

МИРЈАНА М. СТАНКОВИЋ-ЂОРЂЕВИЋ<sup>1</sup>

ВИСОКА ШКОЛА СТРУКОВНИХ СТУДИЈА  
ЗА ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА ПИРОТ

## ПРОФЕСИОНАЛНИ СТРЕС И ОСОБИНЕ ЛИЧНОСТИ КАО ФАКТОР ПРЕВЛАДАВАЊА СТРЕСА ПРОСВЕТНИХ РАДНИКА

**САЖЕТАК.** У условима савремене тржишне економије просветни радници доживљавају пролонгирани стрес и професионално сагоревање. Општи фактори професионалног стреса делују у свим културама и одређени су општим положајем образовања, посебни фактори проистичу из одређеног социјалног окружења, ужестручног и професионалног статуса наставника и његових компетенција. Неке од значајнијих карактеристика личности које су проучаване као специфични фактори професионалног стреса су димензије личности у оквиру петофакторског модела, самоефикасност, самостишавање, задовољство позивом, стилови превладавања стреса, ниво изгарања на послу. Истраживања указују да виши нивои неуротицизма, агресивности, самостишавања и више вредности оптимизма, емоционалне компетентности, самоефикасности, животног задовољства, стилови превладавања стреса, као и ниво образовања на ком наставници раде, имају утицаја на доживљај професионалног стреса и сагоревање на послу. Чини се да је најкорисније, у овом актуелном друштвеном тренутку, сагледавати индивидуалну личност наставника са аспекта позитивне психологије и развијати индивидуалне ресурсе наставника за превладавање професионалног стреса.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** просветни радници, професионални стрес, фактори стреса, карактеристике наставника.

---

<sup>1</sup> mirjanasdj63@gmail.com

Рад је примљен 28. маја 2017, а прихваћен за објављивање на састанку Редакције Зборника одржаном 21. јуна 2018.

## УВОД

Велике друштвене промене осамдесетих и деведесетих година прошлог века у свету, па и код нас, условиле су низ покушаја реформских промена у области образовања, али, у фокусу реформи су били наставни програми, курикулуми, ученици, а наставници су остали у сенци. Са друге стране, улоге наставника су се усложњавале. „Од наставника, као носеће професије образовања, тражи се да буду отворени за промене у парадигмама образовања, циљевима, формама, садржајима и методама наставе и учења, научним сазнањима“ (Sučević, Cvjetičanin, i Sakač, 2011). Све је мања улога наставника као „занатлије“ који треба да следи задате концепте и готова решења, а све више се говори о наставнику као рефлексивном практичару и креативном истраживачу сопствене праксе, професионалцу који треба да образује за „друштво знања“ и „друштво које учи“.

Услови тржишне конкуренције захтевају компетентне наставнике који ће образовати ученике за живот у савременом друштву. Од наставника се захтевају вишедимензионалне компетенције – вештине комуницирања, управљање знањима и искуствима ученика, педагошко вођење, тимски рад, владање информационим технологијама, целоживотно учење... Овај комплексан мозаик различитих знања и вештина, усложњава се мноштвом различитих професионалних интеракција наставника – са ученицима, њиховим родитељима, колегама, стручном службом, директорима и улогама које у тим интеракцијама треба да испуњавају. Мноштво различитих улога поставља пред наставнике као кључни проблем „како да интегришу своје улоге, како да превазиђу конфликте улога, а посебно да ускладе оно што очекују од себе и за себе са оним што други очекују од њих“ (Бјекић и Златић, 2008, стр. 56).

Маринковић (2011) у свом прегледном раду износи податке да су наставници у великој мери под стресом – 10 – 40% наставника у источноевропским земљама пати од интензивног стреса, док је проценат наставника под стресом још већи у далекоисточним земљама – 50 – 70%. Истраживања на простору Европе говоре о 60 до 70% наставника под стресом, док је тај проценат у САД нижи и креће се од 5 до 20% (исто). Колдуровић и Реић-Ерцеговац у свом раду наводе да истраживања спроведена у САД, Великој Британији, Аустралији и Новом Зеланду говоре да трећина наставника

сматра свој посао стресним, као факторе стреса наводе смањену дисциплину и лоше понашање ученика, временски притисак, прихватање и прилагођавање променама, вредновање рада наставника, њихов друштвени статус, руководство школе и неприпремљеност за час (Geving, 2007; Kyriacou, 2001; према Koludrović i Reić-Ercegovac, 2009). Национално удружење наставника је у Великој Британији (Health and Safety Executive) објавило да, према истраживању из 2000. године, 41,5% наставника свој посао сматра веома стресним. У Словенији, према истраживањима из 2008. године, 29,5% наставника сматра да је наставнички позив изузетно стресан, око половине наставника да је веома стресан, 15,5% да је умерено стресан, док њих 0,6% сматра да наставничка професија уопште није стресна (Mrcela, 2010, према Грујић, 2014). Истраживање Крнете, Ђејвановић и Шевић (2015) на просветним радницима Републике Српске и западног дела Федерације Босне и Херцеговине потврђује да је код највећег броја наставника стрес умерено присутан – 48,63%, значајно присутан – 28,42%, изразито присутан – 4,10%; незнатно присутан код 15,41%, а није евидентан код 3,4% испитаника.

Позитиван приступ просветном раднику као активном учеснику у креирању своје животне и професионалне ситуације може допринети проналажењу личних и социјалних ресурса у превладавању стресних ситуација. У овом раду сагледаћемо факторе професионалног стреса и личне ресурсе, не умањујући значај осталих компоненти стресора и спољашњих ресурса, према трансакционистичком моделу Лазаруса и Фолкманове (Lazarus & Folkman, 1984, 2004) и посттрансакционистичком моделу Тејлора и Аспинвалове (Taylor & Aspinwall, 1996, према Генц, Пекић и Матановић, 2013) и полазећи од схватања Болгера о превладавању – „превладавање је личност у акцији у условима стреса“ (Bolger, 1990).

---

## ПРОФЕСИОНАЛНИ СТРЕС И СРОДНИ ПОЈМОВИ

Стрес је као појам последњих година ушао у свакодневну употребу те се може говорити о његовој „интуитивној разумљивости“, као и о конструкту чија је природа сложена, с обзиром на то да се манифестује на различитим нивоима и у различитим областима. Може се анализирати са медицинског аспекта и мерити нивоом лучења хормона, преко субјективног доживљаја квалитета

живота, до трауматских последица које настају услед природних катастрофа или одсудних животних ломова и синдрома изгарања (Vrućinić, 2014, Зотовић, 2004, Matešić, 2003, Чабаркапа, 2009).

Разлику између еустреса и дистреса педесетих година прошлог века је направио Сели (Selye, 1956, према Vrućinić, 2014). Еустрес доприноси здрављу, док га дистрес угрожава и њега карактерише слом механизма адаптације. Еустрес или позитиван стрес игра значајну улогу у изналажењу креативних одговора и прилагођавању особе на нове, неочекиване животне ситуације. Стрес је стално стање човека, али од његових индивидуалних карактеристика зависи како ће реаговати на поједине стресне ситуације – на исту стресну ситуацију неко не реагује, док је за неког прворазредни стресор.

Проучавање професионалног стреса и начина превладавања стреса прати опште токове у психологији личности. Од осамдесетих година прошлог века, као одговор на дотадашњи ситуационизам, истраживања црта личности добијају на значају, тако да се и истраживања стреса окрећу проучавању карактеристика личности у интеракцији са карактеристикама срединских фактора. Једно од најутицајнијих схватања је трансакционистичка перспектива проучавања стреса и стилова превладавања Лазаруса и Фолкманове (1984, 2004), као и посттрансакционистички модел Тејлора и Аспинвалове (Taylor & Aspinwall, 1996, према Генц, Пекић и Матановић, 2013). Циљ суочавања са стресом је савладавање, редуковање или толерисање сукоба између особе и околине, али и побољшање квалитета живота. Основно питање које се поставља када се говори о превладавању стреса је како минимизирати околности у којима стрес доводи до болести, усамљености, несреће, као и открити могућности стварања услова у којима стрес делује у функцији напретка (Wang & Saudino, 2011, према Генц и сар, 2013).

Лазарус и Фолкманова (1984, 2004) превладавање стреса схватају као динамичан процес који се мења током времена у складу са објективним захтевима и субјективном проценом ситуације. Превладавање је све оно што особа чини на когнитивном или бихејвиоралном плану које има за циљ да реши проблем и/или смањи интензитет психофизиолошке реакције у оквиру стрес-процеса. Индивиде у складу са својим личносним карактеристикама и околностима користе различите стилове превладавања као личне тенденције „да се реагује на уобичајени или преферирани начин у различитим стресним ситуацијама које

имају сличне основне карактеристике“ (Зотовић, 2004, стр. 13). Превладавање има две основне функције – решавање проблема и емоционалну регулацију, те и два основна стила превладавања; први је усмерен на решавање проблема, а други на смањивање напетости и успостављање емоционалне равнотеже. Превладавање усмерено на проблем представља покушај особе да измени и/или реши свој проблематичан однос са околином и умањи негативне ефекте стресне ситуације. Превладавање усмерено на емоције подразумева укључивање фантазије, одвлачење пажње, као и когнитивне, свесне активности приписивања новог значења ситуацији, које особа предузима ради контроле афеката.

Деведесетих година прошлог века дводимензионалном моделу неки аутори придодују трећу димензију. Амиркхан (Amirkhan, 1995) као трећу димензију дефинише тражење социјалне подршке, а Ендлер и Паркер (Ender & Parker, 1990, према Зотовић, 2004) дефинишу трећи тип превладавања као превладавање усмерено на избегавање. Под овим стилем превладавања они подразумевају когнитивне, емоционалне и понашајне покушаје удаљавања од извора стреса или од психичких и телесних реакција на стресор. Ендлер и Паркер у оквиру треће димензије разликују две подкатегорије – дистракцију и социјалну диверзију. Дистракција подразумева усмеравање на нов задатак који није повезан са стресном ситуацијом или догађајем, а социјална диверзија је вид избегавања усмереног на људе, односно социјална подршка и дружење којим се проблем избегава. Успех стратегија превладавања стреса, зависи од тога у којој мери одређена стратегија одговара спољашњим и унутрашњим условима. Према Лазарусу и Фолкмановој (Lazarus & Folkman, 2004) уколико је стресна ситуација нова, нејасна, доминацију имају личносни фактори који утичу на когнитивну процену и одабир начина суочавања у односу на срединске факторе. Особине које утичу на превладавање стреса су самопоштовање, локус контроле, оптимизам/песимизам, осећај беспомоћности, самоефикасност.

У просветној струци појава стреса и његово испитивање добија на значају током седамдесетих година прошлог века, захваљујући пре свега истраживањима Кириакуа и Сатлифа (Koussou & Sutcliffe, 1978). Они дефинишу наставников стрес „као одговор на синдром негативних афеката као што су љутња, анксиозност, тензија, фрустрација или депресија, који су често праћени потенцијално патогеним физиолошким или биохемијским променама насталим као последица неких аспеката наставничковог ра-

да“ (Крњајић, 2003, стр. 224). Доживљај стреса настаје у интеракцији захтева који се постављају пред наставника, могућности да те захтеве испуни и немогућности да заштити своје ментално и/или физичко здравље.

Уз појам стреса, од седамдесетих година прошлог века, проучава се синдром изгарања на послу (енгл. *burnout syndrome*) (Freudenberger, 1974, Maslach, 1976, према Чабаркапа, 2009). Повећано ментално-емоционално и радно оптерећење просветних радника као помагача доводи до појаве изгарања на послу, коју Маслачова (1976) у свом моделу дефинише преко димензија исцрпљеност, деперсонализација и смањено лично постигнуће. Прва димензија значи субјективни доживљај наставника да више нису у стању да адекватно испуњавају своје улоге. Деперсонализација подразумева равнодушност, емоционалну хладноћу и немарност у професионалним интерперсоналним односима. Трећа димензија се односи на осећај нижег нивоа ефикасности, некомпетентности и ниског нивоа продуктивности. Осамдесетих година прошлог века Седман и Зегер (Seidman & Zager, 1986, према Koldurović, Jukić i Reić-Ercegovac, 2009) су развили модел сагоревања на послу који полази од извора стреса који су специфични за наставничку професију и конструисали одговарајући упитник сагоревања на послу просветних радника.

---

## ФАКТОРИ СТРЕСА ПРОСВЕТНИХ РАДНИКА

Кириаку (Kyriacou, 2001) дефинише најчешће факторе стреса наставника – ученици који имају лош однос према школи и којима недостаје мотивација, непослушни ученици и слаба разредна дисциплина, честе промене у курикулуму и организацији, лоши радни услови, слабе шансе за напредовање, кратки временски рокови, сукоби са колегама и осећај потцењености у друштву.

Фактори стреса у позиву просветног радника су присутни у свим културама и са мањом или већом снагом и трајањем делују на сваког појединог просветног радника. Крњајић (2003) наводи да анализа главних компоненти извора стреса показује четири ортогонална фактора: „лоше понашање ученика“, „лоши радни услови“, „недостатак времена“ и „лош школски етос“. Крнета, Ђејвановић и Шевић (2015) факторе стреса просветних радника деле на опште, посебне и специфичне.

Општи фактори су они који делују у свим културама и одређени су општим положајем образовања, било да се ради о факторима ширих друштвених околности или факторима везаним за школски систем и организацију наставе. Иако је владајућа елита желела да уз помоћ образовања делује на друштвену заједницу и обезбеди своју превласт, просветна струка ни у једном досадашњем друштву није имала висок положај на друштвеној лествици, па сходно томе ни материјални статус и друштвени углед.

Арсеновић-Павловић и сараднице (2006) у свом истраживању износе податке да је 51,6% испитаних просветних радника града Београда проценило је свој материјални положај као веома лош, а 81,3% процењује да се он неће у скорије време битно променити. Такође, испитанице процењују да смањују свој професионални ангажман, а као разлог наводе финансијску ситуацију – 51,6%, недостатак стимулације – 39,8% и породичне обавезе – 30,1%.

Истраживање Богуновић и Станковић (2008) о статусу, последицама и стратегијама превазилажења „скривеног сиромаштва“ наставника у Србији показује да се јасно издвајају групе наставника с обзиром на њихов однос према материјалним проблемима: они који се осећају материјално сиромашним и они који сматрају да их друге вредности чине „богатима“ и не базирају се на материјалну оскудицу. Тзв. „сиромаштво наставе“ наставници виде у проблемима везаним за рад школе као институције – 58% истиче лоше услове за рад и лош квалитет наставе, недостатак наставних средстава и литературе, 30% је незадовољно платом, 15% маргинализованим друштвеним статусом и 3% лошим међуљудским односима у школи. Тешкоће у оквиру наставног процеса односе се на лошу позицију наставника у школи и губитак ауторитета код ученика – 8%. Један број наставника проблеме у наставном процесу везује за проблеме у самим ученицима – 5% – лоша материјална ситуација породица ученика делује неподстицајно, али и пад критеријума, као и општег нивоа знања ученика.

Поседни фактори стреса наставника проистичу из социјалног окружења, ужестручног и професионалног статуса наставника, што нас доводи до области наставничких компетенција – шта наставник треба да зна и уме и да његова знања, вештине и вредносни ставови буду изражени мерљивим карактеристикама и нашањима.

Сузић (2005) анализира три области компетенција наставника – стручне, интерперсоналне и персоналне. Стручне компетенције повезане су са наставниковим плуралистичким знањима из мно-

гих наука, интерперсоналне компетенције су педагошко-психолошке и дидактичко-методичке, а персоналне представљају искуствено доживљавање сопствене личности у улози субјекта у току школовања и каснијег професионалног ангажовања.

Национални просветни савет Републике Србије је априла 2011. године прописао Стандарде компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја. Наставничке компетенције одређују се у односу на циљеве и исходе учења и треба да обезбеде професионалне стандарде о томе какво се поучавање сматра успешним. У оквиру сваке од компетенција вреднују се знања, планирање, реализација, вредновање и усавршавање наставника.

Односе се на компетенције за:

- наставну област, предмет и методику наставе;
- поучавање и учење;
- подршку развоју личности ученика;
- комуникацију и сарадњу („Службени гласник РС“, 5/2011).

Компетенције за наставну област, предмет и методику наставе подразумевају да наставник познаје научну дисциплину и област којој припада предмет који предаје, планира и реализује функционалне, васпитне и образовне циљеве, уважавајући индивидуалност ученика, уз континуиран процес евалуације и усавршавања квалитета рада.

Компетенције за поучавање и учење значе да наставник поседује знања о когнитивном развоју ученика и природи процеса учења, да сходно томе планира и реализује своје активности, уз подстицање и подршку развоју ученика, евалуира и континуирано ради на усавршавању знања из области когнитивне и педагошке психологије, као и савремене дидактике и методике.

Компетенције за подршку развоју личности ученика подразумевају да наставник треба да зна и разуме физичке, емоционалне, социјалне и културне разлике међу ученицима, познаје и разуме психички, емоционални и социјални развој ученика, поседује знања о начинима подршке ученицима из осетљивих друштвених група, познаје различите врсте мотивације и начине мотивисања ученика, уме да препозна, мобилише и подстиче развој капацитета свих ученика уз уважавање њихове индивидуалности.

У оквиру компетенција за комуникацију и сарадњу потребно је да наставник разуме важност сарадње са родитељима/стара-



тељима и другим партнерима у образовно-васпитном раду, поседује информације о доступним ресурсима који могу подржати образовно-васпитни рад (школским, породичним, у локалној и широј заједници), познаје облике и садржаје сарадње са различитим партнерима, поседује знања о техникама успешне комуникације.

Достигнуте компетенције наставнику свакако дају одређен ниво самопоуздања и представљају једну од брана доживљаја стреса, те треба настојати да наставници током свог иницијалног образовања и сталног стручног усавршавања достигну што виши ниво компетенција.

Конечно, специфични фактори стреса су везани за саму личност наставника, његов вредносни систем у интеракцији са конкретним окружењем.

---

## НЕКЕ ОСОБИНЕ ЛИЧНОСТИ НАСТАВНИКА И ПРОФЕСИОНАЛНИ СТРЕС

Доживљај стреса је последица наставникове перцепције радне ситуације као могуће претње његовом самопоштовању или личној добробити, при чему је важна интеракција интраперсоналних карактеристика и појединчеве перцепције стресне ситуације (Živčić-Bećirević i Smojver-Adžić, 2005). Према Крњајићу (2003) основни извори стреса наставника су „специфични и зависе од комплекса интеракција између његове личности, вредносних оријентација, социокогнитивних вештина и друштвеног миљеа“ (стр. 226).

Крњајић (2003) у свом прегледном чланку наводи да се као личносне карактеристике анализирају социодемографске карактеристике наставника, као што су пол, старост, дужина радног искуства и стручна позиција у школи. Није утврђена поуздана и једнозначна повезаност социодемографских карактеристика и доживљаја стреса наставника, али се сматра да је њихова улога везана за изворе стреса и да је њихов значај пре свега као медијацијских варијабли.

Неке од значајнијих димензија личности које су проучаване у вези са доживљајем професионалног стреса су локус контроле, димензије личности у оквиру петофакторског модела, самоефи-

касност, самостишавање, задовољство позивом, стилови превладавања стреса, ниво изгарања на послу (Крњајић, 2003).

Локус контроле је димензија личности која подразумева континуум од вере да су проблеми властитог живота под личном контролом до уверења да су судбина и судбине других значајних људи изван личне контроле и да зависе од спољашњих околности. Крњајић (2003) наводи да „постоје докази који указују да наставници који верују у спољашњи локус контроле чешће доживљавају високе нивое стреса“ (стр. 228).

Посебно су изучаване особине личности и доживљај стреса у оквиру петофакторског модела (McCrae, 1990, Watson, David & Suls, 1990, према Hudek-Knežević i Kardum, 2005). Петофакторски модел је био полазна основа истраживања Стојиљковић и Досковић (2013). Оне су истраживале особине личности и доживљај стреса наставника у оквиру модела „Великих пет плус два“ (Смедеревац, Митровић и Чоловић, 2010) који испитује седам димензија личности – Неуротицизам, Екстровеизију, Савесност, Агресивност, Отвореност према искуству и Позитивну и Негативну валенцу. На узорку од 200 наставника Србије испитивањем је утврђено да је стрес наставника умерено низак, као и да не постоје статистички значајне разлике у изражености стреса код наставника разредне и предметне наставе, нити када се пореде наставници основних и средњих школа. Утврђена је корелација између свих испитиваних димензија особина личности и професионалног стреса, осим Позитивне валенце. Потврђена је позитивна повезаност између професионалног стреса и Неуротицизма, Агресивности и Негативне валенце, док је нађена негативна корелација димензија Савесност, Екстровеизија, Отвореност за искуство и доживљаја стреса наставника. Истраживање је показало највишу корелацију између свих ужих црта Неуротицизма – депресије, анксиозности и негативног афекта и стреса наставника. Ауторке ове резултате тумаче нескладом између захтева професије и особина личности наставника. Песимизам, самоокривљавање, негативно процењивање сопствених потенцијала, напетост, недостатак вештина социјалне комуникације, отежавају остваривање професионалних улога и доводе до појаве стреса.

Станковић-Ђорђевић и Недељковић (2016) су полазећи од трансакционистичког модела превладавања стреса (Lazarus & Folkman, 2004, 1984) анализирале однос концепата самоефикасности и самостишавања и стратегија превладавања стреса код

просветних радника који раде на различитим нивоима образовања – у предшколској установи, основној (нижим и вишим разредама) и средњој школи. При том су пошле од Бандуриног (Bandura, 1999, према Смедеревац и Митровић, 2009) тумачења појма самоефикасности. Према њему самоефикасност је самовалуативни конструкт – процена поједница о сопственим способностима организовања и извршавања акција потребних за остваривање жељених исхода. Појам самостишавања представља, према Џековој (Jack, 1992) когнитивне шеме креирања и одржавања сигурног интимног односа, на начин да особа буде пасивна, да потискује своја осећања, мишљења и деловања како би остала у интимној вези.

Истраживање је обухватило 185 просветних радника града Пирота који су одговарали на упитнике – Скала генерализоване самоефикасности (GSE, Schwarzer & al, 1997), Скала самостишавања (Silencing the Self Scale, Jack & Dill, 1992) и Упитник суочавања са стресним ситуацијама (CISS, Endler & Parker, 1990). Пошло се од претпоставке да постоји статистички значајна повезаност између нивоа самоефикасности, самостишавања и стратегија превладавања стреса. Код испитиваних просветних радника потврђена је статистички значајна позитивна корелација између високог нивоа самоефикасности и стратегије превладавања усмерене на проблем ( $r=0,373$ ,  $p<0,01$ ), као и повезаност између високог нивоа општег самостишавања и превладавања усмереног на емоције и на избегавање ( $r=0,614$ ,  $p<0,01$  и  $r=0,293$ ,  $p<0,01$ ). Кад су у питању разлике у нивоу самоефикасности, самостишавања и стратегија превладавања стреса између просветних радника с обзиром на ниво образовања којим се баве, издваја се подузорок учитеља. Самостишавање је у целини (али не и статистички значајно) и посебно субскала Екстернализовано самостишавање ( $F=0,019$ ,  $p<0,05$ ) израженије код учитеља, као и превладавање усмерено на емоције ( $F=0,023$ ;  $p<0,05$ ). Резултати истраживања говоре о томе да учитељи из испитиваног узорка статистички значајно прибегавају самостишавању и то димензији екстернализација, као и превладавању стреса усмереном на емоције у односу на васпитаче и професоре. Ауторке закључују да се просветни радници који себе доживљавају компетентним и самоефикасним активно суочавају са проблемима и тако доприносе очувању свог менталног здравља; они који су склони самостишавању контролишу своје емоције или „беже“ из стрес-ситуације, одлажу решење проблема и излажу ризику своје ментално и физичко здравље.

Павловић и Синдик (2014) су испитивали ситуационо суочавање са стресом код васпитача полазећи од особина личности – оптимизам/песимизам, емоционална компетенција и самоефикасност, процене изражености извора стреса на послу, дужине радног стажа и диспозиционих стилова суочавања са стресом. Узорак су чиниле васпитачице Сплитско-далматинске жупаније, уз примену батерије тестова – Скале процене стресогености посла васпитача, Скале оптимизма/песимизма, Скале оопште самоефикасности, Скале социјалне пожељности, Упитника емоционалне компетенције ЕУК 15, Упитника стилова суочавања са стесним ситуацијама и Упитника суочавања са стресним ситуацијама. Допринос ситуационом суочавању са стресом је утврђен везано за диспозиционо суочавање са стресом усмереним на емоције, за ниво доживљаја самоефикасности и дужину радног стажа. Аутори закључују да је основни налаз истраживања да васпитачице свој посао процењују изузетно стресним, а да прогнози свих стилова ситуационог суочавања са стресом статистички значајно и позитивно доприносе као предиктори диспозиционо суочавање са стресом усмерено на емоције и доживљај емоционалне компетентности. Васпитачице које имају виши ниво емоционалне компетенције и које су оптимистичније, себе опажају као ефикасније и то им обезбеђује нижи ниво стреса на послу. Ови налази могу бити веома значајни у светлу претпостављених компетенција за занимање васпитача – емоционална компетентност је веома значајна за остваривање успешних интерперсоналних односа пре свега са васпитаницима.

Истраживање Бркић и Ријавец (2011) имало је за циљ испитивање извора стреса, суочавања са стресом и животног задовољства учитеља разредне и предметне наставе у Загребу, као инструменти су употребљене Скала за мерење извора стреса код учитеља (Boyle et al, 1995), Упитник суочавања са стресним ситуацијама (Endler & Parker, 1990) и Скала задовољства животом (Diener et al, 1985). Испитивање је показало да не постоје статистички значајне разлике између наставника разредне и предметне наставе с обзиром на перцепцију услова на послу као извора стреса, на стилове суочавања са стресом, нити с обзиром на ниво животног задовољства. Мултипла регресиона анализа је показала да је задовољство животом веће код наставника (и разредне и предметне наставе) који преферирају суочавање са стресом усмерено на проблем, а мање код оних који су склонији суочавању са стресом усмереним на емоције. Аутори ове резултате ту-

маче чињеницом да суочавање усмерено на емоције значи покушај одржавања оптимизма, негирања чињеница, одбијања да се прихвати најгоре, самозаваравање, што ове наставнике удаљава од реалности и чини мање задовољним својим животом. Суочавање са стресом усмерено на проблем, уколико је ефикасно, подразумева бољу когнитивну процену околине, боље односе са другим људима, што обезбеђује различите врсте друштвене подршке и последично, виши ниво задовољства животом.

Колдуровић, Јукић и Реић-Ерцеговац (2009) су испитивале на узорку од 205 просветних радника (наставника разредне и предметне наставе и средњошколских професора) Сплитско-далматинске жупаније сагоревање на послу и ефекте дужине радног искуства на поједине димензије сагоревања на послу. Као истраживачка техника, уз упитник општих података, примењена је Скала сагоревања на послу (Seidman & Zager, 1986) која има четири субскеале: недостатак административне потпоре, незадовољство одабраним занимањем, неефикасно суочавање са стресорима на послу и негативни ставови према ученицима. Истраживање је показало да просветни радници из овог узорка доживљавају врло низак или низак ниво сагоревања на послу. Утврђено је да се учитељи разредне наставе значајно разликују у задовољству одабраним занимањем у односу на остале подузорке који су испитивани; њихово задовољство послом је значајно веће. Ауторке овај налаз тумаче чињеницом да концепција студија учитељског факултета студенте систематски припрема за позив, уз значајну дидактичко-методичку основу, такође, учитељски факултет даје бољу слику будућег занимања. Студенти уписом на учитељски факултет свесно бирају позив учитеља зато што желе да се њиме баве, што није случај са наставницима предметне наставе и средњошколским професорима који су одабрали студије имајући у виду и друге могућности запошљавања. Ово истраживање показује да учитељи имају позитивнији став према ученицима у односу на остале испитиване подузорке. Овај резултат ауторке додатно образлажу узрастом ученика и чињеницом да учитељи воде исти разред четири године и боље упознају ученике, код којих су развојне промене много мање него у каснијим раздбљима школовања. Резултати говоре да су учитељи (на испитиваном узорку) мање изложени синдрому сагоревања на послу у односу на наставнике и професоре, те да је потребно уложити додатне напоре ради подстицања задовољства пози-

вом пре свега наставника предметне наставе и средњошколских професора.

Овај кратак и селективни приказ истраживања неких особина наставника и доживљаја професионалног стреса говори да нема једнозначних резултата, нити једнозначних тумачења деловања појединих карактеристика и димензија личности на појаву стреса. Ипак, истраживања указују да виши нивои неуротицизма, агресивности, самостишавања и више вредности оптимизма, емоционалне компетентности, самоефикасности, животног задовољства, стилови превладавања стреса, као и ниво образовања на ком наставници раде имају утицаја на доживљај професионалног стреса и сагоревање на послу.

---

## СТРЕС ПРОСВЕТНИХ РАДНИКА СА АСПЕКТА ПОЗИТИВНЕ ПСИХОЛОГИЈЕ

Овај рад није дао директан одговор на питање да ли су просветни радници стварно „популација у ризику“, али је, надамо се, указао на факторе и могуће правце сагледавања професионалног стреса просветних радника.

Сматрамо да је потребно је учинити научни и емпиријски искорак и превазићи патогенетску позицију и са аспекта позитивне психологије истражити ресурсе који би допринели очувању и унапређењу менталног и физичког здравља просветних радника. Позитивна психологија је поникла на традицији хуманистичке психологије (Маслов, Роџерс) и критикује „фокус психолога на негативно и занемаривање разумевања позитивних обележја људског живота, укључујући вредна субјективна искуства, попут благостања и задовољства (у односу на прошлост), наде и оптимизма (у односу на будућност), као и полета и среће“ (Алинчић Зорић, 2014).

Истраживања која смо консултовали углавном сагледавају последице и негативне ефекте професионалног стреса и изгарања на послу просветних радника. Конструкт приврженост послу (work engagement) (Чабаркапа, 2009) представља заокрет ка позитивном, непатоцентричном схватању превладавања стреса и изгарања на послу. Овај конструкт се фокусира на индивидуална преимућства и оптимално функционисање сваког појединца. Шафели и сарадници (Schaufeli et al, 2004, према Чабаркапа, 2009)

приврженост послу сагледавају као „трајно позитивно афективно-мотивационо стање испуњености запосленог, које се може окарактерисати преко димензија вигор, ангажованост и посвећеност“ (стр. 272–273). Димензија вигор подразумева висок ниво енергије и отпорности, вољу за додатним напором на послу, мање замарање и упорност у суочавању са тешкоћама. Ангажованост је димензија која се односи на ентузијазам и осећање поноса и инспирисаности за посао. Посвећеност је преданост послу и жеља за извршавањем пословних задатака. Аутори овог конструкта, позивајући се на резултате истраживања, тврде да је приврженост повезана са личним ресурсима потребним да се посао обави.

Номотетски приступ који углавном негују истраживачи проблематике стреса на послу, посматра наставнике као хомогену групу и при том занемарује индивидуалност наставника. Чини се да је најкорисније, у овом актуелном друштвеном тренутку, сагледавати индивидуалну личност наставника и деловати на развоју индивидуалних ресурса наставника.

Борбу са професионалним стресом треба започети „на терену“, непосредним радом са просветним радницима, уз усмереност на оно што можемо реално да учинимо да би предупредили појаву професионалног стреса. Лазарус и Фолкманова (1978, према Бркић и Ријавец, 2011) тврде да начин на који се људи суочавају са стресом има већу важност за њихово укупно морално, социјално функционисање и здравље, него број и јачина самих стресних епизода. Научне и стручне напоре би требало усмерити на испитивање индивидуалних начина избора стратегија превладавања стреса и конструкцију одговарајућих интервентних програма, радионица, на индивидуално саветовање. Уколико просветни радници процењују да не могу да утичу на промену школске ситуације и свог положаја у њој, бирају стратегије усмерене на емоције и удаљавају се од реалног живота и могућности решавања стресних ситуација. Суочавање са професионалним стресом треба да подразумева реалан приступ, што успешнију когнитивну процену ситуације и позитивне интерперсоналне односе који обезбеђују социјалну подршку и чувају ментално и физичко здравље просветних радника.

Многи аутори заговарају психолошко-саветодавни рад са просветним радницима (у облику радионица или индивидуалног саветовања) који би имао за циљ њихово оснаживање и оспособљавање за одабир квалитетнијих стратегија за превладавање

стреса (Бркић и Ријавец, 2011, Грујић, 2014, Чабаркапа, 2009). Ради подршке наставницима у Енглеској су успостављене телефонске линије за наставнике под називом Линија подршке наставницима (Teachers Support Network) које омогућавају телефонско саветовање у вези проблема на послу и професионалног изгарања. Мрежи подршке наставницима током прве декаде 21. века придружиле су се Шкотска, Северна Ирска, а мрежа се развија и у САД. У Великој Британији је спроведен 2002. године пилот-пројекат који је омогућио психолошку подршку наставницима на основу анализе профила личног доживљаја стреса наставника уз помоћ индивидуализованих упитника.

Основно је, међутим, још током периода одрастања и иницијалног образовања за позив просветног радника радити на подстицању здравих стилова превладавања стреса, животног задовољства и развијању професионалних вештина и компетенција сваког појединог наставника.

#### ЗАКЉУЧАК

Просветна струка спада у помагачке професије и врло често, нарочито последњих година, о просветним радницима се говори као о потенцијално ризичној популацији с обзиром на доживљај пролонгираног стреса и професионалног сагоревања. Почетком 21. века Светска здравствена организација (WHO) је одредила стрес на радном месту као светску епидемију, а као једно од најстреснијих занимања, уз низ других, апострофирала занимање учитеља (Moravek, 2007). Важно питање је како се просветни радници носе са професионалним стресом и како га превладавају. Трансакционистички модел Лазаруса и Фолкманове (2004) дефинише превладавање стреса као интеракцију објективних захтева и субјективне процене ситуације које имају за циљ да реше проблем и/или смање интензитет психофизиолошке реакције у оквиру стрес-процеса. Данас се говори о три стила превладавања стреса – превладавање усмерено на проблем, превладавање усмерено на емоције, превладавање усмерено на избегавање. Бројни су фактори који доводе до појаве професионалног стреса просветних радника – општи – који потичу из општег и неповољног положаја образовања, посебни фактори потичу из ужестручног и професионалног статуса наставника, док су специфични везани за карактеристике личности наставника – локус контроле, димензије личности у оквиру петофакторског модела, самоекфикасност, самостишавање, задовољство позивом, ниво изгарања на послу. Низ наведених истраживања не даје недвосмислене



резултате о томе које карактеристике личности наставника су заштитни фактори, а које ризични за њихово ментално здравље. Актуелне друштвене и професионалне околности у нашој земљи не иду на руку просветним радницима, али уколико развијамо код просветних радника индивидуалне ресурсе отпорности и привржености послу, мања је шанса да ће патити од последица професионалног стреса, а много већа да ће уживати у свом послу и компетентно образовати и васпитавати генерације (компетентних) ученика.

---

**ЛИТЕРАТУРА** Алинчић Зорић, М. (2014). *Еудамонистички њрисијуи длајосијау: разлике између грушјава*. Неодјављена докторска дисертација. Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет.

Арсеновић-Павловић, М., Радовановић, В. и Јолић, З. (2006). Ставови и мишљења наставника разредне наставе према инклузији и променама у школи. У: Кузмановић, Б. и Крњајић, З. (ур). *Емпиријска истраживања у психологији 2006. Зборник радова* (стр. 55–63). Београд: Институт за психологију.

Бјекић, Д., и Златић, Л. (2008). *Професионални стрес и остваривање професионалних улога наставника*. У Стојиљковић, С., Нешић, В., Марковић, З. (ур): *Личност, професија и образовање*, Зборник радова (стр. 153–172). Ниш: Филозофски факултет.

Богуновић, Б. и Станковић, И. (2008). „Скривено сиромаштво“ наставника: сјаиус, њоследице и сјаишеије ѡревазилажења. Београд: Зборник Института за педагошка истраживања, 40/2, 403–422.

Генц, А., Пекић, Ј., Матановић, Ј. (2013). Механизми суочавања са стресом, оптимизам и генерална самоефикасност као предиктори психолошког здравља. *Примењена психологија*. 6 (2), 155–174.

Грујић, Љ. (2014). *Наставников стрес и мојћносии ѡревазилажења. Хуманстички идеали образовања, васијања и психологије*. НИСУН 4 (стр. 287–293). Ниш: Филозофски факултет у Нишу.

Зотовић, М. (2004). Превладавање стреса: концептуална и теријска питања са становишта трансакционистичке теорије. *Психологија*. 37 (1), 5–32.

Крнета, Д., Ђејвановић, М. и Шевић, А. (2015). Извори стреса код наставника. *Учење и настава*. Год.1. бр. 4, 629–650.

Крњајић, С. (2003). *Наставник ѡод стресом*. Београд: Институт за педагошка истраживања. Вол. 53, 222–244.

- Маринковић, Д. (2011). Концепција активног учења као основа за формирање нових наставничких компетенција. *Педагоџика*. Бр. LXVI/2, 204–214.
- Национални просветни савет Републике Србије. (2011). *Стандарди компетенција за професију наставника и њиховој професионалној развоја*. Службени гласник Р. Србије, 5/2011.
- Смедеревац, С., Митровић, Д. и Чоловић, П. (2010). *Великих њећ љлус два љримена и инћерейрећација*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Станковић-Ђорђевић, М. и Недељковић, Ј. (2016). Самоефикасност, самостишавање и превладавање стреса код просветних радника града Пирота. *Зборник радова Филозофској факултета у Пришћини*, књ. XLVI(2), 21–43.
- Стојиљковић, С. и Досковић, М. (2013). Особине личности и професионални стрес наставника. *Међународни скућ Наука и глобализација*. Пале: Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет. 1161–1179.
- Чаџаркапа, М. (2009). Синдром изгарања на послу код наставника. *Настава и васћићање*. Вол. 58. Бр. 2, 268–286.
- Bolger, N. (1990). Coping and Personality Process: A Prospective Study. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 51, No. 3, 525–537.
- Brkić, I., i Rijavec, M. (2011). Izvori stresa, suočavanje sa stresom i životno zadovoljstvo učitelja razredne i predmetne nastave. *Napredak*. 152 (2), 211–225.
- Hudek-Knežević, J., i Kardum, I. (2005). *Stres i tjelesno zdravlje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Jack, D.C., Dill, D. (1992). The Silencing The Self Scale; Schemas of Intimacy Associated With Depression in Women. *Psychology of Women Quarterly*. 16/92. 97–106.
- Koludrović, M., Jukić, T. i Reić-Ercegovac, I. (2009). Sagorijevanje na послу код učitelja razredne i predmetne nastave, te srednješkolskih nastavnika. *Život i škola*, Br. 22 (2/2009), God. 55, 235–249.
- Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastava umjeća*. Zagreb: Educa.
- Kyriacou, C. and Sutcliffe, J. (1978). Teachers stress: prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*. Vol.48. No. 2. 159–167.
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, Springer.
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (2004). *Stres, procena i suočavanje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Matešić, K. (2003). *Stres - istraživački pristupi i teorije*. Zbornik učiteljske akademije u Zagrebu. 5 (2). 145–160.

Moravek, D. (2007). Rizici stresa na radnom mjestu – pristup i prevencija. [www.moravek.net](http://www.moravek.net)

Pavlović, Z. i Sindik, S. (2014). Situacijsko suočavanje sa stresom kod odgajatelja. *Sigurnost*, 56 (3), 187–201.

Suzić, N. (2005). *Pedagogija za 21. vijek*. Banja Luka: TT Press.

Sučević, V., Cvjetičanin, S. i Sakač, M. (2011). Obrazovanje nastavnika i učitelja u europskom konceptu kvalitete obrazovanja zasnovanom na kompetencijama. *Život i škola*. Br. 25 (1/2011), God. 57, 11–23.

Vrućinić, Ž. (2014). *Povezanost karakteristika ličnosti sa ispoljavanjem stresa i načinom njegovog prevladavanja*. Banja Luka: Evropski defnologija centar za naučna, politička, bezbjednosna, sociološka i kriminološka istraživanja.

Živčić-Bećirević, I. i Smovjer-Adžić, S. (2005). Izvori stresa na poslu odgajatelja u dječjim vrtićima. *Psihologijske teme*. Vol.14/05. 3–13.

MIRJANA STANKOVIĆ-ĐORĐEVIĆ

COLLEGE OF PROFESSIONAL STUDIES FOR PRE-SCHOOL TEACHERS, PIROT

---

SUMMARY

PROFESSIONAL STRESS AND PERSONALITY TRAITS AS A FACTOR IN COPING WITH TEACHERS' STRESS

In the framework of modern market economy, aside from various skills and knowledge, teachers are required to contrive a complex mosaic of roles and interactions which may result in the experience of prolonged stress and professional burnout. According to Lazarus and Folkman (2004), the manner of coping with the stress, as stated in their transaction model, implies a dynamic process which changes over time depending on objective requirements and subjective assessments of the situation for the purpose of solving the problem and/or reducing the intensity of a psychophysiological reaction within the stress process. Since the 1970s increasing importance has been attached to teachers' experience of stress and the manner of coping with it. Kyriacou and Sutcliffe (1978) define teacher's stress as a reaction to negative affects – anger, anxiety, tension, frustration, or depression, which result in potentially pathogenic physiological or biochemical changes. General factors of professional stress are present in all cultures and they are determined by the general status of education. Specific factors stem from a specific social environment, as well as from the professional status of teachers and their

competences. Specific stress factors are related to the teacher's personality, their value system in the process of interaction with the particular environment. Some of the significant personality traits, studied as specific factors of the professional stress, are dimensional models of personality within the five-factor model—self-efficiency, self-silencing, job satisfaction, styles of coping with stress, the level of burnout. According to research studies, the experience of professional stress and burnout is influenced by higher levels of neuroticism, aggressiveness, self-silencing, higher values of optimism, emotional competence, self-efficiency, life satisfaction, styles of coping with stress, as well as by the level of education at which teachers work. Research studies which the author has consulted mostly refer to teachers as a population at risk. Hence, aside from an analysis of professional stress factors, the author recommends that it would be essential to study and suggest possible directions of preventive actions in order to preserve and improve teachers' mental and physical health. In the current social moment, it appears that it is most beneficial to observe individual personality of teachers from the standpoint of positive psychology and develop teachers' individual resources for coping with professional stress.

KEYWORDS: teachers; professional stress; stress factors; teachers' traits.



Овај чланак је објављен и дистрибуира се под лиценцом Creative Commons Ауторство-Некомерцијално Међународна 4.0 (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

This paper is published and distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial International 4.0 licence (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).