljstvo, ali drugi mu može donijeti nezadovoljstvo. Čelnici u organizaciji mogu primijetiti da različiti elementi radnog iskustva radnika dovode do različitih stupnjeva zadovoljstva poslom. Ključno je mjeriti aspekte zadovoljstva poslom, što se postiže rutinskom procjenom unutarnjih i vanjskih varijabli koje utječu na zadovoljstvo radnika. Istraživači su do sada otkrili niz važnih vanjskih i unutarnjih elemenata koji su djelovali kao emocionalni okidači za zaposlenike. Položaj zaposlenika jedan je od intrinzičnih čimbenika. Određene teme mogu se smatrati intrinzičnim čimbenicima, poput prirode posla, specijalizacije zadataka i drugih elemenata koji čine radno mjesto. Komponente koje nisu izravno povezane s obavljanjem radnih dužnosti poznate su kao vanjski čimbenici i imaju moć utjecati na zadovoljstvo poslom. Na zadovoljstvo poslom mogu značajno utjecati vanjski čimbenici kao što su plaća, radno okruženje i organizacijska kultura. Ovi čimbenici su naširoko priznati (Amburgey, 2005).

4.2. Demografski čimbenici povezani sa zadovoljstvom poslom

Demografskim čimbenicima povezanim sa zadovoljstvom poslom smatraju se osobni čimbenici koji se odnose na aspekte kao što su: spol pojedinca, dob, obrazovanje, nastavni predmeti i radno iskustvo između ostalog (Bolin, 2007).

U literaturi postoje pozitivni i negativni odgovori na pitanje postoje li *rodne razlike* u zadovoljstvu poslom. Na primjer, prema jednom istraživanju u kojem su sudjelovali upravo nastavnici, utvrđene su značajne razlike u razinama zadovoljstva poslom nastavnika i

nastavnica (Ma i MacMillan, 2001). Na sličan način, nalazi jednog američkog istraživanja pokazali su da učitelji i učiteljice imaju značajno različite razine zadovoljstva poslom (Judge i sur., 2001). U usporedbi s muškim kolegama, učiteljice su navodno bile sretnije zbog svog posla. Zhongshan (2007) je otkrio u svom istraživanju utvrdio da su učitelji osnovnih škola u Šangaju u Kini bili zadovoljni svojom plaćom od svojih kolegica. Međutim, istraživanje Crossmana i Harrisa (2006) o zadovoljstvu poslom srednjoškolskih nastavnika u Ujedinjenom Kraljevstvu otkrilo je da nema značajne razlike u razinama zadovoljstva nastavnika prema spolu.

Rezultati ranijih studija o utjecaju *dobi* na zadovoljstvo poslom, provedenih u više zemalja, nisu se pokazali previše uvjerljivi. Prema rezultatima studije provedene među finskim učiteljima, zadovoljstvo poslom i dob učitelja snažno su povezani (Rasku i Kinnunen, 2003). Njihovo istraživanje otkrilo je odnos između dobi učitelja i zadovoljstva poslom. Nasuprot tome, Crossman i Harris (2006) otkrili su da nema uočljive razlike u zadovoljstvu poslom među dobnim skupinama srednjoškolskih nastavnika u Ujedinjenom Kraljevstvu. Zadovoljstvo poslom kineskih učitelja raste s godinama, pokazalo je istraživanje Zhongshana (2007). To stajalište potvrđuju i neka druga istraživanja koja ukazuju da je veće zadovoljstvo poslom povezano sa starijim učiteljima, a niže zadovoljstvo poslom s mlađim učiteljima (Parvin i NurulKabir, 2011). Navedeno sugerira da prošla istraživanja pokazuju kako dobne razlike uzrokuju značajne varijacije u zadovoljstvu poslom. Osim toga, Bennell i Akyeampong (2007) studija o motivaciji učitelja otkrila je da su se mlađi tanzanijski edukatori osjećali manje ispunjenima svojim radom od svojih iskusnijih kolega, koji su poučavanje smatrali privilegijom. Iz toga proizlazi da postoje značajne razlike u zadovoljstvu poslom nastavnika s obzirom na dob.

Rezultati istraživanja o zadovoljstvu poslom koje je provedeno među nastavnicima osnovnih i srednjih škola u Grčkoj otkrili su da nema značajnih razlika u razinama zadovoljstva poslom nastavnika s obzirom na *bračni status* (Koustelios, 2001). Iz navedenog proizlazi da se srednjoškolski profesori u Grčkoj nisu razlikovali u razini zadovoljstva poslom u odnosu na bračni status.

Nadalje treba istaknuti da *iskustvo u nastavi* opisuje koliko dugo je netko učitelj. Koustelios (2001) je otkrio da učitelji s dugim stažem imaju višu razinu zadovoljstva poslom s obzirom na određene prediktore poput plaće i nadzora. Drugim riječima, s povećanjem godina radnog staža

u učiteljskoj profesiji rastao je i stupanj zadovoljstva. Istraživanja pokazuju i da su radnici s visokom razinom iskustva zadovoljniji svojim poslovima od svojih manje iskusnih kolega (Parvin i NurulKabir, 2011). Suprotno tome, Crossman i Harris (2006) otkrili su da kod srednjoškolskih nastavnika radno iskustvo ili iskustvo u nastavi nije imalo vidljivog utjecaja na zadovoljstvo poslom.

Prema empirijskom istraživanju Crossmana i Harrisa (2006) zadovoljstvo učitelja poslom varira i ovisno o *vrsti škole* u kojoj rade. U usporedbi s kolegama u drugim vrstama škola, učitelji u neovisnim i privatnim školama u Ujedinjenom Kraljevstvu izvijestili su o višoj razini zadovoljstva poslom. Međutim, rezultati drugih studija pokazuju da nije bilo uočljive razlike u razinama zadovoljstva poslom nastavnika u javnim i privatnim školama (Zhongshan, 2007). Bennell i Akyeampong (2007) otkrili su da su učitelji u udaljenim i ruralnim školama prijavili niže zadovoljstvo poslom u usporedbi s njihovim kolegama u urbanim područjima. Iz navedenog se čini kako je jedan od razloga za njihove razlike u zadovoljstvu poslom bio sjedište škola. Naposljetku, neka istraživanja pokazuju i da radnici na menadžerskim ili vodećim pozicijama unutar organizacije pokazuju veću razinu zadovoljstva poslom od ostalih zaposlenika (Parvin i NurulKabir, 2011). To sugerira da su učitelji na višim položajima u svojim školama - poput voditelja odjela, višeg akademskog magistra ili na primjer zamjenika ravnatelja, među ostalima, bili sretniji na svojim poslovima od svojih vršnjaka na manje visokim položajima. Na sličan način, Dinham i Scott (2000) otkrili su da su učitelji koji su napredovali u svojim školama iskazivali više razine zadovoljstva poslom.

4.3. Dimenzije zadovoljstva poslom

Budući da je zadovoljstvo poslom višestruki fenomen, u stručnoj literaturi tvrdi se da različiti znanstvenici identificiraju različite komponente ili aspekte zadovoljstva poslom (Bolin, 2007). Međutim, elementi ili komponente koje ističu imaju neke sadržajne sličnosti. Pet glavnih čimbenika koji doprinose zadovoljstvu poslom su: dostignuća, priznanja, sam rad, odgovornost i napredovanje. Ti se čimbenici nazivaju osnovni čimbenici zadovoljavanja ili "motivatori" (Judge i sur., 2001). Sedam glavnih čimbenika koji doprinose zadovoljstvu poslom su „administracija, napredovanje, priroda posla, naknada, radni uvjeti i kolege“ (Bolin, 2007: 49). Zadovoljstvo poslom je zadovoljstvo elementima kao što su plaća, pomoćne beneficije,

obrazovna politika i administracija, radni uvjeti, odgovornosti vezane uz posao i tako dalje (Ubom i Joshua, 2004).

Davidson (2007) je u svojoj studiji, koja se fokusirala na motivaciju nastavnika u Tanzaniji, otkrio da je većina tanzanijskih učitelja nezadovoljna svojom plaćom, beneficijama, smještajem, statusom, napredovanjem i količinom sati koji su im dodijeljeni. To upućuju da je njihova razina zadovoljstva poslom bila niska.

Nadalje, organizacijske i individualne determinante kategorije su čimbenika povezanih sa zadovoljstvom poslom. O tome govore autori Parvin i NurulKabir (2011) koji navode da su sljedeći primjeri organizacijskih odrednica: sustav nagrađivanja, percipirana kvaliteta nadzora, radna i društvena stimulacija te ugodni radni uvjeti. Međutim, osobni čimbenici ili determinante koje navode su staž i status, osobnost, usklađivanje karijere s interesom i sveukupno zadovoljstvo životom (Parvin i NurulKabir, 2011). Navedeno sugerira da i pojedinačni i organizacijski čimbenici utječu na zadovoljstvo poslom. Drugim riječima, procjena zadovoljstva poslom među zaposlenicima zahtijeva ispitivanje kako tvrtki i pogona u kojima su zaposleni, tako i konkretnih radnika.

Prema Shannu (2001), odnos nastavnika s učenicima izvor je njihovog zadovoljstva poslom, zbog čega je ovaj faktor dobio viši rang od ostalih aspekata rada u predmetnom istraživanju. Sigurnost radnog mjesta još je jedan element koji je ključan po mišljenju spomenute autorice. Nasuprot tome, od nekolicine aspekata u njezinoj studiji, aspekt plaće je rangiran najniže. Drugim riječima, sudionici istraživanja iskazali su nisku razinu zadovoljstva u vezi s ovim aspektom svog posla (Shann, 2001).

Autori Woods i Weasmer (2002) tvrde kako su odnosi suradnje koje zaposlenici imaju na poslu ono što ih tjera da budu zadovoljni svojim poslom. Za odgovajatelje je, kako tvrde, od presudne važnosti da imaju dovoljno vremena za razmjenu iskustava. Jednako tako, navedeni autori objašnjavaju odnos između intrinzičnih i ekstrinzičnih nagrada, te motivacije nastavnika i zadovoljstva poslom. Ekstrinzične nagrade uključuju novac i sigurnost posla, dok su intrinzične nagrade stvari poput profesionalnog rasta, prirode samog posla i osjećaja postignuća. Autori tvrde da svako istraživanje o zadovoljstvu zaposlenika mora uzeti u obzir spomenute čimbenike (Woods i Weasmer, 2002).

Za razliku od ranije navedenog, neka istraživanja pokazuju da je plaća glavni zahtjev koji zaposlenik ima pri zapošljavanju. Zaposlenik jednostavno želi dobiti zadatke koje treba izvršiti i ukupan iznos novca koji će dobiti na kraju radnog dana - dan posvećen isključivo ovoj vrsti rada (Shafriz, Ott i Jang, 2005). Iz toga proizlazi da je za neke radnike novac primarni izvor ispunjenja. Međutim, priznanje i prihvaćanje od strane suradnika i nadređenih nekima je s druge strane ono što im donosi primarno zadovoljstvo. Unatoč tome, Sharma i Jyoti (2009) govore o tome kako ljudska bića ustvari žele biti kao životinje i rijetko postižu stanje potpunog zadovoljstva osim u kratkom vremenskom razdoblju. Autori time kao da žele reći da se iz ljudskog ponašanja čini da jedna želja ustupa mjesto drugoj kada se zadovolji. Kad se to ispuni, pojavljuje se još jedno, i tako dalje. Dakle, ljudi nisu uvijek zadovoljni svojim radom unatoč dobroj naknadi, prihvaćanju i priznanju. Tako se ne može ni tvrditi da će učitelji sada ili u budućnosti imati isto mišljenje o svojim poslovima samo zato što su, na primjer, ranijih godina bili zadovoljni poslom.

Za učitelje se kaže da pronalaze zadovoljstvo u stvarima poput „rada s djecom i gledanja kako rastu i postižu uspjehe, doprinosa društvu, suradnje s kolegama i postizanja osobnog profesionalnog razvoja“ (Zembylas i Papanastasiou, 2006: 235). U istraživanju autora Zembylasa i Papanastasioua (2006) utvrđivali su se izvori zadovoljstva i nezadovoljstva poslom na Cipru. Istraživanje je otkrilo da plaća, radno vrijeme i godišnji odmor imali utjecaj na zadovoljstvo poslom. Studija koju su proveli Rasku i Kinnunen (2003) otkrila je da su srednjoškolski profesori u Finskoj izvijestili o višoj razini zadovoljstva poslom u usporedbi s njihovim kolegama u drugim europskim zemljama. Njihovo zadovoljstvo proizlazi iz činjenice da su svojim poslovima jamčili svoju dobrobit.

Prema istraživanju provedenom među nigerijskim učiteljima, radne potrebe ili motivatori zaposlenika ili oboje su prediktori zadovoljstva poslom (Ololube, 2007). Herzbergova dvofaktorska teorija, koja odvaja „zadovoljavajuće“ od „nezadovoljavajućih“ čimbenika, u sukobu je s njegovim nalazima. Prema tome, na zadovoljstvo poslom zaposlenika utječu i „motivatori“ i „higijena“. Druge studije tvrde da su čimbenici poput uspjeha učenika, pomaganja učenicima da promijene svoje stavove i ponašanje, pozitivnih odnosa s učenicima i drugima, samorazvoja, svladavanja profesionalnih vještina i osjećaja da su dijelom podržavajućeg kolegijalnog okruženja, ono što nastavnicima daje osjećaj ispunjenja u svom poslu (Dinham i Scott, 2000).

Na zadovoljstvo zaposlenika poslom, prema Robbinsu i Judgeu (2009), utječu brojni čimbenici, uključujući sam posao, plaću, prilike za napredovanje, nadzor i odnose sa suradnicima. Oni tvrde da je, od svih ovih aspekata posla, zadovoljstvo poslom općenito pokazalo najjaču korelaciju s užitkom u poslu. Nadalje, tvrde da se većina zaposlenika u razgovoru o fenomenu zadovoljstva poslom često koncentrira na plaću (Robbins i Judge, 2009).

Prema Gambrellu i sur. (2011), pet aspekata posla - sam posao, plaća, napredovanja, suradnici i nadzor - mogu se mjeriti kako bi se uhvatila bit zadovoljstva poslom. Ovih pet aspekata također se mogu koristiti za mjerenje ukupnog zadovoljstva poslom uz promatranje zadovoljstva zaposlenika, kako kažu. Spector (2000) navodi najzastupljenije elemente ili aspekte zadovoljstva poslom: plaća, osobni razvoj, mogućnosti napredovanja, priznanje, sigurnost i nadzor, uvažavanje, komunikacija, suradnici, dodatne beneficije, radni uvjeti i priroda samog posla - organizacija, organizacijske politike i procedure. Drugim riječima, navedeni autor tvrdi da se zadovoljstvo poslom može procijeniti uzimajući u obzir različite faktore.

4.4. Sagorijevanje na poslu kao izvor nezadovoljstva nastavnika u obrazovnim institucijama

Seidman i Zager (1986) su izradili model sagorijevanja na poslu temeljen na stresorima koji su jedinstveni za učiteljsku profesiju. Neučinkovito suočavanje sa stresorima povezanim s poslom, nezadovoljstvo poslom, nedostatak administrativne podrške i negativni stavovi prema studentima, temeljni su elementi Seidmanova i Zagerova modela. Ne može se poreći važnost proučavanja sindroma izgaranja u učiteljskoj profesiji, budući da se nastavnici često suočavaju sa širokim rasponom stresora povezanih s radom. Značajni uključuju nedolično ponašanje učenika, probleme s razrednom disciplinom, rješavanje administrativnih odgovornosti, nedostatak profesionalnog priznanja i odnose s roditeljima, učenicima i kolegama, nezainteresiranost učenika za učenje i nepovoljni radni uvjeti (Bradfield i Jones, 1985; Hodge, Jupp i Taylor, 1994; Kokkinos, 2007).

Stresna radna okruženja stvarnost su svih učitelja i to treba naglasiti. Istraživanja pokazuju da sama izloženost stresu ne dovodi uvijek do sagorijevanja, te da niz međusobno povezanih unutarnjih i vanjskih čimbenika mora doći u igru da bi se ovaj sindrom manifestirao. Prema

Kokkinosu (2007) suvremena metoda ispitivanja sindroma izgaranja na radnom mjestu pokazuje da je taj sindrom rezultat međugre između unutarnjih i vanjskih čimbenika. Najvažniji pojedinačni čimbenici su tehnike upravljanja stresom - utvrđuju kako ljudi kognitivno i bihevioralno reagiraju na zahtjeve okoline. Studije su pokazale da strategije suočavanja koje koriste nastavnici ublažavaju negativne učinke stresa povezanog s poslom na njihovo mentalno zdravlje. Međutim, neadekvatne strategije suočavanja na kraju dovode do izgaranja na radnom mjestu (Borg i Riding, 1991). Prema Jepsonu i Forrestu (2006), Argyle (1964) navodi da je učiteljev pristup upravljanju stresom određen njegovim osobnim kvalitetama i sposobnostima, pri čemu njegova procjena date okolnosti ima značajnu težinu.

Dodatna istraživanja pokazuju da primjena izravnih strategija suočavanja usmjerenih na problem, poput aktivnog rješavanja problema ili traženja pomoći od kolega s posla i školske uprave, pomaže u oslobađanju od stresa i, kao rezultat toga, neizravno smanjuje rizik od sagorijevanja na poslu (Betoret, 2009). Istraživanja ovog fenomena sve su više usmjerena na ideje koje su suprotne izgaranju, poput predanosti poslu, koja je definirana pozitivnim stavovima prema poslu i studentima (Maslach, 2003). Budući da su intervencije usmjerene na povećanje svijesti o predanosti radu učinkovitije od onih koje se temelje na ublažavanju stresa i prevenciji sagorijevanja, Maslach (2003) naglašava praktični značaj takve promjene u razumijevanju stresa kod nastavnika. Prema Koludrović i Reić Ercegovac (2008) zadovoljstvo poslom ključna je komponenta predanosti poslu jer utječe na motivaciju nastavnika za rad i razinu osobnog angažmana u školi. Kad učitelji nisu zadovoljni svojim poslom, teško im je dati sve od sebe, što dovodi do slabije nastave, prekida komunikacije između nastavnika i učenika te neugodne atmosfere u učionici. U određenim slučajevima, učitelji mogu odlučiti napustiti učiteljsku profesiju zbog dugotrajnog stresa i nezadovoljstva poslom. Iako su nezadovoljni svojim poslom, učitelji koji nastavljaju raditi na terenu često imaju loše rezultate jer se nedovoljno pripremaju za nastavu ili nemaju dovoljno razumijevanja za potrebe svojih učenika. To može negativno utjecati na odnos između nastavnika i učenika i spriječiti njihov napredak (Farber, 1991).

Kako bi se izgradio pozitivan odnos s učenicima, kolegama i problemima u nastavi, potrebno je da učitelji s njima metodički rade. To se može postići izvrsnom suradnjom svih strana uključenih u obrazovni proces (Koludrović i Reić Ercegovac, 2008). Wilhelm, Dewhurst-Savellis i Parker (2000) navode kako većina nastavnika koji daju otkaz na poslu to čine u prvih pet godina zaposlenja, obično kao rezultat niske plaće, malo mogućnosti za profesionalni razvoj

i problema u komunikaciji s učenicima. Fenomen odustajanja učitelja od posla uobičajen je u visoko razvijenim zemljama; podaci sugeriraju da čak 25-40% novih učitelja to čini (Pillay, Goddard i Wilss, 2005). No Koludrović, Jukić i Reić Ercegovac (2009) smatraju da to nije tako u Hrvatskoj, premda isto ne znači da su hrvatski učitelji sretniji na svojim pozicijama; nego to samo znači da su njihove mogućnosti pronalaska posla ograničene s obzirom na stanje gospodarstva.

Seidman i Zager (1986) identificirali su negativne stavove nastavnika prema učenicima kao važnu dimenziju sagorijevanja, uz neučinkovito suočavanje sa stresorima na poslu i nezadovoljstvo radom. Rijetke studije koje su se bavile ovim aspektom sagorijevanja u nastavničkim profesijama primarno su promatrale odnos između neprimjerenog ponašanja učenika i problema s upravljanjem razredom, kao i stupnja stresa koji dolazi s učiteljskim radom. Ove studije su pokazale da problemi s disciplinom imaju veliki utjecaj na izgaranje na radnom mjestu i da otrovno okruženje u učionici emocionalno iscrpljuje nastavnike i potiče razvoj negativnih stavova prema učenicima i poslu (Koludrović, Jukić i Reić Ercegovac, 2009).

Odnosi koje odgojitelji imaju s upravom škole u kojoj rade također su značajni prediktori stresa. Istraživanja pokazuju da učitelji koji imaju dobru suradnju i podršku uprave u rješavanju poteškoća mogu značajno smanjiti stres. Učitelji koji se osjećaju povezanijima sa školom i manje pod stresom su oni čiji su ravnatelj i školska uprava transparentni, kooperativni i voljni surađivati s njima. Kada učitelji smatraju da im administracija ne pruža očekivanu razinu podrške, mogu se pojaviti problemi. Učitelji paradoksalno ističu svoje ne sudjelovanje u donošenju odluka u školi kao izvor stresa, no njihovo sudjelovanje u donošenju odluka također pojačava sukob s upravom, što zauzvrat postaje još jedan izvor stresa (Koludrović, Jukić i Reić Ercegovac, 2009).

Autori studija o sagorijevanju u nastavi razmatraju povezanost različitih aspekata ovog sindroma s demografskim čimbenicima. Dob, spol, bračni status, stupanj obrazovanja i trajanje zaposlenja demografski su čimbenici koji se u ovom kontekstu najčešće ispituju, kao što je ranije već navedeno u ovom radu. Dokazano je da su mlađi učitelji emocionalno više iscrpljeni od starijih, bez obzira na dob ili dužinu radnog iskustva (Gold, 1985). Autori su to pripisali nerealnim očekivanjima mladih učitelja od učiteljske profesije, koja su, kada nisu ispunjena, dovodila do stresa i frustracija. Prema određenim istraživanjima izgaranje je češće kod mlađih učitelja koji tek počinju svoju karijeru (Goddard i O'Brien, 2003). U usporedbi s iskusnim

kolegama, učitelji s kraćim radnim iskustvom također doživljavaju više razine sagorijevanja, što smanjuje njihovo zadovoljstvo poslom (Taylor i Tashakkori, 1995). Čini se da je navedeno vjerojatno rezultat njihove velike opterećenosti poslom, njihove stalne, često nedovoljne potrebe za podrškom i njihovog pritiska da rade na istoj razini kao i njihovi iskusniji vršnjaci u smislu poučavanja i interakcije sa studentima i kolegama (Koludrović, Jukić i Reić Ercegovac, 2009). Međutim, u usporedbi s početnicima, učitelji s više radnog iskustva pokazuju zamjetno veću razinu emocionalnog umora, prema nekim studijama (Kokkinos, 2007).

Kao što navode Goddar, O'Brien i Goddard (2006), novi učitelji manje su pod stresom jer se smatraju kompetentnijim od iskusnijih kolega u primjeni suvremenih tehnika poučavanja, a neki autori navode da su sretniji u svom poslu, što također može smanjiti razinu stresa (Xin i MacMillan, 1999). U određenim istraživanjima, međutim, nije bilo razlike u sagorijevanju među učiteljima s različitim količinama iskustva (Fimian i Blanton, 1987). Dok s jedne strane neki autori ne pronalaze razlike u stupnju izgaranja s obzirom na vrstu posla, drugi smatraju da učitelji u višim razredima osnovne i srednje škole trpe više stresa i izgaranja na poslu nego učitelji razredne nastave (Gold, 1985).

Promatrajući studije o stresu na poslu i izgaranju među nastavnicima u obrazovnim institucijama, mogu se vidjeti specifični obrasci koje uzrokuje stresno okruženje na poslu. Jasno je da su nastavnici u ovom području stvarno skloni stresu povezanom s poslom i izgaranju, kao što su pokazala mnoga ranije spomenuta globalna i lokalna istraživanja. Kad se govori o Hrvatskoj, čini se da studije pokazuju kako se mnogi nastavnici u suvremeno vrijeme tek počinju osjećati izgorjelima zbog količine i okruženja nastavničkog posla. Najveći razlozi za stres proizlaze iz previše posla, nedovoljno vremena, nejasnih očekivanja, nedostatka podrške, osjećaja nesigurnosti i izloženosti na poslu i muke uskladiti posao sa životom izvan njega. Simptomi sagorijevanja koji najteže pogađaju nastavnike obično su povezani s emocionalnim umorom i osjećajem da ne mogu učiniti nikakve stvarne promjene u uvjetima na radnom mjestu.

5. EMPIRIJSKI DIO RADA

Ovaj dio rada detaljno opisuje metodologiju istraživanja, postavljene ciljeve i hipoteze, te će se analizirati dobiveni rezultati. Nadalje, pružit će se diskusija o tim rezultatima, istaknuti eventualna ograničenja istraživanja, te donijeti zaključci o provedenom istraživanju.

5.1. Metodologija istraživanja

U ovom dijelu predstaviti će se istraživanje koje je proveo autor ovog rada anketnim upitnikom putem Google obrasca, a koji je bio u potpunosti anoniman. Rezultati istraživanja prikazuju primarne podatke koji su prikupljeni anketnim upitnikom. U provedenom istraživanju sudjelovalo 205 ispitanika koji su na pitanja anketnog upitnika odgovarali u postupnosti anonimno. Anketni upitnik sastojao se od 26 pitanja, od kojih se prvih pet pitanja odnose na demografske karakteristike ispitanika, odnosno spol, dob, stupanj obrazovanja, radni status, a ostala pitanja postavljana su tako da po svakoj hipotezi bude minimalno tri pitanja sa Likertovom skalom, kako bi se dobili točno mjerljivi rezultati. Podaci su obrađeni u programu IBM SPSS Statistics. Anketa se provodila u razdoblju od 01. svibnja do 29. lipnja 2024. godine.

5.2. Ciljevi i hipoteze rada

Cilj ovog rada je istražiti povezanost obima poslova i sindroma sagorijevanja na radu profesora. Također je cilj ispitati kako se problem sagorijevanja na poslu reflektira na odnos profesora prema ljudima s kojima radi.

Sukladno navedenom postavljene su sljedeće istraživačke hipoteze:

Hipoteza H1: Sagorijevanje na poslu profesora posljedica je prevelikog obima radnih zadataka. *Obrazloženje hipoteze H1: Obim poslova u prvom redu odnosi se na pripremu profesora za nastavu, zatim obrađivanje gradiva sa učenicima/studentima, poslove vezane za evaluaciju rezultata učenja, te još mnoge druge adiministra poslove, iz čega je vidljivo da se posao profesora nastavlja i nakon povratka sa radnog mjesta.*

Hipoteza H2: Postizanje pune satnice kod profesora uvelike doprinosi stresu i sagorijevanju na radnom mjestu.

Obrazloženje hipoteze H2: Da bi postigli punu satnicu, većina profesora primorana je predavati više različitih predmeta/kolegija ili pak raditi na više različitih škola/fakulteta, čime se radne obaveze dodatno multipliciraju.

Hipoteza H3: Sagorijevanje na poslu je uzrok loših međuljudskih odnosa profesora u njihovom radnom okruženju.

Obrazloženje hipoteze H3: Konflikti unutar obrazovne ustanove najčešće su vezani uz lošu komunikaciju između profesora i njihovih nadređenih, a direktna su posljedica sagorijevanja na poslu.

5.3. Diskusija rezultata istraživanja

Na početku anketnog upitnika postavljena su pitanja kojima se utvrđuju sudionici ovog istraživanja pomoću nekoliko pitanja koja se odnose na spol, dob, završen stupanj obrazovanja. Tablica 3. prikazuje socio-demografsku strukturu svih ispitanika, odnosno informacije o spolu, dobi, stupnju obrazovanja, te radnom stažu ispitanika.

Tablica br. 3. *Socio-demografska struktura*

| | Count | Column N % | |
|-------------------------------------|-------------------------|------------|-------|
| Odaberite spol: | 3 | 1,5% | |
| | Muški | 63 | 30,7% |
| | Ženski | 139 | 67,8% |
| Odaberite dob: | 2 | 1,0% | |
| | 25 - 35 | 36 | 17,6% |
| | 36 - 45 | 81 | 39,5% |
| | 46 - 55 | 39 | 19,0% |
| | 56 -65 | 47 | 22,9% |
| Odaberite razinu Vašeg obrazovanja: | 3 | 1,5% | |
| | Diplomski studij | 152 | 74,1% |
| | Doktorski studij | 25 | 12,2% |
| | Poslijediplomski studij | 15 | 7,3% |

| | | | |
|--|----------------------|----|-------|
| | Preddiplomski studij | 10 | 4,9% |
| Označite koliko godina radnog staža trenutno imate: | | 1 | 0,5% |
| | 0 - 7 | 25 | 12,2% |
| | 16 - 23 | 50 | 24,4% |
| | 24 - 31 | 29 | 14,1% |
| | 8 - 15 | 57 | 27,8% |
| | Više od 32 godine | 43 | 21,0% |
| Odaberite dužinu radnog odnosa na trenutnom radnom mjestu: | | 1 | 0,5% |
| | 0 - 5 godina | 44 | 21,5% |
| | 11 - 15 godina | 49 | 23,9% |
| | 6 - 10 godina | 34 | 16,6% |
| | Više od 16 godina | 77 | 37,6% |

Izvor: Vlastita izrada autora pomoću IBM SPSS Statistics

U tablici 3. prikazana je socio-demografska struktura ispitanika. Na temelju navedene tablice možemo analizirati odgovore po različitim kategorijama. Analiza će obuhvatiti spol, dob, razinu obrazovanja, radni staž i dužinu radnog odnosa na trenutnom radnom mjestu.

Iz kategorije spola vidljivo je da većinu ispitanika čine žene (67,8%), dok su muškarci u manjini (30,7%).

Najveći broj ispitanika je u dobnoj skupini 36-45 godina (39,5%), dok su ostale dobne skupine manje zastupljene.

Većina ispitanika ima završen diplomski studij (74,1%), dok je manji broj ispitanika s preddiplomskim studijem (4,9%), poslijediplomskim studijem (7,3%) i doktorskim studijem (12,2%).

Najviše ispitanika ima radni staž od 8 - 15 godina (27,8%), dok su ostale skupine ravnomjerno zastupljene.

Najviše ispitanika radi na trenutnom radnom mjestu više od 16 godina (37,6%), dok su ostale skupine ravnomjerno zastupljene.

Iz tablice možemo zaključiti da većinu ispitanika čine žene srednje životne dobi (36-45 godina) s diplomskim studijem i radnim stažem od 8 - 15 godina, te većinom rade na trenutnom radnom mjestu više od 16 godina.

Cronbach Alpha koeficijent je statistička mjera unutarnje dosljednosti ili pouzdanosti skupa stavki ili pitanja. Raspon vrijednosti Cronbach-ovog alfa koeficijenta je od 0 do 1. Što je veća vrijednost, to je veća unutarnja dosljednost skupa stavki.

Tablica br. 4. *Cronbach Alpha koeficijent*

| Reliability Statistics | |
|------------------------|------------|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,900 | 14 |

Izvor: Vlastita izrada autora pomoću IBM SPSS Statistics

Vrijednost od 0,900 koju vidimo u tablici 4. sugerira izuzetno visoku unutarnju dosljednost mjernog instrumenta. N of items, odnosno broj stavki, označava ukupan broj stavki u skupu koji se koristi za mjerenje nekog konstrukta ili fenomena. U ovom slučaju, imamo 14 stavki uključenih u analizu pouzdanosti. Ukratko, rezultati ove analize pokazuju da je mjerni instrument koji se koristi u istraživanju izuzetno pouzdan, budući da Cronbach-ov alfa koeficijent iznosi 0,900, što je znatno iznad uobičajenih pragova za prihvatljivu unutarnju dosljednost.

5.4. Zaključak rezultata istraživanja

U ovom poglavlju pomoću deskriptivne statistike, Pearsonovog testa, T-testa i ANOVA testa provest će se dokazivanje hipoteza. Sukladno postavljenom hipotezama i provedenom istraživanju mogu se donijeti određeni zaključci.

Hipoteza H1: Sagorijevanje na poslu profesora posljedica je prevelikog obima radnih zadataka. Kako bi se potvrdila ili opovrgnula navedena hipoteza, kao dio deskriptivne statistike korištene su sljedeće tvrdnje:

V1: U kojoj mjeri ste zadovoljni količinom posla koju morate obavljati vezano na pripremu za nastavu, pozadinske i administrativne poslove?

V2: U kojoj mjeri ste zadovoljni raspodjelom poslova u Vašoj obrazovnoj ustanovi?

V3: Koliko često ste pod stresom zbog prevelikog obima posla?

V4: Koliko često vikendima obavljate određene pozadinske poslove vezane za školu/fakultet?

Tablica br. 5. Deskriptivna statistika za dokazivanje H1

| Descriptive Statistics | | | | | |
|------------------------|-----|---------|---------|------|----------------|
| | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
| V1 | 204 | 1 | 5 | 3,01 | 1,012 |
| V2 | 204 | 1 | 5 | 2,98 | ,947 |
| V3 | 204 | 1 | 5 | 3,27 | ,926 |
| V4 | 204 | 1 | 5 | 3,66 | ,946 |
| Valid N (listwise) | 204 | | | | |

Izvor: Vlastita izrada autora pomoću IBM SPSS Statistics

U tablici br. 5. vidljivo je da su ispitanici imali ponuđenu Likertovu skalu s vrijednostima od 1 do 5. Iz tablice deskriptivne statistike možemo izvući sljedeće zaključke za svaku od varijabli:

Na temelju dostupnih podataka iz deskriptivne statistike, možemo razmotriti sljedeće zaključke u vezi s hipotezom H1 o sagorijevanju na poslu profesora kao posljedici prevelikog obima radnih zadataka:

V1: Prosječna ocjena je 3,01, što ukazuje na neutralnost ispitanika u pogledu zadovoljstva količinom posla vezanom za pripremu nastave, pozadinske i administrativne poslove. To može značiti da ispitanici nisu ekstremno nezadovoljni, ali nisu ni posebno zadovoljni. Ovo ne potvrđuje izravno hipotezu o prevelikom obimu radnih zadataka kao uzroku sagorijevanja.

V2: Prosječna ocjena je 2,98, što ukazuje na blago nezadovoljstvo ispitanika raspodjelom poslova u obrazovnoj ustanovi. Iako ova varijabla ne mjeri direktno obim radnih zadataka, može ukazivati na osjećaj neravnomjerne raspodjele opterećenja, što može biti povezano s prevelikim obimom posla.

V3: Prosječna ocjena je 3,27, što ukazuje na to da su ispitanici u prosjeku često pod stresom zbog prevelikog obima posla. Ovo je ključni indikator koji podržava hipotezu da preveliki obim posla može biti povezan s povećanim stresom.

V4: Prosječna ocjena je 3,66, što ukazuje na često obavljanje pozadinskih poslova vikendom među ispitanicima. Ovo može biti dodatni pokazatelj visokog radnog opterećenja, što može doprinijeti sagorijevanju na poslu.

Iako varijable V1 (zadovoljstvo količinom posla) i V2 (zadovoljstvo raspodjelom poslova) ne daju jasnu potvrdu hipoteze H1, varijable V3 (stres zbog obima posla) i V4 (rad vikendom) pružaju podršku ideji da je prevelik obim posla povezan s većim stresom i dodatnim radom izvan radnog vremena.

Za konačne zaključke, trebamo provesti dodatne analize poput Pearsonovog koeficijenta korelacije i t-testova.

Dakle osim deskriptivne statistike prikazan je i Pearsonov koeficijent korelacije koji se koristi u slučajevima kada između varijabli promatranog modela postoji linearna povezanost i neprekidna normalna distribucija. Vrijednost Pearsonovog koeficijenta korelacije kreće se od +1 (savršena pozitivna korelacija) do -1 (savršena negativna korelacija). Predznak koeficijenta upućuje na smjer korelacije, odnosno na snagu korelacije. Kako bi se prikazala povezanost varijabli korišten je Pearsonov koeficijent korelacije koji ukazuje na vezu među varijablama koje su se koristile i za dokazivanje hipoteze H1 pomoću deskriptivne statistike, a rezultati su prikazani u sljedećoj tablici.

Tablica br. 6. *Pearsonov koeficijent korelacije H1*

| | | Correlations | | | |
|----|---------------------|--------------|--------|--------|--------|
| | | V1 | V2 | V3 | V4 |
| V1 | Pearson Correlation | 1 | ,663** | ,396** | ,235** |
| | Sig. (2-tailed) | | ,000 | ,000 | ,001 |
| | N | 204 | 204 | 204 | 204 |

| | | | | | |
|--|---------------------|--------|--------|--------|--------|
| V2 | Pearson Correlation | ,663** | 1 | ,411** | ,273** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | | ,000 | ,000 |
| | N | 204 | 204 | 204 | 204 |
| V3 | Pearson Correlation | ,396** | ,411** | 1 | ,554** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | | ,000 |
| | N | 204 | 204 | 204 | 204 |
| V4 | Pearson Correlation | ,235** | ,273** | ,554** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,001 | ,000 | ,000 | |
| | N | 204 | 204 | 204 | 204 |
| **. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). | | | | | |

Izvor: Vlastita izrada autora pomoću IBM SPSS Statistics

Iz tablice br. 6. možemo donijeti sljedeće zaključke:

Ova tablica prikazuje Pearsonove korelacije između varijabli koje su povezane s hipotezom H1 o sagorijevanju na poslu profesora kao posljedici prevelikog obima radnih zadataka. Evo analize rezultata korelacija:

Korelacija između V1 (zadovoljstvo količinom posla) i ostalih varijabli:

- Sa zadovoljstvom raspodjelom poslova (V2): Pearsonova korelacija = 0,663**
- Značajnost: $p = 0,000$ (vrlo značajno)
- Sa stresom zbog obima posla (V3): Pearsonova korelacija = 0,396**
- Značajnost: $p = 0,000$ (vrlo značajno)
- S učestalošću obavljanja pozadinskih poslova vikendom (V4): Pearsonova korelacija = 0,235**
- Značajnost: $p = 0,001$ (značajno)

Korelacija između V2 (zadovoljstvo raspodjelom poslova) i ostalih varijabli:

- Sa stresom zbog obima posla (V3): Pearsonova korelacija = 0,411**

- Značajnost: $p = 0,000$ (vrlo značajno)
- S učestalošću obavljanja pozadinskih poslova vikendom (V4): Pearsonova korelacija = $0,273^{**}$
- Značajnost: $p = 0,000$ (vrlo značajno)

Korelacija između V3 (stres zbog obima posla) i V4 (učestalost obavljanja pozadinskih poslova vikendom):

- Pearsonova korelacija = $0,554^{**}$
- Značajnost: $p = 0,000$ (vrlo značajno)

Korelacijska analiza pruža snažne dokaze koji podržavaju hipotezu H1 da je sagorijevanje na poslu profesora povezano s prevelikim obimom radnih zadataka:

Zadovoljstvo količinom posla (V1) pokazuje značajne pozitivne korelacije s zadovoljstvom raspodjelom poslova (V2), stresom zbog obima posla (V3) i učestalošću obavljanja pozadinskih poslova vikendom (V4). To znači da profesori koji su manje zadovoljni količinom posla često su manje zadovoljni i s raspodjelom poslova te su skloniji stresu i dodatnom radu vikendom.

Stres zbog prevelikog obima posla (V3) također pokazuje snažnu povezanost s zadovoljstvom raspodjelom poslova (V2) i učestalošću obavljanja pozadinskih poslova vikendom (V4), što dodatno potvrđuje da veći stres može biti rezultat visokog radnog opterećenja.

Učestalost obavljanja pozadinskih poslova vikendom (V4) također je povezana s zadovoljstvom raspodjelom poslova (V2), što može ukazivati na percepciju neravnomjerne raspodjele poslova kao dodatnog izvora stresa.

Ove korelacije pružaju jasne dokaze da postoji statistički značajna veza između prevelikog obima radnih zadataka i negativnih ishoda kao što su manje zadovoljstvo poslom, veći stres i povećana učestalost rada vikendom među profesorima.

Tablica br. 7. T-test za dokazivanje H1

| One-Sample Test | |
|------------------------|----------------|
| | Test Value = 0 |

| | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
|----|--------|-----|-----------------|-----------------|---|-------|
| | | | | | Lower | Upper |
| V1 | 42,471 | 203 | ,000 | 3,010 | 2,87 | 3,15 |
| V2 | 44,967 | 203 | ,000 | 2,980 | 2,85 | 3,11 |
| V3 | 50,416 | 203 | ,000 | 3,270 | 3,14 | 3,40 |
| V4 | 55,287 | 203 | ,000 | 3,662 | 3,53 | 3,79 |

Izvor: Vlastita izrada autora pomoću IBM SPSS Statistics

Tablica 7. prikazuje rezultate jednostrukog testa za srednju vrijednost za četiri varijable koje su povezane s zadovoljstvom i stresom profesora u obrazovnim ustanovama. Evo detaljne analize rezultata za svaku varijablu:

V1: Zadovoljstvo količinom posla:

Ovi rezultati ukazuju da je prosječna ocjena zadovoljstva količinom posla (3,010) statistički značajno različita od nulte vrijednosti (0), što znači da ispitanici imaju jasne stavove o količini posla koji obavljaju.

V2: Zadovoljstvo raspodjelom poslova:

Ovi rezultati pokazuju da je prosječna ocjena zadovoljstva raspodjelom poslova (2,980) također statistički značajno različita od nulte vrijednosti, što ukazuje na jasne stavove ispitanika o tome kako su poslovi raspoređeni u njihovoj obrazovnoj ustanovi.

V3: Stres zbog prevelikog obima posla:

Ovi rezultati pokazuju da je prosječna ocjena stresa zbog prevelikog obima posla (3,270) također statistički značajno različita od nulte vrijednosti, što znači da su ispitanici izloženi značajnom stresu zbog visokog radnog opterećenja.

V4: Učestalost obavljanja pozadinskih poslova vikendom:

Ovi rezultati pokazuju da je prosječna ocjena učestalosti obavljanja pozadinskih poslova vikendom (3,662) statistički značajno različita od nulte vrijednosti, što ukazuje na visok nivo dodatnog rada vikendom među ispitanicima.

Svi rezultati jednostrukog testa za srednju vrijednost pokazuju da su prosječne ocjene zadovoljstva količinom posla, raspodjelom poslova, stresom zbog prevelikog obima posla te učestalošću obavljanja pozadinskih poslova vikendom statistički značajno različite od nulte vrijednosti. To znači da su ispitanici izrazili visoku razinu nezadovoljstva poslovima koje obavljaju, te su pod velikim stresom i često rade vikendom, što podržava prethodno iznesenu hipotezu o negativnim posljedicama prevelikog radnog opterećenja u obrazovnim ustanovama.

Hipoteza H2: Postizanje pune satnice kod profesora uvelike doprinosi stresu i sagorijevanju na radnom mjestu.

Kako bi se potvrdila ili opovrgnula navedena hipoteza, kao dio deskriptivne statistike korištene su sljedeće tvrdnje:

V5: Koliko često Vam predavanje više različitih predmeta ili predavanje u više različitih ustanova doprinosi stresu na poslu?

V6: U kojoj mjeri predavanje više različitih predmeta ili predavanje u više različitih ustanova doprinosi nedostatku slobodnog vremena?

V7: Koliko često Vam se dogodi da osjećate pritisak zbog izvođenja nastave u različitim ustanovama ili različite predmete?

V8: Kako biste opisali utjecaj izvođenja više različitih predmeta/kolegija ili izvođenje nastave u više različitih ustanova na Vaš privatni život?

V9: Smatrate li da je zbog postizanja pune satnice profesorski posao izrazito zahtjevan?

S obzirom na navedene varijable prikazani su rezultati deskriptivne statistike kako bi dokazala hipoteza H2.

Tablica br. 8. Deskriptivna statistika za dokazivanje H2

| Descriptive Statistics | | | | | |
|------------------------|-----|---------|---------|------|----------------|
| | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
| V5 | 194 | 1 | 5 | 2,91 | 1,086 |
| V6 | 195 | 1 | 5 | 3,12 | 1,087 |
| V7 | 195 | 1 | 5 | 2,78 | 1,023 |

| | | | | | |
|--------------------|-----|---|---|------|-------|
| V8 | 194 | 1 | 5 | 2,98 | 1,101 |
| V9 | 204 | 1 | 5 | 3,94 | 1,194 |
| Valid N (listwise) | 192 | | | | |

Izvor: Vlastita izrada autora pomoću IBM SPSS Statistics

U tablici 8. možemo zaključiti sljedeće:

V5: Koliko često Vam predavanje više različitih predmeta/kolegija ili pak predavanje u više različitih obrazovnih ustanova doprinosi stresu na poslu?

Ovo pokazuje da većina ispitanika smatra da im predavanje više različitih predmeta ili u više različitih ustanova donekle doprinosi stresu na poslu, s prosječnom ocjenom od 2,91, što ukazuje na umjereni doživljaj stresa.

V6: U kojoj mjeri predavanje više različitih predmeta, ili predavanje u više različitih ustanova doprinosi nedostatku slobodnog vremena?

Prosječna ocjena ove varijable je 3,12, što ukazuje na to da većina ispitanika smatra da predavanje više različitih predmeta ili u više ustanova značajno utječe na nedostatak slobodnog vremena.

V7: Koliko često Vam se dogodi da osjećate pritisak zbog izvođenja nastave u različitim ustanovama ili za različite predmete?

Prosječna ocjena za ovu varijablu je 2,78, što ukazuje na umjeren doživljaj pritiska zbog izvođenja nastave u različitim ustanovama ili za različite predmete.

V8: Kako biste ocijenili utjecaj izvođenja više različitih predmeta/kolegija ili izvođenja nastave u više različitih ustanova na Vaš privatni život?

Prosječna ocjena za utjecaj na privatni život je 2,98, što ukazuje na umjereni do snažan utjecaj na privatni život zbog izvođenja više različitih predmeta ili u više ustanova.

V9: Smatrate li da je zbog ostvarivanja pune satnice profesorski posao izrazito zahtjevan?

Prosječna ocjena za ovu varijablu je 3,94, što ukazuje na to da većina ispitanika smatra da je profesorski posao izrazito zahtjevan zbog ostvarivanja pune satnice.

Na temelju deskriptivne statistike prikazane u tablici, možemo zaključiti sljedeće u vezi s hipotezom H2:

- Ispitanici doživljavaju umjeren do visok stres zbog predavanja više različitih predmeta ili u više ustanova.
- Ispitanici smatraju da predavanje više predmeta ili u više ustanova značajno doprinosi nedostatku slobodnog vremena.
- Postoji umjeren doživljaj pritiska zbog izvođenja nastave u različitim ustanovama ili za različite predmete.
- Ispitanici ocjenjuju umjeren do snažan utjecaj na privatni život zbog izvođenja više različitih predmeta ili u više ustanova.
- Većina ispitanika smatra da je profesorski posao izrazito zahtjevan zbog ostvarivanja pune satnice.

S obzirom na ove rezultate, hipoteza H2 se može potvrditi jer postizanje pune satnice kod profesora izaziva značajan stres, pritisak i utječe na njihov privatni život.

Tablica br. 9. *Pearsonov koeficijent korelacije za H2*

| | | Correlations | | | | |
|----|---------------------|---------------------|--------|--------|--------|--------|
| | | V5 | V6 | V7 | V8 | V9 |
| V5 | Pearson Correlation | 1 | ,737** | ,745** | ,706** | ,283** |
| | Sig. (2-tailed) | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 194 | 194 | 194 | 192 | 194 |
| V6 | Pearson Correlation | ,737** | 1 | ,794** | ,759** | ,361** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 194 | 195 | 195 | 193 | 195 |
| V7 | Pearson Correlation | ,745** | ,794** | 1 | ,799** | ,343** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 |

| | | | | | | |
|--|---------------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | N | 194 | 195 | 195 | 193 | 195 |
| V8 | Pearson Correlation | ,706** | ,759** | ,799** | 1 | ,389** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 |
| | N | 192 | 193 | 193 | 194 | 194 |
| V9 | Pearson Correlation | ,283** | ,361** | ,343** | ,389** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 194 | 195 | 195 | 194 | 204 |
| **. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). | | | | | | |

Izvor: Vlastita izrada autora pomoću IBM SPSS Statistics

Tablica br. 9. sadrži korelacije između različitih varijabli koje su povezane s hipotezom H2, koja tvrdi da postizanje pune satnice kod profesora uvelike doprinosi stresu i sagorijevanju na radnom mjestu.

Koliko često Vam predavanje više različitih predmeta/kolegija ili pak predavanje u više različitih obrazovnih ustanova doprinosi stresu na poslu?

Visoka pozitivna korelacija s:

- U kojoj mjeri predavanje više različitih predmeta, ili predavanje u više različitih ustanova doprinosi nedostatku slobodnog vremena ($r = 0,737$)
- Koliko često Vam se dogodi da osjećate pritisak zbog izvođenja nastave u različitim ustanovama ili za različite predmete ($r = 0,745$)
- Kako biste ocijenili utjecaj izvođenja više različitih predmeta/kolegija ili izvođenja nastave u više različitih ustanova na Vaš privatni život ($r = 0,706$)

Umjerena pozitivna korelacija s:

- Smatrate li da je zbog ostvarivanja pune satnice profesorski posao izrazito zahtjevan ($r = 0,283$)

U kojoj mjeri predavanje više različitih predmeta, ili predavanje u više različitih ustanova doprinosi nedostatku slobodnog vremena?

Visoka pozitivna korelacija s:

- Koliko često Vam se dogodi da osjećate pritisak zbog izvođenja nastave u različitim ustanovama ili za različite predmete ($r = 0,794$)
- Kako biste ocijenili utjecaj izvođenja više različitih predmeta/kolegija ili izvođenja nastave u više različitih ustanova na Vaš privatni život ($r = 0,759$)

Umjerena pozitivna korelacija s:

- Smatrate li da je zbog ostvarivanja pune satnice profesorski posao izrazito zahtjevan ($r = 0,361$)

Koliko često Vam se dogodi da osjećate pritisak zbog izvođenja nastave u različitim ustanovama ili za različite predmete?

Visoka pozitivna korelacija s:

- Kako biste ocijenili utjecaj izvođenja više različitih predmeta/kolegija ili izvođenja nastave u više različitih ustanova na Vaš privatni život ($r = 0,799$)

Umjerena pozitivna korelacija s:

- Smatrate li da je zbog ostvarivanja pune satnice profesorski posao izrazito zahtjevan ($r = 0,343$)

Kako biste ocijenili utjecaj izvođenja više različitih predmeta/kolegija ili izvođenja nastave u više različitih ustanova na Vaš privatni život? Visoka pozitivna korelacija s:

- Smatrate li da je zbog ostvarivanja pune satnice profesorski posao izrazito zahtjevan ($r = 0,389$)

Korelacije između varijabli jasno pokazuju da postizanje pune satnice kod profesora dovodi do većeg stresa, osjećaja pritiska i utjecaja na njihov privatni život zbog izvođenja različitih predmeta ili u različitim ustanovama. Također, visoke korelacije pokazuju da te varijable međusobno pojačavaju njihov utjecaj na doživljaj stresa i zahtjevnost posla. Stoga, na temelju ovih korelacija, hipoteza H2 može se potvrditi jer postizanje pune satnice kod profesora uvelike doprinosi stresu i sagorijevanju na radnom mjestu, kao i utjecaju na njihov privatni život.

Tablica br. 10. T-test za dokazivanje H2

| One-Sample Test | | | | | | |
|-----------------|----------------|-----|-----------------|-----------------|---|-------|
| | Test Value = 0 | | | | | |
| | t | Df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | Lower | Upper |
| V5 | 37,362 | 193 | ,000 | 2,912 | 2,76 | 3,07 |
| V6 | 40,136 | 194 | ,000 | 3,123 | 2,97 | 3,28 |
| V7 | 38,018 | 194 | ,000 | 2,785 | 2,64 | 2,93 |
| V8 | 37,694 | 193 | ,000 | 2,979 | 2,82 | 3,14 |
| V9 | 47,154 | 203 | ,000 | 3,941 | 3,78 | 4,11 |

Izvor: Vlastita izrada autora pomoću IBM SPSS Statistics

Prema rezultatima T-testa iz tablice br. 10. možemo vidjeti One-Sample Testove za različite varijable koje su povezane s hipotezom H2, a to je da postizanje pune satnice kod profesora uvelike doprinosi stresu i sagorijevanju na radnom mjestu. Evo analize rezultata za svaku od varijabli:

V5: Koliko često Vam predavanje više različitih predmeta/kolegija ili pak predavanje u više različitih obrazovnih ustanova doprinosi stresu na poslu?

Prosječna ocjena pokazuje da predavanje više različitih predmeta ili u više ustanova značajno doprinosi stresu među profesorima.

V6: U kojoj mjeri predavanje više različitih predmeta, ili predavanje u više različitih ustanova doprinosi nedostatku slobodnog vremena?

Predavanje više različitih predmeta ili u više ustanova također značajno doprinosi nedostatku slobodnog vremena među profesorima.

V7: Koliko često Vam se dogodi da osjećate pritisak zbog izvođenja nastave u različitim ustanovama ili za različite predmete?

Profesori često osjećaju pritisak zbog izvođenja nastave u različitim ustanovama ili za različite predmete, što je također statistički značajno.

V8: Kako biste ocijenili utjecaj izvođenja više različitih predmeta/kolegija ili izvođenja nastave u više različitih ustanova na Vaš privatni život?

Utjecaj izvođenja različitih predmeta ili u različitim ustanovama na privatni život profesora je značajan.

V9: Smatrate li da je zbog ostvarivanja pune satnice profesorski posao izrazito zahtjevan?

Većina profesora smatra da je ostvarivanje pune satnice izrazito zahtjevno.

Svi rezultati One-Sample Testova jasno pokazuju da izvođenje različitih predmeta ili nastava u različitim ustanovama ima značajan negativan utjecaj na profesore. To uključuje povećan stres, nedostatak slobodnog vremena, osjećaj pritiska te utjecaj na privatni život. Nadalje, većina profesora smatra da je postizanje pune satnice vrlo zahtjevno. Stoga, podaci podržavaju hipotezu H2 da postizanje pune satnice kod profesora uvelike doprinosi stresu i sagorijevanju na radnom mjestu.

Hipoteza H3: Sagorijevanje na poslu je uzrok loših međuljudskih odnosa profesora u njihovom radnom okruženju.

Kako bi se potvrdila ili opovrgnula navedena hipoteza, kao dio deskriptivne statistike korištene su sljedeće tvrdnje:

V10: Kako ocjenjujete komunikaciju između kolega profesora i nadređenih?

V11: Koliko često dolazi do konflikata zbog loše informiranosti ili organizacije rada?

V12: Koliko često stres zbog poslovnih obaveza nepovoljno utječe na međuljudske odnose unutar organizacije?

V13: Kako ocjenjujete međuljudske odnose unutar obrazovne ustanove?

V14: U kojoj mjeri ste zadovoljni razinom međusobnog poštivanja i uvažavanja unutar kolektiva?

U sljedećoj tablici prikazana je deskriptivna statistika za hipotezu H3 pomoću navedenih tvrdnji.

Tablica br. 11. *Deskriptivna statistika za dokazivanje H3*

| Descriptive Statistics | | | | | |
|-------------------------------|-----|---------|---------|------|----------------|
| | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
| V10 | 204 | 1 | 5 | 2,77 | ,992 |
| V11 | 204 | 1 | 5 | 2,89 | ,835 |
| V12 | 204 | 1 | 5 | 3,21 | ,829 |
| V13 | 203 | 1 | 5 | 2,88 | ,957 |
| V14 | 204 | 1 | 5 | 2,73 | 1,052 |
| Valid N (listwise) | 203 | | | | |

Izvor: Vlastita izrada autora pomoću IBM SPSS Statistics

Prema rezultatima deskriptivne statistike u tablici 11. možemo analizirati i konstatirati sljedeće:

V10: Komunikacija između profesora i nadređenih:

Prosječna ocjena (Mean): 2,77

Standardna devijacija: 0,992

Prosječna ocjena komunikacije između profesora i nadređenih je ispod sredine ljestvice (3), što ukazuje na to da većina profesora smatra komunikaciju djelomično zadovoljavajućom do neutralnom.

V11: Konflikti zbog loše informiranosti ili organizacije rada:

Prosječna ocjena: 2,89

Standardna devijacija: 0,835

Prosječna ocjena ukazuje na to da konflikti zbog loše informiranosti ili organizacije rada dolaze povremeno.

V12: Stres zbog poslovnih obaveza i njegov utjecaj na međuljudske odnose:

Prosječna ocjena: 3,21

Standardna devijacija: 0,829

Ova varijabla ima višu prosječnu ocjenu, iznad sredine ljestvice, što sugerira da stres zbog poslovnih obaveza često nepovoljno utječe na međuljudske odnose.

V13: Međuljudski odnosi unutar obrazovne ustanove:

Prosječna ocjena: 2,88

Standardna devijacija: 0,957

Prosječna ocjena je blizu neutralne, što znači da su profesori podijeljeni u svojim mišljenjima o međuljudskim odnosima unutar ustanove.

V14: Zadovoljstvo razinom međusobnog poštivanja i uvažavanja:

Prosječna ocjena: 2,73

Standardna devijacija: 1,052

Većina profesora je djelomično zadovoljna do neutralna po pitanju međusobnog poštivanja i uvažavanja unutar kolektiva. Rezultati deskriptivne statistike pokazuju da stres zbog poslovnih obaveza često negativno utječe na međuljudske odnose unutar organizacije (V12). Ostale varijable (V10, V11, V13, V14) ukazuju na prosječne ocjene koje su blizu ili ispod neutralne ljestvice, što sugerira da postoji nezadovoljstvo komunikacijom, učestalim konfliktima, te međuljudskim odnosima i poštivanjem unutar kolektiva. Ovi rezultati podržavaju hipotezu H3 da sagorijevanje na poslu može biti uzrok loših međuljudskih odnosa profesora u njihovom radnom okruženju.

Tablica br. 12. *Pearsonov koeficijent korelacije za H3*

| Correlations | | | | | | |
|--------------|---------------------|-----|--------|--------|--------|--------|
| | | V10 | V11 | V12 | V13 | V14 |
| V10 | Pearson Correlation | 1 | ,571** | ,393** | ,530** | ,502** |
| | Sig. (2-tailed) | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 204 | 204 | 204 | 203 | 204 |

| | | | | | | |
|--|---------------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| V11 | Pearson Correlation | ,571** | 1 | ,637** | ,484** | ,476** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 204 | 204 | 204 | 203 | 204 |
| V12 | Pearson Correlation | ,393** | ,637** | 1 | ,485** | ,455** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 |
| | N | 204 | 204 | 204 | 203 | 204 |
| V13 | Pearson Correlation | ,530** | ,484** | ,485** | 1 | ,787** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 |
| | N | 203 | 203 | 203 | 203 | 203 |
| V14 | Pearson Correlation | ,502** | ,476** | ,455** | ,787** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 204 | 204 | 204 | 203 | 204 |
| **. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). | | | | | | |

Izvor: Vlastita izrada autora pomoću IBM SPSS Statistics

Prema podacima iz tablice br. 12. možemo izvući nekoliko ključnih točaka:

V10: Komunikacija između profesora i nadređenih

Korelacija s V11 (Konflikti): 0.571**

Ova snažna pozitivna korelacija sugerira da bolja komunikacija između profesora i nadređenih smanjuje učestalost konflikata zbog loše informiranosti ili organizacije rada.

Korelacija s V12 (Stres): 0.393**

Ova pozitivna korelacija sugerira da bolja komunikacija može smanjiti negativan utjecaj stresa na međuljudske odnose.

Korelacija s V13 (Međuljudski odnosi): 0.530**

Ova snažna pozitivna korelacija ukazuje na to da bolja komunikacija poboljšava ukupne međuljudske odnose.

Korelacija s V14 (Poštivanje): 0.502**

Snažna pozitivna korelacija sugerira da bolja komunikacija povećava razinu međusobnog poštivanja i uvažavanja.

V11: Konflikti zbog loše informiranosti ili organizacije rada

Korelacija s V12 (Stres): 0.637**

Snažna pozitivna korelacija sugerira da učestali konflikti zbog loše informiranosti ili organizacije rada povećavaju negativan utjecaj stresa na međuljudske odnose.

Korelacija s V13 (Međuljudski odnosi): 0.484**

Ova pozitivna korelacija sugerira da učestali konflikti smanjuju kvalitetu međuljudskih odnosa.

Korelacija s V14 (Poštivanje): 0.476**

Pozitivna korelacija ukazuje na to da učestali konflikti smanjuju razinu međusobnog poštivanja i uvažavanja.

V12: Stres zbog poslovnih obaveza

Korelacija s V13 (Međuljudski odnosi): 0.485**

Pozitivna korelacija sugerira da stres zbog poslovnih obaveza negativno utječe na međuljudske odnose.

Korelacija s V14 (Poštivanje): 0.455**

Pozitivna korelacija ukazuje na to da stres smanjuje razinu međusobnog poštivanja i uvažavanja.

V13: Međuljudski odnosi unutar obrazovne ustanove

Korelacija s V14 (Poštivanje): 0.787**

Ova vrlo snažna pozitivna korelacija sugerira da bolji međuljudski odnosi unutar obrazovne ustanove značajno povećavaju razinu međusobnog poštivanja i uvažavanja.

Korelacijska analiza pokazuje da postoji značajna pozitivna korelacija između varijabli koje se odnose na komunikaciju, konflikte, stres i međuljudske odnose. Snažne korelacije između komunikacije i smanjenja konflikata, te između stresa i međuljudskih odnosa, podržavaju hipotezu H3. Naime, stres zbog poslovnih obaveza i loša komunikacija mogu uzrokovati loše međuljudske odnose među profesorima. Ovo je dodatno podržano snažnim korelacijama između međuljudskih odnosa i razine međusobnog poštivanja i uvažavanja.

Dakle, ovi rezultati podržavaju hipotezu H3 da sagorijevanje na poslu doprinosi lošim međuljudskim odnosima profesora u njihovom radnom okruženju.

U nastavku je prikazana analiza T-testom uz pomoć varijabli koje su korištene i za dokazivanje hipoteze H3 uz pomoć deskriptivne statistike i Pearsonovog koeficijenta.

Tablica br. 13. *T-test za H3*

| One-Sample Test | | | | | | |
|-----------------|----------------|-----|-----------------|-----------------|---|-------|
| | Test Value = 0 | | | | | |
| | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | Lower | Upper |
| V10 | 39,961 | 203 | ,000 | 2,775 | 2,64 | 2,91 |
| V11 | 49,455 | 203 | ,000 | 2,892 | 2,78 | 3,01 |
| V12 | 55,265 | 203 | ,000 | 3,206 | 3,09 | 3,32 |
| V13 | 42,885 | 202 | ,000 | 2,882 | 2,75 | 3,01 |
| V14 | 37,006 | 203 | ,000 | 2,725 | 2,58 | 2,87 |

Izvor: Vlastita izrada autora pomoću IBM SPSS Statistics

U tablici 13. prikazani su rezultati t-testa koji uspoređuje prosječnu ocjenu za svaku od varijabli s nultom vrijednošću 0, što je neutralna vrijednost na skali ocjena. Evo kako ih možemo analizirati:

Tablica prikazuje rezultate t-testa za jedan uzorak (One-Sample Test) za pet varijabli povezanih s međuljudskim odnosima među profesorima.

Svi t-vrijednosti su značajni ($p < 0.001$):

To znači da su sve varijable značajno različite od nule, što ukazuje na statistički značajan efekt.

Srednje vrijednosti za sve varijable su veće od 2.5:

V10: 2.775

V11: 2.892

V12: 3.206

V13: 2.882

V14: 2.725

S obzirom na skalu od 1 (potpuno se slažem/zadovoljan) do 5 (potpuno se ne slažem/nezadovoljan), ove srednje vrijednosti sugeriraju da su ispitanici skloniji negativnim ocjenama (tj. loša komunikacija, česti konflikti, negativan utjecaj stresa, loši međuljudski odnosi, niska razina poštivanja).

Intervali povjerenja su relativno uski:

To znači da postoji relativno visoka preciznost u procjeni srednjih vrijednosti. Na primjer, za V10 (komunikacija), 95% interval povjerenja je od 2,64 do 2,91, što je uski raspon.

Rezultati One-Sample t-testa za hipotezu H3 pokazuju da profesori doživljavaju lošu komunikaciju s nadređenima, česte konflikte zbog loše informiranosti ili organizacije rada, negativan utjecaj stresa na međuljudske odnose, loše međuljudske odnose unutar obrazovne ustanove, i nisku razinu međusobnog poštivanja i uvažavanja unutar kolektiva. Sve ove

varijable su statistički značajno različite od nule, što podržava hipotezu da sagorijevanje na poslu doprinosi lošim međuljudskim odnosima među profesorima u njihovom radnom okruženju.

Nakon analize rezultata testiranja H1, H2 i H3, možemo donijeti sljedeće zaključke: Sve tri hipoteze (H1, H2, H3) su potvrđene analizom podataka.

Hipoteza H1 je potkrijepljena deskriptivnim statistikama i t-testovima, koji pokazuju da profesori često doživljavaju stres zbog izvođenja nastave u različitim ustanovama i predmeta.

Hipoteza H2 je potvrđena značajnim korelacijama koje pokazuju da postizanje pune satnice uvelike doprinosi stresu, nedostatku slobodnog vremena, pritisku i negativnom utjecaju na privatni život.

Hipoteza H3 je podržana korelacijama koje ukazuju na to da sagorijevanje na poslu negativno utječe na međuljudske odnose među profesorima, što potvrđuje da stres i poslovne obaveze nepovoljno utječu na komunikaciju i međusobno poštivanje unutar kolektiva.

U nastavku je prikazana analiza ANOVA testom za dokazivanje hipoteze H1, H2 i H3.

Tablica br. 14. ANOVA test za H1

| ANOVA | | | | | | |
|-------|----------------|----------------|-----|-------------|--------|------|
| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
| V2 | Between Groups | 90,468 | 4 | 22,617 | 49,214 | ,000 |
| | Within Groups | 91,453 | 199 | ,460 | | |
| | Total | 181,922 | 203 | | | |
| V3 | Between Groups | 32,884 | 4 | 8,221 | 11,579 | ,000 |
| | Within Groups | 141,288 | 199 | ,710 | | |
| | Total | 174,172 | 203 | | | |
| V4 | Between Groups | 22,997 | 4 | 5,749 | 7,211 | ,000 |

| | | | | | | |
|--|---------------|---------|-----|------|--|--|
| | Within Groups | 158,665 | 199 | ,797 | | |
| | Total | 181,662 | 203 | | | |

Izvor: Vlastita izrada autora pomoću IBM SPSS Statistics

Tablica 14. pokazuje rezultate ANOVA testa potvrđujući **hipotezu H1** za sva tri pitanja postavljena u anketnom upitniku. Ovo znači da postoje statistički značajne razlike između grupa za svaku varijablu:

V2 Zadovoljstvo raspodjelom poslova u obrazovnoj ustanovi: Postoji statistički značajna razlika između grupa u smislu zadovoljstva raspodjelom poslova (p-vrijednost = 0,000).

V3 Stres zbog prevelikog obima posla: Postoji statistički značajna razlika između grupa u smislu doživljavanja stresa zbog obima posla (p-vrijednost = 0,000).

V4 Obavljanje pozadinskih poslova vikendom: Postoji statistički značajna razlika između grupa u smislu učestalosti obavljanja posla vikendom (p-vrijednost = 0,000).

U svim slučajevima, budući da su p-vrijednosti manje od 0,05, zaključujemo da su razlike između grupa značajne. To znači da je hipoteza H1 potvrđena za sva tri ispitivana pitanja.

Tablica br. 15. ANOVA test za H2

| ANOVA | | | | | | |
|-------|----------------|----------------|-----|-------------|--------|------|
| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
| V6 | Between Groups | 123,912 | 4 | 30,978 | 57,630 | ,000 |
| | Within Groups | 101,593 | 189 | ,538 | | |
| | Total | 225,505 | 193 | | | |
| V7 | Between Groups | 111,612 | 4 | 27,903 | 61,032 | ,000 |
| | Within Groups | 86,408 | 189 | ,457 | | |
| | Total | 198,021 | 193 | | | |
| V8 | Between Groups | 114,896 | 4 | 28,724 | 48,382 | ,000 |
| | Within Groups | 111,021 | 187 | ,594 | | |
| | Total | 225,917 | 191 | | | |

| | | | | | | |
|----|----------------|---------|-----|-------|-------|------|
| V9 | Between Groups | 27,128 | 4 | 6,782 | 5,419 | ,000 |
| | Within Groups | 236,542 | 189 | 1,252 | | |
| | Total | 263,670 | 193 | | | |

Izvor: Vlastita izrada autora pomoću IBM SPSS Statistics

Tablica 15. pokazuje rezultate ANOVA testa čime se potvrđuje hipotezu H2 za sva četiri pitanja postavljena u anketnom upitniku. Ovo znači da postoje statistički značajne razlike između grupa za svaku varijablu:

V6 Utjecaj predavanja više različitih predmeta ili u različitim ustanovama na slobodno vrijeme: Postoji statistički značajna razlika između grupa u percepciji utjecaja na slobodno vrijeme (p-vrijednost = 0,000).

V7 Osjećaj pritiska zbog izvođenja nastave u različitim ustanovama ili za različite predmete: Postoji statistički značajna razlika između grupa u percepciji pritiska (p-vrijednost = 0,000).

V8 Utjecaj izvođenja više različitih predmeta/kolegija ili nastave u više ustanova na privatni život: Postoji statistički značajna razlika između grupa u percepciji utjecaja na privatni život (p-vrijednost = 0,000).

V9 Percepcija zahtjevnosti profesorskog posla zbog ostvarivanja pune satnice: Postoji statistički značajna razlika između grupa u percepciji zahtjevnosti posla (p-vrijednost = 0,000).

U svim slučajevima, budući da su p-vrijednosti manje od 0,05, zaključujemo da su razlike između grupa značajne. To znači da je hipoteza H2 potvrđena za sva četiri ispitivana pitanja.

Tablica br. 16. ANOVA test za H3

| ANOVA | | | | | | |
|-------|----------------|----------------|-----|-------------|--------|------|
| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
| V11 | Between Groups | 48,644 | 4 | 12,161 | 26,027 | ,000 |
| | Within Groups | 92,983 | 199 | ,467 | | |
| | Total | 141,627 | 203 | | | |
| V12 | Between Groups | 23,410 | 4 | 5,852 | 10,045 | ,000 |
| | Within Groups | 115,943 | 199 | ,583 | | |
| | Total | 139,353 | 203 | | | |

| | | | | | | |
|-----|----------------|---------|-----|--------|--------|------|
| V13 | Between Groups | 53,326 | 4 | 13,332 | 20,022 | ,000 |
| | Within Groups | 131,836 | 198 | ,666 | | |
| | Total | 185,163 | 202 | | | |
| V14 | Between Groups | 64,134 | 4 | 16,033 | 19,880 | ,000 |
| | Within Groups | 160,494 | 199 | ,807 | | |
| | Total | 224,627 | 203 | | | |

Izvor: Vlastita izrada autora pomoću IBM SPSS Statistics

Rezultati ANOVA testa u tablici 16. potvrđuju hipotezu H3 za sva četiri pitanja postavljena u anketnom upitniku. Ovo znači da postoje statistički značajne razlike između grupa za svaku varijablu:

V11 Učestalost konflikata zbog loše informiranosti ili organizacije rada: Postoji statistički značajna razlika između grupa u percepciji učestalosti konflikata (p -vrijednost = 0,000).

V12 Utjecaj stresa zbog poslovnih obaveza na međuljudske odnose unutar organizacije: Postoji statistički značajna razlika između grupa u percepciji utjecaja stresa na međuljudske odnose (p -vrijednost = 0,000).

V13 Percepcija međuljudskih odnosa unutar obrazovne ustanove: Postoji statistički značajna razlika između grupa u percepciji kvalitete međuljudskih odnosa (p -vrijednost = 0,000).

V14 Zadovoljstvo razinom međusobnog poštivanja i uvažavanja unutar kolektiva: Postoji statistički značajna razlika između grupa u percepciji razine međusobnog poštivanja i uvažavanja (p -vrijednost = 0,000).

U svim slučajevima, budući da su p -vrijednosti manje od 0,05, zaključujemo da su razlike između grupa značajne. To znači da je hipoteza H3 potvrđena za sva četiri pitanja.

5.5. Ograničenja istraživanja

U istraživanju su vidljiva poneka ograničenja koja su mogla utjecati na rezultate istraživanja diplomskog rada. Uzorak može biti ograničen na određene obrazovne ustanove ili regije, što smanjuje generalizabilnost rezultata na širu populaciju profesora. Podaci se temelje na samoizvještajima ispitanika, što može dovesti do subjektivnih pristranosti ili netočnosti u izvještavanju o stresu i međuljudskim odnosima. Nedostatak longitudinalnih podataka onemogućava praćenje promjena u stresu i međuljudskim odnosima tijekom vremena, što bi

moglo pružiti dublje uvide. Nisu uzeti u obzir vanjski faktori kao što su osobne karakteristike ispitanika, radna klima, institucionalne politike i društveni kontekst, koji također mogu utjecati na stres i međuljudske odnose. Ispitanici koji su voljni sudjelovati u istraživanju mogu se razlikovati od onih koji nisu, što može utjecati na reprezentativnost uzorka. Uz navedena ograničenja, rezultati istraživanja pružaju vrijedne uvide, ali ih je potrebno interpretirati s oprezom i u kontekstu dodatnih istraživanja.

6. ZAKLJUČAK

Pregled ranijih istraživanja o stresu u nastavničkoj profesiji pokazuju da su nastavnici općenito pod stresom, te da su sve vrste stresa međusobno povezane, odnosno povećanje jedne vrste stresa dovodi do povećanja doživljaja druge vrste stresa. Kako bi se problemi smanjili, potrebno je poboljšati uvjete života nastavnika (što se može postići povećanjem osobnih dohodaka i drugih prava), omogućiti im dodatno osposobljavanje za rad s učenicima, te poticati učenike i stipendirati ih. Čini se da dosadašnja istraživanja, barem većina njih, upućuje da su višestruki izvori stresa negativno povezani sa zadovoljstvom poslom i izgaranjem među nastavnicima. Ovaj rad pokazuje da postoji veliki broj čimbenika koje nastavnicima stvaraju stres. Najčešći izvori stresa su prekovremeni rad, loše ponašanje učenika, pritisak školskih inspektora, loše upravljanje, te nedostatak razvoja. Neki od najčešćih problema za koje učitelji traže pomoć su stres, tjeskoba i depresija, sukobi s upravom ili kolegama, opterećenje i ekstremne promjene, gubitak samopouzdanja i stres povezan s radnim učinkom. Iz ranijih istraživanja se može zaključiti da je glavni problem nedostatak planiranih strategija suočavanja sa stresom nastavnika. Zaključci ovog istraživanja dodatno potvrđuju ranije rezultate istraživanja o stresu u nastavničkoj profesiji, ali i pružaju dublji uvid u specifične faktore koji doprinose ovom problemu. Analiza rezultata jasno pokazuje da su svi ispitivani aspekti stresa među nastavnicima međusobno povezani. Konkretno, potvrđeno je da profesori često doživljavaju stres zbog izvođenja nastave u različitim ustanovama i predmeta, što doprinosi osjećaju preopterećenosti. Nadalje, značajne korelacije ukazuju na to da postizanje pune satnice, često povezano s prekovremenim radom, negativno utječe na ravnotežu između poslovnog i privatnog života, smanjuje slobodno vrijeme, te povećava pritisak i stres. Ono što je posebno zabrinjavajuće jest utjecaj stresa na međuljudske odnose među nastavnicima. Učinci stresa na komunikaciju i međusobno poštovanje unutar kolektiva dodatno naglašavaju potrebu za hitnim rješavanjem ovog problema. Kada se stres i pritisak akumuliraju, to ne samo da dovodi do izgaranja, već i do pogoršanja radne atmosfere, što može imati dalekosežne posljedice na kvalitetu obrazovanja. Ovi rezultati, u kombinaciji s pregledom ranijih istraživanja, upućuju na to da je ključni izazov u nastavničkoj profesiji nedostatak sustavnih strategija za suočavanje sa stresom. Bez adekvatnih mehanizama podrške, stres se akumulira, povećava rizik od sagorijevanja i negativno utječe na opće zadovoljstvo poslom. Stoga, kako bi se smanjila razina stresa i preveniralo izgaranje, od ključne je važnosti poboljšati radne uvjete nastavnika. To uključuje povećanje osobnih dohodaka, omogućavanje dodatnog stručnog osposobljavanja, te

poticanje pozitivne radne klime kroz razvoj preventivnih strategija. Dugoročno gledano, ulaganje u zdravlje i dobrobit nastavnika ne samo da će smanjiti učinke stresa, već će također doprinijeti njihovom većem zadovoljstvu poslom, čime će se poboljšati i kvaliteta obrazovanja koje pružaju. Prepoznajući ove izazove i djelujući proaktivno, nadležne institucije mogu značajno doprinijeti očuvanju zdravlja nastavnika i osiguranju kvalitete obrazovnog sustava u cjelini.

LITERATURA

1. Agudelo, C. A. M. i Saavedra, M. R. B. (2016): The human resource management as a key element and quality competitiveness organizacional. *Revista Científica "Visión de Futuro"*, 20(2), 21-37.
2. Amburgey, W. O. (2005): An Analysis of the Relationship between Job Satisfaction and Organizational Culture and Perceived Leadership Characteristics. *Electronic Theses and Dissertations*, 425, 1-167. <https://stars.library.ucf.edu/etd/425/>. Preuzeto 15.7.2024.
3. Bahtijarević Šiber, F. (1999): *Management ljudskih potencijala*. Zagreb: Golden marketing.
4. Bakker, A. B. i Leiter, P. M. (2010): *Work engagement: A handbook of essential theory and research*. New York: Psychology press.
5. Baranović, B. (2007): Europska iskustva i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj (Uvod u raspravu o rezultatima istraživanja). *Metodika*, 8(15), 294-305.
6. Bejaković, P. (2006): Uloga obrazovnog sustava u postizanju zapošljivosti i konkurentnosti radne snage u Hrvatskoj. *Društvena istraživanja*, 15 (3 (83)), 401-425.
7. Bennell, P. i Akyeampong, K. (2007): *Teacher Motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia*. Ujedinjeno Kraljevstvo: Brighton: Department for International Development: Educational Papers. <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08be640f0b652dd000f9a/ResearchingtheIssuesNo71.pdf>. Preuzeto 13.7.2024.
8. 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.
9. Bognar, L. (bez dat.): Na obrazovanje previše utječe politika, a premalo struka. <https://ladislav-bognar.net/sites/default/files/Intervju.pdf>. Preuzeto 25.5.2024.
10. Bolin, F. (2007): A Study of Teacher Job Satisfaction and Factors That Influence It. *Chinese Education & Society*, 40(5), 47-64.
11. Boulliet, D. i Kudek-Mirošević, J. (2015): Students with Disabilities and Challenges in Educational Practice. *Croatian Journal of Education*, 17(2), 11-26.

12. Borg, M. G. i Riding, R. J. (1991): Occupational Stress and Job Satisfaction in Teaching. *British Education Research Journal*, 17, 263-281.
13. Buntak, K., Drožđek, I. i Kovačić, R. (2013): Materijalna motivacija u funkciji upravljanja ljudskim potencijalima. *Tehnički glasnik*, 7 (1), 56-63.
14. Burić, I. (2024): Obilježja hrvatske nacionalne kulture u modelu Geerta Hofstede. <https://sociologija.hr/2024/06/07/obiljezja-hrvatske-nacionalne-kulture-po-modelu-geerta-hofstede/>. Preuzeto 15.7.2024.
15. Bradfield, R. i Jones, D. (1985): Stress and the Special Teacher: How bad is it?. *Academic Therapy*, 20(5), 571-577.
16. Childs, J. H. i Stoeber, J. (2010): Self-oriented, other-oriented, and socially prescribed perfectionism in employees: Relationships with burnout and engagement. *Journal of Workplace Behavioral Health*, 25(4), 269-281.
17. Consiglio, C., Borgogni, L., Di Tecco, C. i Schaufeli, W. (2016): What makes employees engaged with their work? The role of self-efficacy and employee's perceptions of social context over time. *Career Development International*, 21(2), 125- 143.
18. Cvetković, S. (2017): Teorija pojačavanja. <https://produktivnost.wordpress.com/2017/09/18/teorija-pojacavanja/>. Preuzeto 13.6.2024.
19. Crossman, A. i Harris, P. (2006): Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management and Leadership*, 34(1), 29-46.
20. Čulum Ilić, B. i Buchberger, I. (2020): Suvremeni trendovi i izazovi nastavničke profesije. Zbornik Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci. https://izdavastvo.ffri.hr/wp-content/uploads/2020/05/Pedagogija_Zbornik_Suvremeni-trendovi-i-izazovi-nastavnicke-profesije_FINAL_Online_izdanje.pdf. Preuzeto 18.5.2024.
21. Davidson, E. (2007): The Pivotal Role of Teacher Motivation in Tanzania. *The Educational Forum*, 71(2),157-166.
22. DiGennaro Reed, F., McIntyre, L., Dusek, J. i Quintero, N. (2011): Preliminary Assessment of Friendship, Problem Behavior, and Social Adjustment in Children with Disabilities in

- an Inclusive Education Setting. *Journal of Developmental Physical Disabilities*, 23, 477-489.
23. Dinham, S. i Scott, C. (2000). Moving into the Third Outer Domain of Teacher Satisfaction. *Journal Educational administration*, 38(4), 379- 396.
 24. Europska komisija (2023): Croatia: Ustroj i upravljanje, Ustroj obrazovnog sustava. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/hr/national-education-systems/croatia/ustroj-obrazovnog-sustava>. Preuzeto 31.5.2024.
 25. Europska agencija za sigurnost i zdravlje na radu (2024): Psihosocijalni rizici i mentalno zdravlje na radnom mjestu. <https://osha.europa.eu/hr/themes/psychosocial-risks-and-mental-health>. Preuzeto 27.5.2024.
 26. Ellickson. M. C. i Logsdon, K. (2002). Determinants of job satisfaction of municipal government employees. *Public Personnel Management*, 31(3), 343-358.
 27. Farber, B. A. (1991): *Crisis in Education: Stress and Burnout in the American Teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
 28. Fimian, M. J. i Blanton, L. P. (1987): Stress, role, and burnout problems among teacher trainees and first-year teachers. *Journal of Occupational Behavior*, 8, 157- 165.
 29. Galović, M. (2018): Što se danas očekuje od izvrsnog učitelja?. <https://www.profil-klett.hr/sto-se-danas-ocekuje-od-izvrsnog-ucitelja>. Preuzeto 29.5.2024.
 30. Gambrell, C. E., Rehfuss, M. C., Suarez, E. C. i Meyer, D (2011): Counsellors' Job Satisfaction across Education Levels and Specialties. *The Journal for Counsellor Preparation and Supervision*, 3(1), 0-0.
 31. Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E. i Tsakiris, V. (2012): Young Children's Attitudes toward Peers with Intellectual Disabilities: Effect of the Type of School. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 531-541.
 32. Goddard, R. i O'Brien, P. (2003): Beginning Teacher Perceptions of Their Work and Well-being and Intention to Leave. *Asia Pacific Journal of Teacher Education and Development*, 6(2), 99-188.
 33. Goddard, R., O'Brien, P. i Goddard, M. (2006): Work Environment Predictors of Beginning Teacher Burnout. *British Educational Research Journal*, 32(6), 857- 874.

34. Gold, Y. (1985): Does Teacher Burnout Begin with Student Teaching. *Education*, 105(3), 254-257.
35. Greblo, Z. (2012): Što se skriva iza pojma "perfekcionizam"? Povijest proučavanja i pregled različitih konceptualizacija perfekcionizma. *Psihologijske teme*, 21(1), 195- 212.
36. Hodge, G., Jupp, J. i Taylor, A. (1994): Work Stress, Distress and Burnout in Music and Mathematics Teacher. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 65-76.
37. Horvat, G., Tomašević, S. i Leutar, Z. (2016): Sindrom sagorijevanja na poslu djelatnika bankarskog sektora koji su u direktnom kontaktu s korisnicima. *Socijalne teme*, 1(3), 31-47.
38. Hrvatski sabor (2014): Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. Narodne novine 124/14.
39. Hrvatski zavod za javno zdravstvo (bez dat.): Psihosocijalni rizici i stres na radu. <https://www.hzzzs.hr/index.php/psihosocijalni-rizici/psihosocijalni-rizici-i-stres-na-radu/>. Preuzeto 24.6.2024.
40. Jakovac, P. (2012): Znanje kao ekonomski resurs: osvrt na ulogu i značaj znanja te intelektualnog kapitala u novoj ekonomiji znanje. *Tranzicija*, 14(29), 88-106.
41. Jakšić, J. (2003): Motivacija. Psihopedagoški pristup. *Kateheza*, 25(1), 5-16.
42. Janićijević, N. (2008): *Organizaciono ponašanje*. Beograd: Data Status.
43. Jepson, E. i Forrest, S. (2006): Individual Contributory Factors in Teacher Stress: The Role of Achievement Striving and Occupational Commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 183-197.
44. Judge, T., Bona, J., Thoresen, C. i Patton, G. (2001): The Job Satisfaction – Job Performance Relationship: A Qualitative and Quantitative Review. *Psychological Bulletin*, 127(4), 376-407.
45. Jurčić, M. (2014): Kompetentnost nastavnika - pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagojska istraživanja*, 11(1), 77-91.
46. Kahn, W. A. (1990): Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33, 692-724.

47. Katavić, I., Milojević, D. i Šimunković, M. (2018): Izazovi i perspektive online obrazovanja u Republici Hrvatskoj. *Obrazovanje za poduzetništvo - E4E*, 8(1), 95-107.
48. Karamatić Brčić, M. (2011): Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8 (1), 0-0.
49. Klassen, R. M. i Tze, V. M. C. (2014): Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: a meta-analysis. *Education Review*, 12, 59-76.
50. Kokkinos, C. M. (2007): Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229-243.
51. Koludrović, M. i Reić Ercegovac, I. (2008): Promjene suvremenog kurikulumuma kao novi izvori stresa za učitelje. *Collected Papers of 2nd Scientific Research Symposium: Pedagogy and the Knowledge Society*, 1, 147-156.
52. Koludrović, M., Jukić, T. i Reić Ercegovac, I. (2009): Sagorijevanje na poslu kod učitelja razredne i predmetne nastave te srednjoškolskih nastavnika. *Život i škola*, LV(22), 235-249.
53. Koludrović, M. i Rajić, V. (2021): Razvoj i uloga školskog kurikulumuma u Republici Hrvatskoj: Povijesno-komparativna analiza. *Metodički ogledi*, 28(2), 11-36.
54. Koustelios, A.D. (2001): Personal Characteristics and Job Satisfaction of Greek Teachers. *The International Journal of Educational Management*, 15(7), 354-538.
55. Križaj Grušovnik, J. (2022): Motivacija učenika. *Varaždinski učitelj*, 5(8), 226-231.
56. Kurtović, A. (2013). Odnos perfekcionizma i socijalne podrške s anksioznošću i depresivnošću kod studenata. *Medica Jadertina*, 43 (4), 189-200. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/113420>
57. Larmour, J. (2023) Why Motivation is Crucial for Employee Success. <https://www.linkedin.com/pulse/why-motivation-crucial-employee-success-john-larmour-msc->. Preuzeto 20.6.2024.
58. Lo, A. i Abbott, M. J. (2013): Review of the theoretical, empirical, and clinical status of adaptive and maladaptive perfectionism. *Behaviour Change*, 30, 96-116.
59. Lumen (bez dat.): Motivation in Different Cultures. <https://courses.lumenlearning.com/wm->

- organizationalbehavior/chapter/motivation-in-different-cultures/. Preuzeto dana 13.6.2024.
60. Luthans, F. i Youssef, C. M. (2004): Human, social and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143-160.
61. Ma, X. i Macmillan, R. B. (2001): Influences of Workplace Conditions on Teachers Job Satisfaction. *Journal of Educational Research*. 93(1), 39-47.
62. Maharjan, P. (2018): Achievement Theory of Motivation. <https://www.businessstopia.net/human-resource/achievement-theory-motivation>. Preuzeto dana 24.8.2024.
63. Mađarac, D. (2018): Pojavnost nastavničkog stresa u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu. *Didaskalos: časopis Udruge studenata pedagogije Filozofskog fakulteta Osijek*, 2(2), 83-91.
64. Manpower Group (bez dat.): What workers want?. <https://go.manpowergroup.com/whatworkerswant>. Preuzeto dana 13.6.2024.
65. Maslach, C. (2003): Job burnout: New Directions in Research and Intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 189-192.
66. Matanović, I. (2017): Kurikularna reforma kao oblik standardizacije obrazovanja – Pedagoškodidaktička refleksija. *Život i škola, LXIII(1)*, 13-27.
67. Mbua, F. N. (2003): *Educational Administration: Theory and Practice*. Limbe, South West Province, Cameroon: Design House.
68. MPŠ (Ministarstvo prosvjete i športa) (2002): Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće. <https://vlada.gov.hr/UserDocsImages/2016/Sjednice/Arhiva/19.%20-%2010.2.a.pdf>. Preuzeto 30.5.2024.
69. Müller, F.H., Andreitz, I. i Palekčić, M. (2008): Motivacija nastavnika – zanemarena tema u empirijskim istraživanjima. *Odgojne znanosti, 10(1(15))*, 39-60.

70. MZOŠ (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa) (2005): Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. - 2010. <https://vlada.gov.hr/UserDocsImages/2016/Sjednice/Arhiva/85-05a.pdf>. Preuzeto 30.5.2024.
71. MZOŠ (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa) (2006): Nastavni plan i program za osnovnu školu. Narodne novine 102/06.
72. MZO (Ministarstvo znanosti i obrazovanja) (2019): Vrednovanje eksperimentalnoga programa Škola za život u školskoj godini 2018./2019. <https://skolazazivot.hr/vrednovanjeeksperimentalnoga-programa-skola-za-zivot-u-skolskoj-godini-2018-2019/>. Preuzeto 30.5.2024.
73. Ministarstvo rada, mirovinskoga sustava, obitelji i socijalne politike (2023): Sektor 21 – Odgoj, obrazovanje i sport. https://trzisterada.gov.hr/WebProfiliSektora/prikaz_s21.html. Preuzeto 25.5.2024.
74. Mlinarević, V. i Borić, E. (2007): Stručni razvoj učitelja kao pretpostavka suvremene škole. https://bib.irb.hr/datoteka/344196.Strucni_razvoj_ucitelja.pdf. Preuzeto 25.5.2024.
75. Ololube, N. P. (2007): The relationship between funding, ICT, selection processes, administration and planning and the standard of science teacher education in Nigeria. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 8(1), 1-29.
76. Parvin, M. M. i NurulKabir, M. M. (2011): Factors affecting Employee Job Satisfaction of Pharmaceutical Sector. *Australian Journal of Business and Management Research*, 1(9) 113-123
77. Pavičić Vukičević, J. (2013): Uloga implicitne teorije nastavnika u skrivenom kurikulumu suvremene škole. *Pedagogijska istraživanja*, 10(1), 119-131.
78. Pillay, H., Goddard, R. i Wilss, L. (2005): Well-being, Burnout and Competence: Implications for Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30(2), 22- 33.
79. Previšić, V. (2003): *Suvremeni učitelj: odgojitelj-medijator-socijalni integrator*. U: Ličina, B. (priredio), (2003), Učitelj-učenik-škola. (str. 13-20.) Petrinja: Visoka učiteljska škola.
80. Radaelli, C. M. (2004): Europeanisation: Solution or Problem?. *European Integration Online Papers*, 8(10), 1-23.

81. Rasku, A. i Kinnunen, U. (2003): Job Conditions and Wellness among Finnish Upper Secondary School Teachers. *Psychology and Health*, 18(4), 441-456.
82. Reichers, A. E. (2006): A Review and Reconceptualization of Organizational Commitment. *Academy of Management Review*. 10(3), 465-476.
83. Rijavec, M. i Miljković, D. (2015): *Pozitivna disciplina u razredu*. Zagreb: IEP-D2.
84. Robbins, S. P. (2005): *Organizational Behavior*. China: Pearson Education Asia LTD.
85. Robbins, S. P. i Judge, T. A. (2009): *Conceptos de motivación. Comportamiento organizacional*. Mexico: Editorial Pearson Prentice Hall.
86. Rosandić, D. (2013): *Obrazovni kurikulumi, standardi i kompetencije - S posebnim usmjerenjem na jezično-književno područje*. Zagreb: Naklada Ljevak
87. Schaufeli, W. B. i Salanova, M. (2007): *Work Engagement: An emerging psychological concept and its implications for organizations*. U: S. W. Gilliland, D. D. Steiner i D. P. Skarlicki (Ur.). *Research in social issues in management (Vol. 5): Managing social and ethical issues in organizations*. Greenwich,CT: Information Age Publishers.
88. Sebastian, V. (2013): A theoretical approach to stress and self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 78, 556-561.
89. Seidman, S. A. i Zager, J. (1986): The Teacher Burnout Scale. *Educational Research Quarterly*, 11(1), 26-33.
90. Selekcija.hr (2019): Motivacija zaposlenika. <https://selekcija.hr/2019/06/tajna-motivacije-zaposlenika/>. Preuzeto 23.6.2024.
91. Shann, M. H. (2001): Professional Commitment and Satisfaction among Teachers in Urban Middle schools. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 67-73.
92. Shafriz, J. M., Ott. S. i Jang, Y. S. (2005): *Classics of Organization Theory*. Belmont, USA: Wadsworth.
93. Sharma, R. D. i Jyoti, J. (2009): Job Satisfaction of University Teachers: An Empirical Study. *Journal of Services Research*, 9(2), 51-80.
94. Sikavica, P., Bahtijarević – Šiber, F. i Pološki Vokić, N. (2008): *Temelji menadžmenta*. Zagreb: Školska knjiga.

95. Smrtić, N. i Mandarić, M. (2023): Samoefikasnost, perfekcionizam i radni stres kao odrednice radne angažiranosti. *SKEI–Međunarodni interdisciplinarni časopis*, 4(2), 125-136.
96. Spector, P. E. (2000): *Industrial & Organizational Psychology*. New York: John Wiley & Sons.
97. Stoeber, J., Hutchfield, J. i Wood, K. V. (2008): Perfectionism, self-efficacy, and aspiration level: differential effects of perfectionistic striving and self-criticism after success and failure. *Personality and Individual Differences*, 45(4), 323-327.
98. Strugar, V. (2014): *Učitelj između stvarnosti i nade*. Zagreb: Alfa.
99. Šoljan, N. N. (2007): Taksonomija svjetskih razvoja u obrazovanju: prema (de)konstrukciji pedagogije. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 317-337.
100. Taylor, D. L. i Tashakkori, A. (1995): Decision Participation and School Climate as Predictors of Job Satisfaction and Teachers' Sense of Efficacy. *Journal of Experiment Education*, 63. <http://www.questia.com/>. Preuzeto 10.6.2024.
101. Tuđman, F. (1990): Govor u Saboru 30. svibnja 1990. <https://www.sabor.hr/hr/osaboru/povijest-saborovanja/znameniti-govori/govor-franje-tudmana-u-saboru-30-svibnja1990>. Preuzeto 30.5.2024.
102. Ubom, I. U. i Joshua, M. T. (2004): Needs Satisfaction Variables as Predictors of Job Satisfaction of Employees: Implication for Guidance and Counseling. *Educational Research Journal*, 4 (3), 1-19.
103. Wehrich, H. i Koontz, H. (1988): *Menadžment*. Zagreb: MATE.
104. Wilhelm, K., Dewhurst-Savellis, J. i Parker, G. (2000): Teacher Stress? An Analysis of Why Teachers Leave and Why They Stay. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(3), 291-304.
105. Woods, A. M. i Weasmer (2002): Maintaining job satisfaction: Engaging professionals as active participants. *The Clearing House*. 75(4), 186-189.
106. Zembylas, M. i Papanastasiou, E. (2006): Sources of job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *British Association for International and Comparative Education*, 36(2), 229-247.

107. Zhongshan, Z. (2008): Study of Job Satisfaction among Elementary Schools in Shanghai. *Chinese Educational Society*, 40(5), 40-46.
108. Žiljak, T. (2007): Europski okvir za nacionalne obrazovne politike. *Anali Hrvatskog politološkog društva*, 3(1), 261-281.
109. Žiljak, T. (2013): Dvije faze obrazovne politike u Hrvatskoj nakon 1990. godine. *Andragoški glasnik*, 17(1), 7-23.
110. Žurga, A. (2012): Rane teorije motivacije. <https://vaznostmotivacije.blogspot.com/2012/05/rane-teorije-motivacije.html>. Preuzeto 20.6.2024.
111. Xin, M. i MacMillan, R. B. (1999): Influences of Workplace Conditions on Teachers' Job Satisfaction. *Journal of Educational Research*, 93(1), 39-47.

POPIS TABLICA

| | |
|--|----|
| Tablica 1. Struktura hrvatskog obrazovnog sustava..... | 12 |
| Tablica 2. Reakcije na stres..... | 33 |
| Tablica 3. Socio-demografska struktura..... | 45 |
| Tablica 4. Cronbach Alfa koeficijent | 47 |
| Tablica 5. Deskriptivna statistika za dokazivanje H1..... | 48 |
| Tablica 6. Pearsonov koeficijent korelacije za H1..... | 49 |
| Tablica 7. T-test za dokazivanje H1..... | 51 |
| Tablica 8. Deskriptivna statistika za dokazivanje H2..... | 53 |
| Tablica 9. Pearsonov koeficijent korelacije za H2..... | 55 |
| Tablica 10. T-test za dokazivanje H2..... | 57 |
| Tablica 11. Deskriptivna statistika za dokazivanje H3..... | 59 |
| Tablica 12. Pearsonov koeficijent korelacije za H3..... | 61 |
| Tablica 13. T-test za H3..... | 64 |
| Tablica 14. ANOVA test za dokazivanje H1..... | 66 |
| Tablica 15. ANOVA test za dokazivanje H2..... | 67 |
| Tablica 16. ANOVA test za dokazivanje H3..... | 68 |

POPIS SLIKA

| | |
|--|----|
| Slika 1. Grafikon br 1. Ukupna radna snaga u sektoru 21 u Republici Hrvatskoj | 14 |
| Slika 2. Grafikon br 2. Radna snaga po županijama | 14 |
| Slika 3. Grafikon br 3. Radna snaga po dobi i spolu..... | 15 |
| Slika 4. Hijerarhija 5 ključnih potreba prema teoriji hijerarhije potreba | 25 |

PRILOZI: Anketni upitnik

Poštovani,

ovaj anketni upitnik provodi se u svrhu diplomskog rada na temu „Utjecaj stresa na motivaciju i zadovoljstvo u obrazovnom sektoru“. Svi podaci koji se prikupljaju u ovoj anketi koristit će se isključivo za potrebe diplomskog rada. Neće se objavljivati podaci koji bi ukazivali na identitet ispitanika. U tom kontekstu je koncipirana anketa, te ispitanik odgovara na pitanja anonimno. Dobiveni podaci koristiti će se isključivo u akademske svrhe.

Hvala Vam unaprijed na Vašem vremenu i suradnji.

Erna Lovrić

diplomski studij Poslovna ekonomija

kolegij Organizacija i organizacijsko ponašanje

Odaberite spol:

- Muški
- Ženski

Odaberite dob:

- 25 - 35
- 36 - 45
- 46 - 55
- 56 -65

Odaberite razinu Vašeg obrazovanja:

- Preddiplomski studij
- Diplomski studij
- Poslijediplomski studij
- Doktorski studij

Označite koliko godina radnog staža trenutno imate:

- 0 - 7
- 8 -15

- 16 - 23
- 24 - 31
- Više od 32 godine

Odaberite dužinu radnog odnosa na trenutnom radnom mjestu:

- 0 - 5 godina
- 6 - 10 godina
- 11 - 15 godina
- Više od 16 godina

Iziskuje li, po Vašem mišljenju posao profesora više rada u obrazovnoj ustanovi tijekom nastave ili kod kuće?

- U obrazovnoj ustanovi
- Kod kuće

U kojoj mjeri ste zadovoljni količinom posla koju obavljate vezano za pripremu za nastavu, pozadinske i administrativne poslove?

1. Izrazito zadovoljan
2. Djelomično sam zadovoljan
3. Niti sam zadovoljan, niti sam nezadovoljan
4. Djelomično sam nezadovoljan
5. Izrazito sam nezadovoljan

U kojoj mjeri ste zadovoljni raspodjelom poslova u obrazovnoj ustanovi u kojoj radite?

1. Izrazito zadovoljan
2. Djelomično sam zadovoljan
3. Niti sam zadovoljan, niti sam nezadovoljan
4. Djelomično sam nezadovoljan
5. Izrazito sam nezadovoljan

Jeste li zadovoljni profesijom koju ste odabrali?

- Da
- Nisam siguran/a

- Ne

Biste li svojim učenicima/studentima preporučili ovu profesiju?

- Da
- Nisam siguran/a
- Ne

Koliko ste često pod stresom zbog prevelikog obima posla?

1. Nikad
2. Rijetko
3. Ponekad
4. Često
5. Vrlo često

Koliko često vikendima obavljate određene pozadinske poslove vezane za školu/fakultet?

1. Nikad
2. Rijetko
3. Ponekad
4. Često
5. Vrlo često

Je li radite u samo jednoj obrazovnoj ustanovi?

- Da
- Ne

Predajete li više predmeta/kolegija?

- Da
- Ne

Koliko često Vam predavanje više različitih predmeta/kolegija ili pak predavanje u više različitih obrazovnih ustanova doprinosi stresu na poslu?

1. Nikad
2. Rijetko

3. Ponekad

4. Često

5. Vrlo često

U kojoj mjeri predavanje više različitih predmeta, ili predavanje u više različitih ustanova doprinosi nedostatku slobodnog vremena?

1. Nikad

2. Rijetko

3. Ponekad

4. Često

5. Vrlo često

Koliko često Vam se dogodi da osjećate pritisak zbog izvođenja nastave u različitim ustanovama ili za različite predmete?

1. Nikad

2. Rijetko

3. Ponekad

4. Često

5. Vrlo često

Kako biste ocijenili utjecaj izvođenja više različitih predmeta/kolegija ili izvođenja nastave u više različitih ustanova na Vaš privatni život?

1. Nikakav utjecaj

2. Slabi utjecaj

3. Djelomični utjecaj

4. Veliki utjecaj

5. Vrlo veliki utjecaj

Smatrate li da je zbog ostvarivanja pune satnice profesorski posao izrazito zahtjevan?

1. U potpunosti se ne slažem

2. Djelomično se slažem
3. Niti se slažem, niti se ne slažem
4. Djelomično se slažem
5. U potpunosti se slažem

Na kojoj poziciji trenutno radite?

- Rukovodećoj
- Nerukovodećoj

Smatrate li da je komunikacija između profesora i njihovih nadređenih dobra?

1. U potpunosti se slažem
2. Djelomično se slažem
3. Niti se slažem, niti se ne slažem
4. Djelomično se ne slažem
5. U potpunosti se ne slažem

Koliko često dolazi do konflikata zbog loše informiranosti ili organizacije rada?

1. Nikad
2. Rijetko
3. Ponekad
4. Često
5. Vrlo često

Jeste li imali neugodnih situacija u komunikaciji s drugim profesorima ili nadređenima?

- Da
- Ne

Koliko često stres zbog poslovnih obaveza nepovoljno utječe na međuljudske odnose unutar organizacije?

1. Nikad
2. Rijetko
3. Ponekad
4. Često
5. Vrlo često

Smatrate li da su međuljudski odnosi unutar obrazovne ustanove dobri?

1. U potpunosti se slažem
2. Djelomično se slažem
3. Niti se slažem, niti se ne slažem
4. Djelomično se ne slažem
5. U potpunosti se ne slažem

U kojoj mjeri ste zadovoljni razinom međusobnog poštivanja i uvažavanja unutar kolektiva?

1. U potpunosti sam zadovoljan
2. Djelomično sam zadovoljan
3. Niti sam zadovoljan, niti sam nezadovoljan
4. Djelomično sam nezadovoljan
5. U potpunosti sam nezadovoljan



IZJAVA O AUTORSTVU

Završni/diplomski rad isključivo je autorsko djelo studenta koji je isti izradio te student odgovara za istinitost, izvornost i ispravnost teksta rada. U radu se ne smiju koristiti dijelovi tuđih radova (knjiga, članaka, doktorskih disertacija, magistarskih radova, izvora s interneta, i drugih izvora) bez navođenja izvora i autora navedenih radova. Svi dijelovi tuđih radova moraju biti pravilno navedeni i citirani. Dijelovi tuđih radova koji nisu pravilno citirani, smatraju se plagijatom, odnosno nezakonitim prisvajanjem tuđeg znanstvenog ili stručnoga rada. Sukladno navedenom studenti su dužni potpisati izjavu o autorstvu rada.

Ja, ERNA LOVKIĆ (ime i prezime) pod punom moralnom, materijalnom i kaznenom odgovornošću, izjavljujem da sam isključivi autor/ica završnog/diplomskog (obrisati nepotrebno) rada pod naslovom Ujeca stupa na zadovoljstvo i motivaciju u obrazovanju studenta (upisati naslov) te da u navedenom radu nisu na nedozvoljeni način (bez pravilnog citiranja) korišteni dijelovi tuđih radova.

Student/ica:
(upisati ime i prezime)

Erna Lovkić
(vlastoručni potpis)

Sukladno čl. 83. Zakonu o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju završne/diplomske radove sveučilišta su dužna trajno objaviti na javnoj internetskoj bazi sveučilišne knjižnice u sastavu sveučilišta te kopirati u javnu internetsku bazu završnih/diplomskih radova Nacionalne i sveučilišne knjižnice. Završni radovi istovrsnih umjetničkih studija koji se realiziraju kroz umjetnička ostvarenja objavljuju se na odgovarajući način.

Sukladno čl. 111. Zakona o autorskom pravu i srodnim pravima student se ne može protiviti da se njegov završni rad stvoren na bilo kojem studiju na visokom učilištu učini dostupnim javnosti na odgovarajućoj javnoj mrežnoj bazi sveučilišne knjižnice, knjižnice sastavnice sveučilišta, knjižnice veleučilišta ili visoke škole i/ili na javnoj mrežnoj bazi završnih radova Nacionalne i sveučilišne knjižnice, sukladno zakonu kojim se uređuje znanstvena i umjetnička djelatnost i visoko obrazovanje.