REPUBLIKA HRVATSKA

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Emina Kovačić Ahmetović

MEHANIZMI SAGORIJEVANJA I STRESA UČITELJA PREDMETNE NASTAVE U INKLUZIVNOM OKRUŽENJU KROZ PERSPEKTIVU JD-R MODELA

DOKTORSKI RAD

Osijek, 2026.

REPUBLIKA HRVATSKA

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Emina Kovačić Ahmetović

MEHANIZMI SAGORIJEVANJA I STRESA UČITELJA PREDMETNE NASTAVE U INKLUZIVNOM OKRUŽENJU KROZ PERSPEKTIVU JD-R MODELA

DOKTORSKI RAD

Mentor: doc.dr.sc. Dunja Jurić Vukelić

Sumentor: doc. dr. sc. Aleksandra Krampač Grljušić

Osijek, 2026.

REPUBLIKA HRVATSKA

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Emina Kovačić Ahmetović

MEHANIZMI SAGORIJEVANJA I STRESA UČITELJA PREDMETNE NASTAVE U INKLUZIVNOM OKRUŽENJU KROZ PERSPEKTIVU JD-R MODELA

DOKTORSKI RAD

Javna obrana doktorskog rada održana je (datum) godine pred Povjerenstvom za obranu doktorskog rada u sastavu:

1. Ime prezime, zvanje, institucija, predsjednik _____(vlastoručni potpis)___
2. Ime prezime, zvanje, institucija, član _____(vlastoručni potpis)
3. Ime prezime, zvanje, institucija, član (vlastoručni potpis)

Osijek, 2026.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

ZAHVALE

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

SAŽETAK

Cilj ovoga doktorskog rada bio je ispitati odnose između radnih zahtjeva, radnih resursa, nastavničkog stresa, sagorijevanja, socijalne podrške i inkluzivnog okruženja kod učitelja predmetne nastave zaposlenih u osnovnim školama te provjeriti medijacijsku ulogu nastavničkog stresa i moderacijsku ulogu socijalne podrške i inkluzivnog okruženja u okviru Modela radnih zahtjeva i resursa. Istraživanje je provedeno na uzorku od 576 učitelja predmetne nastave zaposlenih u osnovnim školama Varaždinske, Međimurske i Krapinsko-zagorske županije. Podaci su prikupljeni primjenom standardiziranih i validiranih mjernih instrumenata kojima su procijenjeni radni zahtjevi, radni resursi, nastavnički stres, profesionalno sagorijevanje, socijalna podrška i inkluzivno okruženje te su analizirani primjenom deskriptivne statistike, korelacijske analize, eksploratorne i konfirmatorne faktorske analize te medijacijskih i moderacijskih modela. Rezultati su pokazali da su viši radni zahtjevi povezani s višim razinama nastavničkog stresa i sagorijevanja, dok su radni resursi povezani s nižim razinama nastavničkog stresa i sagorijevanja. Potvrđena je medijacijska uloga nastavničkog stresa u odnosu između radnih zahtjeva i sagorijevanja te između radnih resursa i sagorijevanja. Očekivana moderacijska uloga socijalne podrške i inkluzivnog okruženja u većini ispitivanih odnosa nije potvrđena, no rezultati upućuju na njihovu važnu izravnu zaštitnu ulogu u očuvanju profesionalne dobrobiti učitelja. Dobiveni nalazi potvrđuju primjenjivost Modela radnih zahtjeva i resursa u objašnjenju profesionalnog funkcioniranja učitelja predmetne nastave u inkluzivnom okruženju te predstavljaju doprinos razumijevanju mehanizama nastanka nastavničkog stresa i sagorijevanja. Rezultati istraživanja mogu poslužiti kao polazište za razvoj preventivnih i organizacijskih mjera usmjerenih na jačanje radnih resursa, unapređenje profesionalne dobrobiti učitelja i kvalitetniju provedbu inkluzivnog obrazovanja.

Ključne riječi: *učitelji predmetne nastave; radni zahtjevi; radni resursi; nastavnički stres; sagorijevanje; socijalna podrška; inkluzivno okruženje; Model radnih zahtjeva i resursa.*

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

ABSTRACT

The aim of this doctoral dissertation was to examine the relationships among job demands, job resources, teacher stress, burnout, social support, and the inclusive environment among subject teachers employed in primary schools, as well as to investigate the mediating role of teacher stress and the moderating roles of social support and the inclusive environment within the framework of the Job Demands–Resources (JD-R) model. The study was conducted on a sample of 576 subject teachers employed in primary schools in Varaždin, Međimurje, and Krapina-Zagorje Counties. Data were collected using standardized and validated measurement instruments assessing job demands, job resources, teacher stress, burnout, social support, and the inclusive environment. The data were analyzed using descriptive statistics, correlation analysis, exploratory and confirmatory factor analyses, as well as mediation and moderation models. The results showed that higher job demands were associated with higher levels of teacher stress and burnout, whereas job resources were associated with lower levels of teacher stress and burnout. The mediating role of teacher stress was confirmed in the relationship between job demands and burnout, as well as in the relationship between job resources and burnout. The expected moderating roles of social support and the inclusive environment were not confirmed in most of the relationships examined; however, the findings indicate their important direct protective role in maintaining teachers' occupational well-being. The findings support the applicability of the Job Demands–Resources model in explaining the occupational functioning of subject teachers in inclusive educational settings and contribute to a better understanding of the mechanisms underlying teacher stress and burnout. The results may serve as a basis for developing preventive and organizational measures aimed at strengthening job resources, enhancing teachers' occupational well-being, and improving the implementation of inclusive education.

Keywords: *subject teachers; job demands; job resources; teacher stress; burnout; social support; inclusive environment; Job Demands–Resources model*

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Sadržaj

1. UVOD 1
1.1. Inkluzivno okruženje 1
1.2. Razvoj koncepta inkluzivnog obrazovanja 3
1.3. Inkluzivna kultura, politika i praksa škole 5
1.4. Uloga učitelja predmetne nastave u inkluzivnom okruženju 8
1.5. Izazovi rada u inkluzivnom okruženju 11
1.6. Stres učitelja u inkluzivnom okruženju 12
1.7. Sindrom sagorijevanja 18
1.8. Model zahtjeva i resursa 22
2. PREGLED DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA 37
3. CILJ ISTRAŽIVANJA 41
3.1. Istraživačka pitanja i hipoteze 41
4. KORPUS I METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA 44
4.1. Postupak 44
4.2. Ispitanici 45
4.3. Mjerni instrumenti 48
4.4. Skala radnih zahtjeva i radnih resursa (Job Demands–Resources Scale) 48
4.5. Skala socijalne podrške na poslu i u obitelji 49
4.6. Skala inkluzivnog okruženja 51
4.7. Skala za mjerenje izvora nastavničkog stresa 52
4.8. Oldenburški upitnik sagorijevanja 54
5. REZULTATI 57
5.1. Deskriptivna statistika 57
5.2. Korelacije 59
5.3.1. Preduvjeti 61
5.4. Eksploratorna faktorska analiza 63
5.4.1. Sagorijevanje 63
5.4.2. Nastavnički stres 64
5.4.5. Podrška nadređenih 68
5.4.6. Podrška kolega 69
5.4.7. Inkluzivno okruženje 70
5.5. Konfirmatorna faktorska analiza 71
5.5.2. Nastavnički stres 73
5.5.5. Podrška nadređenih 77
5.5.6. Podrška kolega 78

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

5.5.7. Inkluzivno okruženje 79
5.6. Pouzdanost 80
5.7. Medijacijska uloga nastavničkog stresa – prva hipoteza 81
5.8. Socijalna podrška i inkluzivna klima kao moderatori direktnog odnosa zahtjeva i resursa posla sa sagorijevanjem (H2) 83
5.8.1. Socijalna podrška i inkluzivna klima kao moderator direktnog odnosa zahtjeva posla i sagorijevanja (H2.1) 83
5.8.2. Socijalna podrška i inkluzivna klima kao moderator direktnog odnosa resursa posla i sagorijevanja (H2.2) 85
5.9. Moderacijska uloga socijalne podrške i inkluzivne klime na medijaciju nastavničkog stresa između zahtjeva i resursa posla na sagorijevanje (H3) 87
5.9.1. Moderacijska uloga socijalne podrške i inkluzivne klime na medijaciju nastavničkog stresa između zahtjeva posla na sagorijevanje (H3.1) 87
5.9.2. Moderacijska uloga socijalne podrške i inkluzivne klime na medijaciju nastavničkog stresa između resursa posla na sagorijevanje (H3.2) 89
6. RASPRAVA 92
7. ZAKLJUČAK 114
8. ZNANSTVENI DOPRINOS ISTRAŽIVANJA 117
9. OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA 120
10. PREPORUKE ZA BUDUĆA ISTRAŽIVANJA 122
11. LITERATURA 124
12. POPIS ILUSTRACIJA 137
13. POPIS TABLICA 138
14. PRIVICI 140
15. ŽIVOTOPIS 155

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

1. UVOD

1.1. Inkluzivno okruženje

U suvremenom društvu obrazovni sustavi prolaze kroz intenzivne promjene uzrokovane globalizacijskim procesima, tehnološkim razvojem, društvenim promjenama i novim zahtjevima tržišta rada. Tradicionalni modeli obrazovanja, koji su bili usmjereni prvenstveno na usvajanje znanja, postupno se zamjenjuju suvremenim pristupima koji naglašavaju razvoj kompetencija, kritičkoga mišljenja, cjeloživotnoga učenja te aktivno sudjelovanje učenika u procesu učenja. Suvremeno obrazovanje sve je više usmjereno prema individualnim potrebama učenika, razvoju inkluzivnih praksi i stvaranju poticajnoga okruženja koje može odgovoriti na izazove društva 21. stoljeća (Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj [OECD], 2020).

Razvoj obrazovanja snažno je povezan s ubrzanim društvenim i tehnološkim promjenama koje značajno utječu na organizaciju i funkcioniranje škole. Kako navode Purković i Kovačević (2017), nastavničke kompetencije tijekom posljednjih desetljeća značajno su se promijenile pod utjecajem globalizacijskih i tehnoloških promjena, pri čemu se od učitelja očekuje sve viša razina profesionalne prilagodljivosti i kontinuiranoga stručnog usavršavanja. U suvremenom obrazovnom kontekstu učitelji više nisu samo prenositelji znanja, nego organizatori procesa učenja, mentori te važni nositelji socijalnoga i emocionalnoga razvoja učenika. Posebno značajnu promjenu suvremenih obrazovnih sustava predstavlja razvoj inkluzivnoga obrazovanja koje se temelji na načelu jednakih mogućnosti za sve učenike, bez obzira na njihove individualne sposobnosti, teškoće ili socijalna obilježja. Inkluzivno obrazovanje danas se smatra jednom od temeljnih vrijednosti obrazovnih politika te podrazumijeva stvaranje okruženja koje prihvaća različitosti i omogućuje aktivno sudjelovanje svih učenika u odgojno-obrazovnom procesu (Organizacija Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu [UNESCO], 2020). Time se značajno povećava složenost učiteljske profesije, osobito u kontekstu rada u heterogenim razrednim odjelima i prilagodbe nastavnih sadržaja individualnim potrebama učenika.

Suvremene obrazovne reforme dovele su i do promjena u profesionalnom položaju učitelja te povećanja profesionalnih zahtjeva kojima su svakodnevno izloženi. U suvremenom obrazovnom kontekstu učiteljska profesija podrazumijeva kontinuirano profesionalno usavršavanje, refleksivno promišljanje vlastite prakse i stalnu prilagodbu promjenama u obrazovnom sustavu, zbog čega profesionalne obveze učitelja često nadilaze formalno radno vrijeme (Ćulum Ilić, Bulchberger, 2020). Uz izvođenje nastave, učitelji su suočeni s administrativnim obvezama,

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

kontinuiranim stručnim usavršavanjem, digitalizacijom nastave, komunikacijom s roditeljima te sve većim društvenim očekivanjima. Takvi uvjeti rada često dovode do povećanoga radnog opterećenja i osjećaja profesionalne iscrpljenosti.

Nadalje, istraživanja pokazuju kako učitelji profesionalne probleme često prenose i izvan radnoga vremena, što dodatno povećava rizik razvoja profesionalnoga stresa i sagorijevanja. Mićanović (2020) navodi kako gotovo svi ispitanici probleme s posla nose kući, dok profesionalne frustracije često utječu na njihovo privatno funkcioniranje. U istraživanjima se sve više naglašava važnost organizacijskih i interpersonalnih resursa u očuvanju profesionalne dobrobiti učitelja. Podrška ravnatelja, suradnja među kolegama, pozitivna organizacijska klima i osjećaj profesionalne kompetentnosti smatraju se važnim zaštitnim čimbenicima koji mogu ublažiti negativne učinke profesionalnih zahtjeva (Collie, Granziera i Martin, 2018). U tom se kontekstu model radnih zahtjeva i resursa (engl. Job Demands–Resources Model; JD-R model) pokazao posebno korisnim teorijskim okvirom za razumijevanje profesionalnoga funkcioniranja učitelja. Prema navedenom modelu, profesionalni stres i sagorijevanje rezultat su neravnoteže između radnih zahtjeva i dostupnih radnih resursa, pri čemu radni resursi imaju važnu zaštitnu ulogu u očuvanju profesionalnoga zdravlja zaposlenika (Bakker i Demerouti, 2017).

Promjene u obrazovnom sustavu stoga predstavljaju složen i višedimenzionalan proces koji značajno utječe na profesionalni položaj i svakodnevni rad učitelja. Istraživanja naglašavaju kako inkluzivno obrazovanje povećava organizacijske, emocionalne i profesionalne zahtjeve učitelja, osobito u radu s heterogenim skupinama učenika i potrebi za kontinuiranom prilagodbom nastavnoga procesa. Istodobno, složenost inkluzivne nastave zahtijeva dodatnu profesionalnu podršku i razvoj učinkovitih institucionalnih mehanizama očuvanja profesionalne dobrobiti učitelja.

U Republici Hrvatskoj, iako istraživanja profesionalnoga sagorijevanja učitelja nisu brojna, njihovi rezultati upućuju na prisutnost niskih do umjerenih razina profesionalnoga stresa i sagorijevanja, pri čemu se kao važni čimbenici izdvajaju organizacijski uvjeti rada, obilježja radnoga mjesta i dostupnost socijalne podrške (Domović i sur., 2010; Koludrović i sur., 2009). Međutim, i dalje postoji nedostatak istraživanja koja integriraju ove nalaze u suvremeni teorijski okvir JD-R modela, osobito u kontekstu inkluzivnoga obrazovanja i učitelja predmetne nastave.

Slijedom navedenoga, cilj ovoga doktorskog rada jest ispitati mehanizme stresa i sagorijevanja učitelja predmetne nastave u inkluzivnom okruženju iz perspektive JD-R modela, s posebnim naglaskom na ulogu radnih zahtjeva i radnih resursa u oblikovanju profesionalne dobrobiti u-

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

čitelja. Očekuje se da će rezultati rada pridonijeti teorijskom razumijevanju sagorijevanja u obrazovnom kontekstu te pružiti smjernice za razvoj učinkovitih preventivnih i intervencijskih strategija u školskom sustavu.

1.2. Razvoj koncepta inkluzivnog obrazovanja

Inkluzivno obrazovanje razvijalo se usporedno s promjenama u razumijevanju teškoća, prava djece i uloge škole u suvremenom društvu. Tijekom povijesti pristupi obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju prolazili su kroz nekoliko razvojnih faza – od segregacije, preko integracije, do suvremenoga koncepta inkluzije. Svaka od tih faza odražavala je dominantna društvena, pedagoška i politička stajališta određenoga povijesnog razdoblja (Ainscow, 2005; Armstrong i sur., 2011).

U prvoj polovici 20. stoljeća prevladavao je medicinski model invaliditeta, prema kojemu su se teškoće promatrale kao individualni deficit pojedinca. U skladu s tim pristupom obrazovni su sustavi bili organizirani tako da su učenici s teškoćama u razvoju najčešće pohađali posebne škole ili specijalizirane ustanove, odvojene od redovitoga sustava odgoja i obrazovanja. Temeljni cilj takvoga pristupa bio je rehabilitacija i prilagodba učenika društvenim normama, pri čemu se uzrok teškoća i odgovornost za njihovo prevladavanje pripisivala isključivo pojedincu, a ne društvenom ili obrazovnom okruženju (Slee, 2011). Segregacijski model obrazovanja bio je dominantan u većini europskih zemalja tijekom većega dijela 20. stoljeća, dok su se procesi integracije počeli intenzivnije razvijati tek tijekom druge polovice 20. stoljeća, a suvremeni koncept inkluzivnog obrazovanja afirmirao se nakon donošenja Izjave u Salamanci (Ainscow, 2005; UNESCO, 1994). Tijekom 1960-ih i 1970-ih godina, pod utjecajem pokreta za ljudska prava i demokratizaciju obrazovanja, razvija se koncept integracije. Integracija je podrazumijevala uključivanje učenika s teškoćama u redovite škole, ali uz pretpostavku da se učenik prilagodi postojećem školskom sustavu, dok su promjene u organizaciji škole i nastavnim praksama bile ograničene (Mitchell, 2015; Norwich, 2014).U tom je razdoblju naglasak bio prvenstveno na fizičkom uključivanju učenika u redovite razrede, dok su kurikulum, metode rada i organizacija škole uglavnom ostajali nepromijenjeni (Thomas i Loxley, 2007). Brojni autori upozoravaju da integracija nije dovela do stvarne jednakosti obrazovnih mogućnosti jer su učenici, unatoč fizičkoj prisutnosti u redovitim školama, često ostajali nedovoljno uključeni u nastavni proces i socijalni život škole (Booth i Ainscow, 2011; Florian, 2014).

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Značajan zaokret u razvoju inkluzivnoga obrazovanja dogodio se početkom 1990-ih godina, osobito nakon donošenja Salamanske izjave i Okvira za djelovanje o obrazovanju za posebne potrebe 1994. godine. Salamanska izjava naglasila je pravo svakoga djeteta na obrazovanje u redovitom školskom sustavu te važnost škola koje prihvaćaju svu djecu, neovisno o njihovim individualnim razlikama i potrebama (UNESCO, 1994). Time je inkluzija postala pitanje ljudskih prava, jednakosti i socijalne pravde, a ne samo pitanje posebnoga obrazovanja (Ainscow i sur., 2006). Krajem 1990-ih godina koncept inkluzije postupno se proširio te se više nije odnosio isključivo na učenike s teškoćama u razvoju, nego na sve učenike koji su izloženi riziku obrazovne i socijalne isključenosti. U suvremenom shvaćanju inkluzija se promatra kao kontinuirani proces prepoznavanja i uklanjanja prepreka učenju, sudjelovanju i napredovanju svih učenika, pri čemu je naglasak stavljen na razvoj obrazovnih sustava koji odgovaraju različitim potrebama i potencijalima svakoga pojedinca. Takvo razumijevanje inkluzije nadilazi pitanje smještaja učenika u redovite škole te uključuje stvaranje pravednoga, dostupnoga i kvalitetnoga obrazovnog okruženja koje omogućuje puno sudjelovanje svih učenika u odgojno-obrazovnom procesu (Ainscow, 2020). U tom se kontekstu razvija socijalni model invaliditeta koji naglašava da prepreke proizlaze iz društva, organizacije škole i neadekvatnih obrazovnih politika, a ne iz samoga učenika (Oliver, 2013). Škola se promatra kao zajednica koja se prilagođava različitostima učenika kroz fleksibilan kurikulum, diferencirano poučavanje i razvoj inkluzivne kulture (Florian i Black-Hawkins, 2011). Inkluzija više nije usmjerena samo na učenike s teškoćama u razvoju, nego podrazumijeva obrazovni sustav koji odgovara potrebama svih učenika (Armstrong i sur., 2011).

Daljnji razvoj inkluzivnoga obrazovanja snažno je povezan s donošenjem Konvencije Ujedinjenih naroda o pravima osoba s invaliditetom iz 2006. godine. Članak 24. Konvencije definira pravo osoba s invaliditetom na inkluzivno obrazovanje na svim razinama bez diskriminacije i na temelju jednakih mogućnosti. U skladu s tim načelima inkluzivno obrazovanje podrazumijeva sustavnu transformaciju obrazovnoga sustava koja uključuje promjene u vrijednostima, obrazovnim politikama, organizaciji rada škole i svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi (Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016).

U suvremenim pristupima inkluzija se promatra kao kontinuirani proces razvoja odgojno-obrazovnoga sustava kojim se nastoje prepoznati i ukloniti prepreke učenju, sudjelovanju i napredovanju svih učenika. Naglasak se pritom stavlja na osiguravanje ravnopravnoga sudjelovanja, osjećaja pripadnosti i uspjeha svakoga učenika u odgojno-obrazovnom procesu, uz uvažavanje njihovih različitih potreba, sposobnosti i potencijala (Ainscow, 2020).Inkluzivno

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

obrazovanje podrazumijeva osiguravanje kvalitetnoga obrazovanja svim učenicima, neovisno o spolu, socioekonomskom statusu, etničkoj pripadnosti, jeziku, teškoćama ili drugim individualnim obilježjima. Istraživanja pokazuju da kvaliteta inkluzivne prakse u velikoj mjeri ovisi o učinkovitoj suradnji učitelja, stručnih suradnika i školskoga vodstva te o kontinuiranome profesionalnom razvoju odgojno-obrazovnih djelatnika. Razvoj inkluzivnih škola zahtijeva zajedničko planiranje, razmjenu stručnih iskustava i sustavnu podršku svim sudionicima odgojno-obrazovnoga procesa kako bi se uspješno odgovorilo na različite potrebe učenika (Ainscow, 2020; Florian i Black-Hawkins, 2011). Europske obrazovne politike posljednjih godina posebno naglašavaju važnost jednakoga pristupa obrazovanju, aktivne participacije učenika i razvoja inkluzivne školske kulture (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022).

U hrvatskom obrazovnom sustavu inkluzivno obrazovanje razvijalo se pod snažnim utjecajem međunarodnih dokumenata i nacionalnih obrazovnih reformi. Zakonske i podzakonske promjene postupno su omogućile uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u redoviti odgojno-obrazovni sustav, čime su stvoreni preduvjeti za razvoj inkluzivne obrazovne prakse. Unatoč tome, brojna istraživanja pokazuju da provedbu inkluzivnog obrazovanja i dalje otežavaju nedostatna stručna podrška, povećani radni zahtjevi učitelja te nedovoljno razvijene kompetencije za rad u inkluzivnom okruženju (Bouillet, 2019; Ivančić i Stančić, 2013). stodobno, brojni autori ističu da inkluzija ne podrazumijeva samo fizičku prisutnost učenika u redovitom razredu, nego njihovo aktivno sudjelovanje u procesu učenja i poučavanja, osjećaj pripadnosti školskoj zajednici te mogućnost ostvarivanja vlastitih obrazovnih potencijala. Uspješna inkluzija ostvaruje se tek kada su učenicima osigurani uvjeti za ravnopravno sudjelovanje u svim aspektima odgojno-obrazovnoga života škole (Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014).

1.3. Inkluzivna kultura, politika i praksa škole

Inkluzivno obrazovanje temelji se na načelima jednakosti, poštovanja različitosti i prava svakoga učenika na kvalitetno obrazovanje u poticajnom i podržavajućem okruženju. U skladu s tim načelima škola se ne promatra isključivo kao obrazovna institucija, nego kao zajednica koja svojim vrijednostima, organizacijom i načinom rada oblikuje mogućnosti sudjelovanja, razvoja i uspjeha svih učenika. Jedan od najutjecajnijih teorijskih okvira za razumijevanje razvoja inkluzivne škole razvili su Booth i Ainscow (2011), koji inkluziju promatraju kroz tri međusobno povezane dimenzije: inkluzivnu kulturu, inkluzivnu politiku i inkluzivnu praksu.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Te se dimenzije međusobno nadopunjuju i zajedno predstavljaju temelj razvoja inkluzivnoga obrazovanja. Inkluzivna kultura odnosi se na vrijednosti, uvjerenja i međuljudske odnose kojima se potiče osjećaj pripadnosti i uvažavanje različitosti svih članova školske zajednice. Inkluzivna politika obuhvaća razvoj školskih strategija, organizacijskih rješenja i postupaka kojima se osigurava uključivanje svih učenika, dok se inkluzivna praksa očituje u svakodnevnom planiranju, poučavanju, vrednovanju i pružanju podrške učenicima u skladu s njihovim individualnim potrebama (Booth i Ainscow, 2011).

U hrvatskom obrazovnom sustavu inkluzivno obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju uređeno je Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2023), kojim se učenicima jamči pravo na primjerene programe odgoja i obrazovanja te odgovarajuće oblike potpore u skladu s njihovim sposobnostima, potrebama i interesima. Navedeni Zakon propisuje obvezu osiguravanja jednakih mogućnosti za sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu te primjerenih oblika školovanja i stručne potpore učenicima s teškoćama u razvoju. Detaljniji uvjeti ostvarivanja tih prava, vrste teškoća te primjereni programi i oblici potpore uređeni su Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015). Sukladno Pravilniku, učenici s teškoćama u razvoju obuhvaćaju učenike s oštećenjima vida i sluha, motoričkim poremećajima, intelektualnim teškoćama, poremećajima iz spektra autizma, specifičnim teškoćama u učenju, poremećajem aktivnosti i pažnje, poremećajima u ponašanju i emocionalnom funkcioniranju te učenike s višestrukim teškoćama (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015; Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2023).

Inkluzivna kultura škole temelj je razvoja inkluzivnoga obrazovanja jer obuhvaća vrijednosti, uvjerenja i odnose koji potiču prihvaćanje različitosti i osjećaj pripadnosti svih učenika školskoj zajednici (Booth i Ainscow, 2011). Škole koje razvijaju takvu kulturu stvaraju okruženje u kojem se različitosti promatraju kao vrijednost, a ne kao prepreka učenju i sudjelovanju. Florian i Black-Hawkins (2011) ističu da inkluzivna kultura počiva na uvjerenju da svi učenici mogu učiti, napredovati i ostvarivati svoje potencijale kada im se osiguraju primjerene prilike za učenje, odgovarajuća podrška i poticajno odgojno-obrazovno okruženje. Naglasak pritom nije na prilagodbi učenika postojećem sustavu, nego na odgovornosti škole da oblikuje fleksibilno i uključivo okruženje koje omogućuje aktivno sudjelovanje svih učenika u učenju i poučavanju (Florian i Black-Hawkins, 2011). Razvoj inkluzivne kulture usko je povezan s pozitivnim školskim ozračjem, međusobnim poštovanjem i suradnjom svih sudionika odgojno-obrazovnoga

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

procesa. Takva kultura počiva na zajedničkim vrijednostima, osjećaju pripadnosti i prihvaćanju različitosti te je preduvjet uspješne provedbe inkluzivnoga obrazovanja. Zollers i sur. (1999) naglašavaju da uspješna inkluzija ne proizlazi iz pojedinačnih nastavnih strategija, nego iz cjelokupne školske kulture obilježene inkluzivnim vodstvom, zajedničkom vizijom te vrijednostima i jezikom koji promiču sudjelovanje svih učenika. Bouillet (2013) također ističe da provedba inkluzivnoga obrazovanja zahtijeva razvijenu kulturu suradnje među učiteljima, stručnim suradnicima, roditeljima i stručnjacima iz lokalne zajednice. Takva suradnja, uz dostupnost stručne podrške i spremnost škole na prilagodbu različitim obrazovnim potrebama učenika, jedan je od ključnih preduvjeta razvoja inkluzivne škole (Bouillet, 2013). Na inkluzivnu kulturu nadovezuje se inkluzivna politika škole, koja obuhvaća strategije, pravila i organizacijske postupke usmjerene na osiguravanje jednakih mogućnosti za sve učenike (Booth i Ainscow, 2011). Ona uključuje prilagodbu kurikuluma, organizaciju stručne podrške, dostupnost obrazovanja te razvoj sustava podrške učiteljima i učenicima. UNESCO (2020) naglašava da je temeljni cilj inkluzivnih obrazovnih politika uklanjanje prepreka učenju, sudjelovanju i napredovanju svih učenika te razvoj sustava koji prepoznaje, uvažava i odgovara na različite potrebe svakoga učenika. Inkluzivno obrazovanje pritom se ne shvaća kao skup mjera za pojedine skupine učenika, nego kao trajan proces stvaranja pravednoga, dostupnoga i kvalitetnoga obrazovnoga sustava u kojem je različitost vrijednost, a ne prepreka (UNESCO, 2020). Posebno važnu ulogu u razvoju inkluzivne politike imaju ravnatelji i školsko vodstvo. Leithwood i Riehl (2005) ističu da ravnatelji svojim vođenjem oblikuju viziju škole, potiču suradnju među djelatnicima i stvaraju organizacijske pretpostavke za uspješnu provedbu inkluzivnoga obrazovanja. Razvojem zajedničkih vrijednosti, pružanjem stručne podrške učiteljima i poticanjem suradničkih odnosa ravnatelji pridonose razvoju inkluzivne školske kulture i okruženja koje omogućuje aktivno sudjelovanje svih učenika. Fullan (2007) naglašava da održive promjene u obrazovanju zahtijevaju suradničku školsku kulturu, zajedničku viziju, međusobno povjerenje, profesionalnu suradnju te kontinuirano učenje i razvoj svih članova školske zajednice. U hrvatskom obrazovnom sustavu Ivančić i Stančić (2013) navode da provedba inkluzivne politike uvelike ovisi o dostupnosti stručnih suradnika, stručnoj podršci učiteljima te materijalnim i organizacijskim uvjetima škole. Unatoč zakonskim i strateškim dokumentima koji promiču inkluzivno obrazovanje, škole se i dalje suočavaju s nedostatkom stručne podrške, ograničenim materijalnim resursima, povećanim administrativnim opterećenjem učitelja i potrebom za intenzivnijom suradnjom svih sudionika odgojno-obrazovnoga procesa (Bouillet, 2013). Dok inkluzivna kultura i politika oblikuju temelj razvoja škole, inkluzivna praksa odnosi se na svakodnevni odgojno-obrazovni rad

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

s učenicima. Ona uključuje metode rada, strategije poučavanja i oblike podrške kojima se omogućuje aktivno sudjelovanje svih učenika u nastavnom procesu (Booth i Ainscow, 2011). Inkluzivna praksa temelji se na fleksibilnom i diferenciranom poučavanju koje uvažava različite potrebe, sposobnosti i interese učenika (Florian i Black-Hawkins, 2011). Tomlinson (2017) ističe da je diferencirano poučavanje jedna od najvažnijih strategija inkluzivne nastave jer omogućuje prilagodbu sadržaja, procesa učenja, nastavnih aktivnosti i vrednovanja različitim obrazovnim potrebama učenika. Mitchell (2015) naglašava važnost individualiziranoga pristupa, suradničkoga učenja i univerzalnoga dizajna za učenje, dok Florian i Black-Hawkins (2011) dodatno ističu da inkluzivna pedagogija podrazumijeva planiranje nastave za sve učenike od početka, umjesto naknadnoga prilagođavanja pojedinim učenicima.

Kvaliteta inkluzivne prakse u velikoj mjeri ovisi o kompetencijama učitelja i njihovim stavovima prema inkluzivnom obrazovanju. Sharma i Sokal (2016) utvrdili su da učitelji koji iskazuju pozitivnije stavove prema inkluziji, višu razinu profesionalne samoefikasnosti i manju razinu zabrinutosti u radu u inkluzivnim razredima dosljednije primjenjuju inkluzivne nastavne prakse. Uspješna provedba inkluzivne nastave zahtijeva i profesionalnu fleksibilnost učitelja, kontinuirano stručno usavršavanje, suradnju sa stručnim suradnicima i roditeljima te primjenu individualiziranih strategija poučavanja koje odgovaraju različitim potrebama učenika (Bouillet, 2013; Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014). Kako bi škola bila istinski inkluzivna, potrebno je istodobno razvijati inkluzivnu kulturu, inkluzivnu politiku i inkluzivnu praksu. Samo škole koje njeguju pozitivne vrijednosti, osiguravaju odgovarajuću organizacijsku podršku i primjenjuju inkluzivne nastavne pristupe mogu stvoriti okruženje u kojem svi učenici imaju mogućnost aktivnog sudjelovanja, razvoja svojih potencijala i ostvarivanja obrazovnoga uspjeha. Inkluzivna kultura, politika i praksa međusobno su povezane dimenzije koje zajednički određuju kvalitetu inkluzivnoga obrazovanja i uspješnost uključivanja učenika s teškoćama u razvoju u redoviti odgojno-obrazovni sustav.

1.4. Uloga učitelja predmetne nastave u inkluzivnom okruženju

Razvoj inkluzivnog obrazovanja značajno je promijenio ulogu predmetnih učitelja u suvremenoj školi. Od predmetnih učitelja danas se očekuje ne samo poučavanje nastavnih sadržaja nego i stvaranje poticajnoga, sigurnoga i podržavajućega okruženja koje omogućuje aktivno sudje-

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

lovanje svih učenika u nastavnom procesu. U inkluzivnoj nastavi predmetni učitelji imaju ključnu ulogu u prepoznavanju individualnih potreba učenika, prilagodbi nastavnih metoda i strategija poučavanja te osiguravanju jednakih mogućnosti za učenje, sudjelovanje i razvoj svih učenika (Florian i Black-Hawkins, 2011).

Uloga predmetnih učitelja posebno je zahtjevna zbog organizacijskih obilježja predmetne nastave. Za razliku od učitelja razredne nastave, predmetni učitelji tijekom radnoga dana rade s većim brojem učenika, poučavaju više razrednih odjela te istodobno nastoje odgovoriti na različite obrazovne potrebe, sposobnosti i interese učenika. Schmidt i Vrhovnik (2015) ističu da stavovi učitelja prema inkluzivnom obrazovanju ovise o više čimbenika, među kojima se posebno izdvajaju prethodno osposobljavanje za rad s učenicima s teškoćama, dostupnost stručne podrške te iskustvo rada u inkluzivnim razredima. Rezultati njihova istraživanja pokazuju da učitelji koji su prošli dodatno stručno osposobljavanje iskazuju pozitivnije stavove prema inkluziji i veću spremnost za primjenu inkluzivnih nastavnih praksi, što potvrđuje važnost kontinuiranoga profesionalnog razvoja i sustavne stručne podrške u provedbi inkluzivnog obrazovanja. U inkluzivnom razrednom okruženju predmetni učitelji svakodnevno organiziraju nastavu u heterogenim razredima koje karakteriziraju različite obrazovne potrebe, stilovi učenja i razine postignuća učenika. Florian i Black-Hawkins (2011) naglašavaju da inkluzivna pedagogija podrazumijeva planiranje nastavnog procesa za sve učenike od samoga početka, pri čemu se različitosti učenika promatraju kao prirodan i sastavni dio odgojno-obrazovnoga procesa, a ne kao prepreka kvalitetnom poučavanju. Takav pristup zahtijeva visoku razinu profesionalne fleksibilnosti, kreativnosti i sposobnosti prilagodbe nastavnih aktivnosti različitim potrebama učenika. Prema Mitchellu (2015), učinkovita inkluzivna praksa obuhvaća primjenu različitih metoda poučavanja, individualizaciju nastavnoga procesa, suradničko učenje, fleksibilnu organizaciju nastave te kontinuirano praćenje i vrednovanje napredovanja učenika. Uloga predmetnih učitelja pritom nadilazi tradicionalno prenošenje znanja te uključuje stvaranje razrednoga okruženja koje potiče suradnju, međusobno uvažavanje i aktivno sudjelovanje svih učenika u procesu učenja. Važan dio profesionalne uloge predmetnih učitelja čini suradnja sa stručnim suradnicima, roditeljima, pomoćnicima u nastavi i školskim vodstvom. Europska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje naglašava da su interdisciplinarna suradnja, zajedničko planiranje odgojno-obrazovnoga rada i kontinuirani profesionalni razvoj učitelja među ključnim preduvjetima uspješne provedbe inkluzivnoga obrazovanja. Predmetni učitelji pritom često ističu potrebu za snažnijom institucionalnom podrškom, većim mogućnostima stručnoga

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

usavršavanja i razvijenijim timskim radom kako bi mogli kvalitetno odgovoriti na različite potrebe učenika.

Suvremena istraživanja pokazuju da profesionalna samoučinkovitost učitelja značajno pridonosi kvaliteti inkluzivne nastavne prakse. Sharma i Sokal (2016) utvrdili su da učitelji koji procjenjuju kako posjeduju razvijenije kompetencije za rad u inkluzivnom okruženju iskazuju pozitivnije stavove prema inkluziji te češće primjenjuju inkluzivne metode i strategije poučavanja. Nasuprot tomu, nedovoljna pripremljenost za rad u heterogenim razredima povezana je s većom razinom profesionalnoga stresa, osjećajem preopterećenosti i nižom razinom profesionalnoga zadovoljstva. Slične nalaze donose Forlin i Chambers (2011), koji ističu da učitelji inkluzivnu nastavu često doživljavaju profesionalno zahtjevnom zbog potrebe za kontinuiranim prilagođavanjem nastavnoga procesa, rada s heterogenim skupinama učenika te osjećaja nedovoljne pripremljenosti za odgovor na različite obrazovne potrebe. Autori posebno naglašavaju važnost kontinuiranoga stručnog usavršavanja, razvoja profesionalnih kompetencija i osiguravanja sustavne stručne podrške kao ključnih preduvjeta uspješne provedbe inkluzivnoga obrazovanja.

Važnost profesionalne i organizacijske podrške predmetnim učiteljima potvrđuju Wagner Jakab, Lisak Šegota i Cvitković (2016), koji su utvrdili da učitelji kvalitetu inkluzivne prakse značajno povoljnije procjenjuju kada imaju dostupnu stručnu podršku, mogućnosti kontinuiranoga stručnog usavršavanja te rade u poticajnom školskom okruženju. Rezultati njihova istraživanja upućuju na važnost razvoja inkluzivne školske kulture i osiguravanja organizacijskih uvjeta koji omogućuju kvalitetnu provedbu inkluzivnoga obrazovanja. Sharma i Nuttal (2016) ističu da kontinuirano stručno usavršavanje značajno pridonosi razvoju profesionalnih kompetencija, povećava samoučinkovitost učitelja i smanjuje njihovu zabrinutost u provedbi inkluzivnoga obrazovanja. Učitelji koji procjenjuju da raspolažu odgovarajućim znanjima i vještinama iskazuju veću spremnost za primjenu inkluzivnih strategija poučavanja te uspješnije odgovaraju na različite obrazovne potrebe učenika.

Može se zaključiti da uloga predmetnih učitelja u inkluzivnom školskom okruženju znatno nadilazi poučavanje nastavnih sadržaja. Od predmetnih učitelja očekuje se planiranje i provedba inkluzivnoga nastavnog procesa, prilagodba poučavanja različitim potrebama učenika, razvoj pozitivnih međuljudskih odnosa te stvaranje razrednoga okruženja koje potiče sudjelovanje, osjećaj pripadnosti i uspjeh svih učenika. Upravo zbog složenosti njihove profesionalne uloge nužno je osigurati uvjete koji pridonose razvoju profesionalnih kompetencija, dostupnosti stru-

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

čne podrške i profesionalnoj dobrobiti učitelja. Složenost profesionalne uloge predmetnih učitelja u inkluzivnom školskom okruženju usmjerila je pozornost suvremenih istraživanja na čimbenike koji utječu na njihovu profesionalnu dobrobit i kvalitetu rada. Posebno se ističe važnost razumijevanja odnosa između radnih zahtjeva, radnih resursa, nastavničkoga stresa i sagorijevanja, koji predstavljaju jedno od središnjih područja istraživanja u suvremenoj obrazovnoj psihologiji te teorijsko polazište ovoga istraživanja.

1.5. Izazovi rada u inkluzivnom okruženju

Inkluzivno obrazovanje donijelo je značajne promjene u organizaciji odgojno-obrazovnoga procesa i profesionalnoj ulozi učitelja. Iako se temelji na načelima jednakosti, sudjelovanja i dostupnosti kvalitetnoga obrazovanja svim učenicima, njegova provedba u praksi pred učitelje postavlja brojne profesionalne, organizacijske i emocionalne zahtjeve. Rad u inkluzivnom školskom okruženju podrazumijeva svakodnevno poučavanje heterogenih razrednih odjela, prilagodbu nastavnih sadržaja, metoda rada i vrednovanja različitim obrazovnim potrebama učenika te istodobno ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva uz pružanje individualizirane podrške svakom učeniku. Upravo zbog složenosti tih zahtjeva suvremena istraživanja sve više pozornosti posvećuju profesionalnim izazovima rada učitelja u inkluzivnim školama.

Brunsting, Cumming i Garwood (2023) ističu da učitelji koji rade u inkluzivnim obrazovnim okruženjima svakodnevno usklađuju različite obrazovne, organizacijske i emocionalne zahtjeve, pri čemu se među najizraženijim izazovima izdvajaju planiranje individualizirane nastave, suradnja sa stručnim suradnicima i roditeljima, praćenje napredovanja učenika te odgovornost za zadovoljavanje različitih obrazovnih potreba svih učenika. Takvi zahtjevi povećavaju rizik profesionalnoga opterećenja te mogu narušiti profesionalnu dobrobit učitelja. Slične nalaze donose Billingsley i Bettini (2019), koji navode da učitelji često doživljavaju povećano radno opterećenje zbog administrativnih obveza, dokumentiranja individualiziranih postupaka, planiranja prilagodbi i koordinacije rada s različitim dionicima odgojno-obrazovnoga procesa. Povećani administrativni zahtjevi i opseg poslova smanjuju vrijeme raspoloživo za neposredan rad s učenicima te pridonose emocionalnoj iscrpljenosti i razmišljanju o napuštanju profesije.

Važan zaštitni čimbenik predstavlja kvaliteta radnih uvjeta i organizacijska podrška. Billingsley i Bettini (2019) ističu da dostupnost stručnih suradnika, podrška školskoga vodstva, mogućnosti

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

kontinuiranoga stručnog usavršavanja i pozitivni međuljudski odnosi pridonose većem profesionalnom zadovoljstvu, osjećaju profesionalne kompetentnosti i zadržavanju učitelja u profesiji. Nasuprot tomu, nepovoljni radni uvjeti, nedostatak stručne podrške i ograničeni profesionalni resursi povećavaju rizik razvoja profesionalnoga stresa i sagorijevanja.

Dodatni izazov predstavlja potreba za kontinuiranim prilagođavanjem nastavnoga procesa različitim sposobnostima i potrebama učenika. Cumming i sur. (2021) pokazali su da učitelji koji raspolažu kvalitetnijim radnim uvjetima, odgovarajućim logističkim resursima i stručnom podrškom iskazuju višu profesionalnu samoučinkovitost, nižu razinu emocionalne iscrpljenosti i češće primjenjuju dokazano učinkovite inkluzivne nastavne prakse. Istraživanja također pokazuju da dugotrajna izloženost visokim profesionalnim zahtjevima može nepovoljno djelovati na mentalno zdravlje učitelja. Tufue (2024) navodi da učitelji zaposleni u inkluzivnim školama često doživljavaju povećanu razinu stresa, emocionalne iscrpljenosti i profesionalnoga opterećenja kada zahtjevi radnoga mjesta nisu praćeni odgovarajućom stručnom i organizacijskom podrškom.

Može se zaključiti da rad u inkluzivnom okruženju pred učitelje postavlja složene profesionalne, organizacijske i emocionalne zahtjeve. Heterogenost razrednih odjela, potreba za kontinuiranim prilagođavanjem nastave, povećano administrativno opterećenje, suradnja s različitim sudionicima odgojno-obrazovnoga procesa te odgovornost za obrazovni napredak svih učenika predstavljaju čimbenike koji mogu pridonijeti razvoju profesionalnoga stresa i sagorijevanja, osobito kada učitelji ne raspolažu odgovarajućim radnim resursima i organizacijskom podrškom. Upravo zbog toga razumijevanje odnosa između radnih zahtjeva, radnih resursa, nastavničkoga stresa i sagorijevanja predstavlja jedno od ključnih područja suvremenih istraživanja te teorijsko polazište ovoga doktorskog istraživanja.

1.6. Stres učitelja u inkluzivnom okruženju

1.6.1. Teorijska određenja stresa

Stres predstavlja interdisciplinarni konstrukt koji se proučava u području medicine, psihologije, sociologije i organizacijskih znanosti. Unatoč velikom broju istraživanja, još uvijek ne postoji jedinstveno teorijsko određenje ovoga pojma. Suvremeni pristupi stres promatraju kao složen i višedimenzionalan proces koji proizlazi iz međudjelovanja pojedinca i okoline, pri čemu važnu

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

ulogu imaju subjektivna procjena situacije, dostupni resursi te individualni obrasci suočavanja sa zahtjevima okoline.

Prva sustavna znanstvena objašnjenja stresa povezuju se s fiziološkim pristupom koji stres opisuje kao biološki odgovor organizma na zahtjeve iz okoline. U okviru toga pristupa razvijen je koncept općega adaptacijskog sindroma, koji obuhvaća fazu alarma, fazu otpora i fazu iscrpljenja te objašnjava fiziološke mehanizme prilagodbe organizma na djelovanje stresora (Fink, 2017). Razvojem psiholoških teorija naglasak se premješta s fizioloških reakcija na subjektivno iskustvo pojedinca. U tom je kontekstu posebno značajan kognitivno-transakcijski model Richarda Lazarusa i Susan Folkman, prema kojem stres nastaje u odnosu između osobe i okoline kada pojedinac procijeni da zahtjevi situacije premašuju njegove mogućnosti suočavanja (Lazarus i Folkman, 1984). Stres se pritom ne smatra isključivo obilježjem pojedinca ili okoline, nego dinamičnim procesom njihove međusobne interakcije.

Stres predstavlja interdisciplinarni konstrukt koji se proučava u području medicine, psihologije, sociologije i organizacijskih znanosti. Unatoč velikom broju istraživanja, još uvijek ne postoji jedinstveno teorijsko određenje ovoga pojma. Suvremeni pristupi stres promatraju kao složen i višedimenzionalan proces koji proizlazi iz međudjelovanja pojedinca i okoline, pri čemu važnu ulogu imaju subjektivna procjena situacije, dostupni resursi te individualni obrasci suočavanja sa zahtjevima okoline. Suvremeni organizacijski pristupi stres promatraju kao rezultat dinamične interakcije između radnih zahtjeva, radnih resursa i individualnih obilježja zaposlenika. Stres proizlazi iz neravnoteže između zahtjeva kojima je pojedinac izložen i resursa kojima raspolaže za njihovo uspješno suočavanje, pri čemu organizacijski uvjeti rada, međuljudski odnosi i obilježja radnoga mjesta imaju važnu ulogu u nastanku i intenzitetu stresnih reakcija (Bakker i Demerouti, 2023; Ganster i Rosen, 2013). U okviru modela radnih zahtjeva i resursa (Job Demands–Resources Model; JD-R) pretpostavlja se da visoki radni zahtjevi, poput emocionalnoga opterećenja, vremenskoga pritiska i povećanoga radnog opterećenja, povećavaju rizik razvoja profesionalnoga stresa i sagorijevanja, dok radni resursi, uključujući socijalnu podršku, autonomiju i profesionalnu kompetentnost, imaju zaštitnu ulogu te pridonose očuvanju profesionalne dobrobiti i radne angažiranosti (Bakker i Demerouti, 2023; Demerouti i sur., 2001).

Stres se danas promatra kao višedimenzionalni konstrukt koji obuhvaća fiziološke, emocionalne, kognitivne i biheviorалne reakcije pojedinca na zahtjeve iz okoline. Njegov intenzitet i posljedice ovise o obilježjima stresora, individualnoj procjeni situacije, raspoloživim osobnim

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

i organizacijskim resursima te socijalnom kontekstu u kojem se pojedinac nalazi (Fink, 2016; Ganster i Rosen, 2013). Takvo integrativno razumijevanje stresa osobito je značajno u istraživanjima profesionalnoga stresa u odgojno-obrazovnom kontekstu, gdje se stres promatra kao rezultat složene interakcije individualnih obilježja učitelja, radnih zahtjeva, radnih resursa i obilježja školskoga okruženja.

1.6.2. Profesionalni stres učitelja

Profesionalni stres učitelja predstavlja jedan od najznačajnijih izazova suvremenoga obrazovnog sustava te je posljednjih godina predmet intenzivnih istraživanja u području obrazovnih i organizacijskih znanosti. Učiteljska profesija ubraja se među emocionalno i psihološki najzahtjevnija zanimanja zbog kontinuirane izloženosti visokim radnim zahtjevima, odgovornosti za obrazovne ishode učenika, administrativnim opterećenjima te složenim interpersonalnim odnosima unutar školskoga okruženja. Brojna istraživanja potvrđuju da profesionalni stres nepovoljno utječe na profesionalnu učinkovitost učitelja, njihovu psihološku dobrobit, zadovoljstvo poslom i radnu angažiranost te povećava rizik razvoja profesionalnoga sagorijevanja (Bakker i Demerouti, 2023; Collie, 2023).

Profesionalni stres može se definirati kao skup emocionalnih, kognitivnih, fizioloških i ponašajnih reakcija koje nastaju kada pojedinac procijeni da radni zahtjevi nadilaze njegove mogućnosti suočavanja i raspoložive resurse (Collie, 2023). U kontekstu učiteljske profesije stres proizlazi iz složenoga međudjelovanja organizacijskih uvjeta rada, obilježja školskoga okruženja i individualnih karakteristika učitelja. Povećani administrativni zahtjevi, kurikularne promjene, digitalizacija nastavnoga procesa, sve izraženija heterogenost razrednih odjela te rastuća očekivanja različitih dionika obrazovnoga sustava dodatno povećavaju profesionalna opterećenja učitelja (Hascher i Waber, 2021). Učitelji su svakodnevno izloženi brojnim izvorima profesionalnoga stresa. Među najčešće isticanim izvorima nalaze se administrativno opterećenje, nedostatak vremena za kvalitetnu pripremu nastave, problemi u ponašanju učenika, nedovoljna suradnja s roditeljima, vremenski pritisak te smanjena društvena percepcija profesionalnoga statusa učitelja (Collie, 2021). Osim navedenoga, učitelji se sve češće suočavaju s izraženim emocionalnim zahtjevima rada koji uključuju kontinuiranu emocionalnu regulaciju, pružanje podrške učenicima te prilagodbu različitim obrazovnim, razvojnim i socijalnim potrebama učenika. Poseban izvor profesionalnoga stresa predstavlja rad u inkluzivnom školskom okruženju.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Učitelji koji rade u inkluzivnim razredima često izvještavaju o povećanom radnom opterećenju, potrebi za kontinuiranim prilagođavanjem nastavnoga procesa, osjećaju nedostatne pripremljenosti za rad s učenicima različitih obrazovnih potreba te ograničenoj dostupnosti stručne i organizacijske podrške (Billingsley i Bettini, 2019). Istodobno, istraživanja pokazuju da pozitivna školska klima, kvalitetni odnosi među djelatnicima, podrška školskoga vodstva te razvijena profesionalna samoefikasnost djeluju kao važni zaštitni čimbenici koji pridonose očuvanju profesionalne dobrobiti i smanjenju profesionalnoga stresa učitelja (Hascher i Waber, 2021).

Dugotrajna izloženost profesionalnom stresu povezuje se s emocionalnom iscrpljenošću, smanjenim profesionalnim angažmanom, nižim zadovoljstvom poslom te povećanom namjerom napuštanja učiteljske profesije (Billingsley i Bettini, 2019). Suvremeni pristupi stoga naglašavaju važnost jačanja profesionalnih resursa učitelja, razvoja socijalne podrške unutar škole, stvaranja pozitivne školske klime te osnaživanja profesionalnih kompetencija kao ključnih zaštitnih čimbenika u očuvanju profesionalne dobrobiti učitelja. Posebno se ističe važnost razvoja podržavajućega i inkluzivnoga školskog okruženja koje može ublažiti negativne učinke profesionalnoga stresa, pridonijeti prevenciji sagorijevanja te unaprijediti kvalitetu odgojno-obrazovnoga procesa.

1.6.3. Izvori stresa u inkluzivnom okruženju

Inkluzivno obrazovanje predstavlja jedno od temeljnih načela suvremenih obrazovnih sustava, usmjereno na osiguravanje jednakih obrazovnih mogućnosti i socijalne uključenosti svih učenika. Istodobno, njegova provedba pred učitelje postavlja brojne profesionalne zahtjeve koji mogu pridonijeti povećanoj razini profesionalnoga stresa. Dosadašnja istraživanja pokazuju da učitelji koji rade u inkluzivnim razredima češće doživljavaju povećano radno opterećenje, emocionalnu iscrpljenost i profesionalnu nesigurnost, osobito kada raspoloživi resursi nisu dostatni za učinkovitu provedbu inkluzivne prakse (Hascher i Waber, 2021; Bakker i Demerouti, 2023).

Jedan od najznačajnijih izvora profesionalnoga stresa u inkluzivnom obrazovanju odnosi se na povećano administrativno i organizacijsko opterećenje. Učitelji su suočeni s potrebom individualizacije nastavnoga procesa, izrade prilagodbi i individualiziranih odgojno-obrazovnih programa, vođenja opsežne pedagoške dokumentacije te kontinuiranoga praćenja napretka učenika. Takvi zahtjevi često rezultiraju osjećajem vremenskoga pritiska, profesionalne preoptere-

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

ćenosti i smanjenim mogućnostima kvalitetne pripreme nastave. Istraživanja potvrđuju da administrativni zahtjevi, nedostatak vremena i povećano radno opterećenje predstavljaju jedne od najznačajnijih prediktora profesionalnoga stresa učitelja (Hascher i Waber, 2021; Bakker i Demerouti, 2023). Važan izvor profesionalnoga stresa predstavlja i osjećaj nedovoljne kompetentnosti za rad u inkluzivnom okruženju. Brojni učitelji procjenjuju da tijekom inicijalnoga obrazovanja nisu stekli dovoljno teorijskih znanja ni praktičnih kompetencija potrebnih za poučavanje učenika s različitim odgojno-obrazovnim potrebama, zbog čega se često osjećaju profesionalno nesigurno i iskazuju nižu razinu samoefikasnosti. Kompetencije učitelja, uvjerenja o vlastitoj učinkovitosti te stavovi prema inkluziji smatraju se ključnim preduvjetima uspješne provedbe inkluzivnoga obrazovanja (Pit-ten Cate i sur., 2018). Hrvatska istraživanja također pokazuju da učitelji vlastitu pripremljenost za provedbu inkluzivne nastave najčešće procjenjuju nedostatnom, osobito u području individualizacije poučavanja i upravljanja razredom.

Emocionalni zahtjevi rada također predstavljaju važan izvor profesionalnoga stresa u inkluzivnoj nastavi. Učitelji su svakodnevno izloženi potrebi pružanja emocionalne podrške učenicima, reguliranja vlastitih emocija te upravljanja složenim interpersonalnim odnosima u razrednom okruženju. Posebno su izraženi izazovi u radu s učenicima koji iskazuju emocionalne teškoće i teškoće u ponašanju, pri čemu učitelji često doživljavaju emocionalnu iscrpljenost, frustraciju i osjećaj profesionalne nemoći. Dugotrajna izloženost takvim zahtjevima povećava rizik razvoja profesionalnoga sagorijevanja i smanjenja zadovoljstva poslom (Collie, 2021; Alahmed, 2024). Nedostatak organizacijske i stručne podrške dodatno povećava profesionalni stres učitelja. Učitelji koji procjenjuju da nemaju odgovarajuću podršku ravnatelja, stručnih suradnika i drugih članova školskoga tima iskazuju višu razinu profesionalnoga stresa i nižu profesionalnu dobrobit. Nasuprot tomu, podržavajuća školska klima, kvalitetna suradnja među zaposlenicima i dostupnost stručne pomoći povezani su s nižom razinom profesionalnoga stresa, većim zadovoljstvom poslom i boljom profesionalnom dobrobiti učitelja (Collie, 2021; Hascher i Waber, 2021).

Među značajnim izvorima profesionalnoga stresa izdvajaju se i problemi u ponašanju učenika te izazovi upravljanja razredom. Inkluzivni razredi zahtijevaju istodobnu prilagodbu nastavnih metoda različitim obrazovnim potrebama učenika uz održavanje pozitivne razredne klime i učinkovito upravljanje razrednim procesima. Upravo probleme u ponašanju učenika učitelji procjenjuju jednim od emocionalno i profesionalno najzahtjevnijih aspekata rada u inkluzivnom

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

okruženju (Collie, 2021). Suvremena istraživanja upućuju na zaključak da inkluzivno obrazovanje samo po sebi nije izvor profesionalnoga stresa. Profesionalni stres ponajprije proizlazi iz neravnoteže između povećanih radnih zahtjeva i nedostatnih profesionalnih, organizacijskih i socijalnih resursa potrebnih za njihovo uspješno ispunjavanje. U skladu s Modelom radnih zahtjeva i resursa (JD-R), razvoj podržavajuće školske klime, jačanje profesionalnih kompetencija učitelja te osiguravanje sustavne organizacijske i stručne podrške predstavljaju ključne zaštitne čimbenike profesionalne dobrobiti učitelja i preduvjete uspješne provedbe inkluzivnoga obrazovanja (Bakker i Demerouti, 2023; Hascher i Waber, 2021).

Profesionalni stres učitelja, osobito kada je dugotrajan i intenzivan, ima brojne posljedice za njihovo psihološko zdravlje i profesionalno funkcioniranje. Kronična izloženost stresu povezuje se s emocionalnom iscrpljenošću, smanjenim zadovoljstvom poslom, narušenom radnom učinkovitošću te otežanim uspostavljanjem i održavanjem kvalitetnih odnosa s učenicima i kolegama (Bakker i Demerouti, 2023; Collie, 2021). Osim toga, profesionalni stres povezan je s povećanim rizikom razvoja anksioznih i depresivnih simptoma te različitih psihosomatskih poteškoća, što dodatno narušava profesionalnu dobrobit učitelja.

Posljedice profesionalnoga stresa ne odražavaju se samo na učitelje nego i na kvalitetu odgojno-obrazovnoga procesa te obrazovne ishode učenika. Dugotrajna neravnoteža između radnih zahtjeva i raspoloživih resursa može postupno dovesti do smanjenja profesionalne motivacije, angažiranosti i zadovoljstva poslom, stvarajući preduvjete za razvoj ozbiljnijih oblika profesionalnih poteškoća. U tom se kontekstu sindrom sagorijevanja smatra najizraženijom posljedicom kroničnoga profesionalnog stresa te jednim od središnjih konstrukata suvremenih istraživanja profesionalne dobrobiti učitelja (Maslach i Leiter, 2016; Bakker i Demerouti, 2023).

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

1.7. Sindrom sagorijevanja

1.7.1. Sagorijevanje

Koncept profesionalnoga sagorijevanja počeo se intenzivnije proučavati sedamdesetih godina 20. stoljeća. Herbert Freudenberger među prvima je opisao sagorijevanje kao postupni gubitak motivacije, energije i profesionalne predanosti kod pojedinaca izloženih dugotrajnom profesionalnom stresu (Freudenberger, 1974). Razvoju teorijskog razumijevanja konstrukta osobito je pridonijela Christina Maslach, koja je profesionalno sagorijevanje definirala kao psihološki sindrom nastao kao posljedica kronične izloženosti emocionalnim i interpersonalnim stresorima u radnom okruženju (Maslach i sur., 2001; Maslach i Leiter, 2016). Time je profesionalno sagorijevanje prepoznato kao složen odgovor na dugotrajnu neravnotežu između radnih zahtjeva i raspoloživih resursa, a ne isključivo kao posljedica individualnih obilježja zaposlenika.

Razvoj profesionalnoga sagorijevanja rezultat je međudjelovanja organizacijskih i individualnih čimbenika. Organizacijski čimbenici uključuju visoke radne zahtjeve, vremenski pritisak, povećano radno opterećenje, nedostatak autonomije te kvalitetu međuljudskih odnosa u radnom okruženju, dok individualni čimbenici obuhvaćaju osobine ličnosti, perfekcionizam, visoka profesionalna očekivanja, strategije suočavanja sa stresom i razinu psihološke otpornosti (Maslach i Leiter, 2016; Bakker i Demerouti, 2023). Međudjelovanje navedenih čimbenika može postupno dovesti do emocionalne iscrpljenosti, emocionalnoga udaljavanja od rada i razvoja negativnih stavova prema poslu i radnom okruženju (Heinemann i Heinemann, 2017). Profesionalno sagorijevanje stoga se ne može objasniti jednim uzrokom, već predstavlja rezultat složene interakcije između radnih zahtjeva i osobnih resursa zaposlenika. Prva istraživanja profesionalnoga sagorijevanja bila su usmjerena ponajprije na pomagačka zanimanja, poput učitelja, zdravstvenih djelatnika i socijalnih radnika, koja karakteriziraju intenzivni interpersonalni odnosi i visoki emocionalni zahtjevi rada. U tom je kontekstu sagorijevanje opisano kao sindrom koji se razvija postupno te obuhvaća tri dimenzije: emocionalnu iscrpljenost, depersonalizaciju i smanjeni osjećaj osobnoga postignuća (Maslach i Jackson, 1981; Maslach i sur., 2001). Daljnjim razvojem teorijskog okvira navedene su dimenzije redefinirane kao iscrpljenost, cinizam i smanjena profesionalna učinkovitost (Maslach i sur., 2001). Iscrpljenost označava osjećaj preopterećenosti i nedostatka energije, cinizam podrazumijeva emocionalno distanciranje i razvoj negativnih stavova prema radu, dok smanjena profesionalna učinkovitost uključuje doživljaj

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

vlastite nekompetentnosti i slabije radne uspješnosti. Pojedini autori smatraju da upravo iscrpljenost i cinizam predstavljaju temeljne dimenzije profesionalnoga sagorijevanja, dok je smanjena profesionalna učinkovitost prije posljedica nego sastavni dio samoga sindroma (Hakanen i sur., 2006; Schaufeli i Taris, 2005).

Drugačije teorijsko objašnjenje profesionalnoga sagorijevanja ponudili su Demerouti i suradnici razvijajući dvodimenzionalni model profesionalnoga sagorijevanja koji obuhvaća iscrpljenost i neangažiranost u radu. U tom se modelu dimenzija osobnoga postignuća ne smatra sastavnim dijelom konstrukta zbog slabije povezanosti s ostalim dimenzijama. Iscrpljenost obuhvaća fizičku, emocionalnu i kognitivnu iscrpljenost zaposlenika, dok neangažiranost označava emocionalno udaljavanje od rada, razvoj negativnih stavova prema poslu te smanjenu uključenost u radne aktivnosti (Demerouti i sur., 2003; Demerouti i sur., 2010). Ovaj je model osobito značajan u suvremenim istraživanjima jer predstavlja teorijsku osnovu Oldenburg Burnout Inventory (OLBI), jednog od najčešće korištenih instrumenata za procjenu profesionalnoga sagorijevanja. Odnos profesionalnoga sagorijevanja i radne angažiranosti dugo se promatrao kao odnos dvaju suprotnih polova istoga kontinuuma (Demerouti i sur., 2003). Radnu angažiranost obilježavaju visoka razina energije, predanost poslu i aktivna uključenost u radne zadatke, dok su za profesionalno sagorijevanje karakteristični iscrpljenost, emocionalno udaljavanje od rada i smanjena identifikacija s poslom. Ipak, suvremena istraživanja pokazuju da navedeni konstrukti nisu nužno međusobno isključivi. Tako zaposlenik može ne pokazivati izražene znakove profesionalnoga sagorijevanja, a istodobno imati nisku razinu radne angažiranosti, kao što ni slabija angažiranost sama po sebi ne podrazumijeva prisutnost profesionalnoga sagorijevanja (Schaufeli i Bakker, 2004). Zbog toga se danas profesionalno sagorijevanje i radna angažiranost promatraju kao međusobno povezani, ali konceptualno odvojeni konstrukti profesionalnoga funkcioniranja.

Profesionalno sagorijevanje povezano je s brojnim negativnim ishodima za zaposlenike i organizaciju. Među najznačajnijim posljedicama izdvajaju se smanjeno zadovoljstvo poslom, pad profesionalne motivacije, narušeno psihološko zdravlje, povećana namjera napuštanja radnoga mjesta te slabija radna učinkovitost (Maslach i Leiter, 2016; Bakker i Demerouti, 2023). U obrazovnom sustavu posljedice profesionalnoga sagorijevanja nadilaze dobrobit samih učitelja jer se odražavaju i na kvalitetu nastavnoga procesa, odnose s učenicima te obrazovne ishode. Stoga istraživanje profesionalnoga sagorijevanja predstavlja jedno od ključnih područja suvremenih istraživanja profesionalne dobrobiti učitelja.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

1.7.2. Sindrom sagorijevanja učitelja

Brojna istraživanja dosljedno potvrđuju da se učiteljska profesija ubraja među zanimanja s povećanim rizikom razvoja profesionalnoga sagorijevanja. Učitelji pritom često izvještavaju o visokoj razini profesionalnoga stresa, emocionalne iscrpljenosti i radnoga opterećenja u usporedbi s drugim profesionalnim skupinama, što se ponajprije objašnjava složenošću njihove profesionalne uloge i kontinuiranom izloženošću emocionalnim, organizacijskim i društvenim zahtjevima (Hascher i Waber, 2021; Maslach i Leiter, 2016; Bakker i Demerouti, 2023). U tom se kontekstu učiteljski stres može definirati kao skup emocionalnih, kognitivnih, fizioloških i bihevioralnih reakcija koje nastaju kada učitelji procjenjuju da profesionalni zahtjevi nadilaze njihove osobne i organizacijske resurse za uspješno suočavanje sa zahtjevima rada (Kyriacou i Sutcliffe, 1979).

Važnost istraživanja profesionalnoga sagorijevanja učitelja proizlazi iz njegovih brojnih posljedica koje nadilaze dobrobit pojedinca i odražavaju se na funkcioniranje cjelokupnoga obrazovnog sustava. Profesionalno sagorijevanje povezano je s povećanim izostajanjem s posla, nižim zadovoljstvom poslom, smanjenom profesionalnom učinkovitošću, većom namjerom napuštanja profesije te razvojem negativnih stavova prema učenicima i nastavnom procesu (Maslach i Leiter, 2016; Hascher i Waber, 2021). Posljedice se ne očituju samo u profesionalnom funkcioniranju učitelja nego i u kvaliteti poučavanja, razrednoj klimi te obrazovnim postignućima učenika (Hascher i Waber, 2021). Sukladno tomu, profesionalna dobrobit učitelja smatra se jednim od ključnih preduvjeta kvalitetnoga odgojno-obrazovnoga procesa. Dosadašnja literatura upućuje na velik broj međusobno povezanih čimbenika koji pridonose razvoju profesionalnoga sagorijevanja. Među najznačajnijima ističu se preopterećenost poslom, vremenski pritisak i povećani administrativni zahtjevi, koji ograničavaju mogućnosti oporavka te povećavaju osjećaj kronične iscrpljenosti (Skaalvik i Skaalvik, 2014; Bakker i Demerouti, 2023). Dodatni izvor profesionalnoga opterećenja predstavljaju problemi u ponašanju učenika i izazovi upravljanja razredom, osobito u uvjetima nedostatne institucionalne i stručne podrške (Dicke i sur., 2014). Važnu ulogu imaju i međuljudski odnosi unutar škole. Pozitivna socijalna klima te podrška kolega, ravnatelja i roditelja mogu djelovati kao zaštitni čimbenici, dok narušeni interpersonalni odnosi povećavaju vjerojatnost razvoja profesionalnoga sagorijevanja (Collie i Martin, 2017; Hascher i Waber, 2021). Osim toga, ograničena profesionalna autonomija i osjećaj

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

nedovoljne društvene valorizacije učiteljske profesije dodatno pridonose razvoju negativnih profesionalnih iskustava (Skaalvik i Skaalvik, 2014).

Empirijska istraživanja također upozoravaju na visoku učestalost poteškoća mentalnoga zdravlja među učiteljima. Učitelji češće prijavljuju simptome psihološkoga stresa, emocionalne iscrpljenosti, anksioznosti i depresije u usporedbi s mnogim drugim profesionalnim skupinama, pri čemu dugotrajna izloženost profesionalnom stresu povećava rizik razvoja psihosomatskih zdravstvenih poteškoća (Desouky i Allam, 2017; Hascher i Waber, 2021). Pandemija bolesti COVID-19 dodatno je intenzivirala navedene poteškoće, pri čemu su učitelji izvještavali o višoj razini emocionalne iscrpljenosti, povećanom profesionalnom stresu i smanjenoj radnoj angažiranosti (Kim i Asbury, 2020; Pressley, 2021). Profesionalno sagorijevanje učitelja povezano je i s problemima zadržavanja zaposlenika u obrazovnom sustavu. Posljednjih godina bilježi se smanjen interes za ulazak u učiteljsku profesiju te povećan broj prijevremenih odlazaka iz sustava obrazovanja. Ovakvi se trendovi najčešće objašnjavaju dugotrajnom neravnotežom između visokih radnih zahtjeva i nedostatnih profesionalnih resursa, pri čemu negativni aspekti rada postupno nadmašuju njegove zaštitne i motivirajuće čimbenike (Bakker i Demerouti, 2023). Istodobno, istraživanja pokazuju da percepcija organizacijske podrške, mogućnosti profesionalnoga razvoja, profesionalna autonomija i osjećaj smislenosti rada imaju važnu ulogu u zadržavanju učitelja u profesiji te očuvanju njihove profesionalne dobrobiti (Toropova i sur., 2021).

Unatoč velikom broju provedenih istraživanja, profesionalno sagorijevanje učitelja i dalje predstavlja jedno od ključnih pitanja suvremenih obrazovnih istraživanja. Kontinuirane promjene u obrazovnim sustavima, sve veći profesionalni zahtjevi i rastuća očekivanja koja se postavljaju pred učitelje dodatno naglašavaju potrebu za daljnjim istraživanjem čimbenika koji pridonose razvoju profesionalnoga sagorijevanja. Istodobno, potrebno je razvijati i empirijski vrednovati preventivne i intervencijske programe usmjerene na smanjenje profesionalnoga stresa, jačanje profesionalnih resursa te očuvanje profesionalne dobrobiti učitelja i kvalitete odgojno-obrazovnoga procesa.

1.7.3. Sindrom sagorijevanja učitelja predmetne nastave u inkluzivnom okruženju

Posebno je nedovoljno istražen način na koji povećani radni zahtjevi inkluzivnoga obrazovanja, raspoloživi profesionalni resursi, socijalna podrška i obilježja školskoga okruženja zajednički

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

pridonose razvoju nastavničkoga stresa i profesionalnoga sagorijevanja kod predmetnih učitelja. U skladu s time, postoji potreba za istraživanjima koja će profesionalno sagorijevanje promatrati unutar suvremenih teorijskih okvira, ponajprije Modela radnih zahtjeva i resursa (JD-R model), uz istodobno uključivanje obilježja inkluzivnoga školskog okruženja kao važnoga organizacijskog konteksta profesionalnoga funkcioniranja učitelja (Bakker i Demerouti, 2023; Hakanen i Bakker, 2017; Hascher i Waber, 2021).

Polazeći od navedenih spoznaja, ovo je istraživanje usmjereno na ispitivanje odnosa između radnih zahtjeva, radnih resursa, nastavničkoga stresa, profesionalnoga sagorijevanja, socijalne podrške i obilježja inkluzivnoga školskog okruženja kod predmetnih učitelja zaposlenih u osnovnim školama. Dobiveni rezultati mogu pridonijeti boljem razumijevanju mehanizama razvoja profesionalnoga stresa i sagorijevanja u inkluzivnom obrazovanju te predstavljati znanstvenu osnovu za razvoj preventivnih i intervencijskih programa usmjerenih na jačanje profesionalne dobrobiti učitelja, unapređenje kvalitete inkluzivne prakse i učinkovitije oblikovanje obrazovnih politika (Hascher i Waber, 2021; Toropova i sur., 2021).

1.8. Model zahtjeva i resursa

Razvoj modela radnih zahtjeva i resursa (Job Demands–Resources Model; JD-R model) proizlazi iz potrebe za teorijskim okvirom koji omogućuje cjelovitije razumijevanje profesionalnoga stresa, profesionalne dobrobiti i radnoga funkcioniranja zaposlenika u usporedbi s ranijim teorijskim modelima. Naime, prethodni pristupi, poput modela zahtjevi–kontrola te modela neravnoteže uloženoga truda i nagrade, bili su usmjereni na ograničen broj radnih čimbenika, što je smanjivalo mogućnost njihove primjene u različitim profesionalnim i organizacijskim kontekstima (Bakker i Demerouti, 2007). S ciljem prevladavanja navedenih ograničenja razvijen je model radnih zahtjeva i resursa kao fleksibilan i integrativan teorijski okvir koji omogućuje proučavanje različitih obilježja radnoga okruženja neovisno o vrsti zanimanja (Demerouti i sur., 2001). Zahvaljujući svojoj konceptualnoj širini, fleksibilnosti i snažnoj empirijskoj potvrđenosti, JD-R model danas se smatra jednim od najutjecajnijih teorijskih modela u području organizacijske psihologije i istraživanja profesionalne dobrobiti zaposlenika (Bakker i Demerouti, 2023).

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Izvorno su model razvili Demerouti i suradnici (2001), polazeći od pretpostavke da se svako radno okruženje može opisati kroz dvije temeljne skupine obilježja: radne zahtjeve i radne resurse. Radni zahtjevi odnose se na fizičke, psihološke, socijalne i organizacijske aspekte posla koji zahtijevaju kontinuirano ulaganje fizičkoga ili psihološkoga napora te su povezani s određenim fiziološkim i psihološkim troškovima. Nasuprot tome, radni resursi obuhvaćaju čimbenike koji omogućuju ostvarivanje radnih ciljeva, smanjuju negativne učinke radnih zahtjeva te potiču profesionalni razvoj, učenje i osobni rast (Demerouti i sur., 2001; Bakker i Demerouti, 2007). Upravo mogućnost prilagodbe sadržaja radnih zahtjeva i radnih resursa različitim profesionalnim kontekstima predstavlja jednu od najvećih prednosti ovoga modela te omogućuje njegovu široku primjenu u istraživanjima različitih zanimanja, uključujući i učiteljsku profesiju (Bakker i Demerouti, 2007; Lesener i sur., 2019). Daljnji razvoj modela bio je usmjeren na objašnjenje mehanizama putem kojih radni zahtjevi i radni resursi djeluju na profesionalno funkcioniranje zaposlenika. Bakker i Demerouti (2007) razlikuju dva temeljna procesa. Prvi je proces narušavanja zdravlja, prema kojem dugotrajna izloženost visokim radnim zahtjevima dovodi do iscrpljenosti, profesionalnoga stresa i razvoja profesionalnoga sagorijevanja (Demerouti i sur., 2001; Bakker i Demerouti, 2007). Drugi je motivacijski proces, u kojem radni resursi potiču radnu angažiranost, profesionalnu motivaciju i pozitivne radne ishode (Schaufeli i Bakker, 2004; Bakker i Demerouti, 2007). Kasnijim razvojem modela radna angažiranost prepoznata je kao jedan od ključnih pokazatelja optimalnoga profesionalnog funkcioniranja zaposlenika, čime je omogućeno istodobno proučavanje negativnih i pozitivnih ishoda rada (Schaufeli i Bakker, 2004; Bakker i Demerouti, 2023).

Radni resursi imaju središnju ulogu u JD-R modelu jer djeluju kao zaštitni i motivacijski čimbenici. Njihova je osnovna funkcija smanjenje negativnih učinaka radnih zahtjeva na iscrpljenost te istodobno poticanje radne angažiranosti, zadovoljstva poslom i profesionalne dobrobiti zaposlenika (Demerouti i sur., 2001; Bakker i Demerouti, 2007). Osim zaštitne funkcije, radni resursi imaju i intrinzičnu motivacijsku vrijednost jer pridonose zadovoljavanju temeljnih psiholoških potreba zaposlenika, ali i ekstrinzičnu vrijednost budući da olakšavaju ostvarivanje profesionalnih ciljeva (Schaufeli i Bakker, 2004). Brojna istraživanja potvrđuju da zaposlenici koji raspolažu većom razinom radnih resursa iskazuju višu razinu radne angažiranosti, veću profesionalnu učinkovitost i bolju prilagodbu radnim zahtjevima (Albrecht i sur., 2015; Bakker i Demerouti, 2023).

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

S druge strane, radni zahtjevi predstavljaju jedan od najvažnijih prediktora profesionalnoga stresa i profesionalnoga sagorijevanja. Oni podrazumijevaju kontinuirano ulaganje fizičkoga, emocionalnoga i kognitivnoga napora koje, osobito kada traje dulje vrijeme, može rezultirati iscrpljenošću i narušenom profesionalnom dobrobiti zaposlenika (Bakker i Demerouti, 2007). Međutim, suvremena istraživanja pokazuju da svi radni zahtjevi nemaju jednako djelovanje. LePine i suradnici (2005) razlikuju zahtjeve koji predstavljaju prepreke od zahtjeva koji predstavljaju izazove. Dok zahtjevi prepreka povećavaju rizik razvoja profesionalnoga stresa i profesionalnoga sagorijevanja, zahtjevi izazova mogu imati motivacijsku ulogu te pridonijeti učenju, profesionalnom razvoju i većim radnim postignućima.

Temelj JD-R modela čini međudjelovanje radnih zahtjeva i radnih resursa. Radni resursi mogu ublažiti negativne učinke radnih zahtjeva na iscrpljenost, što se u literaturi opisuje kao njihov zaštitni učinak (Bakker i Demerouti, 2007). Istodobno, u uvjetima visokih radnih zahtjeva dostupnost radnih resursa dodatno potiče radnu angažiranost i profesionalnu učinkovitost zaposlenika. Brojna empirijska istraživanja potvrđuju da zaposlenici ostvaruju najpovoljnije profesionalne ishode u radnim okruženjima koja uspješno uravnotežuju visoke radne zahtjeve i odgovarajuće radne resurse, pri čemu se smanjuje rizik profesionalnoga stresa i sagorijevanja te povećava radna angažiranost i profesionalna dobrobit (Lesener i sur., 2019; Bakker i Demerouti, 2023). Odnosi između radnih zahtjeva i radnih resursa dodatno se mogu objasniti teorijom očuvanja resursa (Conservation of Resources Theory – COR). Prema toj teoriji pojedinci nastoje steći, očuvati i povećati raspoložive resurse, dok se stres javlja u situacijama njihova gubitka, prijetnje gubitkom ili izostanka očekivanoga povrata uloženih resursa (Hobfoll, 1989, 2011). U skladu s time, dostupnost radnih i osobnih resursa ima ključnu ulogu u očuvanju profesionalne dobrobiti zaposlenika, osobito u uvjetima povećanih radnih zahtjeva.

Unatoč jasno definiranoj podjeli na radne zahtjeve i radne resurse, suvremena istraživanja upozoravaju da navedene komponente nije moguće promatrati potpuno odvojeno. Halbesleben i Buckley (2004) ističu da radni zahtjevi i radni resursi djeluju istodobno te se međusobno nadopunjuju i uvjetuju, zbog čega njihovo odvojeno proučavanje ne može u potpunosti objasniti profesionalno funkcioniranje zaposlenika. Upravo ta dinamička interakcija predstavlja jednu od temeljnih prednosti JD-R modela te potvrđuje njegovu teorijsku složenost. Zbog svoje fleksibilnosti i snažne empirijske utemeljenosti model radnih zahtjeva i resursa danas predstavlja jedan od najprihvaćenijih teorijskih okvira za proučavanje profesionalnoga stresa, profesionalnoga sagorijevanja i radne angažiranosti u različitim profesionalnim kontekstima. Posebno je

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

primjenjiv u istraživanjima učiteljske profesije, u kojoj su istodobno prisutni visoki radni zahtjevi i brojni organizacijski, socijalni i osobni resursi koji oblikuju profesionalnu dobrobit učitelja. Upravo je zbog toga JD-R model odabran kao temeljni teorijski okvir ovoga istraživanja kojim se nastoje objasniti odnosi između radnih zahtjeva, radnih resursa, nastavničkoga stresa, profesionalnoga sagorijevanja, socijalne podrške i obilježja inkluzivnoga školskog okruženja kod predmetnih učitelja. Radni zahtjevi predstavljaju jednu od dviju temeljnih komponenti modela radnih zahtjeva i resursa te imaju ključnu ulogu u objašnjenju profesionalnoga stresa, profesionalnoga sagorijevanja i drugih pokazatelja profesionalne dobrobiti zaposlenika. Definiraju se kao fizički, psihološki, socijalni ili organizacijski aspekti posla koji zahtijevaju kontinuirano ulaganje fizičkoga i psihološkoga napora te su povezani s određenim fiziološkim i psihološkim troškovima (Bakker i Demerouti, 2023; Lesener i sur., 2019). Priroda i intenzitet radnih zahtjeva razlikuju se među zanimanjima, no njihova je zajednička karakteristika da, ako su dugotrajni i nisu praćeni odgovarajućim radnim resursima, mogu narušiti profesionalnu dobrobit zaposlenika.

Suvremena istraživanja razlikuju dvije osnovne skupine radnih zahtjeva: zahtjeve koji predstavljaju prepreke i zahtjeve koji predstavljaju izazove. Zahtjevi prepreka, poput administrativnoga opterećenja, konflikta uloga ili nedostatka kontrole nad radnim procesima, uglavnom su povezani s negativnim psihološkim ishodima i povećanim rizikom razvoja profesionalnoga stresa. Nasuprot tome, zahtjevi izazova, poput preuzimanja odgovornosti, složenih zadataka ili profesionalnih izazova, mogu djelovati motivirajuće te pridonijeti učenju, profesionalnom razvoju i većoj radnoj angažiranosti (Crawford i sur., 2010; LePine i sur., 2005; Mazzola i Disselhorst, 2019). Stoga učinak radnih zahtjeva ne ovisi isključivo o njihovoj razini, nego i o načinu na koji ih zaposlenici doživljavaju te o dostupnosti radnih i osobnih resursa.

Unatoč navedenoj diferencijaciji, brojna istraživanja potvrđuju da visoka i dugotrajna izloženost radnim zahtjevima predstavlja jedan od najsnažnijih prediktora profesionalne iscrpljenosti i profesionalnoga sagorijevanja. Metaanalitički nalazi pokazuju da su vremenski pritisak, emocionalni rad, preopterećenost poslom i sukob radnih uloga snažno povezani s emocionalnom iscrpljenošću kao središnjom komponentom profesionalnoga sagorijevanja (Alarcon, 2011; Lesener i sur., 2019). Dugotrajna izloženost visokim zahtjevima može dovesti do smanjenja emocionalnih, kognitivnih i fizičkih kapaciteta zaposlenika, čime se narušava njihova sposobnost učinkovitoga suočavanja sa svakodnevnim profesionalnim izazovima (Bakker i Demerouti, 2023). Suvremeni pristupi dodatno naglašavaju dinamičku prirodu radnih zahtjeva. Oni nisu

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

statični, već se mijenjaju pod utjecajem organizacijskih okolnosti, tehnoloških promjena, društvenih očekivanja i individualnih karakteristika zaposlenika (Bakker i Demerouti, 2023). Posljedično, ista razina radnih zahtjeva može imati različite učinke ovisno o raspoloživim radnim resursima i osobnim kapacitetima pojedinca (Lesener i sur., 2019).

Posebna se pozornost u novijim istraživanjima posvećuje emocionalnim zahtjevima rada. Emocionalni zahtjevi uključuju potrebu za kontinuiranim upravljanjem vlastitim emocijama, pružanjem emocionalne podrške drugima te održavanjem profesionalnih odnosa, zbog čega predstavljaju jedan od najsnažnijih prediktora profesionalnoga stresa i profesionalnoga sagorijevanja (Hülsheger i Schewe, 2011; Bakker i Demerouti, 2023). Osim emocionalnih zahtjeva, značajnu skupinu čine i kognitivni zahtjevi, koji uključuju donošenje odluka, rješavanje problema, održavanje koncentracije i obradu velikoga broja informacija. Iako mogu poticati profesionalni razvoj i učenje, njihova prekomjerna razina može rezultirati mentalnim zamorom, smanjenom radnom učinkovitošću i povećanim rizikom profesionalnoga sagorijevanja (Bakker i Demerouti, 2023; Lesener i sur., 2019). Radni zahtjevi povezani su i s brojnim organizacijskim ishodima. Visoka razina radnih zahtjeva dovodi se u vezu s povećanim izostancima s posla, smanjenom produktivnošću, nižim zadovoljstvom poslom te većom namjerom napuštanja organizacije (Alarcon, 2011; Bakker i Demerouti, 2023). Zbog toga razumijevanje prirode i učinaka radnih zahtjeva ima važnu teorijsku i praktičnu vrijednost za razvoj učinkovitih organizacijskih strategija usmjerenih na očuvanje profesionalne dobrobiti zaposlenika.

U učiteljskoj profesiji radni zahtjevi obuhvaćaju emocionalne zahtjeve rada s učenicima, vremenski pritisak, administrativno opterećenje, upravljanje razredom, suradnju s roditeljima i stručnim suradnicima te provedbu inkluzivnoga obrazovanja. Brojna istraživanja potvrđuju da navedeni zahtjevi predstavljaju važne prediktore profesionalnoga stresa i profesionalnoga sagorijevanja učitelja, osobito kada nisu praćeni odgovarajućim organizacijskim i socijalnim resursima (Collie, 2021; Hascher i Waber, 2021; Bakker i Demerouti, 2023). U skladu s modelom radnih zahtjeva i resursa, negativni učinci tih zahtjeva ovise o dostupnosti radnih i osobnih resursa koji mogu ublažiti njihove posljedice te pridonijeti očuvanju profesionalne dobrobiti učitelja.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

1.8.1. Radni resursi

Radni resursi predstavljaju drugu temeljnu komponentu modela radnih zahtjeva i resursa te imaju ključnu ulogu u poticanju motivacije, radne angažiranosti i profesionalne dobrobiti zaposlenika. Definiraju se kao fizički, psihološki, socijalni i organizacijski aspekti rada koji omogućuju ostvarivanje profesionalnih ciljeva, smanjuju negativne učinke radnih zahtjeva te potiču profesionalni razvoj, učenje i osobni rast (Bakker i Demerouti, 2017; Lesener i sur., 2019).

Za razliku od radnih zahtjeva, koji prvenstveno djeluju kroz proces narušavanja zdravlja, radni resursi povezani su s motivacijskim procesom jer povećavaju energiju, predanost i uključenost zaposlenika u rad (Bakker i Demerouti, 2017). Empirijska istraživanja potvrđuju da dostupnost radnih resursa značajno pridonosi većoj radnoj angažiranosti, zadovoljstvu poslom, organizacijskoj predanosti i profesionalnoj dobrobiti zaposlenika (Albrecht i sur., 2015; Lesener i sur., 2019). Osim zaštitne funkcije, radni resursi imaju i intrinzičnu motivacijsku vrijednost jer zadovoljavaju temeljne psihološke potrebe zaposlenika, ali i ekstrinzičnu vrijednost jer olakšavaju ostvarivanje profesionalnih ciljeva. Radni resursi mogu biti prisutni na različitim razinama radnoga okruženja. Na organizacijskoj razini uključuju mogućnosti profesionalnoga razvoja, sigurnost zaposlenja, pravedne organizacijske politike i kvalitetno vodstvo (Albrecht i sur., 2015). Na razini međuljudskih odnosa obuhvaćaju socijalnu podršku kolega i nadređenih, kvalitetnu komunikaciju te pozitivnu organizacijsku klimu (Bakker i sur., 2023). Na razini radnih zadataka uključuju autonomiju, raznolikost poslova, jasno definirane profesionalne uloge i kvalitetne povratne informacije o radu (Lesener i sur., 2019). Jedna od najvažnijih funkcija radnih resursa jest njihova sposobnost ublažavanja negativnih učinaka radnih zahtjeva. Brojna istraživanja potvrđuju da radni resursi djeluju kao zaštitni čimbenik jer smanjuju povezanost između visokih zahtjeva i profesionalne iscrpljenosti (Bakker i Demerouti, 2017; Lesener i sur., 2019). Taj zaštitni učinak osobito dolazi do izražaja u uvjetima povećanih radnih zahtjeva, kada dostupnost resursa omogućuje učinkovitije suočavanje sa stresnim situacijama i očuvanje profesionalne dobrobiti (Albrecht i sur., 2015). Osim zaštitne funkcije, radni resursi imaju i važnu motivacijsku ulogu. U uvjetima visokih zahtjeva oni dodatno potiču radnu angažiranost, profesionalnu učinkovitost i zadovoljstvo poslom (Bakker i sur., 2023). Time potvrđuju temeljnu pretpostavku modela radnih zahtjeva i resursa prema kojoj optimalno profesionalno funkcioniranje ne proizlazi iz niske razine zahtjeva, nego iz njihove uravnoteženosti s odgovarajućim resursima.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Suvremena istraživanja naglašavaju i važnost subjektivne percepcije radnih resursa. Način na koji zaposlenici procjenjuju dostupnost i korisnost resursa može biti jednako važan kao i njihova objektivna prisutnost (Lesener i sur., 2019). Organizacijski kontekst, kvaliteta međuljudskih odnosa i individualne karakteristike zaposlenika zajednički određuju u kojoj će mjeri pojedini resurs djelovati zaštitno ili motivirajuće. Dodatno teorijsko objašnjenje uloge radnih resursa proizlazi iz teorije očuvanja resursa (Hobfoll, 1989, 2011), prema kojoj pojedinci nastoje očuvati i povećati raspoložive resurse kako bi spriječili nastanak stresa i drugih negativnih psiholoških ishoda. U tom se smislu radni resursi mogu promatrati kao zaštitni kapaciteti koji omogućuju očuvanje psihološke stabilnosti, povećavaju otpornost na profesionalne zahtjeve te potiču pozitivno profesionalno funkcioniranje zaposlenika.

U učiteljskoj profesiji radni resursi obuhvaćaju autonomiju u radu, podršku ravnatelja i stručnih suradnika, kvalitetne odnose s kolegama, mogućnosti stručnoga usavršavanja, pozitivnu školsku klimu te osjećaj profesionalne kompetentnosti. Dostupnost navedenih resursa povezana je s većom radnom angažiranošću, nižom razinom profesionalnoga stresa i manjim rizikom razvoja profesionalnoga sagorijevanja (Collie i sur., 2012; Bakker i sur., 2023; Toropova i sur., 2021; Yang i Zhou, 2025). Upravo zbog toga radni resursi predstavljaju jedan od ključnih zaštitnih čimbenika profesionalne dobrobiti učitelja te imaju središnje mjesto u ovom istraživanju.

Radni resursi predstavljaju drugu temeljnu komponentu Modela radnih zahtjeva i resursa (JD-R model) te imaju ključnu ulogu u poticanju motivacije, radne angažiranosti i profesionalne dobrobiti zaposlenika. Definiraju se kao fizički, psihološki, socijalni i organizacijski aspekti rada koji omogućuju ostvarivanje profesionalnih ciljeva, smanjuju negativne učinke radnih zahtjeva te potiču profesionalni razvoj, učenje i osobni rast (Bakker i sur., 2023; Lesener i sur., 2019). Za razliku od radnih zahtjeva, koji prvenstveno djeluju kroz proces narušavanja zdravlja, radni resursi povezani su s motivacijskim procesom jer povećavaju energiju, predanost i uključenost zaposlenika u rad. Brojna istraživanja potvrđuju da dostupnost radnih resursa značajno pridonosi većoj radnoj angažiranosti, zadovoljstvu poslom, organizacijskoj predanosti i profesionalnoj dobrobiti zaposlenika (Albrecht i sur., 2015; Bakker i sur., 2023; Lesener i sur., 2019). Osim zaštitne funkcije, radni resursi imaju i intrinzičnu motivacijsku vrijednost jer pridonose zadovoljavanju temeljnih psiholoških potreba zaposlenika, ali i ekstrinzičnu vrijednost budući da olakšavaju ostvarivanje profesionalnih ciljeva.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Radni resursi mogu biti prisutni na različitim razinama radnoga okruženja. Na organizacijskoj razini uključuju mogućnosti profesionalnoga razvoja, sigurnost zaposlenja, pravedne organizacijske politike i kvalitetno vodstvo (Albrecht i sur., 2015). Na razini međuljudskih odnosa obuhvaćaju socijalnu podršku kolega i nadređenih, kvalitetnu komunikaciju te pozitivnu organizacijsku klimu (Bakker i sur., 2023). Na razini radnih zadataka uključuju autonomiju, raznolikost poslova, jasno definirane profesionalne uloge i kvalitetne povratne informacije o radu (Lesener i sur., 2019). Jedna od najvažnijih funkcija radnih resursa jest njihova sposobnost ublažavanja negativnih učinaka radnih zahtjeva. Brojna istraživanja potvrđuju da radni resursi djeluju kao zaštitni čimbenik jer smanjuju povezanost između visokih radnih zahtjeva i profesionalne iscrpljenosti (Bakker i sur., 2023; Lesener i sur., 2019). Taj zaštitni učinak osobito dolazi do izražaja u uvjetima povećanih radnih zahtjeva, kada dostupnost resursa omogućuje učinkovitije suočavanje sa stresnim situacijama i očuvanje profesionalne dobrobiti (Albrecht i sur., 2015). Osim zaštitne funkcije, radni resursi imaju i važnu motivacijsku ulogu. U uvjetima visokih radnih zahtjeva dodatno potiču radnu angažiranost, profesionalnu učinkovitost i zadovoljstvo poslom, potvrđujući temeljnu pretpostavku JD-R modela prema kojoj optimalno profesionalno funkcioniranje ne proizlazi iz niske razine radnih zahtjeva, nego iz njihove uravnoteženosti s odgovarajućim radnim resursima (Bakker i sur., 2023).

Suvremena istraživanja naglašavaju i važnost subjektivne percepcije radnih resursa. Način na koji zaposlenici procjenjuju dostupnost i korisnost resursa može biti jednako važan kao i njihova objektivna prisutnost. Organizacijski kontekst, kvaliteta međuljudskih odnosa i individualne karakteristike zaposlenika zajednički određuju u kojoj će mjeri pojedini resurs djelovati zaštitno ili motivirajuće (Lesener i sur., 2019). Dodatno teorijsko objašnjenje uloge radnih resursa proizlazi iz teorije očuvanja resursa (Conservation of Resources Theory – COR), prema kojoj pojedinci nastoje očuvati i povećati raspoložive resurse kako bi spriječili nastanak stresa i drugih negativnih psiholoških ishoda (Hobfoll, 1989, 2011). U tom se smislu radni resursi mogu promatrati kao zaštitni kapaciteti koji omogućuju očuvanje psihološke stabilnosti, povećavaju otpornost na profesionalne zahtjeve te potiču pozitivno profesionalno funkcioniranje zaposlenika.

U učiteljskoj profesiji radni resursi obuhvaćaju autonomiju u radu, podršku ravnatelja i stručnih suradnika, kvalitetne odnose s kolegama, mogućnosti stručnoga usavršavanja, pozitivnu školsku klimu te osjećaj profesionalne kompetentnosti. Dostupnost navedenih resursa povezana je

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

s većom radnom angažiranošću, nižom razinom profesionalnoga stresa i manjim rizikom razvoja profesionalnoga sagorijevanja (Bakker i sur., 2023; Collie, 2021; Hascher i Waber, 2021; Toropova i sur., 2021). Upravo zbog toga radni resursi predstavljaju jedan od ključnih zaštitnih čimbenika profesionalne dobrobiti učitelja te imaju središnje mjesto u ovom istraživanju.

1.8.2. Model radnih zahtjeva i resursa u učiteljskoj profesiji i inkluzivnom okruženju

Učiteljska profesija ubraja se među zanimanja s izraženim psihosocijalnim opterećenjima, zbog čega se Model radnih zahtjeva i resursa (JD-R model) često primjenjuje u istraživanjima učiteljskoga stresa, profesionalnoga sagorijevanja, radne angažiranosti i namjere napuštanja profesije. U okviru ovoga modela pretpostavlja se da obilježja učiteljskoga rada mogu istodobno djelovati kao izvori profesionalnoga opterećenja, ali i kao zaštitni te motivacijski čimbenici. Upravo mogućnost istodobnoga objašnjenja negativnih i pozitivnih ishoda rada jedan je od razloga zbog kojih se JD-R model pokazao posebno prikladnim za razumijevanje profesionalnoga funkcioniranja učitelja (Bakker i sur., 2023; Skaalvik i Skaalvik, 2020).

U radu učitelja radni zahtjevi najčešće obuhvaćaju vremenski pritisak, opterećenost nastavnim i administrativnim obvezama, probleme u ponašanju učenika, nisku motivaciju učenika, heterogenost razreda, nejasnoću profesionalnih uloga te emocionalno zahtjevne interakcije. Istraživanja u području posebnog odgoja i obrazovanja pokazuju da su radni uvjeti važni za profesionalno funkcioniranje i zadržavanje učitelja, pri čemu se kao posebno relevantni izdvajaju radno opterećenje, administrativna podrška, podrška kolega te dostupnost odgovarajućih resursa za rad (Billingsley i Bettini, 2019). Radni zahtejvi su povezani s višom razinom emocionalne iscrpljenosti, slabijom profesionalnom dobrobiti, nižom radnom angažiranošću i izraženijom namjerom napuštanja profesije (Hascher i Waber, 2021; Skaalvik i Skaalvik, 2020). Pritom je važno naglasiti da zahtjevi u učiteljskom radu nisu samo kvantitativni, nego i emocionalni te socijalni jer učitelji svakodnevno upravljaju nastavnim procesom, razrednom dinamikom te odnosima s učenicima, roditeljima, kolegama i školskim vodstvom. S druge strane, radni resursi odnose se na obilježja školskoga okruženja koja učiteljima olakšavaju ostvarivanje profesionalnih ciljeva, smanjuju negativne učinke radnih zahtjeva i potiču profesionalni razvoj. Među najčešće istraživanim radnim resursima izdvajaju se podrška ravnatelja i kolega, autonomija u

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

radu, jasnoća profesionalnih uloga, dostupnost informacija, pozitivna školska klima, mogućnosti stručnoga usavršavanja, osjećaj pripadnosti kolektivu i vrijednosna usklađenost sa školom. Dosadašnja istraživanja potvrđuju da su radni resursi pozitivno povezani s učiteljskom dobrobiti, radnom angažiranošću i većom vjerojatnošću ostanka u profesiji (Hascher i Waber, 2021; Toropova i sur., 2021).

Primjena JD-R modela u učiteljskoj profesiji osobito je važna jer omogućuje razlikovanje dvaju temeljnih procesa. Prvi je proces narušavanja zdravlja, u kojem dugotrajna izloženost visokim radnim zahtjevima povećava rizik od profesionalne iscrpljenosti i sagorijevanja. Drugi je motivacijski proces, u kojem radni resursi potiču radnu angažiranost, zadovoljstvo poslom i profesionalnu predanost. Učiteljska profesija predstavlja radni kontekst u kojem su oba procesa snažno izražena: visoki radni zahtjevi mogu iscrpljivati učitelje, dok kvalitetni radni resursi mogu ublažiti profesionalni stres i istodobno potaknuti profesionalnu angažiranost (Bakker i sur., 2023; Hakanen i sur., 2006; Sokal i sur., 2020).

Posebno značenje u učiteljskom radu imaju socijalni resursi. Podrška kolega i podrška školskoga vodstva često se izdvajaju kao zaštitni čimbenici koji učiteljima olakšavaju suočavanje s visokim profesionalnim zahtjevima. Kada učitelji imaju osjećaj da nisu prepušteni sami sebi, lakše reguliraju emocionalne reakcije, učinkovitije rješavaju profesionalne izazove te zadržavaju višu razinu radne motivacije. Istraživanja pokazuju da podržavajuće vodstvo, kvalitetni međuljudski odnosi i pozitivna školska klima značajno pridonose očuvanju profesionalne dobrobiti učitelja i smanjenju namjere napuštanja profesije (Collie, 2021; Hascher i Waber, 2021). Vrijednosna usklađenost također se može promatrati kao važan radni resurs učiteljske profesije. Ona se odnosi na stupanj u kojem učitelj procjenjuje da su njegove profesionalne vrijednosti, pedagoška uvjerenja i razumijevanje ciljeva obrazovanja usklađeni s vrijednostima škole. Kada postoji takva usklađenost, učitelji lakše doživljavaju svoj rad smislenim i profesionalno opravdanim. Suprotno tomu, nesklad između osobnih profesionalnih vrijednosti i vrijednosti organizacije može povećati profesionalnu napetost, smanjiti zadovoljstvo poslom i pridonijeti razvoju profesionalne iscrpljenosti.

Suvremena istraživanja dodatno naglašavaju da se pojedina obilježja školskoga okruženja ne mogu uvijek jednoznačno razvrstati kao radni zahtjevi ili radni resursi. Njihova uloga ovisi o načinu na koji ih učitelji doživljavaju te o organizacijskom kontekstu u kojem se pojavljuju. Primjerice, kurikularne promjene mogu predstavljati dodatni profesionalni zahtjev kada po-

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

većavaju opterećenje i nesigurnost, ali mogu djelovati i kao radni resurs ako su praćene odgovarajućom stručnom podrškom, edukacijom i jasnim organizacijskim smjernicama. Upravo takva fleksibilnost u tumačenju obilježja rada predstavlja jednu od temeljnih prednosti JD-R modela i potvrđuje njegovu primjenjivost u istraživanju složenosti učiteljske profesije (Bakker i sur., 2023; Hascher i Waber, 2021). U suvremenom školskom okruženju JD-R model posebno je relevantan zbog promjena u prirodi učiteljskoga rada. Digitalizacija, administrativni zahtjevi, povećana odgovornost, raznolikost potreba učenika i očekivanja roditelja dodatno oblikuju svakodnevno profesionalno iskustvo učitelja. Istraživanja provedena tijekom i nakon pandemijskoga razdoblja pokazala su da se model može primijeniti i u uvjetima pojačanih organizacijskih promjena, pri čemu radni zahtjevi najčešće predviđaju iscrpljenost, dok resursi imaju zaštitnu i motivacijsku ulogu (Sheridan i sur., 2025; Sokal i sur., 2020). U inkluzivnom školskom okruženju JD-R model ima osobitu važnost jer učitelji rade u složenim i zahtjevnim uvjetima koji uključuju prilagodbu nastave različitim potrebama učenika, upravljanje ponašanjem, emocionalni angažman te intenzivnu suradnju s roditeljima i stručnim suradnicima. Kronična neravnoteža između visokih radnih zahtjeva i nedostatnih resursa može dovesti do profesionalnoga stresa, emocionalne iscrpljenosti i smanjene radne angažiranosti. Drugim riječima, kada su učitelji kontinuirano izloženi visokim zahtjevima bez odgovarajuće podrške, povećava se vjerojatnost razvoja profesionalnoga sagorijevanja i smanjenja profesionalne učinkovitosti.

Empirijska istraživanja potvrđuju povezanost između zahtjeva rada i profesionalnoga sagorijevanja učitelja u inkluzivnim i drugim zahtjevnim školskim kontekstima. Brunsting i suradnici (2023) pokazali su da su nepovoljni radni uvjeti, emocionalni zahtjevi i poteškoće u upravljanju ponašanjem učenika značajni prediktori sagorijevanja specijalnih edukatora. Longitudinalni nalazi istih autora upućuju na to da kontinuirana izloženost visokim zahtjevima rada pridonosi povećanju emocionalne iscrpljenosti i smanjenju profesionalne učinkovitosti. Slično tome, Bottiani i suradnici (2019) pokazali su da radno opterećenje, disciplinski problemi i emocionalna uključenost značajno povećavaju razinu stresa i sagorijevanja kod učitelja.

S druge strane, radni resursi imaju ključnu zaštitnu ulogu u ublažavanju negativnih učinaka radnih zahtjeva. U inkluzivnom školskom okruženju oni uključuju organizacijsku podršku, profesionalnu autonomiju, mogućnosti stručnoga usavršavanja, jasno definirane uloge, kvalitetno vođenje škole, pozitivnu inkluzivnu klimu i dostupnost stručne podrške. Yang i Zhou (2025) pokazuju da pozitivna inkluzivna školska klima značajno smanjuje sagorijevanje učitelja, pri

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

čemu učiteljska samoefikasnost ima važnu posredujuću ulogu. Učitelji koji svoje radno okruženje doživljavaju strukturiranim i podržavajućim pokazuju veću otpornost na stres i višu razinu profesionalne kompetentnosti.

Važnost resursa rada u očuvanju profesionalne dobrobiti učitelja potvrđuju i novija istraživanja. He i sur. (2025) pokazuju da veća radna angažiranost i snažniji profesionalni identitet značajno smanjuju razinu sagorijevanja kod učitelja, dok Hlado i suradnici (2025) potvrđuju da sagorijevanje ima snažan negativan učinak na percepciju radne sposobnosti učitelja, pri čemu samoefikasnost i zdravstveno stanje imaju zaštitnu ulogu. Slično tome, Alahmed (2024) naglašava potrebu unapređenja radnih uvjeta i sustavne podrške učiteljima kako bi se smanjio profesionalni stres u inkluzivnom obrazovanju. U skladu s pretpostavkama JD-R modela, može se zaključiti da kombinacija visokih radnih zahtjeva i nedostatnih resursa povećava rizik od profesionalnoga stresa i sagorijevanja, dok prisutnost adekvatnih resursa djeluje zaštitno te pridonosi većoj angažiranosti, profesionalnoj stabilnosti i dobrobiti učitelja. Takvo razumijevanje odnosa između zahtjeva i resursa posebno je važno u inkluzivnom školskom okruženju, gdje su zahtjevi često izraženiji, složeniji i dugotrajniji.

Model radnih zahtjeva i resursa stoga pruža čvrstu teorijsku osnovu za razumijevanje profesionalnoga funkcioniranja učitelja u inkluzivnom školskom okruženju. Dosadašnja empirijska istraživanja dosljedno potvrđuju da visoki zahtjevi rada povećavaju rizik od stresa i sagorijevanja, dok dostupnost različitih resursa djeluje zaštitno te pridonosi profesionalnoj stabilnosti, angažiranosti i učinkovitosti učitelja (Bakker i Demerouti, 2007; Brunsting i sur., 2023). U tom okviru socijalna podrška ima osobito važno mjesto jer pridonosi jačanju osjećaja profesionalne kompetentnosti, pripadnosti organizaciji i otpornosti učitelja na stresne zahtjeve inkluzivnoga obrazovanja (Bakker i Demerouti, 2007; Halbesleben, 2006). Stoga se socijalna podrška može promatrati kao jedan od ključnih zaštitnih čimbenika unutar JD-R modela i važna sastavnica profesionalne dobrobiti učitelja u inkluzivnom školskom okruženju.

U suvremenom školskom okruženju Model radnih zahtjeva i resursa (JD-R model) posebno je relevantan zbog promjena u prirodi učiteljskoga rada. Digitalizacija nastavnoga procesa, povećani administrativni zahtjevi, veća profesionalna odgovornost, raznolikost obrazovnih potreba učenika te rastuća očekivanja roditelja i društva značajno oblikuju svakodnevno profesionalno iskustvo učitelja. Istraživanja provedena posljednjih godina potvrđuju da se JD-R model uspješno primjenjuje u objašnjenju učiteljskoga stresa i profesionalne dobrobiti u uvjetima intenzivnih organizacijskih promjena, pri čemu radni zahtjevi dosljedno predviđaju profesionalnu

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

iscrpljenost, dok radni resursi imaju zaštitnu i motivacijsku ulogu (Sokal i sur., 2020; Toropova i sur., 2021). U inkluzivnom školskom okruženju JD-R model ima osobitu važnost jer učitelji rade u složenim uvjetima koji zahtijevaju prilagodbu nastave različitim obrazovnim potrebama učenika, učinkovito upravljanje razredom, visok stupanj emocionalnoga angažmana te intenzivnu suradnju s roditeljima i stručnim suradnicima. Dugotrajna neravnoteža između visokih radnih zahtjeva i nedostatnih radnih resursa može dovesti do profesionalnoga stresa, emocionalne iscrpljenosti i smanjene radne angažiranosti. Drugim riječima, kada su učitelji kontinuirano izloženi visokim profesionalnim zahtjevima bez odgovarajuće organizacijske i socijalne podrške, povećava se rizik razvoja profesionalnoga sagorijevanja i smanjenja profesionalne učinkovitosti (Skaalvik i Skaalvik, 2020).

Empirijska istraživanja dosljedno potvrđuju povezanost između radnih zahtjeva i profesionalnoga sagorijevanja učitelja u zahtjevnim školskim okruženjima. Brunsting i suradnici (2014) pokazali su da su nepovoljni radni uvjeti, emocionalni zahtjevi i poteškoće u upravljanju ponašanjem učenika među najznačajnijim prediktorima profesionalnoga sagorijevanja učitelja koji rade s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Slično tome, Bottiani i suradnici (2019) utvrdili su da radno opterećenje, disciplinski problemi i emocionalna uključenost značajno povećavaju razinu profesionalnoga stresa i emocionalne iscrpljenosti učitelja.

S druge strane, radni resursi imaju ključnu zaštitnu ulogu u ublažavanju negativnih učinaka radnih zahtjeva. U inkluzivnom školskom okruženju oni uključuju organizacijsku podršku, profesionalnu autonomiju, mogućnosti stručnoga usavršavanja, jasno definirane profesionalne uloge, kvalitetno vođenje škole, pozitivnu školsku klimu i dostupnost stručne podrške. Dosadašnja istraživanja potvrđuju da učitelji koji svoje radno okruženje procjenjuju podržavajućim iskazuju višu razinu radne angažiranosti, veću profesionalnu samoefikasnost i niži rizik razvoja profesionalnoga sagorijevanja (Collie, 2021; Toropova i sur., 2021). Važnost radnih resursa u očuvanju profesionalne dobrobiti učitelja potvrđuju i istraživanja koja naglašavaju ulogu profesionalne angažiranosti, organizacijske podrške i profesionalnoga identiteta u smanjenju profesionalnoga sagorijevanja. Učitelji koji raspolažu većom razinom radnih resursa pokazuju višu profesionalnu otpornost, bolje strategije suočavanja sa stresom, veću profesionalnu angažiranost i veću predanost profesiji (Albrecht i sur., 2015; Toropova i sur., 2021).

U skladu s pretpostavkama Modela radnih zahtjeva i resursa može se zaključiti da kombinacija visokih radnih zahtjeva i nedostatnih radnih resursa povećava rizik razvoja profesionalnoga

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

stresa i profesionalnoga sagorijevanja, dok prisutnost odgovarajućih radnih resursa djeluje zaštitno te pridonosi većoj radnoj angažiranosti, profesionalnoj stabilnosti i dobrobiti učitelja. Takvo razumijevanje odnosa između radnih zahtjeva i radnih resursa posebno je važno u inkluzivnom školskom okruženju, gdje su profesionalni zahtjevi često izraženiji, složeniji i dugotrajniji. Model radnih zahtjeva i resursa stoga pruža čvrstu teorijsku osnovu za razumijevanje profesionalnoga funkcioniranja učitelja u inkluzivnom školskom okruženju. Dosadašnja empirijska istraživanja dosljedno potvrđuju da visoki radni zahtjevi povećavaju rizik razvoja profesionalnoga stresa i profesionalnoga sagorijevanja, dok dostupnost različitih radnih resursa pridonosi profesionalnoj stabilnosti, radnoj angažiranosti i profesionalnoj učinkovitosti učitelja (Brunsting i sur., 2014; Toropova i sur., 2021). U tom okviru socijalna podrška predstavlja jedan od najvažnijih organizacijskih resursa jer pridonosi jačanju profesionalne samoefikasnosti, osjećaja pripadnosti školi, profesionalne otpornosti i uspješnijem suočavanju učitelja sa svakodnevnim zahtjevima rada. Stoga se socijalna podrška može promatrati kao jedan od ključnih zaštitnih čimbenika profesionalne dobrobiti učitelja u inkluzivnom školskom okruženju (Collie, 2021; Toropova i sur., 2021).

1.8.3. Socijalna podrška kao zaštitni čimbenik profesionalne dobrobiti učitelja u inkluzivnom okruženju

U kontekstu inkluzivnoga obrazovanja socijalna podrška dobiva dodatnu važnost. Inkluzivno okruženje podrazumijeva rad s heterogenim skupinama učenika, uključujući učenike s teškoćama u razvoju te učenike s različitim obrazovnim, emocionalnim, socijalnim i komunikacijskim potrebama. Takav rad od učitelja zahtijeva prilagodbu nastavnih sadržaja, diferencijaciju metoda poučavanja, intenzivnu suradnju sa stručnim suradnicima i roditeljima te kontinuirano stručno usavršavanje. Posljedično, učitelji u inkluzivnim školama često su izloženi povećanom emocionalnom i organizacijskom opterećenju, što dodatno naglašava važnost razvoja podržavajućih školskih struktura i dostupnosti različitih oblika socijalne podrške.

Kod učitelja koji rade s učenicima s teškoćama u razvoju socijalna podrška ima osobitu zaštitnu ulogu jer može ublažiti osjećaj profesionalne izoliranosti i nedovoljne kompetentnosti. Alahmed (2024) naglašava da kontinuirana organizacijska i profesionalna podrška značajno pridonosi smanjenju profesionalnoga stresa, jačanju profesionalne otpornosti i unapređenju radnoga

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

iskustva učitelja u inkluzivnim školama. Ovi nalazi upućuju na zaključak da podrška u inkluzivnom okruženju ne bi trebala biti povremena i neformalna, nego sustavno ugrađena u organizacijsku kulturu škole.

Socijalna podrška u inkluzivnom školskom okruženju ostvaruje se kroz više međusobno povezanih izvora. Podrška ravnatelja očituje se u osiguravanju jasnih organizacijskih smjernica, dostupnosti stručnih resursa, kvalitetnoj komunikaciji i priznavanju složenosti učiteljskoga rada. Podrška kolega uključuje timski rad, razmjenu iskustava, zajedničko rješavanje profesionalnih izazova i emocionalno osnaživanje, dok podrška stručnih suradnika obuhvaća savjetovanje, pomoć u planiranju individualiziranoga poučavanja i zajedničko oblikovanje odgojno-obrazovnih postupaka. Podrška roditelja i lokalne zajednice dodatno pridonosi razvoju suradničke školske kulture i stvaranju okruženja usmjerenoga na uspješno uključivanje svih učenika (Bottiani i sur., 2019).

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

2. PREGLED DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA

Profesionalno sagorijevanje učitelja u suvremenim se istraživanjima promatra kao posljedica dugotrajne izloženosti kroničnim emocionalnim i interpersonalnim zahtjevima rada, pri čemu se posebno ističu iscrpljenost, cinizam ili distanciranje od posla te smanjena profesionalna učinkovitost (Maslach, Schaufeli i Leiter, 2001). Učiteljska profesija osobito je osjetljiva na razvoj sagorijevanja jer uključuje kontinuiran emocionalni rad, odgovornost za obrazovne ishode učenika, suradnju s roditeljima i kolegama te istodobno odgovaranje na administrativne, organizacijske i pedagoške zahtjeve (Kyriacou, 2001; Skaalvik i Skaalvik, 2018). Istraživanja učiteljskoga stresa pokazuju da se stres najčešće javlja kada profesionalni zahtjevi nadilaze dostupne resurse učitelja i njegove mogućnosti suočavanja s radnim opterećenjem (Kyriacou, 2001). Stoga se sagorijevanje učitelja ne može razumjeti samo kao individualni problem, nego kao posljedica odnosa između učitelja i njegova radnog okruženja (Maslach i sur., 2001; Demerouti, Bakker, Nachreiner i Schaufeli, 2001).

Jedan od najvažnijih teorijskih okvira za objašnjenje stresa i sagorijevanja u radu jest model zahtjeva i resursa posla, odnosno JD-R model (Demerouti i sur., 2001). Prema tom modelu, svako radno okruženje obuhvaća dvije široke skupine obilježja: zahtjeve posla i resurse posla (Demerouti i sur., 2001; Bakker, Demerouti i Euwema, 2005). Zahtjevi posla odnose se na fizičke, psihološke, socijalne ili organizacijske aspekte rada koji zahtijevaju kontinuiran napor i povezani su s fiziološkim ili psihološkim troškovima, dok se resursi posla odnose na aspekte rada koji pomažu u ostvarivanju radnih ciljeva, smanjuju zahtjeve posla i potiču osobni i profesionalni razvoj (Demerouti i sur., 2001; Bakker i sur., 2023). Temeljna pretpostavka JD-R modela jest da visoki zahtjevi posla pokreću proces narušavanja zdravlja, dok resursi posla pokreću motivacijski proces i mogu ublažiti negativne učinke zahtjeva posla (Bakker i sur., 2023). Primjena JD-R modela u istraživanjima učiteljske profesije pokazala se posebno značajnom jer omogućuje istodobno ispitivanje organizacijskih, interpersonalnih i psiholoških čimbenika rada učitelja (Hakanen, Bakker i Schaufeli, 2006; Skaalvik i Skaalvik, 2018). Hakanen i suradnici (2006) na velikom uzorku finskih učitelja pokazali su da zahtjevi posla, poput opterećenja i neprimjerenoga ponašanja učenika, pridonose sagorijevanju, dok su resursi posla povezani s radnom angažiranošću i organizacijskom predanošću. U istom istraživanju potvrđena su dva procesa predviđena JD-R modelom: energetski proces, u kojem zahtjevi posla preko sagorijevanja vode prema narušenom zdravlju, i motivacijski proces, u kojem resursi posla preko angažiranosti doprinose pozitivnim radnim ishodima (Hakanen i sur., 2006). Ovi nalazi

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

važni su za doktorsko istraživanje jer potvrđuju da se stres i sagorijevanje učitelja trebaju promatrati kao povezani procesi, a ne kao izolirani ishodi. Istraživanja usmjerena na radne zahtjeve učitelja dosljedno pokazuju da su vremenski pritisak, radno opterećenje, problemi s disciplinom učenika, niska motivacija učenika, administrativne obveze i raznolikost potreba učenika među najčešćim izvorima profesionalnoga stresa (Kyriacou, 2001; Skaalvik i Skaalvik, 2018). Skaalvik i Skaalvik (2018) utvrdili su da su zahtjevi posla snažnije povezani sa smanjenom dobrobiti učitelja nego što su resursi posla povezani s njezinim povećanjem. U njihovu istraživanju vremenski pritisak pokazao se jednim od najvažnijih prediktora smanjene profesionalne dobrobiti, dok su podrška kolega, autonomija i usklađenost vrijednosti škole i učitelja izdvojeni kao važni radni resursi (Skaalvik i Skaalvik, 2018). Time se potvrđuje važnost razlikovanja zahtjeva i resursa posla u istraživanjima učiteljskoga stresa i sagorijevanja.

Radni resursi u učiteljskoj profesiji najčešće uključuju autonomiju, podršku ravnatelja, podršku kolega, pozitivnu školsku klimu, mogućnosti profesionalnoga razvoja i osjećaj pripadnosti školskoj zajednici (Bakker i sur, 2023; Collie, Shapka i Perry, 2012; Skaalvik i Skaalvik, 2018). Istraživanje Collie i suradnika (2012) pokazalo je da pozitivna školska klima i socijalno-emocionalno učenje predviđaju nižu razinu učiteljskoga stresa, veću radnu učinkovitost i veće zadovoljstvo poslom. Navedeni nalazi važni su jer pokazuju da radno okruženje ne djeluje samo kao izvor opterećenja, nego i kao prostor zaštite i profesionalnog osnaživanja učitelja (Collie i sur., 2012). Međutim, učinak radnih resursa ne mora uvijek biti moderatorski; u nekim istraživanjima resursi djeluju prvenstveno izravno, kao čimbenici povezani s višom dobrobiti i nižim sagorijevanjem (Bakker i sur., 2005; Skaalvik i Skaalvik, 2018).

Posebno važan dio dosadašnjih istraživanja odnosi se na nastavnički stres kao mogući mehanizam koji povezuje radne uvjete i sagorijevanje. Kyriacou (2001) nastavnički stres povezuje s doživljajem negativnih emocija, napetosti i iscrpljenosti koje nastaju kada se učitelj suočava sa zahtjevima koje procjenjuje pretjeranima ili teško savladivima. U okviru JD-R modela stres se može promatrati kao neposredna reakcija na visoke zahtjeve posla i nedostatne resurse, dok se sagorijevanje razvija kao dugoročniji ishod takve izloženosti (Demerouti i sur., 2001; Hakanen i sur., 2006). Upravo zbog toga medijacijska uloga nastavničkoga stresa predstavlja važan istraživački smjer jer omogućuje razumijevanje procesa kroz koji zahtjevi i resursi posla postaju povezani sa sagorijevanjem (Hakanen i sur., 2006; Bakker i sur., 2023). U kontekstu inkluzivnoga obrazovanja radni zahtjevi učitelja dodatno se intenziviraju jer se od učitelja očekuje pri-

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

lagodba nastavnih sadržaja, metoda rada, vrednovanja i komunikacije različitim potrebama učenika (Talmor, Reiter i Feigin, 2005; Candeias i sur., 2021). Učitelji u inkluzivnim školama često rade s učenicima različitih sposobnosti, teškoća, emocionalnih i ponašajnih potreba, što povećava složenost nastavne uloge i zahtijeva dodatne stručne, organizacijske i emocionalne resurse (Talmor i sur., 2005; Candeias i sur., 2021). Istraživanje Talmor i suradnika (2005) pokazalo je da su stavovi učitelja prema inkluziji povezani sa sagorijevanjem, pri čemu pozitivniji stavovi mogu biti povezani s nižom razinom sagorijevanja. Candeias i suradnici (2021) također ističu da učitelji koji rade u inkluzivnom okruženju mogu biti izloženi povišenom riziku od stresa i sagorijevanja ako zahtjevi inkluzije nisu praćeni odgovarajućom podrškom.

Socijalna podrška u istraživanjima učiteljskoga stresa najčešće se promatra kroz podršku kolega i podršku nadređenih (Bakker i sur., 2005; Collie i sur., 2012; Skaalvik i Skaalvik, 2018). Podrška kolega važna je jer omogućuje emocionalno rasterećenje, razmjenu iskustava i praktičnu pomoć u rješavanju nastavnih izazova (Skaalvik i Skaalvik, 2018). Podrška ravnatelja i školskoga vodstva važna je jer oblikuje organizacijsku klimu, osjećaj sigurnosti, pravednosti i profesionalne autonomije učitelja (Collie i sur., 2012). Iako se u JD-R modelu pretpostavlja da radni resursi mogu ublažiti učinke zahtjeva posla, istraživanja ne potvrđuju uvijek jednoznačnu moderatorsku ulogu socijalne podrške (Bakker i sur., 2005; Skaalvik i Skaalvik, 2018). Stoga je opravdano socijalnu podršku promatrati i kao izravan zaštitni čimbenik i kao mogući moderator odnosa između zahtjeva, stresa i sagorijevanja. Novija istraživanja dodatno potvrđuju važnost odnosa između radnih zahtjeva, resursa i dobrobiti učitelja. Collie (2023) pokazuje da su vremenski pritisak i ometajuće ponašanje učenika povezani s nižom dobrobiti i većom namjerom napuštanja profesije, dok su autonomno podržavajuće vodstvo i povezanost s kolegama i učenicima povezani s pozitivnijim profesionalnim ishodima. Sustavni i metaanalitički pregledi novijih istraživanja potvrđuju da su radni zahtjevi negativno povezani s dobrobiti učitelja, dok su radni resursi s njom pozitivno povezani (Li i sur., 2025; Moens i sur., 2026). Takvi nalazi dodatno potvrđuju prikladnost JD-R modela za istraživanje profesionalnoga funkcioniranja učitelja u suvremenim školskim sustavima.

Važno je istaknuti da se većina dosadašnjih istraživanja bavila općom populacijom učitelja, dok su specifičnosti učitelja predmetne nastave rjeđe izdvojene kao zaseban istraživački problem (Skaalvik i Skaalvik, 2018; Collie, 2023). Predmetni učitelji rade s većim brojem učenika, kroz više razrednih odjela i u različitim nastavnim situacijama, što može povećati broj interpersonalnih zahtjeva i potrebu za prilagodbama u inkluzivnom okruženju. Zbog toga je istraživanje

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

učitelja predmetne nastave posebno važno u kontekstu razumijevanja mehanizama stresa i sagorijevanja. Dosadašnji nalazi pokazuju da je potrebno istodobno ispitivati zahtjeve posla, resurse posla, nastavnički stres, socijalnu podršku i obilježja školskoga okruženja kako bi se dobila cjelovitija slika profesionalnoga funkcioniranja učitelja (Hakanen i sur., 2006; Bakker i sur., 2023; Skaalvik i Skaalvik, 2018).

Na temelju prikazanih istraživanja može se zaključiti da postoje čvrsti teorijski i empirijski temelji za ispitivanje odnosa između zahtjeva posla, resursa posla, nastavničkoga stresa i sagorijevanja u okviru JD-R modela (Demerouti i sur., 2001; Hakanen i sur., 2006; Bakker i sur., 2023). Dosadašnja istraživanja potvrđuju da visoki zahtjevi posla povećavaju rizik od stresa i sagorijevanja, dok resursi posla i socijalna podrška mogu imati zaštitnu ulogu u profesionalnom funkcioniranju učitelja (Bakker i sur., 2005; Collie i sur., 2012; Skaalvik i Skaalvik, 2018). Ipak, ostaje nedovoljno istraženo djeluju li socijalna podrška i inkluzivno školsko okruženje kao moderatori tih odnosa ili prvenstveno kao izravni zaštitni čimbenici. Upravo se u toj istraživačkoj praznini smješta ovo doktorsko istraživanje, koje ispituje mehanizme stresa i sagorijevanja učitelja predmetne nastave u inkluzivnom školskom okruženju kroz perspektivu JD-R modela.

Polazeći od navedenih teorijskih i empirijskih spoznaja, ovo je istraživanje usmjereno na ispitivanje odnosa između radnih zahtjeva, radnih resursa, nastavničkoga stresa, profesionalnoga sagorijevanja, socijalne podrške i obilježja inkluzivnoga školskog okruženja kod predmetnih učitelja zaposlenih u osnovnim školama. Primjenom modela radnih zahtjeva i resursa kao temeljnoga teorijskog okvira nastoji se pridonijeti boljem razumijevanju čimbenika koji oblikuju profesionalnu dobrobit učitelja u suvremenom inkluzivnom obrazovanju. Dobiveni rezultati mogu pridonijeti razvoju znanstveno utemeljenih preporuka za unapređenje školskoga okruženja, jačanje profesionalnih resursa učitelja i razvoj preventivnih programa usmjerenih na očuvanje mentalnoga zdravlja, profesionalne dobrobiti i kvalitete odgojno-obrazovnoga rada.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

3. CILJ ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja je ispitati medijacijsku ulogu stresa na poslu između zahtjeva posla i sagorijevanja, te medijacijsku ulogu stresa na poslu između resursa učitelja i sagorijevanja koji učitelji doživljavaju. Nadalje, ovim se istraživanjem želi ispitati moderacijska uloga inkluzivnog školskog okruženja i socijalne podrške na direktan odnos zahtjeva posla i sagorijevanja te direktan odnos resursa učitelja i sagorijevanja. Osim toga, ovim se istraživanjem želi ispitati moderacijski efekt inkluzivnog okruženja i socijalne podrške na odnos zahtjeva posla i sagorijevanja, te resursa učitelja i sagorijevanja koji je posredovan stresom na radnom mjestu.

3.1. Istraživačka pitanja i hipoteze

P1. Posreduje li stres na poslu odnos između zahtjeva na poslu i sagorijevanja učitelja, te odnosa između resursa učitelja i sagorijevanja na poslu.

H1.1. Pretpostavlja se da će postojati izravna veza između zahtjeva posla i sagorijevanja, te resursa učitelja i sagorijevanja, pri čemu će biti pozitivna povezanost između zahtjeva na poslu i sagorijevanja učitelja, te negativna povezanost između resursa učitelja sagorijevanja. Nadalje, pretpostavlja da će stres na radnom mjestu posredovati između zahtjeva posla i sagorijevanja, te resursa učitelja i sagorijevanja na radnom mjestu. Bit će pozitivna veza između zahtjeva posla i stresa, što će se odražavati na veće sagorijevanje. Bit će negativna veza između resursa na poslu i stresa što će se odraziti na manje sagorijevanje na poslu.

P2. Moderiraju li inkluzivne prakse i socijalna podrška izravan odnos između zahtjeva posla i razine sagorijevanja, te izravan odnos resursa učitelja i sagorijevanja.

H2.1. Pretpostavlja se da će u situaciji povećane socijalne podrške odnos između zahtjeva posla i sagorijevanja biti negativan, dok će u situaciji slabije socijalne podrške taj odnos biti pozitivan. Pretpostavlja se da će kod učitelja koji percipiraju slabije inkluzivne prakse u školi postojati pozitivan odnos između zahtjeva posla i sagorijevanja, dok će kod učitelja koji percipiraju izraženije inkluzivne prakse u školi postojati negativan odnos između zahtjeva posla i sagorijevanja.

H2.2. Pretpostavlja se da će u situaciji povećane socijalne podrške odnos između resursa učitelja i sagorijevanja biti negativan, dok će u situaciji smanjene socijalne podrške odnos između resursa učitelja i sagorijevanja biti negativan. Pretpostavlja se da će kod učitelja koji

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

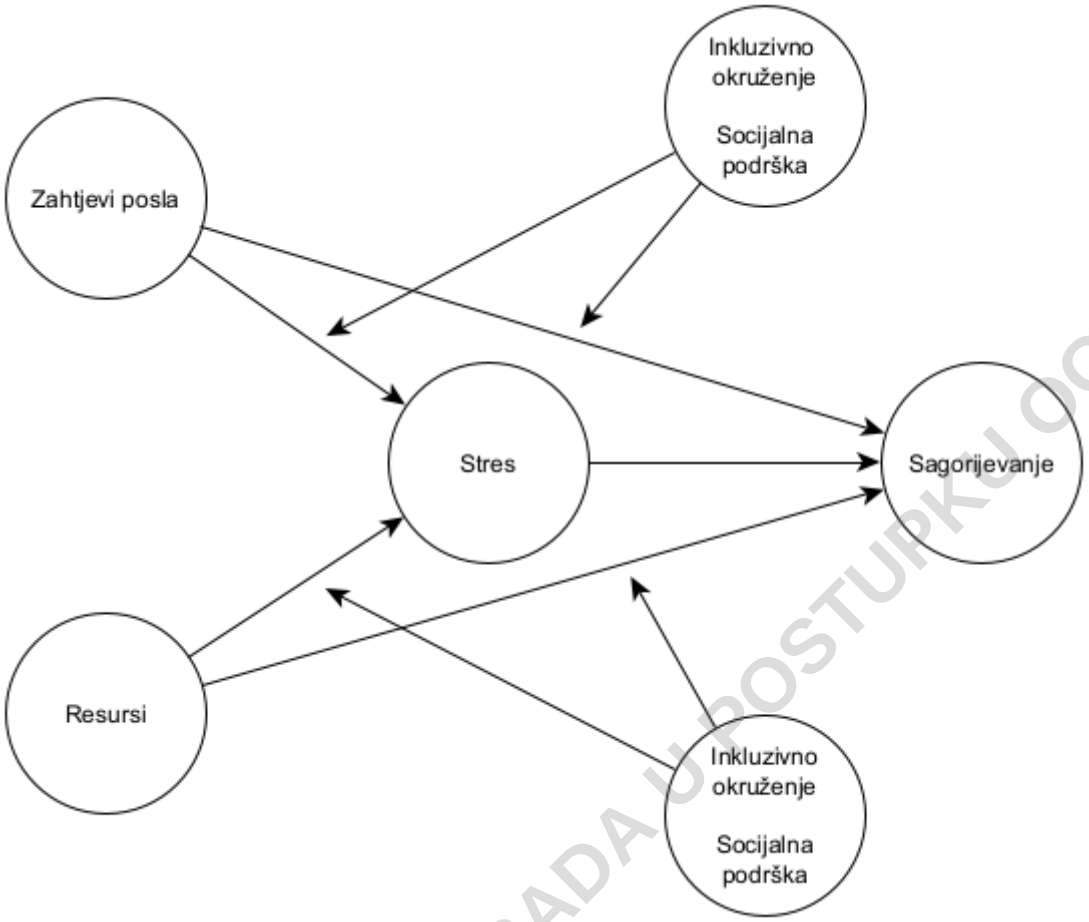
percipiraju slabije inkluzivne prakse u školi postojati negativan odnos između resursa i sagorijevanja, dok će kod učitelja koji percipiraju izraženije inkluzivne prakse u školi postojati negativan odnos između resursa i sagorijevanja.

P3. Ispitati moderiraju li inkluzivne prakse i socijalna podrška medijacijski odnos između zahtjeva posla i sagorijevanja učitelja te resursa učitelja i sagorijevanja učitelja.

H3.1. Pretpostavlja se u situaciji povećane socijalne podrške veza između zahtjeva posla i stresa na radnom mjestu biti negativna, što će se odraziti na smanjeno sagorijevanje na radnom mjestu. U situaciji smanjene socijalne podrške veza između zahtjeva posla i stresa na radnom mjestu će biti pozitivna, što će se odraziti na povećano sagorijevanje na poslu. U situaciji povećane percepcije inkluzivnih školskih praksi, bit će negativna veza između zahtjeva posla i stresa na radnom mjestu što će se odraziti na smanjeno sagorijevanje. U situaciji smanjene percepcije inkluzivnih školskih praksi, bit će pozitivna i umjerena veza između zahtjeva posla i stresa na radnom mjestu što će se odraziti na povećano sagorijevanje.

H3.2. Pretpostavlja se da će u situaciji povećane socijalne podrške veza između resursa i stresa na radnom mjestu biti negativna i umjerena, što će se odraziti na smanjeni stres na radnom mjestu. U situaciji smanjene socijalne podrške veza između resursa i stresa na radnom mjestu će biti negativna i visoka, što će se odraziti na povećano sagorijevanje na poslu. U situaciji povećane percepcije inkluzivnih školskih praksi, bit će negativna i umjerena veza između resursa i stresa na radnom mjestu, što će se odraziti na smanjeno sagorijevanje. U situaciji smanjene percepcije inkluzivnih školskih praksi, bit će negativna veza između resursa i stresa na radnom mjestu što će se odraziti na povećano sagorijevanje.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE



ILUSTRACIJA 1. Konceptualni model istraživanja odnosa između zahtjeva posla, resursa posla, nastavničkog stresa, sagorijevanja, socijalne podrške i inkluzivnog okruženja

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

4. KORPUS I METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

4.1. Postupak

Istraživanje je provedeno u okviru izrade doktorskoga rada s ciljem ispitivanja odnosa između radnih zahtjeva, radnih resursa, nastavničkog stresa, sagorijevanja, socijalne podrške i inkluzivnog školskog okruženja kod učitelja predmetne nastave zaposlenih u osnovnim školama.

Prikupljanje podataka provedeno je u razdoblju od studenog 2025. do ožujka 2026. godine. Najprije su kontaktirani ravnatelji osnovnih škola s područja Varaždinske, Međimurske i Krapinsko-zagorske županije te su upoznati s ciljevima, svrhom i načinom provedbe istraživanja. Nakon dobivene suglasnosti ravnatelja, učiteljima predmetne nastave upućen je poziv za sudjelovanje u istraživanju. Poziv za sudjelovanje u istraživanju sadržavao je informacije o svrsi i cilju istraživanja, podatke o istraživačici te napomenu da se istraživanje provodi u okviru izrade doktorske disertacije. Sudionici su bili informirani da je sudjelovanje u istraživanju u potpunosti dobrovoljno i anonimno te da u bilo kojem trenutku mogu odustati od ispunjavanja upitnika bez ikakvih posljedica. U pozivu je bilo navedeno procijenjeno vrijeme potrebno za ispunjavanje upitnika, način zaštite i povjerljivosti prikupljenih podataka te poveznica na elektronički upitnik izrađen u sustavu *LimeSurvey*. Također je bio naveden kontakt istraživačice za sva dodatna pitanja vezana uz provedbu istraživanja. U pojedinim školama istraživanje je dodatno predstavljeno učiteljima tijekom sjednica, dok je u ostalim školama poziv na sudjelovanje proslijeđen putem e-maila, a u prethodnom dogovoru s ravnateljima, a poveznica na upitnik dostavljena je učiteljima putem ravnatelja i službenih komunikacijskih kanala škola. Na početnoj stranici upitnika sudionicima su bile dostupne informacije o svrsi istraživanja, načinu provedbe, dobrovoljnosti sudjelovanja, anonimnosti, povjerljivosti prikupljenih podataka te mogućnosti odustajanja od sudjelovanja u bilo kojem trenutku bez ikakvih posljedica. Nastavkom ispunjavanja upitnika sudionici su dali informirani pristanak za sudjelovanje u istraživanju.

U istraživanju nisu prikupljani osobni podaci koji bi omogućili identifikaciju sudionika ili ustanova u kojima su zaposleni. Prikupljeni podaci korišteni su isključivo u svrhu izrade doktorskoga rada te su analizirani na grupnoj razini, čime su osigurani anonimnost i povjerljivost sudionika.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Istraživanje je provedeno u skladu s temeljnim etičkim načelima znanstvenoistraživačkog rada koja uključuju dobrovoljnost sudjelovanja, anonimnost, zaštitu privatnosti sudionika i povjerljivost prikupljenih podataka. Etičko odobrenje za provedbu istraživanja izdalo je Etičko povjerenstvo Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku (KLASA: 602-04/25-04/04; URBROJ: 2158-63-02-25-25; 17. travnja 2025.), čime je potvrđena usklađenost istraživanja s etičkim načelima znanstvenoistraživačkoga rada.

Prosječno vrijeme potrebno za ispunjavanje upitnika iznosilo je 15 minuta. Upitnik je sadržavao sociodemografska pitanja te standardizirane mjerne instrumente kojima su procjenjivani sagorijevanje, nastavnički stres, radni zahtjevi, radni resursi, socijalna podrška i inkluzivno školsko okruženje.

4.2. Ispitanici

U istraživanju je sudjelovalo 576 ispitanika, učitelja predmetne nastave od kojih je 82,9 % bilo ženskog spola, a ostalih 17,1 % su činili muškarci. Prosječna dob ispitanika je bila 43,2 godine, uz standardnu devijaciju od 8,42 godine, pri čemu je najmlađi ispitanik imao 23, a najstariji ispitanik 65 godina. U prosjeku su imali 17,06 godina radnog staža, uz standardnu devijaciju od 8,38 godina. Najveći broj ispitanika, njih 83,1 % je završio diplomski studij, dok je 10,3 % ispitanika završilo integrirani prijediplomski i diplomski studij. Neki oblik poslijediplomskog studija (magistarski studij, doktorski studij) ima 3,4 % ispitanika, a prijediplomski studij (stručni ili sveučilišni) ima 3,2 % ispitanika. Sudionici su dominantno dolazili iz Varaždinske županije (37,8 %), Krapinsko-zagorske županije (35,6 %), te Međimurske županije (26,6 %). Ukupno je 8,6 % sudionika radilo u cjelodnevnoj nastavi. S obzirom na nastavni predmet koji poučavaju, u uzorku su najzastupljeniji učitelji stranoga jezika (21,2 %), Matematike (20,8 %), Hrvatskoga jezika (18,9 %), Informatike (12,5 %), Povijesti (10,7 %), Tjelesne i zdravstvene kulture (9,7 %), Glazbene i Likovne umjetnosti (9,6 %), Geografije (9,2 %), Fizike (7,3 %), Biologije/Prirode (6,7 %), Kemije (3,8 %), Vjeronauka (3,0 %) i Tehničke kulture (2,2 %).

Većina sudionika imala je prethodno profesionalno iskustvo u radu s učenicima kojima je potrebna dodatna odgojno-obrazovna podrška. Iskustvo u radu s učenicima čije su teškoće uvjetovane odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim ili jezičnim čimbenicima navelo je 69,5 % učitelja. Nadalje, 64,8 % sudionika izjavilo je da je radilo s učenicima koji imaju teškoće u učenju, probleme u ponašanju ili emocionalne teškoće, dok je 62,7 % učitelja imalo iskustvo u radu s učenicima s teškoćama u razvoju.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

U uzorku je 52 % sudionika reklo da imaju psihologa u školi, 19,8 % u školi ima logopeda, 14,9 % ima edukacijske rehabilitatore, 17,1 % ima socijalne pedagoge, a 77,9 % ima pedagoge u školi. U slučaju da se učitelji moraju nekome obratiti vezano za učenike s teškoćama u razvoju 27,2 % njih se obraća psihologu, 4,9 % se obraća logopedu, 7,5 % se obraća edukacijskom rehabilitatoru, 11 % se obraća socijalnom pedagogu, 64 % se obraća pedagogu.

Detaljna sociodemografska i profesionalna obilježja sudionika prikazana su u Tablici 1.

Tablica 1

Sociodemografska i profesionalna obilježja sudionika istraživanja (N = 576)

Obilježje	Kategorija	*N*	%
Spol	Ženski	477	82,9
	Muški	99	17,1
Dob (godine)	*M* = 43,20	*SD* = 8,42	Raspon: 23–65
Radni staž (godine)	*M* = 17,06	*SD* = 8,38	
Razina obrazovanja	Prijediplomski studij	18	3,2
	Diplomski studij	479	83,1
	Integrirani prijediplomski i diplomski studij	59	10,3
	Poslijediplomski studij	20	3,4
Županija zaposlenja	Varaždinska	218	37,8
	Krapinsko-zagorska	205	35,6
	Međimurska	153	26,6
Cjelodnevna nastava	Da	50	8,6
	Ne	526	91,4
Stjecanje nastavničke kvalifikacije	Redoviti studij	531	92,2
	PPDM obrazovanje	35	6,1
	Ostalo	10	1,7

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Tablica 2

Nastavni predmeti koje poučavaju sudionici

Predmet	%
Hrvatski jezik	18,9
Strani jezici	21,2
Matematika	20,8
Informatika	12,5
Povijest	10,7
Tjelesna i zdravstvena kultura	9,7
Glazbena i likovna kultura	9,6
Geografija	9,2
Fizika	7,3
Biologija / Priroda	6,7
Kemija	3,8
Vjeronauk	3,0
Tehnička kultura	2,2

Napomena. Sudionici su mogli poučavati više nastavnih predmeta, zbog čega zbroj postotaka premašuje 100 %.

Tablica 3

Iskustvo rada s učenicima različitih odgojno-obrazovnih potreba

Iskustvo rada	%
Učenici s teškoćama u razvoju	62,7
Učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim teškoćama	64,8
Učenici čije su teškoće uvjetovane odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima	69,5

Napomena. Postoci se odnose na udio učitelja koji su naveli pojedino iskustvo; zbroj premašuje 100 %, jer su učitelji mogli navesti više vrsta iskustva.

Tablica 4

Dostupnost stručnih suradnika u školi

Stručni suradnik	Dostupan (%)	Učitelji mu se obraćaju (%)
Pedagog	77,9	64,0
Psiholog	52,0	27,2
Logoped	19,8	4,9
Edukacijski rehabilitator	14,9	7,5
Socijalni pedagog	17,1	11,0

Napomena. Učitelji su mogli navesti više stručnih suradnika kojima se obraćaju, zbog čega zbroj postotaka u posljednjem stupcu premašuje 100 %.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

4.3. Mjerni instrumenti

Osim mjernih instrumenata kojima su ispitivani radni zahtjevi i resursi, nastavnički stres, sagorijevanje, socijalna podrška i inkluzivno školsko okruženje, sudionici su ispunili i upitnik sociodemografskih obilježja. Upitnik je sadržavao pitanja o spolu, dobi, najvišoj završenoj razini obrazovanja, nastavnom predmetu koji poučavaju, duljini radnog staža te prethodnom iskustvu rada s učenicima s teškoćama u razvoju, koji su korišteni za opis uzorka.

4.4. Skala radnih zahtjeva i radnih resursa (Job Demands–Resources Scale)

Radni zahtjevi i radni resursi procijenjeni su primjenom Skale radnih zahtjeva (Job Demands Scale – JD) i Skale radnih resursa (Job Resources Scale – JR) autorâ Skaalvik i Skaalvik (2018), razvijenih na teorijskim postavkama Modela radnih zahtjeva i radnih resursa (Job Demands–Resources Model; JD-R). Instrumenti su namijenjeni procjeni specifičnih obilježja učiteljskog rada te predstavljaju jednu od najčešće korištenih mjera za operacionalizaciju radnih zahtjeva i radnih resursa u istraživanjima profesionalne dobrobiti učitelja. Polazeći od pretpostavke da su radni zahtjevi i radni resursi ključni prediktori profesionalnog funkcioniranja zaposlenika, instrument omogućuje procjenu čimbenika koji mogu pridonijeti razvoju profesionalnog stresa i sagorijevanja, ali i čimbenika koji potiču profesionalnu angažiranost, zadovoljstvo poslom i dobrobit učitelja (Bakker i Demerouti, 2017; Skaalvik i Skaalvik, 2018).

U ovom istraživanju korištena je hrvatska validirana verzija instrumenata koju je razvila Malogorski Jurjević (2024). Tijekom procesa prilagodbe proveden je prijevod i povratni prijevod izvornog instrumenta (engl. *back-translation*), čime je osigurana jezična i sadržajna jednakovrijednost hrvatske i izvorne verzije upitnika. Postupak prilagodbe uključivao je neovisni prijevod dviju profesorica engleskoga jezika, usporedbu s izvornom verzijom instrumenta te usklađivanje formulacija pojedinih tvrdnji kako bi se očuvalo njihovo izvorno značenje.

Skala radnih resursa sastoji se od 12 tvrdnji raspoređenih u četiri teorijske dimenzije: podržavajući odnosi s kolegama, podrška nadređenih, školska kultura i podudaranje vrijednosti, pri čemu svaku dimenziju čine po tri tvrdnje. Skala procjenjuje u kojoj mjeri učitelji doživljavaju da im radno okruženje pruža organizacijsku, profesionalnu i interpersonalnu podršku potrebnu za kvalitetno obavljanje nastavnog procesa. Primjeri tvrdnji uključuju: *„U rješavanju obrazovnih pitanja uvijek mogu dobiti pomoć svojih kolega“*, *„Vodstvo škole podržava i pohvaljuje dobar rad“* te *„Nastavnici i uprava škole imaju zajedničku viziju razvoja škole“*. Skala radnih

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

zahtjeva sastoji se od 10 tvrdnji raspoređenih u tri dimenzije: vremenski pritisak, disciplinski problemi učenika i niska motivacija učenika. Skala procjenjuje zahtjeve kojima su učitelji svakodnevno izloženi tijekom planiranja, organizacije i provedbe odgojno-obrazovnoga rada. Primjeri tvrdnji uključuju: *„Priprema za nastavu često se mora odrađivati nakon radnog vremena“*, *„Disciplíniranje i kontroliranje ponašanja učenika iziskuje mnogo vremena i truda“* te *„Mnogi moji učenici pokazuju malo interesa za školske zadatke“*. Na obje skale odgovara se primjenom šestostupanjske Likertove skale (1 = *nikad*, 6 = *uvijek*), pri čemu viši rezultat označava veću razinu percipiranih radnih zahtjeva odnosno radnih resursa. Rezultati se mogu interpretirati na razini pojedinih dimenzija ili kao ukupni rezultat svake skale.

Izvorna istraživanja autorâ instrumenta potvrdila su zadovoljavajuća psihometrijska svojstva obiju skala, dok je hrvatska validacija Malogorski Jurjević (2024) dodatno potvrdila njihovu konstruktivnu valjanost i visoku unutarnju konzistenciju na uzorku hrvatskih učitelja. Za Skalu radnih resursa potvrđena je jednofaktorska struktura uz vrlo visoku unutarnju konzistenciju (Cronbach $\alpha = 0{,}93$), dok je za Skalu radnih zahtjeva potvrđena trofaktorska struktura uz zadovoljavajuću pouzdanost ukupne skale (Cronbach $\alpha = 0{,}88$).

4.5. Skala socijalne podrške na poslu i u obitelji

Socijalna podrška u ovom je istraživanju procijenjena primjenom Skale socijalne podrške na poslu i u obitelji, koju je razvila Šimunić (2016) radi procjene percipirane instrumentalne i emocionalne socijalne podrške u profesionalnom i obiteljskom okruženju zaposlenika. Instrument se sastoji od sadržajno usporedivih čestica. Polazište instrumenta temelji se na pretpostavci da socijalna podrška predstavlja važan zaštitni čimbenik psihološke dobrobiti zaposlenika te doprinosi uspješnijem suočavanju s profesionalnim i životnim zahtjevima.

Izvorni instrument sastoji se od 36 čestica raspoređenih u četiri skale po devet čestica, kojima se procjenjuju različiti izvori socijalne podrške: podrška nadređenih, podrška radnih kolega, podrška bračnog ili izvanbračnog partnera te podrška drugih članova obitelji i bliskih osoba. Budući da je predmet ovoga istraživanja profesionalno funkcioniranje učitelja u školskom okruženju, korišten je isključivo dio instrumenta koji procjenjuje socijalnu podršku na poslu, dok subskale koje se odnose na obiteljsku podršku nisu uključene u istraživanje. Takav je odabir u skladu s teorijskim postavkama Modela radnih zahtjeva i resursa (Job Demands–Resources Model; JD-R), prema kojem socijalna podrška na radnom mjestu predstavlja jedan od ključnih

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

radnih resursa koji pridonose očuvanju profesionalne dobrobiti te ublažavanju negativnih posljedica radnih zahtjeva (Bakker i Demerouti, 2017).

U ovom istraživanju socijalna podrška na poslu operacionalizirana je kroz dvije subskale:

— podrška nadređenih, koja procjenjuje percepciju emocionalne i instrumentalne podrške neposredno nadređene osobe, uključujući razumijevanje, dostupnost pomoći, uvažavanje, fleksibilnost i podršku u obavljanju profesionalnih obveza;

— podrška kolega, koja procjenjuje percepciju međusobne pomoći, suradnje, razumijevanja, povjerenja i profesionalne podrške među zaposlenicima tijekom obavljanja svakodnevnih radnih zadataka.

Svaka subskala sastoji se od devet tvrdnji, pri čemu se sadržaj pojedinih tvrdnji razlikuje isključivo s obzirom na izvor podrške. Primjeri tvrdnji kojima se procjenjuje podrška nadređenih uključuju: *„Moj nadređeni čini sve što može da bi mi olakšao korektno obaviti posao“* i *„Moj nadređeni prepoznaje kada dobro obavim posao“*, dok se podrška kolega procjenjuje tvrdnjama poput: *„Moji radni kolege čine sve što mogu da bi mi olakšali korektno obaviti posao“* i *„Moji radni kolege prepoznaju kada dobro obavim posao“*.

Na svaku tvrdnju odgovara se primjenom sedmerostupanjske Likertove ljestvice, pri čemu 1 označava uopće se ne slažem, 2 uglavnom se ne slažem, 3 donekle se ne slažem, 4 niti se slažem niti se ne slažem, 5 donekle se slažem, 6 uglavnom se slažem, a 7 u potpunosti se slažem. Viši rezultat upućuje na višu razinu percipirane socijalne podrške. Rezultati se interpretiraju zasebno za subskalu podrške nadređenih i subskalu podrške kolega, pri čemu više vrijednosti odražavaju izraženiju percepciju dostupnosti emocionalne i instrumentalne podrške iz pojedinoga izvora.

Rezultati validacijskog istraživanja autorice potvrđuju zadovoljavajuća psihometrijska svojstva instrumenta. Vrijednosti Cronbachova koeficijenta α kreću od približno 0,80 do iznad 0,90, što upućuje na visoku unutarnju konzistentnost instrumenta.

U ovom istraživanju psihometrijska svojstva subskala podrške nadređenih i podrške kolega ponovno su provjerena na uzorku učitelja predmetne nastave primjenom eksploratorne i konfirmatorne faktorske analize te analizom unutarnje konzistentnosti. Analiza unutarnje konzistentnosti pokazala je vrlo visoku pouzdanost obiju subskala, pri čemu je za skalu podrške nadređenih utvrđen Cronbachov koeficijent $\alpha = 0{,}933$, a za subskalu podrške kolega $\alpha = 0{,}876$, što

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

potvrđuje njihovu visoku pouzdanost i prikladnost za primjenu na uzorku učitelja predmetne nastave. Detaljan prikaz rezultata psihometrijskih analiza prikazan je u poglavlju Rezultati.

4.6. Skala inkluzivnog okruženja

Skala inkluzivnog okruženja (Karamatić Brčić, 2013) nastala je na temelju prijevoda i adaptacije Indeksa inkluzije autora Booth, T., Ainscow, M. (2002) (The Index for Inclusion: developing learning and participation in schools, drugo izdanje). Upitnik inkluzivnog okruženja sastoji se od 11 čestica koje opisuju različite aspekte inkluzivnog okruženja. Sudionici istraživanja trebali su znakom „X" označiti slaganje sa svakom opisanom tvrdnjom, a raspon odgovora kretao se od „slažem se", „niti se slažem, niti se ne slažem", „ne slažem se". Ukupan rezultat dobiva se na temelju aritmetičke sredine svih čestica te se teoretski kreće od 1 do 3, pri čemu veći rezultat upućuje na pozitivnije inkluzivno okruženje. Pouzdanost u provedenom istraživanju je $\alpha = 0{,}85$. Međutim, da bi se povećala osjetljivost odgovora ispitanika na ovoj skali, trostupanjska skala je zamijenjena šeststupanjskom skalom gdje je 1 značilo *Nikad,* a 6 je značilo *Uvijek.*

U ovom istraživanju rezultati eksploratorne faktorske analize izdvojili su dvije dimenzije. Prva dimenzija, inkluzivna klima, odnosi se na percepciju suradnje među djelatnicima škole, osjećaj pripadnosti, partnerstvo između učitelja, stručnih suradnika i roditelja te razvoj uključive školske kulture. Druga dimenzija, odnos osoblja prema učenicima, obuhvaća percepciju jednakoga vrednovanja svih učenika, visokih očekivanja prema njihovim mogućnostima te zajedničke opredijeljenosti djelatnika škole za razvoj inkluzivnog obrazovanja. Primjeri tvrdnji kojima se procjenjuje inkluzivna klima uključuju: *„U školi se svatko osjeća dobrodošao"*, *„Učitelji, nastavnici i stručni suradnici međusobno surađuju"* te *„Postoji partnerstvo između učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i roditelja/skrbnika"*, dok se druga dimenzija procjenjuje tvrdnjama poput: *„Očekivanja su visoka za sve učenike"* i *„Svi učenici su jednako važni"*.

Dosadašnje primjene instrumenta potvrđuju njegova zadovoljavajuća psihometrijska obilježja te prikladnost za procjenu obilježja inkluzivnog okruženja iz perspektive učitelja. Rezultati validacijskih istraživanja upućuju na zadovoljavajuću konstruktnu valjanost instrumenta, dok provedene faktorske analize potvrđuju da čestice obuhvaćaju međusobno povezane dimenzije koje opisuju različite sastavnice inkluzivne školske kulture i prakse. Instrument se stoga smatra prikladnim za istraživanja usmjerena na procjenu kvalitete inkluzivnog okruženja i njegove povezanosti s različitim aspektima profesionalnog funkcioniranja učitelja.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

U ovom istraživanju psihometrijska svojstva instrumenta ponovno su provjerena na uzorku učitelja predmetne nastave primjenom eksploratorne i konfirmatorne faktorske analize te analizom unutarnje konzistentnosti. Rezultati eksploratorne faktorske analize potvrdili su dvofaktorsku strukturu instrumenta, pri čemu je prva komponenta objasnila 37,5 %, a druga 19,6 % ukupne varijance manifestnih varijabli. Međutim, analiza pouzdanosti pokazala je da druga dimenzija nije postigla zadovoljavajuću unutarnju konzistentnost (Cronbach $\alpha = 0{,}567$), zbog čega nije uključena u daljnje analize. Slijedom navedenoga, u nastavku istraživanja korištena je isključivo dimenzija inkluzivne klime, koja je pokazala zadovoljavajuća psihometrijska svojstva. Konfirmatorna faktorska analiza potvrdila je dobro slaganje jednofaktorskoga modela s podacima, dok je analiza unutarnje konzistentnosti pokazala visoku pouzdanost subskale (Cronbach $\alpha = 0{,}850$; McDonaldova $\omega = 0{,}899$), čime je potvrđena njezina prikladnost za primjenu na uzorku učitelja predmetne nastave.

4.7.Skala za mjerenje izvora nastavničkog stresa

Nastavnički stres u ovom je istraživanju procijenjen primjenom Skale za mjerenje izvora nastavničkog stresa autorica Mikulandre i Sorić (2004.), koja predstavlja hrvatsku adaptaciju instrumenta *Sources of Teacher Stress Questionnaire* (Boyle i sur., 1995). Instrument je razvijen s ciljem procjene specifičnih izvora profesionalnog stresa kojima su učitelji izloženi tijekom obavljanja odgojno-obrazovnoga rada te omogućuje identifikaciju različitih aspekata nastavničke profesije koji mogu pridonijeti razvoju profesionalnog stresa. Za razliku od općih mjera profesionalnog stresa, instrument je usmjeren isključivo na stresore karakteristične za nastavničku profesiju, zbog čega je njegova primjena osobito primjerena u istraživanjima profesionalnog funkcioniranja učitelja.

Instrument polazi od pretpostavke da nastavnički stres predstavlja višedimenzionalni konstrukt koji proizlazi iz kontinuirane izloženosti različitim profesionalnim zahtjevima, uključujući organizacijske, interpersonalne i nastavne čimbenike. Takav pristup omogućuje razlikovanje pojedinih izvora profesionalnog opterećenja te njihovo zasebno i ukupno razmatranje u odnosu na druge čimbenike profesionalne dobrobiti učitelja.

Izvorna hrvatska verzija instrumenta sastoji se od 25 tvrdnji, kojima se procjenjuju različiti izvori nastavničkog stresa. U ovom istraživanju rezultati eksploratorne faktorske analize izdvojili su tri latentne dimenzije:

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

— izvor stresa, koji obuhvaća stresore povezane s obilježjima nastavničke profesije, mogućnostima profesionalnog razvoja, kreativnosti u radu i općim obilježjima radnog mjesta;

— organizacijski aspekti stresa, koji se odnose na administrativne obveze, organizaciju rada, pritiske roditelja, nejasno definirane radne zahtjeve te ograničene mogućnosti individualnog rada s učenicima;

— učenici kao izvor stresa, koji obuhvaća stresore povezane s održavanjem razredne discipline, ponašanjem učenika i izazovima upravljanja razrednim odjelom.

Primjeri tvrdnji kojima se procjenjuje dimenzija *Izvor stresa* uključuju: *„Slaba mogućnost izražavanja vlastite kreativnosti u poslu“*, *„Jednoličnost posla“* i *„Nemogućnost profesionalnog usavršavanja“*. Organizacijski aspekti stresa procjenjuju se tvrdnjama poput: *„Administrativni posao (npr. pisanje priprema, popunjavanje dnevnika i sl.)“*, *„Pritisak od strane roditelja“* i *„Nemogućnost posvećivanja učenicima pojedinačno zbog nedostatka vremena“*, dok se dimenzija *Učenici kao izvor stresa* procjenjuje tvrdnjama kao što su: *„Održavanje razredne discipline“*, *„Neuljudno ili drsko ponašanje učenika“* i *„Bučni učenici“*.

Na sve tvrdnje odgovara se primjenom petostupanjske Likertove skale, pri čemu sudionici procjenjuju u kojoj mjeri pojedina situacija za njih predstavlja izvor profesionalnog stresa (1 – uopće nije stresno, 2 – vrlo malo stresno, 3 – umjereno je stresno, 4 – jako stresno, 5 – izrazito je stresno). Viši rezultat označava veću izraženost percipiranoga nastavničkog stresa. Rezultati se mogu interpretirati zasebno za svaku dimenziju (izvori nastavničkog stresa, organizacijski aspekti stresa i učenici kao izvor stresa) ili objedinjeno kao ukupni pokazatelj nastavničkog stresa.

U ovom istraživanju psihometrijska svojstva instrumenta ponovno su provjerena na uzorku učitelja predmetne nastave primjenom eksploratorne i konfirmatorne faktorske analize te analizom unutarnje konzistentnosti. Rezultati eksploratorne faktorske analize potvrdili su trofaktorsku strukturu instrumenta. Prva dimenzija objasnila je 29,8 %, druga 18,7 %, a treća 15,5 % ukupne varijance manifestnih varijabli, pri čemu su sve tri dimenzije zajedno objasnile 64,0 % ukupne varijance. Konfirmatorna faktorska analiza potvrdila je dobro slaganje modela s podacima te opravdanost zadržavanja svih čestica instrumenta. Analiza unutarnje konzistentnosti pokazala je zadovoljavajuću pouzdanost svih izdvojenih dimenzija (Cronbach $\alpha = 0,885$ za di-

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

menziju *Izvor stresa*, α = 0,773 za dimenziju *Organizacijski aspekti stresa* i α = 0,727 za dimenziju *Učenici kao izvor stresa*), dok je ukupna pouzdanost generalnog faktora nastavničkog stresa iznosila α = 0,882, čime je potvrđena prikladnost instrumenta za primjenu na uzorku učitelja predmetne nastave.

4.8. Oldenburški upitnik sagorijevanja

Sagorijevanje na poslu u ovom je istraživanju procijenjeno primjenom Oldenburg Burnout Inventoryja (OLBI), instrumenta koji su razvili Demerouti, Bakker, Vardakou i Kantas (2003). Instrument je razvijen za procjenu profesionalnog sagorijevanja zaposlenika u različitim radnim okruženjima te se temelji na konceptualizaciji sagorijevanja kao višedimenzionalnog konstrukta koji obuhvaća razvoj profesionalne iscrpljenosti i psihološke distanciranosti od rada. Zbog svoje teorijske utemeljenosti, stabilne faktorske strukture i zadovoljavajućih psihometrijskih obilježja OLBI se ubraja među najčešće korištene instrumente za procjenu profesionalnog sagorijevanja u organizacijskim i obrazovnim istraživanjima.

Instrument se sastoji od 16 tvrdnji raspoređenih u dvije teorijski utemeljene dimenzije:

— iscrpljenost (engl. *Exhaustion*), koja se odnosi na osjećaj fizičke, emocionalne i kognitivne iscrpljenosti nastale kao posljedice dugotrajnoga profesionalnog opterećenja te se očituje kroz osjećaj kroničnog umora, smanjene razine energije i otežanog oporavka nakon radnog dana;

— distanciranost od posla (engl. *Disengagement*), koja označava postupno psihološko udaljavanje od rada, smanjeni profesionalni angažman, gubitak interesa za radne zadatke te razvoj negativnih stavova prema poslu i profesionalnoj ulozi.

Jedna od temeljnih metodoloških prednosti OLBI-ja jest istodobna primjena pozitivno i negativno formuliranih tvrdnji, čime se smanjuje mogućnost jednostranog obrasca odgovaranja te povećava valjanost mjerenja. Primjeri tvrdnji kojima se procjenjuje dimenzija iscrpljenosti uključuju: *„Ima dana kada se osjećam umorno i prije nego što dođem na posao“* i *„Obično se osjećam istrošeno i umorno nakon posla“*, dok se dimenzija distanciranosti od posla procjenjuje tvrdnjama poput: *„Uvijek pronalazim nove i zanimljive aspekte u svom poslu“*, *„Smatram da je moj posao pozitivan izazov“* i *„Osjećam se sve više uključeno u svoj posao“*.

Na sve tvrdnje odgovara se primjenom četverostupanjske Likertove skale, pri čemu sudionici označavaju stupanj slaganja sa svakom tvrdnjom (1 = uopće se ne slažem, 2 = ne slažem se, 3

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

= slažem se, 4 = potpuno se slažem). Pozitivno formulirane tvrdnje prije izračuna rezultata boduju se obrnutim postupkom, nakon čega viši rezultati dosljedno označavaju višu razinu profesionalnog sagorijevanja. Rezultati se mogu interpretirati zasebno za svaku dimenziju ili kao ukupni pokazatelj profesionalnog sagorijevanja, pri čemu više vrijednosti upućuju na izraženiju profesionalnu iscrpljenost i veću psihološku distanciranost od rada.

U ovom istraživanju korištena je hrvatska validirana verzija OLBI-ja koju su prilagodili i validirali Burić i Slišković (2018.). Postupak prilagodbe uključivao je prijevod i povratni prijevod izvornog instrumenta (*back-translation*), čime je osigurana jezična i sadržajna jednakovrijednost hrvatske i izvorne verzije instrumenta. Rezultati analiza potvrdili su dvofaktorsku strukturu instrumenta, njegovu konstruktnu valjanost te zadovoljavajuću unutarnju konzistentnost obje dimenzije, čime je potvrđena njegova prikladnost za primjenu u istraživanjima profesionalnog sagorijevanja u hrvatskom obrazovnom kontekstu.

Tablica 5
Pregled mjernih instrumenata

Mjerni instrument	Autor(i)	Što mjeri	Broj čestica	Broj čestica u analizama	Dimenzije korištene u istraživanju	Skala odgovora
Skala radnih zahtjeva i radnih resursa	Skaalvik i Skaalvik (2018); hrvatska validacija Malogorski Jurjević (2024)	Radni zahtjevi i radni resursi	22	19	Zahtjevi učenika; disciplineriranje učenika; organizacija posla; podrška nadređenih; podrška kolega; vrijednosti	6-stupanjska Likertova
Oldenburški upitnik sagorijevanja (OLBI)	Demerouti i sur. (2003); Burić i Slišković (2018)	Profesionalno sagorijevanje	16	12	Iscrpljenost; distanciranost od posla	4-stupanjska Likertova
Skala za mjerenje izvora nastavničkog stresa	Mikulandra i Sorić (2004)	Nastavnički stres	25	13	Izvor stresa; organizacijski aspekti stresa; učenici kao izvor stresa	5-stupanjska Likertova
Skala socijalne podrške na poslu i u obitelji	Šimunić (2016)	Socijalna podrška na poslu	18[a]	18	Podrška nadređenih; podrška kolega	7-stupanjska Likertova
Skala inkluzivnog okruženja	Karamatić Brčić (2013)	Percepcija inkluzivnog školskog okruženja	11	5	Inkluzivna klima[b]	5-stupanjska Likertova

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Napomena. [a] U istraživanju su korištene samo dvije subskale koje se odnose na socijalnu podršku na poslu (ukupno 18 čestica). [b] U daljnjim analizama korištena je samo dimenzija inkluzivne klime zbog nezadovoljavajuće pouzdanosti druge dimenzije.

Tablica 6

Povezanost istraživačkih varijabli i mjernih instrumenata

Istraživačka varijabla	Mjerni instrument	Dimenzije korištene u istraživanju
Sagorijevanje	Oldenburški upitnik sagorijevanja (OLBI)	Iscrpljenost; distanciranost od posla; generalni faktor
Nastavnički stres	Skala za mjerenje izvora nastavničkog stresa	Izvor stresa; organizacijski aspekti stresa; učenici kao izvor stresa; generalni faktor
Radni zahtjevi	Skala radnih zahtjeva i radnih resursa	Zahtjevi učenika; disciplniranje učenika; organizacija posla
Radni resursi	Skala radnih zahtjeva i radnih resursa	Podrška nadređenih; podrška kolega; vrijednosti; generalni faktor
Socijalna podrška	Skala socijalne podrške na poslu i u obitelji	Podrška nadređenih; podrška kolega
Inkluzivno okruženje	Skala inkluzivnog školskog okruženja	Inkluzivna klima

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

5. REZULTATI

Radi preglednosti, u tablicama i modelima koriste se kratice varijabli prikazane u Privitku 1.

5.1. Deskriptivna statistika

Rezultati deskriptivne statistike ukazuju da na prvom faktoru sagorijevanja nazvanom otpornost na sagorijevanje, te na drugom faktoru sagorijevanja nazvanom osjetljivost na sagorijevanje učitelji pokazuju umjeren stupanj otpornosti i osjetljivosti na sagorijevanje na radnom mjestu, kao što se na generalnom faktoru sagorijevanja na radnom mjestu može vidjeti da je on umjereno izražen.

Govorimo li o nastavničkom stresu, na prvom faktoru nastavničkog stresa nazvanom izvor stresa, ispitani učitelji ističu da im je on umjereno izražen. Također, na drugom ekstrahiranom faktoru nastavničkog stresa nazvanom organizacijski aspekti stresa, učitelji smatraju da im je on umjereno izražen, odnosno da organizacija posla predstavlja umjeren izvor stresa. Treći faktor nastavničkog stresa nazvan je učenici kao izvor stresa i ukazuje da su učenici učiteljima umjereni izvor stresa. Konačno, nastavnički stres mjeren faktorom višeg reda, zvan opći nastavnički stres je umjereno visok. Govorimo li o resursima posla, na prvom ekstrahiranom faktoru podršci nadređenih kao resurs može se vidjeti da ga ispitanici percipiraju umjereno prisutnim na razini škole, baš kao što je slučaj podrškom kolega kao resursom i vrijednostima kao resursom, za koje učitelji smatraju da su kao resurs neredovito vidljivi na razini škole. Govorimo li o općim resursima škole u savladavanju niza svakodnevnih situacija, iz prosječne vrijednosti generalnog faktora resursa posla, može se vidjeti da su oni povremeno prisutni.

Kada govorimo o zahtjevima učiteljskog posla, možemo vidjeti da učitelji percipiraju da su zahtjevi učiteljskog posla koji proizlaze iz učenika povremeno prisutni, baš kao što su povremeno prisutni zahtjevi učiteljskog posla koji proizlaze iz potrebe za disciplineranjem učenika. Isti obrazac odgovora vrijedi i za organizacijske aspekte posla kao zahtjev posla te generalni zahtjevi posla koji su umjereno izraženi.

Uzimamo li u obzir podršku nadređenih u školi učitelji percipiraju da ju donekle imaju, kao što percipiraju da donekle imaju podršku kolega s kojima rade u školi. Konačno, na mjerama inkluzivnog okruženja nazvanim inkluzivna klima i odnos osoblja prema učenicima, učitelji imaju tendenciju slagati se da njihova škola ima okruženje koje njeguje inkluzivnu klimu, te zadovoljavajući odnos osoblja prema učenicima.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Tablica 7

Deskriptivna statistika za varijable korištene u istraživanju

Varijabla	*n*	M	SD	Min	Maks	Asim.	Splj.
Otpornost na sagorijevanje	576	2,768	0,664	1,000	4,000	−0,683	0,037
Osjetljivost na sagorijevanje	573	2,684	0,710	1,000	4,000	0,303	−0,817
Generalni faktor sagorijevanja	576	2,729	0,601	1,333	4,000	−0,063	−0,619
Izvor stresa	576	3,026	0,796	1,000	4,833	−0,461	−0,616
Organizacijski aspekti stresa	576	3,751	0,673	1,250	5,000	−0,312	0,165
Učenici kao izvor stresa	576	3,525	0,705	1,000	5,000	−0,494	0,840
Generalni faktor nastavničkog stresa	576	3,434	0,580	1,417	4,889	−0,636	0,432
Podrška nadređenih kao resurs	576	4,561	0,741	1,333	6,000	−0,549	1,480
Podrška kolega kao resurs	576	4,367	0,968	1,000	6,000	−0,343	0,547
Vrijednosti kao resurs	576	4,167	0,712	1,000	6,000	−1,055	2,858
Generalni faktor resursa posla	576	4,365	0,695	1,667	6,000	−0,595	1,539
Zahtjevi učenika	576	4,648	0,707	2,333	6,000	−0,128	0,278
Discipliniranje učenika	576	4,271	0,854	1,000	6,000	−0,800	1,702
Organizacija posla	576	4,200	0,725	1,000	6,000	−0,499	1,402
Generalni faktor zahtjeva posla	576	4,373	0,576	2,278	6,000	−0,170	1,177
Podrška nadređenih	575	4,790	1,253	1,556	7,000	0,130	−0,786
Podrška kolega	575	5,057	0,900	2,333	7,000	0,252	−0,555
Inkluzivna klima	575	3,868	0,628	1,167	5,000	−1,062	1,599
Odnos osoblja prema učenicima	575	3,834	0,640	1,000	5,000	−1,071	1,600

Napomena. N = 576; n = broj valjanih odgovora. M = aritmetička sredina; SD = standardna devijacija; Min = najmanja, Maks = najveća vrijednost; Asim. = asimetričnost; Splj. = spljoštenost. Oznake varijabli objašnjene su u Privitku 1.

Shapiro-Wilksovim testom provjeren je normalitet distribucije varijabli, i može se vidjeti da na svim varijablama distribucija odstupa od normalne, tj. da je ovaj test statistički značajan.

Tablica 8

Shapiro-Wilks test normaliteta distribucije za varijable korištene u istraživanju

Varijabla	*W*	*p*
Otpornost na sagorijevanje	,952	< ,001
Osjetljivost na sagorijevanje	,955	< ,001
Generalni faktor sagorijevanja	,988	< ,001
Izvor stresa	,961	< ,001
Organizacijski aspekti stresa	,974	< ,001
Učenici kao izvor stresa	,956	< ,001
Generalni faktor nastavničkog stresa	,972	< ,001
Podrška nadređenih kao resurs	,945	< ,001
Podrška kolega kao resurs	,953	< ,001
Vrijednosti kao resurs	,914	< ,001
Generalni faktor resursa posla	,964	< ,001
Zahtjevi učenika	,962	< ,001
Discipliniranje učenika	,923	< ,001
Organizacija posla	,950	< ,001
Generalni faktor zahtjeva posla	,979	< ,001
Podrška nadređenih	,967	< ,001
Podrška kolega	,973	< ,001
Inkluzivna klima	,922	< ,001
Odnos osoblja prema učenicima	,910	< ,001

Napomena. W = Shapiro–Wilkova statistika. Za sve varijable p < ,001.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

5.2. Korelacije

Zbog veličine tablice, korelacijska matrica nalazi se u privicima – Privitak 9 – *Tablica korelacija.*

U tablici se može vidjeti da pojedinačni faktori sagorijevanja na poslu umjereno koreliraju, te koreliraju visoko s generalnim odnosno općim sagorijevanjem na poslu. Također, tri ekstrahirana faktora nastavničkog stresa međusobno umjereno koreliraju, a sa općim faktorom nastavničkog stresa koreliraju visoko. Tri faktora resursa posla međusobno umjereno koreliraju, a s generalnim faktorom resursa posla koreliraju visoko, a to je isti obrazac korelacija koji se može vidjeti i kod dimenzija zahtjeva posla. Naposljetku, možemo vidjeti da podrška nadređenih i kolega umjereno korelira, baš kao što umjereno koreliraju faktori inkluzivnog okruženja.

Korelacije među dimenzijama različitih konstrukata pokazuju nam da dva faktora sagorijevanja na poslu (otpornost na sagorijevanje i osjetljivost na sagorijevanje), koreliraju umjereno i pozitivno sa tri faktora nastavničkog stresa (izvor stresa, organizacijski aspekti stresa, učenici kao izvor stresa). Dva ekstrahirana faktora sagorijevanja na poslu koreliraju nisko odnosno umjereno i negativno sa resursima posla (podrška nadređenih kao resurs, podrška kolega kao resurs i vrijednosti kao resurs), a to znači da što su resursi posla manji (podrška nadređenih kao resurs, podrška kolega kao resurs i vrijednosti kao resurs), to je sagorijevanje na poslu veće.

Visina korelacija između zahtjeva posla, odnosno njegovih dimenzija (zahtjevi učenika, discipliniranje učenika, organizacija posla) i sagorijevanja na poslu je niska odnosno umjerena i pozitivna, što znači da s porastom zahtjeva posla, odnosno porastom zahtjeva učenika, discipliniranje učenika i organizacije posla raste sagorijevanje na poslu (otpornost na sagorijevanje, osjetljivost na sagorijevanje).

Nalaz negativnih i umjerenih korelacija sagorijevanja na poslu sa podrškom kolega i nadređenih, odnosno samo prvom dimenzijom inkluzivnog okruženja (inkluzivna klima), gdje sa padom podrške nadređenih i kolega, kao i inkluzivne klime, sagorijevanja na poslu (osjetljivost na sagorijevanje) raste. Nastavnički stres odnosno njegove dimenzije (izvor stresa, organizacijski aspekti stresa, učenici kao izvor stresa) umjereno odnosno nisko i negativno koreliraju sa dimenzijama resursa posla (podrška nadređenih kao resurs, podrška kolega kao resurs, vrijednosti kao resurs). To znači da će smanjenjem resursa posla odnosno padom

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

podrške nadređenih kao resurs, podrška kolega kao resurs, vrijednosti kao resurs rasti nastavnički stres - izvor stresa, organizacijski aspekti stresa, percepcija učenika kao izvor stresa.

Međutim, porastom dimenzija zahtjeva posla (zahtjevi učenika, discipliniranje učenika, organizacija posla), rast će nastavnički stres (izvor stresa, organizacijski aspekti stresa, učenici kao izvor stresa) - na što upućuju pozitivne i umjerene korelacije, a to znači da će porastom zahtjeva posla rasti nastavnički stres. Istodobno, dimenzije nastavničkog stresa (izvor stresa, organizacijski aspekti stresa, učenici kao izvor stresa) negativno i umjereno koreliraju sa podrškom nadređenih, kolega i inkluzivnim okruženjem (inkluzivna klima) pa će s padom podrške nadređenih, kolega i slabijom inkluzivnom klimom rasti nastavnički stres, odnosno njegove dimenzije (izvor stresa, organizacijski aspekti stresa, učenici kao izvor stresa).

Uočena je očekivana negativna, ali niska korelacija između dimenzija zahtjeva posla (zahtjevi učenika, discipliniranje učenika, organizacija posla) i resursa posla (podrška nadređenih kao resurs, podrška kolega kao resurs, vrijednosti kao resurs), što znači da s porastom resursa za obavljanje nastavničkog posla, lakše se s nosi s njegovim zahtjevima. Isto tako, s porastom podrške nadređenih raste i podrška kolega, a isti je slučaj između dimenzija inkluzivnog okruženja - s porastom inkluzivne klime raste i druga dimenzija inkluzivnog okruženja - odnos osoblja prema učenicima.

Konačno, faktor višeg reda u sagorijevanju - generalno sagorijevanje, pozitivno i umjereno korelira s faktorom višeg reda nastavničkog stresa - općim nastavničkim stresom, negativno i umjereno sa faktorom višeg reda u resursima posla - općim resursima posla, pozitivno i umjereno sa zahtjevima posla - općim zahtjevima posla, te negativno sa dimenzijama podrške i inkluzivnog okruženja. To znači da generalno sagorijevanje učitelja na radnom mjestu raste s porastom nastavničkog stresa, raste s manjkom resursa za obavljanje posla, raste sa zahtjevima posla, te se povećava ako izostaje podrška nadređenih, kolega i inkluzivnog okruženja.

Faktor višeg reda nastavničkog stresa - generalni nastavnički stres negativno i umjereno korelira s generalnim faktorom resursa posla, ali pozitivno i umjereno s generalnim faktorom zahtjeva posla, te negativno i umjereno sa dimenzijama podrške nadređenih i kolega, te inkluzivnog okruženja - inkluzivne klime. To znači da će s porastom općih zahtjeva posla rasti stres, sa padom resursa posla rasti stres, kao što će generalni nastavnički stres rasti s padom podrške kolega i nadređenih, te padom inkluzivne klime.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Konačno, generalni faktor resursa posla negativno i umjereno korelira s generalnim faktorom zahtjeva posla, pa padom generalnih resursa za obavljanje posla raste zahtjevnost njegovog obavljanja. Istovremeno s porastom generalnih resursa za obavljanje posla raste podrška nadređenih i kolega, odnosno inkluzivnog okruženja. Konačno, uz porast zahtjeva za obavljanje posla pada podrška kolega, nadređenih i dimenzija inkluzivnog okruženja.

5.3. Faktorska analiza

5.3.1. Preduvjeti

Prije provedbe eksploratorne faktorske analize provjereni su preduvjeti za njenu provedbu. Provedena je paralelna analiza kako bi se izračunao broj komponenti koji se može ekstrahirati iz svake korelacijske matrice, te je izračunata Kaiser-Meyer-Olkinova (KMO) mjera, Bartletov test sfericiteta kako bi se utvrdilo jesu li podaci pogodni za faktorizaciju.

Govorimo li o sagorijevanju, KMO iznosi 0,90 što znači da je korelacijska matrica pogodna za faktorizaciju, dok je Bartletov test sfericiteta ispao statistički značajan (χ^2 (15)=222,36, p=0,0001), što ukazuje da je korelacijska matrica s podacima za sagorijevanje pogodna za faktorizaciju. Paralelnom analizom je utvrđeno da se mogu dobiti dvije komponente, što je u skladu s teorijskom strukturom Oldenburškoga upitnika sagorijevanja (OLBI), koji sagorijevanje konceptualizira kroz dvije međusobno povezane dimenzije – iscrpljenost i distanciranost od posla (Demerouti i sur., 2003). Dvofaktorska struktura potvrđena je i u brojnim kasnijim validacijskim istraživanjima u različitim profesionalnim skupinama (Halbesleben, 2005) kao i u hrvatskoj validaciji instrumenta, u kojoj su Burić i Slišković (2018) također potvrdili zadovoljavajuća psihometrijska svojstva i zadržavanje dvodimenzionalne strukture OLBI-a. Dobiveni rezultati ovoga istraživanja stoga potvrđuju da je i na uzorku učitelja predmetne nastave moguće pouzdano razlikovati dvije temeljne dimenzije sagorijevanja, što pruža osnovu za daljnje analize latentne strukture i odnosa s ostalim istraživanim konstruktima.

Kada je riječ o nastavničkom stresu KMO iznosi 0,92, a Bartletov test je statistički značajan (χ^2 (24)=226,03, p=0,0001) što ukazuje da je korelacijska matrica pogodna za faktorizaciju, a paralelnom analizom utvrđeno je da se mogu dobiti četiri komponente, od kojih su zadržane tri, što će biti detaljnije opisano u nadolazećim odjeljcima, odnosno poglavlju o eksploratornoj faktorskoj analizi. Govorimo li o resursima posla, u originalnoj skali dobivena su četiri faktora, međutim paralelnom analizom sugerirana je jedna glavna komponenta, pri čemu KMO iznosi

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

0,92, a Bartletov test sfericiteta je statistički značajan (χ^2 (11)=188,37, p=0,0001), što ukazuje na to da je korelacijska matrica pogodna za faktorizaciju. Kada je riječ o zahtjevima posla, KMO iznosi 0,82, a Bartletov test sfericiteta je statistički značajan (χ^2 (9)=37,05, p=0,0001), što ukazuje da je korelacijska matrica pogodna za faktorizaciju. Paralelnom analizom je utvrđeno da se mogu ekstrahirati četiri glavne komponente, što je u skladu s literaturom Kod podrške nadređenih KMO iznosi 0,93, a Bartletov test sfericiteta je statistički značajan (χ^2 (8)=72,54, p=0,0001), a iz korelacijske matrice, koja je pogodna za faktorizaciju moguće je prema rezultatima paralelne analize ekstrahirati jednu glavnu komponentu. Sličan je nalaz i za podršku kolega. KMO za skalu podrške kolega iznosi 0,86, a Bartletov test sfericiteta je statistički značajan (χ^2 (8)=290,37, p=0,0001), i prema rezultatima paralelne analize, može se ekstrahirati jedna glavna komponenta.

Konačno, kod inkluzivnog okruženja, moguće je iz korelacijske matrice koja je pogodna za faktorizaciju ekstrahirati dvije komponente, na što ukazuju rezultati paralelne analize. KMO je 0,83, a Bartlettov test sfericiteta je statistički značajan (χ^2 (10)=180,27, p=0,0001).

U nastavku su prikazani rezultati eksploratorne faktorske analize i konfirmatorne faktorske analize.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

5.4. Eksploratorna faktorska analiza

5.4.1. Sagorijevanje

Rezultati eksploratorne faktorske analize ukazali su da se mogu dobiti dvije glavne komponente, čija su zasićenja prikazana u donjoj tablici. Korelacija između ove dvije ekstrahirane komponente je bila umjerena (vidjeti korelacijsku matricu), pa je u konfirmatornoj faktorskoj analizi uključen faktor višeg reda koji bi objasnio kovariranje između ove dvije komponente.

Tablica 9

Faktorska zasićenja čestica na skali burnouta sa ekstrahiranim komponentama

Tvrdnja	Otpornost na sagorijevanje	Osjetljivost na sagorijevanje
Uvijek pronalazim nove i zanimljive aspekte u svom poslu.	,686	,170
Ima dana kada se osjećam umorno i prije nego što dođem na posao.	,100	,579
Nakon posla mi treba više vremena kako bih se opustio/opustila i osjećao/osjećala bolje nego nekad.	,174	,700
Pritisak svoga posla mogu vrlo dobro podnositi.	,656	,222
U posljednje vrijeme sve manje razmišljam na poslu i odrađujem svoj posao gotovo mehanički.	,270	,636
Smatram da je moj posao pozitivan izazov.	,725	,186
S vremenom osoba može prestati osjećati povezanost s ovom vrstom posla.	,190	,560
Ponekad mi je muka od mojih radnih zadataka.	,111	,784
Obično se osjećam istrošeno i umorno nakon posla.	,277	,707
Ovo je jedina vrsta posla u kojem se mogu zamisliti.	,581	,069
Osjećam se sve više uključeno u svoj posao.	,719	,188
Kada radim, obično se osjećam pun/puna energije.	,663	,241

Dodatno, utvrđeno je koliko varijance objašnjavaju ove dvije ekstrahirane komponente. Prvom komponentom objašnjeno je 24,7 % varijance manifestnih varijabli, a drugom je objašnjeno 23,9 % varijance manifestnih varijabli, što znači da ove dvije komponente ukupno objašnjavaju 48,6 % varijance manifestnih varijabli.

Tablica 10

Udio varijance koju objašnjavaju ekstrahirane komponente

Objašnjena varijanca	Otpornost na sagorijevanje	Osjetljivost na sagorijevanje
Proporcija objašnjene varijance	,247	,239
Kumulativna objašnjena varijanca	,247	,486

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

5.4.2. Nastavnički stres

Rezultati eksploratorne faktorske analize ukazali su da se mogu dobiti tri glavne komponente, čija su zasićenja prikazana u donjoj tablici. Korelacija između ovih triju ekstrahiranih komponenti je bila umjerena (vidjeti korelacijsku matricu), pa je u konfirmatornoj faktorskoj analizi uključen faktor višeg reda koji bi objasnio kovariranje između ovih triju komponenata.

Tablica 11
Faktorska zasićenja čestica na skali nastavničkog stresa sa ekstrahiranim komponentama

Tvrdnja	Izvor stresa	Organizacijski aspekti stresa	Učenici kao izvor stresa
Slaba mogućnost izražavanja vlastite kreativnosti u poslu	,752	,250	,085
Prekratki periodi odmora između školskih sati	,665	,202	−,030
Održavanje razredne discipline	,223	,274	,707
Administrativni posao (npr. pisanje priprema, popunjavanje dnevnika i sl.)	,338	,675	,011
Pritisak od strane roditelja	,106	,738	,180
Neodređeni programi rada (nedovoljno precizni)	,306	,671	,241
Nemogućnost posvećivanja učenicima pojedinačno zbog nedostatka vremena	,214	,778	,133
Neuljudno ili drsko ponašanje učenika	−,068	,162	,797
Dodatni sati nastave zbog odsutnosti drugih nastavnika (npr. kad su na bolovanju)	,661	,262	,204
Jednoličnost posla	,839	,176	,114
Slaba mogućnost uvođenja inovacija	,838	,148	,180
Bučni učenici	,334	,029	,796
Nemogućnost profesionalnog usavršavanja	,773	,213	,214

Dodatno, utvrđeno je koliko varijance objašnjavaju ove tri ekstrahirane komponente. Prvom komponentom objašnjeno je 29,8 % varijance manifestnih varijabli, drugom je objašnjeno 18,7 % varijance manifestnih varijabli, a trećom komponentom je objašnjeno 15,5 % varijance manifestnih varijabli, što znači da ove tri komponente ukupno objašnjavaju 64% varijance manifestnih varijabli.

Tablica 12
Udio varijance koju objašnjavaju ekstrahirane komponente

Objašnjena varijanca	Izvor stresa	Organizacijski aspekti stresa	Učenici kao izvor stresa
Proporcija objašnjene varijance	,298	,187	,155
Kumulativna objašnjena varijanca	,298	,485	,640

5.4.3. Resursi posla

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Rezultati eksploratorne faktorske analize ukazali su da se mogu dobiti tri glavne komponente, čija su zasićenja prikazana u donjoj tablici. Korelacija između ovih triju ekstrahiranih komponenti je bila umjerena (vidjeti korelacijsku matricu), pa je u konfirmatornoj faktorskoj analizi uključen faktor višeg reda koji bi objasnio kovariranje između ovih triju komponenata.

Tablica 13
Faktorska zasićenja čestica na skali resursa posla sa ekstrahiranim komponentama

Tvrdnja	Podrška nadređenih kao resurs	Podrška kolega kao resurs	Vrijednosti kao resurs
U rješavanju obrazovnih pitanja, uvijek mogu dobiti pomoć svojih kolega.	,232	,795	,256
Odnose između kolega u mojoj školi mogu opisati kao prijateljski nastrojene i brižne.	,281	,819	,261
Učitelji u ovoj školi međusobno si pomažu i podupiru jedni druge.	,208	,833	,270
U rješavanju obrazovnih pitanja, uvijek mogu dobiti pomoć i savjet od vodstva škole.	,787	,346	,278
Moj odnos s vodstvom škole odnos je međusobnog povjerenja i poštovanja.	,880	,230	,216
Vodstvo škole podržava i hvali dobar rad.	,840	,190	,264
Nastavnici u mojoj školi imaju jednake ciljeve za daljnji razvoj škole te se slažu u sredstvima potrebnima kako bi se ti ciljevi ostvarili.	,317	,293	,745
Nastavnici u mojoj školi upražnjavaju zajednički skup normi i pravila.	,168	,221	,855
Moji kolege i ja imamo isto mišljenje o tome što je važno u obrazovanju.	,290	,290	,667

Dodatno, utvrđeno je koliko varijance objašnjavaju ove tri ekstrahirane komponente. Prvom komponentom objašnjeno je 27,6 % varijance manifestnih varijabli, drugom je objašnjeno 26,9 % varijance manifestnih varijabli, a trećom komponentom je objašnjeno 23,7 % varijance manifestnih varijabli, što znači da ove tri komponente ukupno objašnjavaju 78,3 % varijance manifestnih varijabli.

Tablica 14
Udio varijance koju objašnjavaju ekstrahirane komponente

Objašnjena varijanca	Podrška nadređenih kao resurs	Podrška kolega kao resurs	Vrijednosti kao resurs
Proporcija objašnjene varijance	,276	,269	,237
Kumulativna objašnjena varijanca	,276	,546	,783

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

5.4.4. Zahtjevi posla

Rezultati eksploratorne faktorske analize ukazali su da se mogu dobiti tri glavne komponente, čija su zasićenja prikazana u donjoj tablici. Korelacija između ovih triju ekstrahiranih komponenti je bila umjerena (vidjeti korelacijsku matricu), pa je u konfirmatornoj faktorskoj analizi uključen faktor višeg reda koji bi objasnio kovariranje između ovih triju komponenata.

Tablica 15
Faktorska zasićenja čestica na skali zahtjeva posla sa ekstrahiranim komponentama

Tvrdnja	Zahtjevi učenika	Disciplini-ranje učenika	Organi-zacija posla
Priprema za nastavu često se mora odrađivati nakon radnog vremena.	,069	,035	,824
Rad tijekom dana u školi je hektičan te nema vremena za odmor i oporavak.	,188	,142	,800
Sastanci, administrativni posao i dokumentacija oduzimaju mnogo vremena koje bi trebalo biti utrošeno na pripremanje za nastavu.	,127	,196	,737
Moje poučavanje često ometaju učenici s manjkom discipline.	,187	,874	,115
Neki učenici s problemima u ponašanju otežavaju održavanje nastave prema planu.	,165	,883	,152
Discipliniranje i kontroliranje ponašanja učenika iziskuje puno vremena i truda.	,186	,836	,135
Mnogi moji učenici pokazuju malo interesa za školske zadatke.	,773	,191	,060
Mnogi moji učenici odustaju kada su suočeni s izazovom.	,790	,189	,247
Teško mi je potaknuti sve učenike na ozbiljan rad i izvršavanje školskih zadataka.	,792	,189	,125
Mnogi moji učenici pokazuju malo truda u izvršavanju školskih zadataka.	,864	,072	,093

Dodatno, utvrđeno je koliko varijance objašnjavaju ove tri ekstrahirane komponente. Prvom komponentom objašnjeno je 27,5 % varijance manifestnih varijabli, drugom je objašnjeno 24,2 % varijance manifestnih varijabli, a trećom komponentom je objašnjeno 20,1 % varijance manifestnih varijabli, što znači da ove tri komponente ukupno objašnjavaju 71,7 % varijance manifestnih varijabli.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Tablica 16

Udio varijance koju objašnjavaju ekstrahirane komponente

Objašnjena varijanca	Zahtjevi učenika	Discipliniranje učenika	Organizacija posla
Proporcija objašnjene varijance	,275	,242	,201
Kumulativna objašnjena varijanca	,275	,516	,717

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

5.4.5. Podrška nadređenih

Rezultati eksploratorne faktorske analize ukazali su da se može dobiti jedna glavna komponenta, čija su zasićenja prikazana u donjoj tablici.

Tablica 17

Faktorska zasićenja čestica na skali podrške nadređenih sa ekstrahiranim komponentama

Tvrdnja	Podrška nadređenih
Moj nadređeni čini sve što može da bi mi olakšao korektno obaviti posao.	,870
Sa mojim nadređenim nije lako razgovarati.	,813
Moj nadređeni ima realna očekivanja od mene na poslu.	,819
Moj nadređeni prepoznaje kada dobro obavim posao.	,822
Moj nadređeni me ne podržava kad imam problema na poslu.	,704
Moj nadređeni nema razumijevanja za moje osobne i obiteljske potrebe.	,787
Moj nadređeni mi iziđe u susret kad mi iskrsne neka obiteljska obaveza.	,793
Mogu spominjati obitelj nadređenom bez ikakvog osjećaja neugode.	,842
Moj nadređeni smatra da je usklađivanje obiteljskih i radnih obaveza isključivo moj problem.	,813

Dodatno, utvrđeno je koliko varijance objašnjava ova ekstrahirana komponenta, te ona objašnjava 65,3 % varijance manifestnih varijabli.

Tablica 18

Udio varijence koju objašnjava ekstrahirana komponenta

Objašnjena varijanca	Podrška nadređenih
Proporcija objašnjene varijance	,653

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

5.4.6. Podrška kolega

Rezultati eksploratorne faktorske analize ukazali su da se može dobiti jedna glavna komponenta, čija su zasićenja prikazana u donjoj tablici.

Tablica 19
Faktorska zasićenja čestica na skali podrške kolega sa ekstrahiranim komponentama

Tvrdnja	Podrška kolega
Moji radni kolege čine sve što mogu da bi mi olakšali korektno obaviti posao.	,691
S mojim radnim kolegama nije lako razgovarati.	,633
Moji radni kolege imaju realna očekivanja od mene na poslu.	,755
Moji radni kolege prepoznaju kada dobro obavim posao.	,747
Moji radni kolege me ne podržavaju kad imam problema na poslu.	,632
Moji radni kolege nemaju razumijevanja za moje osobne i obiteljske potrebe.	,776
Moji radni kolege mi izađu u susret kad mi iskrsne neka obiteljska obaveza.	,695
Mogu spominjati obitelj radnim kolegama bez ikakvog osjećaja neugode.	,763
Moji radni kolege smatraju da je usklađivanje obiteljskih i radnih obaveza isključivo moj problem	,688

Dodatno, utvrđeno je koliko varijance objašnjava ova ekstrahirana komponenta, te ona objašnjava 50,5 % varijance manifestnih varijabli.

Tablica 20
Udio varijence koju objašnjava ekstrahirana komponenta

Objašnjena varijanca	Podrška kolega
Proporcija objašnjene varijance	,505

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

5.4.7. Inkluzivno okruženje

Rezultati eksploratorne faktorske analize ukazali su da se mogu dobiti dvije glavne komponente, čija su zasićenja prikazana u donjoj tablici. Korelacija između ovih dviju ekstrahiranih komponenti je bila umjerena (vidjeti korelacijsku matricu), pa je u konfirmatornoj faktorskoj analizi uključen faktor višeg reda koji bi objasnio kovariranje između ovih dviju komponenata.

Tablica 21
Faktorska zasićenja čestica na skali inkluzivnog okruženja sa ekstrahiranim komponentama

Tvrdnja	Inkluzivna klima	Odnos osoblja prema učenicima
U školi se svatko osjeća dobrodošao.	,703	,165
Učenici se međusobno pomažu	,593	,343
Učitelji, nastavnici i stručni suradnici međusobno surađuju.	,816	,126
Postoji partnerstvo između učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i roditelja/skrbnika.	,663	,333
Učitelji, nastavnici, stručni suradnici i ravnatelji dobro surađuju.	,841	,130
Očekivanja su visoka za sve učenike.	,012	,865
Učitelji, nastavnici, stručni suradnici, ravnatelji, učenici i roditelji/skrbnici dijele opredijeljenost za uključenost.	,311	,678
Svi učenici su jednako važni.	,362	,472
Učitelji, nastavnici, stručni suradnici i učenici poštuju se međusobno kao ljudska bića i kao nositelji školskih uloga.	,702	,206

Dodatno, utvrđeno je koliko varijance objašnjavaju ove dvije ekstrahirane komponente. Prvom komponentom objašnjeno je 37,5 % varijance manifestnih varijabli, drugom je objašnjeno 19,6 % varijance manifestnih varijabli, što znači da ove dvije komponente ukupno objašnjavaju 57,1 % varijance manifestnih varijabli.

Tablica 22
Udio varijance koju objašnjavaju ekstrahirane komponente

Objašnjena varijanca	Inkluzivna klima	Odnos osoblja prema učenicima
Proporcija objašnjene varijance	,375	,196
Kumulativna objašnjena varijanca	,375	,571

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

5.5. Konfirmatorna faktorska analiza

Nakon provedbe eksploratorne faktorske analize, provedena je konfirmatorna faktorska analiza kako bi se utvrdilo odgovara li faktorska struktura dobivena eksploratornim pristupom onome što bismo očekivali prema nekoj teoriji ili modelu, a u nastavku su prikazani rezultati provedbe konfirmatorne faktorske analize.

Budući da je distribucija varijabli odstupala od normalne, za procjenu parametara i slaganja modela s podacima korištena je MLR metoda odnosno robusna metoda maksimalne vjerojatnosti koja koja je robusna na odstupanje od normalnosti distribucije.

5.5.1. Sagorijevanje

Konfirmatornom faktorskom analizom dobivena su dvije latentne varijable, među kojima je postojala umjerena korelacija, te je uključen treći faktor - faktor višeg reda kojim se nastojalo objasniti kovariranje između faktora nižeg reda.

Konfirmatorni faktorski model je dobro pristajao podacima (χ^2 (51)=142,64, p=0,000), na što su ukazali i ostali pokazatelji slaganja modela s podacima koji su bili prihvatljivi (RMSEA = 0,065, SRMR = 0,050, CFI = 0,92, TLI = 0,90)

Faktorska zasićenja manifestnih varijabli s latentnim varijablama su zadovoljavajuća i na temelju njih nije bilo potrebe za dodatnim micanjem manifestnih varijabli.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Tablica 23

Faktorska zasićenja latentnih varijabli i manifestnih varijabli

Tvrdnja	Osjetljivost na sagorijevanje	Otpornost na sagorijevanje
Ima dana kada se osjećam umorno i prije nego što dođem na posao.	,422	,000
Nakon posla mi treba više vremena kako bih se opustio/opustila i osjećao/osjećala bolje nego nekad.	,564	,000
U posljednje vrijeme sve manje razmišljam na poslu i odrađujem svoj posao gotovo mehanički.	,622	,000
S vremenom osoba može prestati osjećati povezanost s ovom vrstom posla.	,478	,000
Ponekad mi je muka od mojih radnih zadataka.	,684	,000
Obično se osjećam istrošeno i umorno nakon posla.	,659	,000
Uvijek pronalazim nove i zanimljive aspekte u svom poslu.	,000	,534
Pritisak svoga posla mogu vrlo dobro podnositi.	,000	,632
Smatram da je moj posao pozitivan izazov.	,000	,716
Ovo je jedina vrsta posla u kojem se mogu zamisliti.	,000	,462
Osjećam se sve više uključeno u svoj posao.	,000	,686
Kada radim, obično se osjećam pun/puna energije.	,000	,610

Konačno, budući da je ekstrahiran faktor višeg reda, koji se odnosi na opće sagorijevanje na radnom mjestu, korelacije među faktorom višeg reda s faktorima prvog reda su umjerene do visoke, što znači da se faktorom višeg reda može objasniti kovariranje između dvaju ekstrahirana faktora nižeg reda.

Tablica 24

Korelacija faktora prvog reda i faktora višeg reda

Varijabla	Otpornost na sagorijevanje	Osjetljivost na sagorijevanje	Generalni faktor sagorijevanja
Otpornost na sagorijevanje	—		
Osjetljivost na sagorijevanje	,483	—	
Generalni faktor sagorijevanja	,920	,525	—

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

5.5.2. Nastavnički stres

Kad je o nastavničkom stresu riječ, korelacija između komponenti ekstrahiranih eksploratornom faktorskom analizom je bila umjerena, pa je u konfirmatornom faktorskom modelu uključen faktor višeg reda kojim se može objasniti kovariranje između faktora prvog reda.

Konfirmatorni faktorski model je dobro pristajao podacima (χ^2 (61)=195,74, p=0,000), na što su ukazali i ostali pokazatelji slaganja modela s podacima koji su bili prihvatljivi (RMSEA = 0,062, SRMR = 0,050, CFI = 0,95, TLI = 0,94)

Faktorska zasićenja manifestnih varijabli s latentnim varijablama su zadovoljavajuća i na temelju njih nije bilo potrebe za dodatnim micanjem manifestnih varijabli.

Tablica 25
Faktorska zasićenja latentnih varijabli i manifestnih varijabli

Tvrdnja	Izvor stresa	Organizacijski aspekti stresa	Učenici kao izvor stresa
Slaba mogućnost izražavanja vlastite kreativnosti u poslu	,744	,000	,000
Prekratki periodi odmora između školskih sati	,582	,000	,000
Dodatni sati nastave zbog odsutnosti drugih nastavnika (npr. kad su na bolovanju)	,674	,000	,000
Jednoličnost posla	,843	,000	,000
Slaba mogućnost uvođenja inovacija	,856	,000	,000
Nemogućnost profesionalnog usavršavanja	,803	,000	,000
Administrativni posao (npr. pisanje priprema, popunjavanje dnevnika i sl.)	,000	,636	,000
Pritisak od strane roditelja	,000	,597	,000
Neodređeni programi rada (nedovoljno precizni)	,000	,744	,000
Nemogućnost posvećivanja učenicima pojedinačno zbog nedostatka vremena	,000	,736	,000
Održavanje razredne discipline	,000	,000	,714
Neuljudno ili drsko ponašanje učenika	,000	,000	,541
Bučni učenici	,000	,000	,808

Konačno, budući da je ekstrahiran faktor višeg reda, koji se odnosi na opći nastavnički stres, korelacije među faktorom višeg reda s faktorima prvog reda su umjerene do visoke, što znači da se faktorom višeg reda može objasniti kovariranje između tri ekstrahirana faktora nižeg reda.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Tablica 26

Korelacija faktora prvog reda i faktora višeg reda

Varijabla	Izvori nastavničkog stresa	Organizacijski aspekti stresa	Učenici kao izvor stresa	Generalni faktor nastavničkog stresa
Izvori nastavničkog stresa	—			
Organizacijski aspekti stresa	,650	—		
Učenici kao izvor stresa	,513	,520	—	
Generalni faktor nastavničkog stresa	,801	,812	,641	—

5.5.3. Resursi posla

Govorimo li o resursima posla, korelacija između komponenti ekstrahiranih eksploratornom faktorskom analizom je bila umjerena, pa je u konfirmatornom faktorskom modelu uključen faktor višeg reda kojim se može objasniti kovariranje između faktora prvog reda.

Konfirmatorni faktorski model je dobro pristajao podacima (χ^2 (24)=58,65, p=0,000), na što su ukazali i ostali pokazatelji slaganja modela s podacima koji su bili prihvatljivi (RMSEA = 0,057, SRMR = 0,031, CFI = 0,99, TLI = 0,98)

Faktorska zasićenja manifestnih varijabli s latentnim varijablama su zadovoljavajuća i na temelju njih nije bilo potrebe za dodatnim micanjem manifestnih varijabli.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Tablica 27

Faktorska zasićenja latentnih varijabli i manifestnih varijabli

Tvrdnja	Podrška kolega kao resurs	Podrška nadređenih kao resurs	Vrijednosti kao resurs
U rješavanju obrazovnih pitanja, uvijek mogu dobiti pomoć svojih kolega.	,778	,000	,000
Odnose između kolega u mojoj školi mogu opisati kao prijateljski nastrojene i brižne.	,877	,000	,000
Učitelji u ovoj školi međusobno si pomažu i podupiru jedni druge.	,841	,000	,000
U rješavanju obrazovnih pitanja, uvijek mogu dobiti pomoć i savjet od vodstva škole.	,000	,878	,000
Moj odnos s vodstvom škole je odnos međusobnog povjerenja i poštovanja.	,000	,890	,000
Vodstvo škole podržava i hvali dobar rad.	,000	,822	,000
Nastavnici u mojoj školi imaju jednake ciljeve za daljnji razvoj škole te se slažu u sredstvima potrebnima kako bi se ti ciljevi ostvarili.	,000	,000	,826
Nastavnici u mojoj školi upražnjavaju zajednički skup normi i pravila.	,000	,000	,756
Moji kolege i ja imamo isto mišljenje o tome što je važno u obrazovanju.	,000	,000	,691

Konačno, budući da je ekstrahiran faktor višeg reda, koji se odnosi na opće resurse posla, korelacije među faktorom višeg reda s faktorima prvog reda su umjerene do visoke, što znači da se faktorom višeg reda može objasniti kovariranje između tri ekstrahirana faktora nižeg reda.

Tablica 28

Korelacija faktora prvog reda i faktora višeg reda

Varijabla	Podrška nadređenih kao resurs	Podrška kolega kao resurs	Vrijednosti kao resurs	Generalni faktor resursa posla
Podrška nadređenih kao resurs	—			
Podrška kolega kao resurs	,661	—		
Vrijednosti kao resurs	,747	,715	—	
Generalni faktor resursa posla	,831	,795	,899	—

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

5.5.4. Zahtjevi posla

Govorimo li o zahtjevima posla, korelacija između komponenti ekstrahiranih eksploratornom faktorskom analizom je bila umjerena, pa je u konfirmatornom faktorskom modelu uključen faktor višeg reda kojim se može objasniti kovariranje između faktora prvog reda.

Konfirmatorni faktorski model je dobro pristajao podacima (χ^2 (32)=94,435, p=0,000), na što su ukazali i ostali pokazatelji slaganja modela s podacima koji su bili prihvatljivi (RMSEA = 0,064, SRMR = 0,040, CFI = 0,97, TLI = 0,96)

Faktorska zasićenja manifestnih varijabli s latentnim varijablama su zadovoljavajuća i na temelju njih nije bilo potrebe za dodatnim micanjem manifestnih varijabli.

Tablica 29
Faktorska zasićenja latentnih varijabli i manifestnih varijabli

Tvrdnja	Organi-zacija posla	Disciplini-ranje učenika	Zahtjevi učenika
Priprema za nastavu često se mora odrađivati nakon radnog vremena.	,651	,000	,000
Rad tijekom dana u školi je hektičan te nema vremena za odmor i oporavak.	,792	,000	,000
Sastanci, administrativni posao i dokumentacija oduzimaju mnogo vremena koje bi trebalo biti utrošeno na pripremanje za nastavu.	,639	,000	,000
Moje poučavanje često ometaju učenici s manjkom discipline.	,000	,856	,000
Neki učenici s problemima u ponašanju otežavaju održavanje nastave prema planu.	,000	,889	,000
Discipliniranje i kontroliranje ponašanja učenika iziskuje puno vremena i truda.	,000	,768	,000
Mnogi moji učenici pokazuju malo interesa za školske zadatke.	,000	,000	,710
Mnogi moji učenici odustaju kada su suočeni s izazo-vom.	,000	,000	,807
Teško mi je potaknuti sve učenike na ozbiljan rad i iz-vršavanje školskih zadataka.	,000	,000	,760
Mnogi moji učenici pokazuju malo truda u izvršavanju školskih zadataka.	,000	,000	,793

Konačno, budući da je ekstrahiran faktor višeg reda, koji se odnosi na opće zahtjeve posla, korelacije među faktorom višeg reda s faktorima prvog reda su umjerene do visoke, što znači da se faktorom višeg reda može objasniti kovariranje između tri ekstrahirana faktora nižeg reda.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Tablica 30
Korelacija faktora prvog reda i faktora višeg reda

Varijabla	Zahtjevi učenika	Discipliniranje učenika	Organizacija posla	Generalni faktor zahtjeva posla
Zahtjevi učenika	—			
Discipliniranje učenika	,396	—		
Organizacija posla	,436	,453	—	
Generalni faktor zahtjeva posla	,617	,642	,706	—

5.5.5. Podrška nadređenih

Govorimo li o podršci nadređenih, konfirmatornom faktorkom analizom potvrđena je jedna komponenta ekstrahirana eksploratornom faktorskom analizom.

Konfirmatorni faktorski model je dobro pristajao podacima (χ^2 (26)=128,66, p=0,000), na što su ukazali i ostali pokazatelji slaganja modela s podacima koji su bili prihvatljivi (RMSEA = 0,08, SRMR = 0,04, CFI = 0,96, TLI = 0,94).

Faktorska zasićenja manifestnih varijabli s latentnom varijablom su zadovoljavajuća i na temelju njih nije bilo potrebe za dodatnim micanjem manifestnih varijabli.

Tablica 31
Faktorska zasićenja latentne varijable i manifestnih varijabli

Tvrdnja	Podrška nadređenih
Moj nadređeni čini sve što može da bi mi olakšao korektno obaviti posao.	,870
Sa mojim nadređenim nije lako razgovarati.	,792
Moj nadređeni ima realna očekivanja od mene na poslu.	,799
Moj nadređeni prepoznaje kada dobro obavim posao.	,809
Moj nadređeni me ne podržava kad imam problema na poslu.	,659
Moj nadređeni nema razumijevanja za moje osobne i obiteljske potrebe.	,743
Moj nadređeni mi izađe u susret kad mi iskrsne neka obiteljska obaveza.	,739
Mogu spominjati obitelj nadređenom bez ikakvog osjećaja neugode.	,804
Moj nadređeni smatra da je usklađivanje obiteljskih i radnih obaveza isključivo moj problem.	,776

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

5.5.6. Podrška kolega

Govorimo li o podršci kolega, konfirmatornom faktorkom analizom potvrđena je jedna komponenta ekstrahirana eksploratornom faktorskom analizom.

Konfirmatorni faktorski model je dobro pristajao podacima (χ^2 (23)=114,057, p=0,000), na što su ukazali i ostali pokazatelji slaganja modela s podacima koji su bili prihvatljivi (RMSEA = 0,08, SRMR = 0,04, CFI = 0,95, TLI = 0,92)

Faktorska zasićenja manifestnih varijabli s latentnom varijablom su zadovoljavajuća i na temelju njih nije bilo potrebe za dodatnim micanjem manifestnih varijabli.

Tablica 32
Faktorska zasićenja latentne varijable i manifestnih varijabli

Tvrdnja	Podrška kolega
Moji radni kolege čine sve što mogu da bi mi olakšali korektno obaviti posao.	,661
S mojim radnim kolegama nije lako razgovarati.	,559
Moji radni kolege imaju realna očekivanja od mene na poslu.	,694
Moji radni kolege prepoznaju kada dobro obavim posao.	,684
Moji radni kolege me ne podržavaju kad imam problema na poslu.	,504
Moji radni kolege nemaju razumijevanja za moje osobne i obiteljske potrebe.	,710
Moji radni kolege mi izađu u susret kad mi iskrsne neka obiteljska obaveza.	,634
Mogu spominjati obitelj radnim kolegama bez ikakvog osjećaja neugode.	,719
Moji radni kolege smatraju da je usklađivanje obiteljskih i radnih obaveza isključivo moj problem.	,669

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

5.5.7. Inkluzivno okruženje

Govorimo li o inkluzivnom okruženju, eksploratornom faktorskom analizom glavnih komponenti ekstrahirane su dvije komponente. Međutim, inicijalne analize pouzdanosti su pokazale nisku pouzdanost druge komponente (α=0,567), pa je ona isključena iz daljnje analize, te je korištena samo prva ekstrahirana komponenta. Njena je faktorska struktura provjerena konfirmatorom faktorskom analizom i ukazuje da jednofaktorski model dobro pristaje podacima (χ^2 (8)=20,15, p=0,01), na što su ukazali i ostali pokazatelji slaganja modela s podacima koji su bili prihvatljivi (RMSEA = 0,64, SRMR = 0,02, CFI = 0,99, TLI = 0,97)

Faktorska zasićenja manifestnih varijabli s latentnom varijablom su zadovoljavajuća i na temelju njih nije bilo potrebe za dodatnim micanjem manifestnih varijabli.

Tablica 33
Faktorska zasićenja latentne varijable i manifestnih varijabli

Tvrdnja	Inkluzivna klima
U školi se svatko osjeća dobrodošao.	,657
Učenici se međusobno pomažu.	,614
Učitelji, nastavnici i stručni suradnici međusobno surađuju.	,734
Postoji partnerstvo između učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i roditelja/skrbnika.	,702
Učitelji, nastavnici, stručni suradnici i ravnatelji dobro surađuju.	,799
Učitelji, nastavnici, stručni suradnici i učenici poštuju se međusobno kao ljudska bića i kao nositelji školskih uloga.	,645

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

5.6. Pouzdanost

Kada govorimo o pouzdanosti provjerenom metodom interne konzistencije (Cronbach α), te McDonaldovom omegom (ω), može se vidjeti da svi faktori prvog reda imaju adekvatne pouzdanosti, osim drugog faktora inkluzivnog okruženja koji je zbog male pouzdanosti izostavljen iz analize.

Tablica 34

Pouzdanost metodom Cronbach alpha interne konzistencije i McDonaldove omege za faktore prvog reda

Varijabla	α	ω
Otpornost na sagorijevanje	,778	,842
Osjetljivost na sagorijevanje	,788	,858
Izvor stresa	,885	,919
Organizacijski aspekti stresa	,773	,802
Učenici kao izvor stresa	,727	,746
Podrška nadređenih kao resurs	,870	,873
Podrška kolega kao resurs	,897	,900
Vrijednosti kao resurs	,799	,805
Zahtjevi učenika	,735	,743
Discipliniranje učenika	,874	,878
Organizacija posla	,851	,877
Podrška nadređenih	,933	,946
Podrška kolega	,876	,906
Inkluzivna klima	,850	,899
Odnos osoblja prema učenicima	,567	,574

Napomena. α = Cronbachov alfa; ω = McDonaldov omega.

Kada promatramo pouzdanost faktora višeg reda, može se vidjeti da je ona visoka i zadovoljavajuća.

Tablica 35

Pouzdanost metodom Cronbach alpha interne konzistencije i McDonaldove omege za faktore višeg reda

Varijabla	α	ω
Generalni faktor sagorijevanja	,839	,868
Generalni faktor nastavničkog stresa	,882	,914
Generalni faktor resursa posla	,908	,939
Generalni faktor zahtjeva posla	,840	,902

Napomena. α = Cronbachov alfa; ω = McDonaldov omega.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

5.7. Medijacijska uloga nastavničkog stresa – prva hipoteza

Prva hipoteza je glasila: Pretpostavlja se da će postojati izravna veza između zahtjeva posla i sagorijevanja, te resursa učitelja i sagorijevanja, pri čemu će biti pozitivna povezanost između zahtjeva na poslu i sagorijevanja učitelja, te negativna povezanost između resursa učitelja sagorijevanja. Nadalje, pretpostavlja da će stres na radnom mjestu posredovati između zahtjeva posla i sagorijevanja, te resursa učitelja i sagorijevanja na radnom mjestu. Bit će pozitivna veza između zahtjeva posla i stresa, što će se odražavati na veće sagorijevanje. Bit će negativna veza između resursa na poslu i stresa što će se odraziti na manje sagorijevanje na poslu.

U provjeri ove hipoteza prvo je napravljeno strukturalno modeliranje na latentnim varijablama, međutim slaganje s modela s podacima nije bilo zadovoljavajuće, stoga je medijacijski učinak stresa na radnom mjestu između zahtjeva posla i sagorijevanja, odnosno resursa učitelja na radnom mjestu i sagorijevanja provjerena na manifestnim varijablama. Budući da su opažene visoke interkorelacije između ekstrahiranih faktora prvog reda, u ovom modelu su korišteni faktori višeg reda. Provedbom χ^2 testa utvrđeno je izvrsno slaganje modela s podacima ($\chi^2(0)$=0,000, p=0,0001), kao što ostali pokazatelji (RMSEA = 0, SRMR = 0, CFI = 1, TLI = 1) ukazuju na izvrsno slaganje modela s podacima.

U ovom modelu, osim što je provjeravan medijacijski učinak stresa na radnom mjestu na odnos između zahtjeva i resursa posla na sagorijevanje, provjerene su veze između egzogenih varijabli (zahtjeva posla i resursa posla), sa endogenim varijablama (stres, sagorijevanje), kao i odnos između endogenih varijabli (stres i sagorijevanje). Rezultati analize ukazuju da se nastavnički stres može predvidjeti zahtjevima posla i resursima posla, pri čemu s porastom zahtjeva posla raste nastavnički stres, a porastom resursa posla razina nastavničkog stresa pada. Osim toga, utvrđena je povezanost između stresa i sagorijevanja, pa je s porastom nastavničkog stresa uočljivo sagorijevanje učitelja na radnom mjestu.

Govorimo li o direktnom efektu - on je statistički značajan - što znači da se zahtjevima posla može objasniti sagorijevanje učitelja, odnosno porastom zahtjeva posla njihovo sagorijevanje raste. Pritom istovremeno postoji direktan efekt resursa posla i sagorijevanja, odnosno s porastom resursa posla pada sagorijevanje učitelja. Međutim, suma ova dva direktna efekta nije statistički značajna ($\beta = -0{,}055$; $p = {,}318$), što je posljedica suprotnih predznaka dvaju izravnih efekata, a ne dokaz da ne djeluju istovremeno.

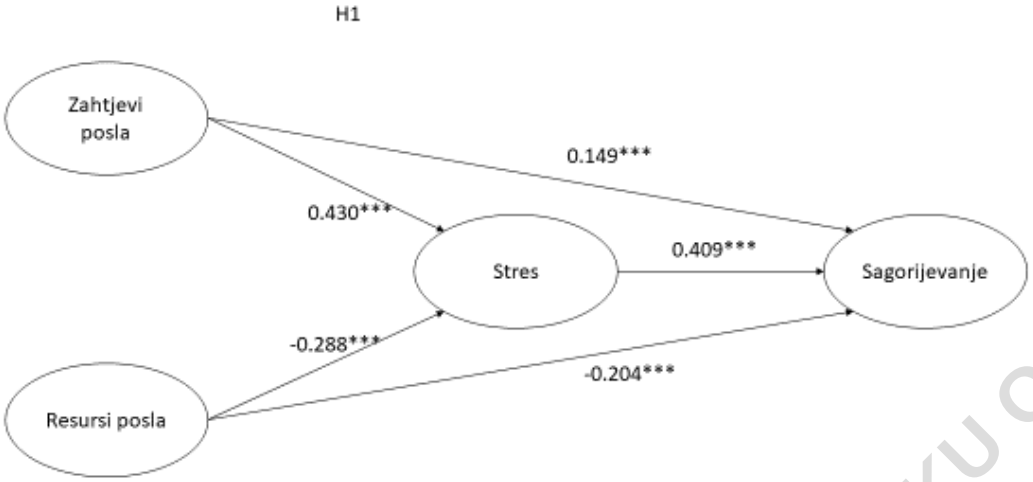
INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Osvrnemo li se na medijacijski efekt stresa na odnos između zahtjeva posla i sagorijevanja, odnosno resursa posla i sagorijevanja, on je statistički značajan. Nastavnički stres dakle, posreduje odnos između zahtjeva posla i sagorijevanja, pri čemu će zahtjevi posla, djelujući preko nastavničkog stresa povećati sagorijevanje na poslu. Istovremeno, nastavnički stres posreduje između resursa posla i sagorijevanja, pa će se povećanjem resursa posla javljati manji nastavnički stres koji će se reflektirati na manje sagorijevanje na poslu. Važno je napomenuti da postoji kumulativan učinak medijacijskih efekata, odnosno nastavnički stres istovremeno posreduje između zahtjeva posla i resursa posla na sagorijevanje, odnosno ne samo da postoji zaseban medijacijski efekt nastavničkog stresa između zahtjeva posla i sagorijevanja odnosno nastavničkog stresa između resursa posla i sagorijevanja, već se te dvije medijacije mogu odvijati istovremeno.

Naposljetku, opažen je totalni efekt, odnosno nastavnički stres posreduje između zahtjeva posla i sagorijevanja uz istovremeno djelovanje zahtjeva posla na sagorijevanje, pa ovdje govorimo o parcijalnoj medijaciji jer kovariranje u sagorijevanju nastavnika se može objasniti i dirketnim djelovanjem zahtjeva posla ali i posredovanjem nastavničkog stresa. Također, utvrđen je totalni efekt u slučaju kada su resursi posla prediktor, odnosno nastavnički stres posreduje između resursa posla i sagorijevanja uz istovremeno direktno djelovanje resursa posla na sagorijevanje. I u ovom slučaju radi se o parcijalnoj medijaciji jer se sagorijevanje na poslu može objasniti istovremenim djelovanjem resursa posla ali i posredovanjem nastavničkog stresa između resursa posla i sagorijevanja.

Zaključno, ne postoji sumativni totalni efekt, odnosno u ovako posloženom modelu dva totalna efekta, jedan koji uključuje zahtjeve posla kao prediktor, a drugi resurse posla kao prediktor nemaju zajednički učinak na objašnjavanje sagorijevanja učitelja na radnom mjestu. Provedbom ovog modela, utvrđeno je da je prva hipoteza potvrđena, odnosno postoji direknta ali i indirektna veza između zahtjeva posla i sagorijevanja, te resursa posla i sagorijevanja posredovana nastavničkim stresom.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE



Ilustracija 2. Strukturni model izravnih i posrednih odnosa između zahtjeva posla, resursa posla, nastavničkog stresa i sagorijevanja (H1)

Zbog veličine tablica je u privitku u Privitku 10. Tablice zasićenja 1. – 1.d.

5.8. Socijalna podrška i inkluzivna klima kao moderatori direktnog odnosa zahtjeva i resursa posla sa sagorijevanjem (H2)

U okviru druge hipoteze postavljene su dvije podhipoteze i u nastavku je svaka detaljnije prikazana.

5.8.1. Socijalna podrška i inkluzivna klima kao moderator direktnog odnosa zahtjeva posla i sagorijevanja (H2.1)

Hipotezom 2.1 pretpostavlja se da će u situaciji povećane socijalne podrške odnos između zahtjeva posla i sagorijevanja biti negativan, dok će u situaciji slabije socijalne podrške taj odnos biti pozitivan. Pretpostavlja se da će kod učitelja koji percipiraju slabije inkluzivne prakse u školi postojati pozitivan odnos između zahtjeva posla i sagorijevanja, dok će kod učitelja koji percipiraju izraženije inkluzivne prakse u školi postojati negativan odnos između zahtjeva posla i sagorijevanja.

I ovaj model je napravljen na manifestnim varijablama, pri čemu je dobro opisivao podatke (χ^2(9)=300,548, p=0,000), kao što ostali pokazatelji (RMSEA = 0,00, SRMR = 0,00, CFI = 1,

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

TLI = 0,98) ukazuju na izvrsno slaganje modela s podacima, a odluka za korištenjem manifestnih varijabli je donesena jer model s latentnim varijablama nije imao adekvatno pristajanje podacima.

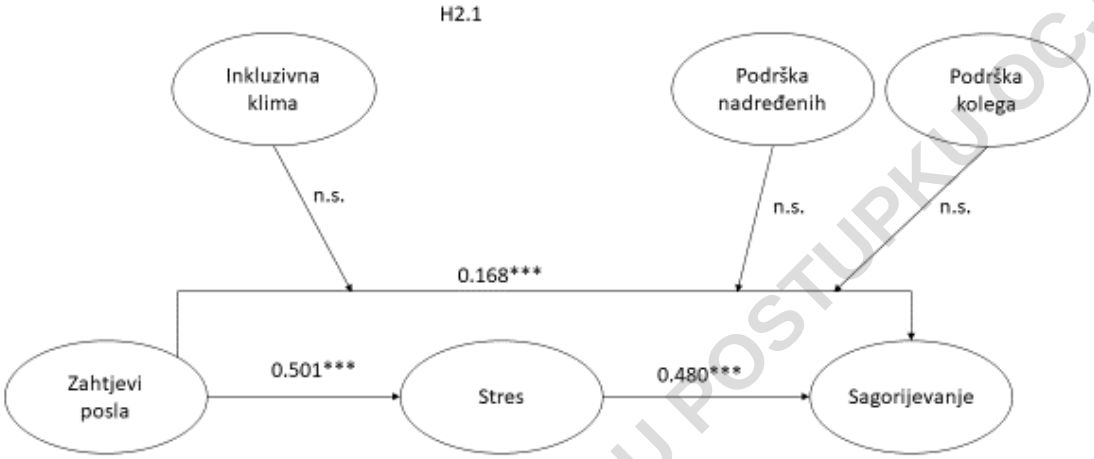
I ovdje je utvrđeno da se nastavnički stres može objasniti zahtjevima posla, odnosno da s porastom zahtjeva posla raste nastavnički stres. Također, sagorijevanje se može objasniti nastavničkim stresom, odnosno porastom stresa u nastavnika raste osjećaj sagorenosti na poslu. Nadalje, utvrđen je direktan efekt zahtjeva posla na sagorijevanje – tj. porastom zahtjeva posla raste osjećaj izgorenosti, pri čemu je utvrđen medijacijski efekt nastavničkog stresa na odnos zahtjeva posla i sagorijevanja. Drugim riječima, porastom zahtjeva posla rast će stres što će se odraziti na povećani osjećaj izgorenosti na poslu. Kao i u prethodnom modelu, utvrđen je totalni efekt, što znači da istovremeno na sagorijevanje djeluju i zahtjevi posla, ali i nastavnički stres koji posreduje odnos između zahtjeva posla i sagorijevanja.

Govorimo li o moderaciji, možemo vidjeti sljedeće: moderacija, odnosno interakcija između zahtjeva posla i podrške nadređenih, zahtjeva posla i podrške kolega, i zahtjeva posla i inkluzivne klime nije utvrđena. Međutim, treba imati na umu da se interakcijom provjerava postoji li razlika u nagibu pravca u zavisnoj varijabli/kriteriju s obzirom različite razine moderacijske varijable. Ovdje je utvrđeno da se nagib pravca sagorijevanja učitelja na poslu ne razlikuje kada se djelovanje zahtjeva posla pokušava objasniti različitim razinama moderatora, odnosno različitim razinama podrške nadređenih i podrške kolega, te inkluzivne klime.

Međutim, simple slope analizom, čija je svrha da se provjeri je li nagib pravca za određenu razinu moderatora različit od nule utvrđeni su statistički značajni rezultati. To znači da će u školama koje imaju podršku nadređenih jednu standardnu devijaciju iznad prosjeka nagib pravca biti statistički značajan od nule, odnosno pretpostavljenog izostanka efekta. Isto vrijedi i za slučajeva podrške nadređenih kada je ona prosječna i za jednu devijaciju ispodprosječna. Nadalje, simple slope analizom utvrđeno je da u školama koje imaju podršku kolega jednu standardnu devijaciju iznad prosjeka nagib pravca biti statistički značajan od nule, odnosno pretpostavljenog izostanka efekta. Isto vrijedi i za slučajeve podrške kolega kada je ona prosječna i za jednu devijaciju ispodprosječna. Konačno, simple slope analizom utvrđeno je da u školama koje imaju inkluzivnu klimu jednu standardnu devijaciju iznad prosjeka nagib pravca biti statistički značajan od nule, odnosno pretpostavljenog izostanka efekta. Isto vrijedi i za slučajeve inkluzivne klime kada je ona prosječna i za jednu devijaciju ispodprosječna.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Naposljetku, uočeno je da postoji istovremeno djelovanje medijacijskog efekta nastavničkog stresa na odnos između zahtjeva posla i sagorijevanja, uz djelovanje svake razine svakog moderatora na sagorijevanje na radnom mjestu. Zaključno, možemo reći da ova hipoteza nije potvrđena, odnosno da ne postoji interakcija između zahtjeva posla i podrške nadređenih i kolega, odnosno inkluzivnog okruženja na sagorijevanje na radnom mjestu.



Ilustracija 3. Strukturni model moderacijske uloge inkluzivne klime te podrške nadređenih i kolega u odnosu između zahtjeva posla, nastavničkog stresa i sagorijevanja (H2.1)

Zbog veličine tablica je u privitku u Privitku 10. Tablice zasićenja 1. – 1.d.

5.8.2. Socijalna podrška i inkluzivna klima kao moderator direktnog odnosa resursa posla i sagorijevanja (H2.2)

Hipotezom 2.2 pretpostavlja se da će u situaciji povećane socijalne podrške odnos između resursa učitelja i sagorijevanja biti negativan, dok će u situaciji smanjene socijalne podrške odnos između resursa učitelja i sagorijevanja biti negativan. Pretpostavlja se da će kod učitelja koji percipiraju slabije inkluzivne prakse u školi postojati negativan odnos između resursa i sagorijevanja, dok će kod učitelja koji percipiraju izraženije inkluzivne prakse u školi postojati negativan odnos između resursa i sagorijevanja.

I ovaj model je napravljen na manifestnim varijablama, pri čemu je dobro opisivao podatke (χ^2(9)=410,207, p=0,000), kao što ostali pokazatelji (RMSEA = 0,01, SRMR = 0,02, CFI = 1,

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

TLI = 1) ukazuju na izvrsno slaganje modela s podacima, a odluka za korištenjem manifestnih varijabli je donesena jer model s latentnim varijablama nije imao adekvatno pristajanje podacima. I ovdje je utvrđeno da se nastavnički stres može objasniti resursima posla, odnosno da s porastom resursa posla pada nastavnički stres. Također, sagorijevanje se može objasniti nastavničkim stresom, odnosno porastom stresa u nastavnika raste osjećaj sagorenosti na poslu. Nadalje, utvrđen je direktan efekt resursa posla na sagorijevanje - tj porastom resursa posla pada osjećaj izgorenosti, pri čemu je utvrđen medijacijski efekt nastavničkog stresa na odnos resursa posla i sagorijevanja. Drugim riječima, porastom resursa posla padat će stres što će se odraziti na osjećaj izgorenosti na poslu. Kao i u prethodnom modelu, utvrđen je totalni efekt, što znači da istovremeno na sagorijevanje djeluju i resursi posla, ali i nastavnički stres koji posreduje odnos između resursa posla i sagorijevanja.

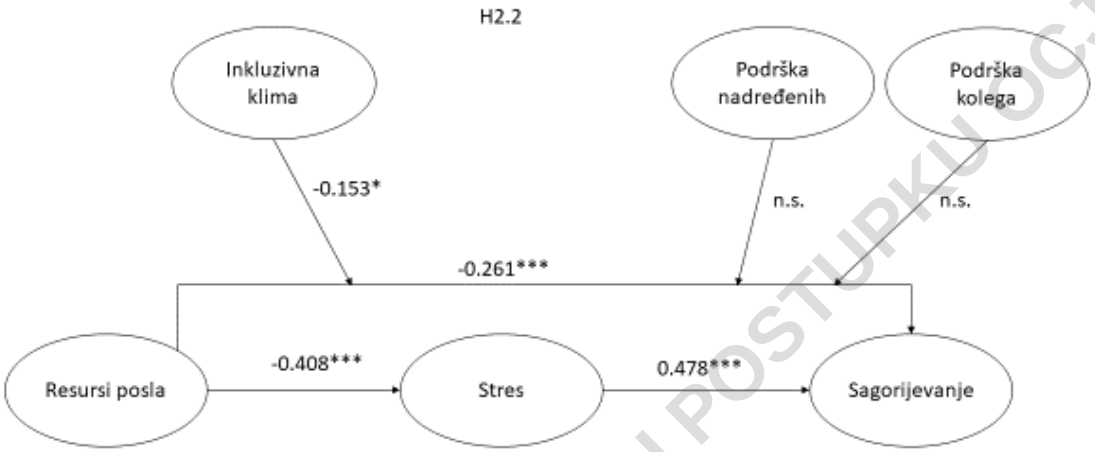
Govorimo li o moderaciji, možemo vidjeti sljedeće: moderacija, odnosno interakcija između resursa posla i podrške nadređenih te resursa posla i podrške kolega nije statistički značajna, međutim interakcija između resursa posla i inkluzivne klime je statistički značajna. To znači da će sagorijevanje učitelja na radnom mjestu, kada se pokušava objasniti resursima posla ovisiti o različitim razinama inkluzivne klime.

Simple slope analizom, čija je svrha da se provjeri je li nagib pravca za određenu razinu moderatora različit od nule utvrđeni su statistički značajni rezultati. To znači da će za u školama koje imaju podršku nadređenih jednu standardnu devijaciju iznad prosjeka nagib pravca biti statistički značajan od nule, odnosno pretpostavljenog izostanka efekta. Isto vrijedi i za slučajeva podrške nadređenih kada je ona prosječna i za jednu devijaciju ispodprosječna. Nadalje, simple slope analizom utvrđeno je da u školama koje imaju podršku kolega jednu standardnu devijaciju iznad prosjeka nagib pravca biti statistički značajan od nule, odnosno pretpostavljenog izostanka efekta. Isto vrijedi i za slučajeve podrške kolega kada je ona prosječna i za jednu devijaciju ispodprosječna. Konačno, simple slope analizom utvrđeno je da u školama koje imaju inkluzivnu klimu jednu standardnu devijaciju iznad prosjeka, ispod prosjeka ili prosječan, će s porastom resursa posla imati manje sagorijevanje. Pritom će oni u čijim školama prevladava najlošija inkluzivna klima imati najizraženije izgaranje na radnom mjestu.

Naposljetku, uočeno je da postoji istovremeno djelovanje medijacijskog efekta nastavničkog stresa na odnos između resursa posla i sagorijevanja, uz djelovanje svake razine svakog moderatora na sagorijevanje na radnom mjestu. Zaključno, možemo reći da je ova hipoteza

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

djelomično potvrđena, odnosno da postoji interakcija između resursa posla i inkluzivnog okruženja na sagorijevanje na radnom mjestu, pri čemu oni koji imaju najlošiju inluzivnu klimu, u slučaju slabih resursa su izloženi najvećem sagorijevanju na radnom mjestu.



Ilustracija 4. Strukturni model moderacijske uloge inkluzivne klime te podrške nadređenih i kolega u odnosu između resursa posla, nastavničkog stresa i sagorijevanja (H2.2)

Zbog veličine tablica je u privitku u Privitku 10. Tablice zasićenja 1. – 1.d.

5.9. Moderacijska uloga socijalne podrške i inkluzivne klime na medijaciju nastavničkog stresa između zahtjeva i resursa posla na sagorijevanje (H3)

5.9.1. Moderacijska uloga socijalne podrške i inkluzivne klime na medijaciju nastavničkog stresa između zahtjeva posla na sagorijevanje (H3.1)

Hipotezom 3.1 pretpostavlja se da će u situaciji povećane socijalne podrške veza između zahtjeva posla i stresa na radnom mjestu biti negativna, što će se odraziti na smanjeno sagorijevanje na radnom mjestu. U situaciji smanjene socijalne podrške veza između zahtjeva posla i stresa na radnom mjestu će biti pozitivna, što će se odraziti na povećano sagorijevanje na poslu. U situaciji povećane percepcije inkluzivnih školskih praksi, bit će negativna veza

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

između zahtjeva posla i stresa na radnom mjestu što će se odraziti na smanjeno sagorijevanje. U situaciji smanjene percepcije inkluzivnih školskih praksi, bit će pozitivna i umjerena veza između zahtjeva posla i stresa na radnom mjestu što će se odraziti na povećano sagorijevanje.

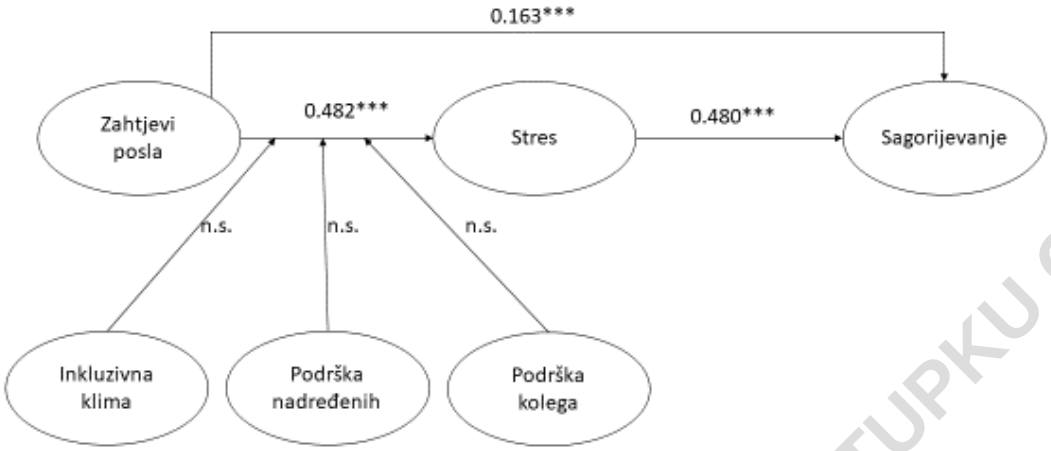
Ovaj je model, kao i svi prethodni, napravljen na manifestnim varijablama, pri čemu je dobro opisivao podatke (χ^2(9)=410,207, p=0,000), kao što ostali pokazatelji (RMSEA = 0,00, SRMR = 0,00, CFI = 1, TLI = 1) ukazuju na izvrsno slaganje modela s podacima, a odluka za korištenjem manifestnih varijabli je donesena jer model s latentnim varijablama nije imao adekvatno pristajanje podacima. Kao i u prethodnim modelima, utvrđeno je da postoji direktan efekt, odnosno da zahtjevi posla mogu objasniti sagorijevanje na radnom mjestu, pri čemu povećani zahtjevi posla dovode do većeg sagorijevanja. Istovremeno, nastavnički stres može objasniti sagorijevanje na radnom mjestu, a zahtjevi radnog mjesta mogu objasniti stres. Stoga možemo reći da će povećani stres u nastavnika biti prediktivan za povećano sagorijevanje na radnom mjestu, a povećani zahtjevi posla su prediktivni za povećani nastavnički stres. Osim toga utvrđena je medijacija nastavničkog stresa između zahtjeva posla i sagorijevanja, pa će povećani zahtjevi posla, preko povećanog nastavničkog stresa rezultirati većim sagorijevanjem na poslu. Važno je obratiti pažnju na to da ne postoji interakcija između zahtjeva posla i inkluzivne klime na nastavnički stres, kao što ne postoji interakcija zahtjeva posla i podrške kolega, te podrške nadređenih na nastavnički stres. U skladu s time, nije utvrđena niti moderirana medijacija, drugim riječima, različite razine moderatora (podrška kolega, podrška nadređenih, inkluzivne klime), ne određuju odnos zahtjeva posla i sagorijevanja posredovan nastavničkim stresom.

Međutim, ono što je vidljivo iz rezultata, je da postoje statistički značajni simple slopeovi u situaciji moderirane medijacije, što zapravo znači da se nagib pravca koji prikazuje odnos zahtjeva posla u različitim razinama moderatora (jednu standardnu devijaciju iznad i ispod prosjeka, te u situaciji prosjeka) statistički značajno razlikuje od nule, odnosno toga da nagiba pravca nema. U skladu s time, i simple slope efekti u kombinaciji sa direktnim efektima su značajni, međutim to ne nosi nikakvu informacijsku vrijednost potrebnu za potvrđivanje hipoteze jer interakcija između promatranih varijabli nije prisutna.

Zaključno možemo reći da hipoteza 3.1 nije potvrđena odnosno ne možemo tvrditi da inkluzivna školska klima, podrška kolega i podrška nadređenih moderiraju odnos zahtjeva posla i nastavničkog stresa.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

H3.1



Ilustracija 5. Strukturni model moderacijske uloge inkluzivne klime te podrške nadređenih i kolega u odnosu između zahtjeva posla, nastavničkog stresa i sagorijevanja (H3.1)

Zbog veličine tablica je u privitku u Privitku 10. Tablice zasićenja 1. – 1.d.

5.9.2. Moderacijska uloga socijalne podrške i inkluzivne klime na medijaciju nastavničkog stresa između resursa posla na sagorijevanje (H3.2)

Hipotezom 3.2. pretpostavlja se da će u situaciji povećane socijalne podrške veza između resursa i stresa na radnom mjestu biti negativna i umjerena, što će se odraziti na smanjeno stres na radnom mjestu. U situaciji smanjene socijalne podrške veza između resursa i stresa na radnom mjestu će biti negativna i visoka, što će se odraziti na povećano sagorijevanje na poslu. U situaciji povećane percepcije inkluzivnih školskih praksi, bit će negativna i umjerena veza između resursa i stresa na radnom mjestu što će se odraziti na smanjeno sagorijevanje. U situaciji smanjene percepcije inkluzivnih školskih praksi, bit će negativna veza između resursa i stresa na radnom mjestu što će se odraziti na povećano sagorijevanje.

Ovaj je model, kao i onaj kojim se provjeravala prethodna hipoteza, napravljen na manifestnim varijablama, pri čemu je dobro opisivao podatke ($\chi^2(9)$=300,548, p=0,000), kao što ostali pokazatelji (RMSEA = 0,04, SRMR = 0,01, CFI = 0,98, TLI = 0,96) ukazuju na izvrsno slaganje modela s podacima, a odluka za korištenjem manifestnih varijabli je donesena jer model s latentnim varijablama nije imao adekvatno pristajanje podacima.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

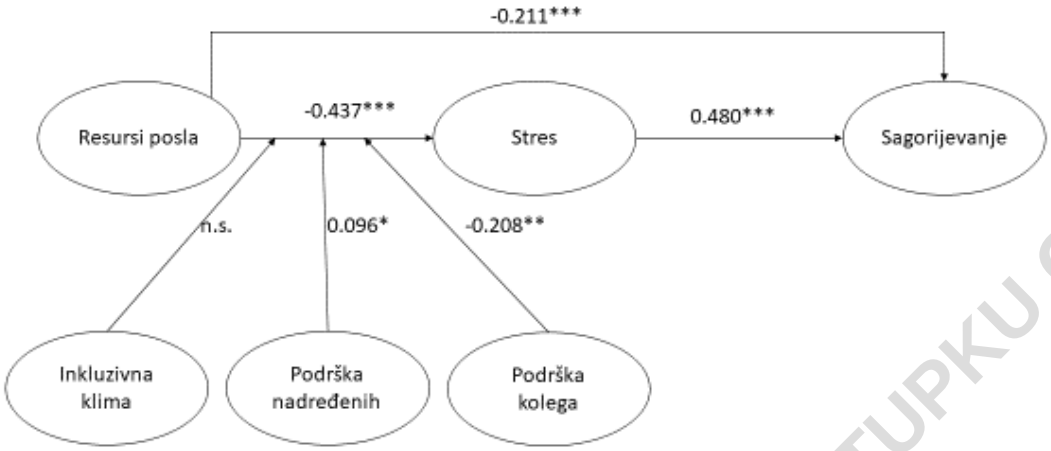
Kao i u prethodnim modelima, utvrđeno je da postoji direktan efekt, odnosno da resursi posla mogu objasniti sagorijevanje na radnom mjestu, pri čemu povećani resursi posla dovode do manjeg sagorijevanja. Istovremeno, nastavnički stres može objasniti sagorijevanje na radnom mjestu, a resursi radnog mjesta mogu objasniti stres. Stoga možemo reći da će povećani stres u nastavnika biti prediktivan za povećano sagorijevanje na radnom mjestu, a povećani resursi posla su prediktivni za smanjeni nastavnički stres. Osim toga utvrđena je medijacija nastavničkog stresa između resursa posla i sagorijevanja, pa će povećani resursi posla, preko smanjenog nastavničkog stresa rezultirati smanjenim sagorijevanjem na poslu.

Važno je obratiti pažnju na to da ne postoji interakcija između resursa posla i inkluzivne klime, ali da postoji interakcija između resursa posla i podrške kolega na stres. Pritom je uočena statistički značajna interakcija između resursa posla i podrške nadređenih, iako je regresijski koeficijent gotovo 0 (β = 0,09), što ukazuje da se međudjelovanjem podrške nadređenih i resursa može objasniti zanemariva količina varijance nastavničkog stresa. Kada gledamo međudjelovanje podrške kolega i resursa posla na stres, može se vidjeti da u situaciji smanjene podrške kolega i slabih resursa posla raste nastavnički stres, dok je on manji kada su podrška kolega prosječni ili za jednu standardnu devijaciju iznad prosjeka. Dodajmo k tome da su uočeni efekti moderirane medijacije - odnosno da podrška nadređenih moderira vezu između resursa posla i sagorijevanja posredovanu nastavničkim stresom (β=0,046), kao što podrška kolega moderira odnos resursa posla i sagorijevanja posredovanog nastavničkim stresom (β=-0,1). Međutim, u oba slučaja su zasićenja vrlo niska, gotovo zanemariva pa možemo tvrditi da je moderacija podrške nadređenih te kolega gotovo zanemariva na mehanizam kojim se objašnjava sagorijevanje učitelja na radnom mjestu, posredovan nastavničkim stresom.

Međutim, ono što je vidljivo iz rezultata, je da postoje statistički značajni simple slopeovi u situaciji moderirane medijacije, što zapravo znači da se nagib pravca koji prikazuje odnos resursa posla u različitim razinama moderatora (jednu standardnu devijaciju iznad i ispod prosjeka, te u situaciji prosjeka) statistički značajno razlikuje od nule, odnosno toga da nagiba pravca nema. U skladu s time, i simple slope efekti u kombinaciji sa direktnim efektima su značajni, međutim to ne nosi nikakvu informacijsku vrijednost potrebnu za potvrđivanje hipoteze jer interakcija između promatranih varijabli, osim s moderatorom podrške kolega, nije prisutna. Zaključno možemo reći da hipoteza 3.2 je djelomično potvrđena odnosno da različite razine podrške kolega moderiraju odnos resursa posla i nastavničkog stresa, pri čemu će oni s najvišom podrškom i resursima posla doživljavati najmanji nastavnički stres.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

H3.2



Ilustracija 6. Rezultati testiranja uvjetne neizravne povezanosti između resursa posla i sagorijevanja putem nastavničkog stresa uz moderacijsku ulogu inkluzivne klime te podrške nadređenih i kolega (H3.2)

Zbog veličine tablica je u privitku u Privitku 10. Tablice zasićenja 1. – 1.d.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

6. RASPRAVA

Od konstrukta sagorijevanja na poslu paralelnom analizom izdvojene su dvije latentne dimenzije koje odražavaju otpornost na sagorijevanje i osjetljivost na sagorijevanje. Takav nalaz dodatno potvrđuje da se sagorijevanje ne može promatrati kao jednodimenzionalna pojava, nego kao složen psihološki proces u kojem se istodobno isprepliću zaštitni i rizični čimbenici profesionalnog funkcioniranja. Premda se u klasičnom modelu sagorijevanja razlikuju emocionalna iscrpljenost, depersonalizacija i smanjeni osjećaj osobnog postignuća (Maslach i Leiter, 2016), alternativni modeli sagorijevanja naglašavaju višedimenzionalnost konstrukta te razlikuju različite aspekte profesionalne iscrpljenosti i udaljavanja od posla (Demerouti i Bakker, 2008). Dobivena dvofaktorska struktura može se stoga promatrati kao odraz specifičnog načina na koji učitelji predmetne nastave procjenjuju vlastito profesionalno funkcioniranje u zahtjevnom inkluzivnom školskom okruženju. Valja pritom naglasiti da izdvojene dimenzije predstavljaju empirijsku strukturu dobivenu u ovom istraživanju te se ne mogu u potpunosti izjednačiti s izvornim dimenzijama Oldenburg Burnout Inventoryja (Demerouti i Bakker, 2008; Burić i Slišković, 2018).

Posebno je važno istaknuti da organizacijski aspekti stresa čine zasebnu latentnu dimenziju. Takav rezultat odražava promjene koje posljednjih godina obilježavaju učiteljsku profesiju. Uz neposredno poučavanje, učitelji sve veći dio radnog vremena posvećuju administrativnim poslovima, dokumentiranju prilagodbi, pripremi različitih izvješća, suradnji s roditeljima te provedbi kurikularnih i zakonskih zahtjeva. Time se profesionalni stres sve manje vezuje isključivo uz rad s učenicima, a sve više uz organizacijske karakteristike školskog sustava, što potvrđuju i nalazi međunarodnog istraživanja Teaching and Learning International Survey – TALIS 2018, prema kojima učitelji značajan dio profesionalnog opterećenja povezuju s administrativnim zahtjevima, povećanim opsegom dokumentacije te sve složenijim organizacijskim očekivanjima škole (OECD, 2020; Herman i sur., 2020). Posebno je zanimljivo da su zajedničke vrijednosti izdvojene kao zaseban faktor radnih resursa. Takav rezultat upućuje na zaključak da učitelji profesionalnu dobrobit ne povezuju isključivo s dostupnošću konkretne pomoći ravnatelja ili kolega, nego i s vrijednosnim obilježjima škole, poput zajedničke odgovornosti, suradnje, međusobnog povjerenja i zajedničke predanosti kvaliteti odgojno-obrazovnoga rada. Ovakav nalaz dodatno proširuje spoznaje JD-R modela u obrazovnom kontekstu jer pokazuje da organizacijska kultura predstavlja važan resurs koji može pridonositi profesionalnoj dobrobiti učitelja.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Kod radnih zahtjeva izdvojene su tri dimenzije – zahtjevi učenika, discipliniranje učenika i organizacija posla – što potvrđuje njihovu višedimenzionalnu prirodu. Dobiveni rezultati podudaraju se s istraživanjima Skaalvik i Skaalvik (2020), koji ističu da upravo upravljanje razredom, ponašanje učenika i organizacijska opterećenja predstavljaju najizraženije izvore profesionalnih zahtjeva u učiteljskoj profesiji. Međutim, rezultati ovog istraživanja dodatno pokazuju da učitelji predmetne nastave jasno razlikuju zahtjeve koji proizlaze iz neposrednog rada s učenicima od zahtjeva povezanih s organizacijom rada škole. Takvo razlikovanje upućuje na činjenicu da profesionalno opterećenje proizlazi iz različitih aspekata učiteljskog rada, koji zajedno oblikuju ukupno iskustvo profesionalnog stresa.

Posebno je značajno da su organizacijski zahtjevi izdvojeni kao zasebna dimenzija. To potvrđuje da suvremeni učiteljski posao više nije usmjeren isključivo na poučavanje, nego uključuje velik broj administrativnih, koordinacijskih i razvojnih aktivnosti koje zahtijevaju dodatno vrijeme, kompetencije i profesionalnu odgovornost. Ovakvi nalazi u skladu su s međunarodnim izvješćima koja upozoravaju na kontinuirani porast administrativnog opterećenja učitelja te njegov doprinos razvoju profesionalnog stresa i sagorijevanja (OECD, 2020; OECD, 2024).

Rezultati faktorske analize socijalne podrške pokazali su jasnu jednofaktorsku strukturu za podršku nadređenih i podršku kolega. Takav nalaz potvrđuje da učitelji obje vrste podrške doživljavaju kao koherentne i jasno definirane konstrukte, pri čemu svaka od njih predstavlja specifičan izvor profesionalnih resursa. S druge strane, podrška kolega obuhvaća međusobnu suradnju, razmjenu iskustava, zajedničko rješavanje profesionalnih problema i emocionalnu potporu unutar radnog kolektiva. Dobiveni nalazi potvrđuju da učitelji ove oblike podrške razlikuju, ali ih istodobno procjenjuju kao stabilne i unutarnje konzistentne dimenzije profesionalnog okruženja. Takav rezultat ima posebno značenje u kontekstu učiteljskog rada, budući da se profesionalna dobrobit u školama velikim dijelom razvija kroz svakodnevne međuljudske odnose.Istraživanje Nwoka i sur. (2023) pokazuje da profesionalnoj dobrobiti učitelja pridonose različiti individualni i organizacijski čimbenici, pri čemu se podržavajući odnosi s kolegama i školskim vodstvom izdvajaju kao važni resursi u radnom okruženju. Međutim, rezultati ovog istraživanja sugeriraju da učitelji podršku ne promatraju kao jedinstven konstrukt, nego razlikuju formalnu organizacijsku podršku koju pruža školsko vodstvo od neformalne profesionalne podrške koja proizlazi iz suradnje s kolegama. Takvo razlikovanje važno je jer upućuje na mogućnost da

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

različiti oblici podrške imaju različite uloge u očuvanju profesionalne dobrobiti, što će biti dodatno razmotreno u interpretaciji rezultata testiranja hipoteza.

Kod inkluzivnog školskog okruženja izdvojene su dvije dimenzije – inkluzivna klima i odnos djelatnika prema učenicima. Ovakva struktura odgovara suvremenim konceptualizacijama inkluzivnog obrazovanja koje naglašavaju da inkluzija nije ograničena na primjenu pojedinačnih metodičkih postupaka ili osiguravanje dodatne stručne podrške, već predstavlja obilježje cjelokupne organizacijske kulture škole (Ainscow, 2020). Dobiveni rezultati pokazuju da učitelji razlikuju opću percepciju inkluzivne klime škole od kvalitete svakodnevnih odnosa koje djelatnici ostvaruju s učenicima, što potvrđuje višedimenzionalnost ovog konstrukta. Međutim, druga dimenzija (odnos osoblja prema učenicima) nije postigla zadovoljavajuću pouzdanost ($\alpha = 0,567$) te je isključena iz daljnjih analiza, pa se dvodimenzionalnost u ovom istraživanju može tvrditi samo na razini faktorske strukture. Takav nalaz posebno je važan u kontekstu ovog istraživanja jer ukazuje da inkluzivno školsko okruženje nije samo organizacijska karakteristika škole, nego i društveni kontekst koji oblikuje profesionalno iskustvo učitelja. Škole u kojima prevladavaju zajedničke vrijednosti, međusobno povjerenje, suradnja i prihvaćanje različitosti stvaraju uvjete u kojima se učitelji lakše nose sa svakodnevnim profesionalnim izazovima. Istodobno, kvaliteta odnosa između djelatnika i učenika odražava razinu ostvarene inkluzivne prakse te pokazuje u kojoj su mjeri načela inkluzivnog obrazovanja zaživjela u svakodnevnom radu škole. Slične zaključke iznose De Vroey, Struyf i Petry (2016), koji naglašavaju da inkluzivna kultura škole predstavlja jedan od najvažnijih organizacijskih čimbenika profesionalne dobrobiti učitelja.

Dobivene faktorske strukture djelomično potvrđuju konstruktnu valjanost korištenih instrumenata u uzorku učitelja predmetne nastave zaposlenih u hrvatskim osnovnim školama. Istodobno, pojedina odstupanja od izvornih validacijskih istraživanja upućuju na važnost provjere psihometrijskih obilježja instrumenata u različitim kulturnim i organizacijskim kontekstima. Naime, način na koji učitelji percipiraju profesionalne zahtjeve, raspoložive resurse ili obilježja inkluzivnog školskog okruženja oblikovan je ne samo teorijskim obilježjima pojedinog konstrukta nego i specifičnostima obrazovnog sustava u kojem djeluju. Stoga dobiveni rezultati predstavljaju dodatni doprinos validaciji primijenjenih instrumenata u hrvatskom odgojno-obrazovnom kontekstu.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Osim psihometrijske vrijednosti, dobiveni rezultati imaju i šire teorijsko značenje. Oni potvrđuju da se profesionalna dobrobit učitelja ne može objasniti djelovanjem pojedinačnih čimbenika, nego proizlazi iz složenog međudjelovanja radnih zahtjeva, radnih resursa, socijalne podrške i obilježja školskog okruženja. Takav zaključak u potpunosti odgovara suvremenim proširenjima Modela radnih zahtjeva i resursa, koji profesionalno funkcioniranje zaposlenika promatra kao rezultat istodobnog djelovanja organizacijskih, interpersonalnih i individualnih čimbenika (Bakker i Demerouti, 2017). U kontekstu inkluzivnog obrazovanja takav pristup dobiva dodatnu važnost jer učitelji svakodnevno djeluju u okruženju obilježenom velikom raznolikošću učenika, povećanim profesionalnim očekivanjima i potrebom za kontinuiranom suradnjom s različitim dionicima odgojno-obrazovnog procesa.

Posebno je važno naglasiti da rezultati deskriptivnih analiza pokazuju kako učitelji predmetne nastave u ovom istraživanju, unatoč umjerenim razinama sagorijevanja i nastavničkog stresa, istodobno procjenjuju dostupnost različitih profesionalnih resursa i socijalne podrške. Takav obrazac upućuje na zaključak da profesionalna dobrobit učitelja nije određena isključivo intenzitetom profesionalnih zahtjeva niti isključivo dostupnošću zaštitnih čimbenika. Naprotiv, dobiveni nalazi sugeriraju da je riječ o dinamičnom procesu u kojem zahtjevi, resursi, socijalna podrška i obilježja inkluzivnog školskog okruženja istodobno oblikuju profesionalno iskustvo učitelja. Upravo će se međusobni odnosi tih čimbenika detaljnije razmotriti u nastavku rasprave kroz interpretaciju rezultata testiranja postavljenih hipoteza, čime će se omogućiti cjelovitije razumijevanje mehanizama koji pridonose razvoju nastavničkog stresa i sagorijevanja u inkluzivnom školskom okruženju.

Prvom hipotezom pretpostavljeno je da će zahtjevi posla biti pozitivno povezani sa sagorijevanjem, dok će resursi posla biti negativno povezani sa sagorijevanjem te da će nastavnički stres imati posredničku ulogu u tim odnosima. Dobiveni rezultati potvrdili su postavljene pretpostavke te pružili potporu Modelu radnih zahtjeva i resursa (Job Demands–Resources Model; JD-R), prema kojem profesionalna dobrobit zaposlenika proizlazi iz istodobnog djelovanja radnih zahtjeva, radnih resursa i psiholoških procesa koji povezuju radne uvjete s profesionalnim ishodima (Bakker i Demerouti, 2017; Bakker i de Vries, 2021). Dobiveni nalazi potvrđuju da se sagorijevanje učitelja predmetne nastave u inkluzivnom školskom okruženju ne može promatrati kao posljedica jednog izoliranog čimbenika, već kao rezultat složenoga međudjelovanja organizacijskih, profesionalnih i psiholoških procesa.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Rezultati pokazuju da su viši zahtjevi posla povezani s višim razinama nastavničkog stresa, dok su veći resursi posla povezani s njegovim smanjenjem. Takav obrazac u potpunosti odgovara zdravstveno-oštećujućem i motivacijskom procesu JD-R modela. Prema Bakkeru i Demerouti (2017), radni zahtjevi obuhvaćaju fizičke, emocionalne, organizacijske i kognitivne aspekte rada koji zahtijevaju kontinuirano ulaganje napora te, ukoliko su dugotrajni, povećavaju rizik razvoja psihološkog opterećenja i sagorijevanja. Nasuprot tome, radni resursi omogućuju zaposlenicima učinkovitije ostvarivanje profesionalnih ciljeva, potiču profesionalni razvoj, povećavaju osjećaj profesionalne kompetentnosti te ublažavaju negativne posljedice svakodnevnih radnih zahtjeva (Bakker i Demerouti, 2017, 2023; Bakker i de Vries, 2021). Dobiveni rezultati posebno su značajni u kontekstu učiteljskog rada jer potvrđuju da profesionalni zahtjevi u suvremenoj školi nadilaze neposredno izvođenje nastave. Učitelji predmetne nastave svakodnevno usklađuju različite profesionalne uloge – planiraju i izvode nastavu, provode individualizaciju i prilagodbe, surađuju s roditeljima, stručnim suradnicima i ravnateljima, vode opsežnu pedagošku dokumentaciju te odgovaraju na sve složenije administrativne i organizacijske zahtjeve. Kada se tome pridodaju zahtjevi povezani s upravljanjem razredom, ponašanjem učenika i provedbom inkluzivnog obrazovanja, jasno je da profesionalno opterećenje proizlazi iz istodobnog djelovanja više međusobno povezanih izvora stresa. Upravo zato rezultati ovog istraživanja potvrđuju da povećanje zahtjeva posla povezano je s povećanjem nastavničkog stresa.

Takvi nalazi podudaraju se s rezultatima brojnih međunarodnih istraživanja. Herman i suradnici (2020) u sustavnom pregledu istraživanja nastavničkog stresa zaključuju da među najčešće izvore profesionalnog stresa ubrajaju administrativno opterećenje, vremenske pritiske, probleme u ponašanju učenika te sve veće organizacijske zahtjeve škole. Collie (2021) navodi da profesionalni zahtjevi negativno utječu na psihološku dobrobit učitelja, osobito kada istodobno uključuju organizacijske i emocionalne komponente rada. Slično tome, metaanaliza Madigana i Kima (2021) pokazala je da su više razine profesionalnog stresa i sagorijevanja povezane s lošijom psihološkom dobrobiti učitelja, manjim zadovoljstvom poslom te nepovoljnijim profesionalnim ishodima. S druge strane, rezultati ovog istraživanja potvrđuju zaštitnu ulogu radnih resursa. Učitelji koji procjenjuju da imaju veću podršku ravnatelja, kvalitetnije odnose s kolegama i izraženije zajedničke organizacijske vrijednosti iskazuju niže razine nastavničkog stresa. Ovakav nalaz u skladu je s brojnim istraživanjima koja pokazuju da profesionalna podrška pridonosi očuvanju psihološke dobrobiti zaposlenika povećavajući osjećaj sigurnosti, profesionalne kompetentnosti i organizacijske pripadnosti (Bakker i Demerouti, 2017; Schaufeli, 2017;

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Lesener i sur., 2019). Važno je naglasiti da radni resursi ne predstavljaju samo pomoć u izvršavanju profesionalnih zadataka, nego djeluju i kao važan izvor motivacije, profesionalne autonomije i otpornosti na svakodnevne izazove učiteljskog rada (Bakker i de Vries, 2021).

Dobiveni rezultati dodatno potvrđuju da nastavnički stres predstavlja jedan od ključnih psiholoških mehanizama koji povezuje radne uvjete i sagorijevanje. Učitelji koji doživljavaju više razine profesionalnog stresa istodobno iskazuju više razine sagorijevanja. Važnost sagorijevanja za profesionalno funkcioniranje učitelja dodatno potvrđuju Madigan i Kim (2021b), čija je metaanaliza pokazala da su više razine sagorijevanja povezane s izraženijom namjerom napuštanja učiteljske profesije, dok je veće zadovoljstvo poslom povezano s manjom namjerom odlaska iz profesije. Dugotrajna izloženost profesionalnom stresu postupno iscrpljuje emocionalne, kognitivne i motivacijske kapacitete učitelja, smanjuje osjećaj profesionalne učinkovitosti te povećava vjerojatnost razvoja kronične emocionalne iscrpljenosti (Maslach i Leiter, 2016).

Posebnu vrijednost ovog istraživanja predstavlja potvrđena parcijalna medijacijska uloga nastavničkog stresa. Rezultati pokazuju da zahtjevi posla povećavaju sagorijevanje ne samo izravno, nego i posredno putem povećanja nastavničkog stresa. Istodobno, radni resursi smanjuju sagorijevanje ne samo neposredno, već i neizravno djelujući na smanjenje profesionalnog stresa. Takav nalaz pruža snažnu empirijsku potporu suvremenim proširenjima JD-R modela, prema kojima psihološki procesi predstavljaju središnji mehanizam kojim organizacijski uvjeti djeluju na profesionalnu dobrobit zaposlenika (Bakker i Demerouti, 2017; Bakker i de Vries, 2021). Rezultati su u skladu i s metaanalizom Lesenera i suradnika (2019), koja je obuhvatila 74 longitudinalna istraživanja te potvrdila temeljne pretpostavke JD-R modela o longitudinalnim odnosima između radnih zahtjeva i resursa te dobrobiti zaposlenika, uključujući radnu angažiranost i sagorijevanje.

Istodobno, činjenica da je u ovom istraživanju potvrđena parcijalna, a ne potpuna medijacija, ima važnu teorijsku vrijednost. Takav nalaz pokazuje da nastavnički stres predstavlja važan, ali ne i jedini mehanizam razvoja sagorijevanja. Drugim riječima, dio utjecaja radnih zahtjeva i radnih resursa na sagorijevanje odvija se neovisno o razini doživljenog stresa. To upućuje na mogućnost da u tom odnosu sudjeluju i drugi psihološki te organizacijski čimbenici, poput profesionalne samoefikasnosti, radne angažiranosti, organizacijske predanosti, psihološke otpornosti ili zadovoljstva poslom, što je u skladu s recentnim proširenjima Modela radnih zahtjeva i resursa te istraživanjima profesionalne dobrobiti učitelja.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Posebno je važno istaknuti da dobiveni rezultati imaju dodatnu težinu zbog specifičnosti ispitivanog uzorka. Za razliku od brojnih prethodnih istraživanja provedenih na općoj populaciji učitelja, ovo istraživanje obuhvatilo je učitelje predmetne nastave koji rade u inkluzivnom školskom okruženju. Njihov profesionalni kontekst obilježen je povećanim zahtjevima koji proizlaze iz potrebe za istodobnim ostvarivanjem odgojno-obrazovnih ishoda za sve učenike, prilagodbom nastavnih sadržaja različitim obrazovnim potrebama, suradnjom s pomoćnicima u nastavi, stručnim suradnicima i roditeljima te usklađivanjem brojnih administrativnih obveza. Upravo zbog toga dobiveni rezultati potvrđuju da se Model radnih zahtjeva i resursa uspješno može primijeniti i u specifičnom kontekstu inkluzivnog obrazovanja, pri čemu nastavnički stres predstavlja središnji mehanizam koji povezuje organizacijske uvjete rada sa sagorijevanjem.

Hipotezom H2.1 pretpostavljeno je da će socijalna podrška nadređenih, podrška kolega i inkluzivna školska klima ublažavati odnos između zahtjeva posla i sagorijevanja učitelja. Polazna pretpostavka temeljila se na JD-R modelu, prema kojem radni resursi, osim izravnog zaštitnog učinka, mogu djelovati i kao moderatori, odnosno ublažiti negativne posljedice visokih radnih zahtjeva na profesionalnu dobrobit zaposlenika (Bakker i Demerouti, 2017). Međutim, rezultati ovog istraživanja nisu potvrdili navedenu pretpostavku. Podrška nadređenih, podrška kolega i inkluzivna klima nisu značajno moderirali odnos između zahtjeva posla i sagorijevanja, što upućuje na zaključak da povećanje profesionalnih zahtjeva dovodi do porasta sagorijevanja neovisno o razini percipirane podrške ili kvaliteti inkluzivnog školskog okruženja. Na prvi pogled ovakav rezultat može djelovati neočekivano jer se u literaturi socijalna podrška i organizacijski resursi često opisuju kao čimbenici koji štite učitelje od negativnih posljedica profesionalnog opterećenja. Međutim, suvremena istraživanja JD-R modela pokazuju da moderatorski učinci radnih resursa nisu ni približno dosljedni kao njihovi izravni učinci. Dobiveni nalazi o zaštitnoj ulozi socijalne podrške mogu se povezati s rezultatima Avanzija i suradnika (2018), koji su na uzorku učitelja pokazali da je podrška kolega povezana s nižom percepcijom radnog opterećenja, a posredno i s nižim razinama sagorijevanja. Njihovi nalazi upućuju na to da se zaštitna uloga socijalne podrške može ostvarivati kroz različite mehanizme, a ne nužno kroz ublažavanje odnosa između radnih zahtjeva i sagorijevanja. Lesener, Gusy i Wolter (2019), u jednoj od najopsežnijih metaanaliza longitudinalnih istraživanja provedenih u okviru JD-R modela, zaključuju da su radni zahtjevi vrlo stabilni prediktori stresa i sagorijevanja, dok su dokazi o njihovoj interakciji s radnim resursima znatno slabiji i metodološki manje konzistentni. Slično navode i Bakker i Demerouti (2017), ističući kako se tzv. *buffering* hipoteza potvrđuje znatno

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

rjeđe nego motivacijski i zdravstveno-oštećujući procesi koji čine jezgru JD-R modela. Dobiveni nalazi stoga ne predstavljaju odstupanje od suvremenih spoznaja, nego dodatno potvrđuju razvoj teorije prema kojoj radni resursi češće djeluju kao neovisni zaštitni čimbenici nego kao varijable koje mijenjaju intenzitet djelovanja radnih zahtjeva. Drugim riječima, podrška ravnatelja, podrška kolega i pozitivna školska klima mogu pridonositi boljoj profesionalnoj dobrobiti učitelja, ali njihova prisutnost ne znači nužno da će učitelji biti manje osjetljivi na povećanje profesionalnih zahtjeva.

Takav obrazac posebno je razumljiv u kontekstu suvremenog učiteljskog rada. Posljednjih godina učiteljska profesija prolazi kroz intenzivne promjene koje uključuju povećanje administrativnih obveza, učestalije kurikularne reforme, digitalizaciju nastavnog procesa, izraženija očekivanja roditelja, veću odgovornost za ishode učenja te sve zahtjevniju provedbu inkluzivnog obrazovanja (OECD, 2020; OECD, 2023). Posljedično, profesionalni zahtjevi više ne proizlaze iz jednog izvora, nego iz istodobnog djelovanja velikog broja organizacijskih, emocionalnih i pedagoških opterećenja. U takvim okolnostima pojedinačni organizacijski resursi možda više nisu dovoljni da promijene odnos između zahtjeva i psiholoških ishoda.

Rezultati ovog istraživanja mogu se tumačiti i kroz prizmu kumulativnog učinka profesionalnih zahtjeva. Herman i sur. (2020) pokazali su da visoke razine nastavničkog stresa mogu biti prisutne i kod učitelja koji raspolažu relativno učinkovitim kapacitetima suočavanja sa stresom, što upućuje na važnost istodobnog razmatranja profesionalnih zahtjeva i individualnih resursa u razumijevanju profesionalne dobrobiti učitelja. Slično tome, Collie (2021) zaključuje da pozitivna organizacijska klima povećava profesionalno zadovoljstvo i angažiranost, ali njezin zaštitni učinak postupno slabi kada zahtjevi rada postanu kronični i višestruki. Madigan i Kim (2021 a) dodatno ističu da emocionalna iscrpljenost proizlazi iz dugotrajnog nakupljanja profesionalnih stresora, zbog čega organizacijska podrška ne može u potpunosti neutralizirati njihov učinak. Posebno zanimljiv doprinos razumijevanju dobivenih nalaza proizlazi iz literature o inkluzivnom obrazovanju. Premda se inkluzija u međunarodnim dokumentima promatra kao temeljno načelo suvremenog obrazovanja, njezina provedba u praksi često povećava profesionalne zahtjeve učitelja. Florian i Beaton (2018) ističu da učitelji uglavnom prihvaćaju vrijednosti inkluzivnog obrazovanja, ali istodobno upozoravaju na nedostatak vremena, stručne podrške i materijalnih resursa potrebnih za kvalitetnu provedbu inkluzivne nastave. Učitelji najveće izazove vide upravo u prilagodbi nastavnog procesa heterogenim skupinama učenika, pri čemu

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

profesionalni zahtjevi često nadmašuju raspoložive organizacijske resurse. Slične zaključke donose Candeias i sur. (2021), koji su pokazali da učitelji zaposleni u inkluzivnim školama češće izvještavaju o emocionalnom opterećenju i profesionalnom stresu, čak i kada procjenjuju odnose s kolegama i vodstvom škole pozitivnima. Autori naglašavaju da podrška može olakšati svakodnevni rad, ali ne može u potpunosti nadoknaditi nedostatak vremena, stručnih suradnika, pomoćnog osoblja i odgovarajućih materijalnih uvjeta za provedbu inkluzivnog obrazovanja. Takvi nalazi gotovo u potpunosti odgovaraju rezultatima ovog istraživanja.

Dobiveni rezultati dodatno dobivaju na važnosti kada se promatraju zajedno s korelacijskim analizama i rezultatima prve hipoteze. Naime, socijalna podrška i inkluzivna klima pokazale su značajne negativne povezanosti sa stresom i sagorijevanjem, a radni resursi imali su značajne izravne i neizravne učinke na profesionalnu dobrobit učitelja. Drugim riječima, podrška i inkluzivna klima jesu važni zaštitni čimbenici, ali njihova se zaštitna funkcija očituje prvenstveno kroz izravno poboljšanje profesionalne dobrobiti, a ne kroz mijenjanje odnosa između zahtjeva posla i sagorijevanja. Upravo je ta razlika važna za teorijsko razumijevanje dobivenih nalaza jer pokazuje da izostanak moderatorskog učinka ne znači da su socijalna podrška ili inkluzivna klima nevažne.

Posebno vrijedan nalaz predstavljaju rezultati simple slope analiza, koji pokazuju da je odnos između zahtjeva posla i sagorijevanja bio statistički značajan pri svim razinama podrške nadređenih, podrške kolega i inkluzivne klime. Takav obrazac upućuje na zaključak da su profesionalni zahtjevi u ovom uzorku bili statistički značajan i stabilan prediktor ($\beta = 0{,}14–0{,}19$) sagorijevanja. Drugim riječima, bez obzira rade li učitelji u školama koje karakteriziraju razvijeniji suradnički odnosi i pozitivnija inkluzivna klima ili u školama u kojima su ti resursi slabije izraženi, povećanje profesionalnih zahtjeva povezano je s povećanjem rizika od sagorijevanja.

Jedno od mogućih objašnjenja ovakvog rezultata proizlazi iz specifičnosti uzorka obuhvaćenog ovim istraživanjem. Učitelji predmetne nastave u inkluzivnim osnovnim školama istodobno rade s velikim brojem učenika u više razrednih odjela, prilagođavaju nastavne sadržaje različitim sposobnostima učenika, surađuju s roditeljima, stručnim suradnicima i pomoćnicima u nastavi te odgovaraju na sve izraženije administrativne zahtjeve. Upravo kumulacija tih profesionalnih obveza može objasniti zašto podrška i pozitivna školska klima nisu bile dovoljne da ublaže odnos između zahtjeva posla i sagorijevanja. Drugim riječima, rezultati sugeriraju da u uvjetima izrazito visokih profesionalnih zahtjeva zaštitni potencijal organizacijskih resursa doseže svoje granice.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Dobiveni nalazi imaju važne praktične implikacije. Oni upućuju da programi usmjereni isključivo na jačanje socijalne podrške ili unapređenje školske klime, premda iznimno vrijedni, vjerojatno neće biti dostatni za dugoročno očuvanje profesionalne dobrobiti učitelja ako nisu praćeni mjerama koje istodobno smanjuju objektivne zahtjeve učiteljskog rada. To podrazumijeva racionalizaciju administrativnih obveza, osiguravanje većeg broja stručnih suradnika, povećanje dostupnosti pomoćnika u nastavi, stvaranje uvjeta za kvalitetniju međuprofesionalnu suradnju te osiguravanje vremena za planiranje i provedbu individualiziranog rada s učenicima. Takve intervencije u većoj su mjeri usklađene sa suvremenim preporukama za razvoj održivih i uključivih školskih sustava (OECD, 2023; UNESCO, 2020). Sveukupno promatrano, rezultati druge hipoteze dodatno potvrđuju da je profesionalna dobrobit učitelja određena složenim međudjelovanjem radnih zahtjeva, radnih resursa i psiholoških procesa. Iako socijalna podrška i inkluzivna klima nisu pokazale moderatorski učinak, njihova važnost nije umanjena. Naprotiv, nalazi ovog istraživanja sugeriraju da one predstavljaju stabilne zaštitne organizacijske čimbenike koji pridonose nižim razinama stresa i sagorijevanja, ali da u okolnostima visokih profesionalnih zahtjeva nisu dovoljne za promjenu temeljnog odnosa između zahtjeva posla i profesionalnog iscrpljivanja. Upravo takav zaključak predstavlja važan doprinos razumijevanju primjene JD-R modela u kontekstu inkluzivnog obrazovanja.

Hipotezom H2.2 pretpostavljeno je da će socijalna podrška nadređenih, podrška kolega i inkluzivna školska klima moderirati odnos između resursa posla i sagorijevanja učitelja. Dobiveni rezultati pokazali su složeniji obrazac od očekivanoga. Dok podrška nadređenih i podrška kolega nisu ostvarile statistički značajan moderatorski učinak, inkluzivna klima pokazala se značajnim moderatorom odnosa između resursa posla i sagorijevanja ($\beta = -0{,}153$; $p = {,}020$). Istodobno je ponovno potvrđena značajna medijacijska uloga nastavničkog stresa, čime je dodatno potvrđena pretpostavka da profesionalna dobrobit učitelja proizlazi iz međudjelovanja organizacijskih uvjeta rada i psiholoških procesa koji se razvijaju tijekom profesionalnog djelovanja. Nalaz prema kojem veća dostupnost radnih resursa dovodi do nižih razina nastavničkog stresa i posljedično nižih razina sagorijevanja u potpunosti je u skladu s motivacijskim procesom JD-R modela (Bakker i Demerouti, 2017). Prema tom modelu, radni resursi imaju dvostruku funkciju. S jedne strane omogućuju učinkovitije ostvarivanje profesionalnih ciljeva, dok s druge strane potiču profesionalni razvoj, osjećaj kompetentnosti i radnu angažiranost te smanjuju negativne posljedice kroničnih profesionalnih zahtjeva. Posljednjih godina upravo je motivacijski proces JD-R modela jedan od najdosljednije potvrđenih nalaza u istraživanjima profesionalne dobrobiti zaposlenika različitih zanimanja (Bakker i de Vries, 2021; Schaufeli, 2017). Rezultati

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

ovog istraživanja potvrđuju da su podrška ravnatelja, podrška kolega i zajedničke organizacijske vrijednosti važni zaštitni čimbenici profesionalnog funkcioniranja učitelja. Takvi resursi ne djeluju isključivo kao pomoć pri izvršavanju svakodnevnih radnih zadataka, nego pridonose razvoju osjećaja profesionalne sigurnosti, autonomije i pripadnosti školskoj zajednici. Brojna istraživanja potvrđuju da percepcija dostupnosti organizacijskih resursa povećava profesionalnu angažiranost, zadovoljstvo poslom i otpornost na stres te smanjuje vjerojatnost razvoja sagorijevanja (Lesener i sur., 2019; Bakker i sur., 2023; Granziera i sur., 2021).

Posebno je značajno da je nastavnički stres ponovno potvrđen kao parcijalni medijator odnosa između radnih resursa i sagorijevanja. Time se dodatno potvrđuje da zaštitni učinak radnih resursa nije isključivo neposredan, nego se ostvaruje i posredno, smanjenjem profesionalnog stresa. Ovakav nalaz vrlo je važan jer pokazuje da organizacijski resursi ne djeluju samo na krajnji ishod – sagorijevanje – nego utječu na psihološke procese koji prethode njegovu razvoju. Slične rezultate navode Lesener i sur. (2019), Herman i sur. (2020) te Bakker i sur. (2023), koji zaključuju da profesionalni stres predstavlja jedan od ključnih mehanizama putem kojih organizacijsko okruženje oblikuje profesionalnu dobrobit zaposlenika.

Doprinos ovog dijela istraživanja proizlazi iz činjenice da se inkluzivna klima pokazala značajnim moderatorom, dok podrška nadređenih i podrška kolega nisu ostvarile takav učinak. Ovakav nalaz upućuje na zaključak da zaštitni učinak radnih resursa nije određen isključivo količinom dostupne profesionalne podrške, nego i širim organizacijskim kontekstom u kojem se ta podrška ostvaruje. Drugim riječima, isti organizacijski resursi neće imati jednaku vrijednost u školi koju karakteriziraju razvijena inkluzivna kultura, zajedničke profesionalne vrijednosti i osjećaj zajedničke odgovornosti kao u školi u kojoj takva organizacijska obilježja nisu dovoljno razvijena. Takav rezultat može se objasniti suvremenim razumijevanjem inkluzivnog obrazovanja. Posljednjih desetljeća inkluzija se sve manje promatra kao skup pojedinačnih prilagodbi za učenike s teškoćama, a sve više kao obilježje cjelokupne kulture škole (Ainscow, 2020; UNESCO, 2020). U tom smislu inkluzivna klima podrazumijeva zajedničku predanost uključivanju svih učenika, međusobno povjerenje među djelatnicima, otvorenu komunikaciju, zajedničko rješavanje problema, profesionalnu suradnju te osjećaj kolektivne odgovornosti za uspjeh svakoga učenika. Upravo zbog toga inkluzivna klima može djelovati kao svojevrsni organizacijski okvir unutar kojega radni resursi ostvaruju svoju punu zaštitnu funkciju. Dobiveni rezultati upućuju na mogućnost da inkluzivna klima predstavlja resurs više razine (*higher-order or-*

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

ganizational resource). Za razliku od podrške ravnatelja ili kolega, koje predstavljaju pojedinačne oblike socijalne podrške, inkluzivna klima oblikuje cjelokupno profesionalno iskustvo učitelja. Ona određuje način donošenja odluka, kvalitetu suradnje, razinu međusobnog povjerenja, spremnost na zajedničko rješavanje problema i percepciju pravednosti unutar škole. Takvo tumačenje u skladu je s novijim proširenjima Modela radnih zahtjeva i resursa, prema kojima organizacijska kultura predstavlja temeljni kontekst koji određuje učinkovitost ostalih radnih resursa (Bakker i de Vries, 2021; Bakker i sur., 2023).

Rezultati simple slope analiza dodatno potvrđuju navedeno tumačenje. Iako povećanje radnih resursa dovodi do smanjenja sagorijevanja na svim razinama inkluzivne klime, učitelji zaposleni u školama s manje razvijenom inkluzivnom klimom i istodobno manjim brojem raspoloživih resursa iskazuju najviše razine sagorijevanja. Takav obrazac sugerira da nepovoljni organizacijski uvjeti djeluju kumulativno. Kada su istodobno prisutni ograničeni resursi i nepoticajno inkluzivno okruženje, njihov negativni učinak na profesionalnu dobrobit postaje znatno izraženiji.

Dobiveni nalaz podudara se s istraživanjima koja pokazuju da škole s razvijenijom inkluzivnom kulturom i pozitivnom organizacijskom klimom potiču veću profesionalnu dobrobit učitelja, višu radnu angažiranost i niže razine emocionalne iscrpljenosti (Collie, 2021; Granziera i sur., 2021). Autori naglašavaju da učitelji pozitivnije procjenjuju provedbu inkluzivnog obrazovanja kada osjećaju da odgovornost za uključivanje svih učenika dijeli cijela školska zajednica, a ne pojedinac. Slične zaključke donose Cologon (2019) i Ainscow (2020), koji ističu da održivost inkluzivnog obrazovanja ovisi prvenstveno o razvoju inkluzivne kulture škole, a ne samo o individualnim kompetencijama učitelja. Takvo tumačenje podupire i UNESCO (2020), koji naglašava da uspješna inkluzija zahtijeva razvoj zajedničke vizije, suradničkih odnosa i organizacijske kulture usmjerene na sudjelovanje i uvažavanje različitosti svih učenika.

Nalazi ovog istraživanja dodatno su potkrijepljeni istraživanjima koja povezuju organizacijsku kulturu škole s profesionalnom dobrobiti nastavnika. Collie (2021) pokazuje da škole koje razvijaju kulturu suradnje, participativnog odlučivanja i profesionalnog povjerenja bilježe niže razine nastavničkog stresa i emocionalne iscrpljenosti. Thapa i sur. (2013), u jednom od najcitiranijih preglednih radova o školskoj klimi, zaključuju da pozitivna školska klima doprinosi ne samo dobrobiti učenika nego i psihološkom zdravlju zaposlenika. Slično tome, Wang i Degol (2016) ističu da organizacijska klima škole djeluje kao važan prediktor profesionalnog zado-

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

voljstva, angažiranosti i otpornosti učitelja. Posebnu vrijednost dobivenih rezultata treba promatrati u kontekstu inkluzivnog obrazovanja. Učitelji predmetne nastave svakodnevno rade s heterogenim skupinama učenika te se od njih očekuje planiranje diferencirane nastave, individualizacija poučavanja, suradnja s pomoćnicima u nastavi, stručnim suradnicima i roditeljima te kontinuirano praćenje napretka učenika različitih sposobnosti. Takvi zahtjevi mogu biti održivi samo u školama koje razvijaju kulturu zajedničke odgovornosti, suradnje i međusobne profesionalne podrške. Florian i Black-Hawkins (2011) naglašavaju da uspješna inkluzija nije rezultat individualnih napora pojedinoga učitelja, nego organizacijskog kapaciteta škole da zajednički odgovori na različitost učenika.

Ovakvo tumačenje dodatno podupiru rezultati međunarodnog istraživanja Teaching and Learning International Survey (TALIS 2018), prema kojima učitelji koji rade u školama obilježenima suradničkom organizacijskom kulturom, participativnim vodstvom i razvijenim profesionalnim učenjem iskazuju veću razinu zadovoljstva poslom, višu profesionalnu samoefikasnost i povoljnije pokazatelje profesionalne dobrobiti (OECD, 2020). Rezultati TALIS-a istodobno upućuju na važnost organizacijskog okruženja škole u oblikovanju profesionalnih iskustava učitelja te pokazuju da suradnička školska kultura i kvalitetno školsko vodstvo predstavljaju važne organizacijske resurse koji pridonose kvalitetnijem profesionalnom funkcioniranju učitelja.

Izostanak moderatorskog učinka podrške ravnatelja i kolega također zaslužuje dodatnu interpretaciju. Moguće je pretpostaviti da učitelji navedene oblike podrške doživljavaju kao očekivani dio profesionalnog okruženja, zbog čega oni pozitivno pridonose općoj profesionalnoj dobrobiti, ali nisu dovoljno snažni da promijene odnos između radnih resursa i sagorijevanja. Takav je nalaz u skladu s recentnim proširenjima Modela radnih zahtjeva i resursa, prema kojima radni resursi dosljednije ostvaruju izravne zaštitne učinke na profesionalnu dobrobit nego moderatorske učinke na odnos između radnih zahtjeva i negativnih profesionalnih ishoda (Bakker i sur., 2023). Nasuprot tome, inkluzivna klima predstavlja obilježje cjelokupne organizacije škole te oblikuje način na koji učitelji koriste raspoložive resurse i interpretiraju svakodnevne profesionalne izazove. Upravo zato njezin moderatorski učinak predstavlja jedan od najznačajnijih doprinosa ovog istraživanja. Dobiveni nalazi imaju važne implikacije za razvoj obrazovne politike. Oni sugeriraju da ulaganje u pojedinačne oblike stručne podrške neće biti dovoljno ukoliko nije popraćeno sustavnim razvojem inkluzivne organizacijske kulture škole. To podrazumijeva razvoj suradničkog vodstva, profesionalnih zajednica učenja, sustavne međuprofesi-

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

onalne suradnje, zajedničkog planiranja nastave, kontinuiranog stručnog usavršavanja za inkluzivno obrazovanje te stvaranja organizacijskih uvjeta u kojima se odgovornost za uključivanje svih učenika dijeli među svim članovima školskog kolektiva. Takve preporuke u skladu su s preporukama UNESCO-a (2020), OECD-a (2020) te Europske agencije za posebne potrebe i uključivo obrazovanje, koje razvoj inkluzivne školske kulture i jačanje organizacijskih kapaciteta škola prepoznaju kao jedne od temeljnih preduvjeta održivog uključivog obrazovanja.

Hipotezom H3.1 pretpostavljeno je da će socijalna podrška i inkluzivna školska klima moderirati posredni odnos između zahtjeva posla, nastavničkog stresa i sagorijevanja, odnosno da će razina navedenih organizacijskih resursa utjecati na intenzitet neizravnog učinka zahtjeva posla na sagorijevanje putem nastavničkog stresa. Dobiveni rezultati nisu potvrdili postavljenu pretpostavku. Naime, podrška nadređenih, podrška kolega i inkluzivna klima nisu značajno moderirale odnos između zahtjeva posla i nastavničkog stresa, zbog čega nije potvrđen ni moderirani medijacijski model.

Hipoteza H3.2 odnosi se na moderaciju odnosa resursa posla i nastavničkog stresa. Inkluzivna klima nije moderirala taj odnos, interakcija s podrškom kolega bila je statistički značajna, kao i indeks moderirane medijacije, pri čemu je veza resursa i stresa bila negativnija uz višu podršku kolega. Interakcija s podrškom nadređenih bila je značajna, ali mala pa je hipoteza 3.2 samo djelomično potvrđena.

Dobiveni nalazi predstavljaju važan doprinos razumijevanju psiholoških procesa koji dovode do razvoja sagorijevanja kod učitelja. Premda su socijalna podrška i inkluzivna klima pokazale značajne negativne povezanosti sa stresom i sagorijevanjem, nisu promijenile intenzitet odnosa između zahtjeva posla i nastavničkog stresa. Drugim riječima, povećanje profesionalnih zahtjeva bilo je povezano s porastom nastavničkog stresa neovisno o tome rade li učitelji u školama s razvijenijom ili manje razvijenom kulturom podrške i inkluzije. Ovakav rezultat sugerira da profesionalni zahtjevi predstavljaju stabilan izvor psihološkog opterećenja, čiji učinak nije moguće u potpunosti ublažiti postojećim organizacijskim resursima. Takav nalaz nije u suprotnosti sa suvremenim razumijevanjem Modela radnih zahtjeva i resursa. Naprotiv, recentna istraživanja pokazuju da se ublažavajući (*buffering*) učinak radnih resursa potvrđuje znatno rjeđe nego njihovi izravni zaštitni učinci. Bakker i Demerouti (2017) naglašavaju da radni resursi dosljednije predviđaju radnu angažiranost, zadovoljstvo poslom i niže razine sagorijevanja nego što mijenjaju odnos između radnih zahtjeva i negativnih profesionalnih ishoda. Sličan zaključak donose Lesener i sur. (2019), koji ističu da većina longitudinalnih istraživanja potvrđuje izravne

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

učinke radnih zahtjeva i radnih resursa, dok su interakcijski učinci uglavnom mali ili statistički neznačajni.

Rezultati ovog istraživanja dodatno potvrđuju da profesionalni stres predstavlja neposrednu psihološku reakciju na zahtjeve rada. Kada učitelji procjenjuju da profesionalni zahtjevi premašuju njihove mogućnosti suočavanja, dolazi do povećanja emocionalnog, kognitivnog i fiziološkog opterećenja koje se očituje kroz nastavnički stres. Lazarus i Folkman (1984) u transakcijskom modelu stresa naglašavaju da stres nastaje kada pojedinac procijeni da zahtjevi okoline nadilaze njegove raspoložive resurse. Dobiveni rezultati pokazuju da je upravo takva procjena prisutna kod učitelja predmetne nastave zaposlenih u inkluzivnim školama. Posebno je važno promatrati ove rezultate u kontekstu suvremenih promjena učiteljske profesije. U posljednjem desetljeću značajno su porasli zahtjevi povezani s administrativnim obvezama, digitalizacijom nastave, individualizacijom odgojno-obrazovnog rada, uključivanjem učenika s različitim obrazovnim potrebama te sve intenzivnijom komunikacijom s roditeljima i drugim stručnjacima (OECD, 2020; OECD, 2023). Istraživanje koje su proveli Madigan i Kim (2021 a) potvrđuje da nastavnički stres predstavlja važan psihološki mehanizam povezan s razvojem profesionalnog sagorijevanja. Učitelji koji doživljavaju više razine profesionalnog stresa istodobno iskazuju više razine sagorijevanja, pri čemu prethodna istraživanja pokazuju da je sagorijevanje povezano s nizom nepovoljnih profesionalnih ishoda, uključujući niže zadovoljstvo poslom i izraženiju namjeru napuštanja učiteljske profesije.

Rezultati simple slope analiza dodatno potvrđuju navedeno tumačenje. Statistički značajni nagibi regresijskih pravaca pri svim razinama podrške nadređenih, podrške kolega i inkluzivne klime pokazuju da se nastavnički stres povećava usporedno s porastom zahtjeva posla bez obzira na razinu organizacijske podrške. Takav obrazac sugerira da profesionalni zahtjevi djeluju kao temeljni pokretač zdravstveno-oštećujućeg procesa opisanog Modelom radnih zahtjeva i resursa. Drugim riječima, iako socijalna podrška i pozitivna školska klima pridonose općoj profesionalnoj dobrobiti, one nisu bile dovoljno snažne da promijene odnos između profesionalnih zahtjeva i psihološke reakcije učitelja na te zahtjeve. Jedno od mogućih objašnjenja ovakvih rezultata proizlazi iz specifičnosti inkluzivnog obrazovanja. Inkluzivna nastava zahtijeva kontinuirano prilagođavanje sadržaja, metoda rada i načina vrednovanja različitim sposobnostima učenika, što povećava kognitivno i emocionalno opterećenje učitelja (Florian i Black-Hawkins, 2011; Florian i Beaton, 2018). Osim toga, učitelji u inkluzivnim razredima često sudjeluju u

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

izradi individualiziranih kurikula, surađuju s pomoćnicima u nastavi, edukacijskim rehabilitatorima, psiholozima, logopedima i roditeljima te koordiniraju provedbu različitih oblika podrške učenicima. Takva složenost profesionalnih zadataka povećava intenzitet svakodnevnih zahtjeva i može objasniti zašto organizacijski resursi nisu uspjeli ublažiti njihov učinak na nastavnički stres.

Slična zapažanja iznose Hascher i Waber (2021), koji ističu da je profesionalna dobrobit učitelja u inkluzivnim školama uvjetovana ravnotežom između profesionalnih zahtjeva i dostupnih organizacijskih resursa. Granziera, Collie i Martin (2021) također naglašavaju da pozitivni učinci organizacijskih resursa mogu biti ograničeni ako učitelji dugotrajno rade u uvjetima visokih profesionalnih zahtjeva. Slično tome, Sharma, Loreman i Macanawai (2016) naglašavaju da uspješna provedba inkluzivnog obrazovanja ovisi o međudjelovanju različitih kontekstualnih čimbenika, uključujući obilježja lokalne kulture i zajednice, obrazovne politike, ulogu obitelji, reformu škole te učinkovito korištenje dostupnih resursa.

Dobiveni rezultati mogu se promatrati i kroz koncept neravnoteže između radnih zahtjeva i radnih resursa. Prema Modelu radnih zahtjeva i resursa, nije presudna samo razina zahtjeva ili resursa zasebno, nego njihov međusobni odnos, odnosno ravnoteža između profesionalnih zahtjeva i raspoloživih organizacijskih resursa (Bakker i sur., 2023). U situacijama kada profesionalni zahtjevi kontinuirano rastu brže od dostupnih organizacijskih resursa povećava se rizik razvoja kroničnog stresa i sagorijevanja, bez obzira na prisutnost pojedinačnih zaštitnih čimbenika. Upravo takav obrazac može objasniti rezultate dobivene u ovom istraživanju. Posebnu vrijednost ovih nalaza predstavlja činjenica da ukazuju na ograničenja dosadašnjih pristupa očuvanju profesionalne dobrobiti učitelja. Posljednjih godina velik broj intervencija usmjeren je na jačanje individualne otpornosti učitelja, razvoj strategija suočavanja sa stresom te unapređenje socijalne podrške unutar škole (Hascher i Waber, 2021). Iako su takvi programi važni, rezultati ovog istraživanja sugeriraju da neće biti dostatni ukoliko istodobno ne dođe do promjena na razini organizacije rada. Drugim riječima, profesionalna dobrobit učitelja ne može se dugoročno očuvati isključivo razvojem individualnih kompetencija ili međuljudskih odnosa, nego zahtijeva i smanjenje objektivnog profesionalnog opterećenja.

U tom smislu nalazi ovog istraživanja imaju značajne implikacije za obrazovnu politiku. Oni upućuju na potrebu sustavnog preispitivanja opsega administrativnih obveza učitelja, osiguravanja većeg broja stručnih suradnika, povećanja dostupnosti pomoćnika u nastavi, razvoja pro-

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

fesionalnih zajednica učenja te stvaranja organizacijskih uvjeta koji omogućuju kvalitetnu provedbu inkluzivnog obrazovanja. Takve preporuke u skladu su s recentnim smjernicama UNESCO-a (2020), OECD-a (2023) te Europske agencije za posebne potrebe i uključivo obrazovanje, koje naglašavaju da održiva inkluzija nije moguća bez istodobne brige o profesionalnoj dobrobiti učitelja.

Sveukupno promatrano, rezultati hipoteza H3.1 i H3.2 dodatno potvrđuju središnju ulogu nastavničkog stresa u procesu razvoja sagorijevanja. Iako socijalna podrška i inkluzivna klima predstavljaju važne organizacijske resurse, njihova zaštitna funkcija u ovom se istraživanju očitovala prvenstveno kroz izravno djelovanje na profesionalnu dobrobit, a ne kroz mijenjanje odnosa između zahtjeva posla i nastavničkog stresa. Takav nalaz proširuje dosadašnje spoznaje o primjeni Modela radnih zahtjeva i resursa u inkluzivnom obrazovanju te upućuje na potrebu da se buduća istraživanja usmjere na ispitivanje drugih potencijalnih zaštitnih mehanizama, poput profesionalne samoefikasnosti, psihološke otpornosti, organizacijske pravednosti, kolektivne učinkovitosti i kvalitete školskog vodstva, koji bi mogli preciznije objasniti individualne razlike u razvoju stresa i sagorijevanja kod učitelja.

Dobiveni rezultati istraživanja omogućuju cjelovitije razumijevanje mehanizama razvoja nastavničkog stresa i sagorijevanja u inkluzivnom školskom okruženju te istodobno pridonose daljnjem razvoju spoznaja o primjeni Modela radnih zahtjeva i resursa u području odgoja i obrazovanja. Iako su temeljne pretpostavke JD-R modela potvrđene u brojnim profesionalnim kontekstima (Bakker i Demerouti, 2017; Bakker i de Vries, 2021; Bakker i sur., 2023), istraživanja koja istodobno promatraju radne zahtjeve, radne resurse, nastavnički stres, socijalnu podršku i obilježja inkluzivnog školskog okruženja još su uvijek relativno malobrojna, osobito kada je riječ o učiteljima predmetne nastave. Dobiveni nalazi stoga ne predstavljaju samo potvrdu postojećih teorijskih postavki, nego ih proširuju ukazujući na složenost odnosa između organizacijskih uvjeta rada i profesionalne dobrobiti učitelja u suvremenim inkluzivnim školama.

Posebno značajan doprinos proizlazi iz nalaza koji se odnose na ulogu socijalne podrške. Rezultati su pokazali da podrška nadređenih i podrška kolega nisu moderirale odnos između zahtjeva posla i nastavničkog stresa niti odnos između zahtjeva posla i sagorijevanja. To se odnosi na hipoteze H2.1 i H3.1; u modelu resursa posla (H3.2) utvrđene su, međutim, male interakcije s podrškom kolega i podrškom nadređenih na odnos resursa i nastavničkog stresa. Takav nalaz ne znači da socijalna podrška nije važna za profesionalno funkcioniranje učitelja, već upućuje na zaključak da njezina uloga u procesu razvoja sagorijevanja nije jednaka ulozi koja joj se

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

često pripisuje u teorijskim modelima i dijelu empirijskih istraživanja. Naime, dobiveni rezultati pokazuju da socijalna podrška pridonosi profesionalnoj dobrobiti učitelja kao samostalni organizacijski resurs, ali nije bila dovoljno snažna da promijeni intenzitet djelovanja profesionalnih zahtjeva na nastavnički stres i sagorijevanje.

Takav obrazac u skladu je s recentnim razvojem Modela radnih zahtjeva i resursa, prema kojem se izravni učinci radnih resursa potvrđuju znatno dosljednije od njihovih ublažavajućih (*buffering*) učinaka. Dok su prve formulacije modela pretpostavljale da će radni resursi ublažavati negativne posljedice visokih radnih zahtjeva, novije longitudinalne studije i metaanalize pokazuju da je taj učinak znatno manje stabilan od njihova izravnog zaštitnog djelovanja (Bakker i Demerouti, 2017; Bakker i sur., 2023; Lesener i sur., 2019). U tom smislu rezultati ovog istraživanja potvrđuju suvremene spoznaje prema kojima socijalna podrška prvenstveno povećava profesionalnu dobrobit, radnu angažiranost i zadovoljstvo poslom, dok njezina sposobnost ublažavanja posljedica visokih profesionalnih zahtjeva ovisi o brojnim organizacijskim i kontekstualnim čimbenicima.

Dobiveni nalazi dodatno potvrđuju potrebu razlikovanja subjektivne percepcije socijalne podrške od objektivnih organizacijskih uvjeta rada. Učitelj može procjenjivati da ima podršku ravnatelja, razumijevanje kolega i kvalitetne profesionalne odnose, ali takva podrška sama po sebi ne mijenja opseg administrativnih obveza, broj učenika u razrednim odjelima, zahtjeve povezane s individualizacijom nastave, suradnjom s roditeljima ili provođenjem zakonskih i kurikularnih obveza. Drugim riječima, socijalna podrška povećava subjektivni osjećaj sigurnosti i profesionalne kompetentnosti, ali ne uklanja izvore profesionalnog opterećenja. Upravo zbog toga učitelji mogu istodobno procjenjivati da rade u podržavajućem školskom okruženju, a ipak doživljavati visoke razine profesionalnog stresa ako su zahtjevi kojima su izloženi dugotrajni, intenzivni i kumulativni. Rezultati ovog istraživanja omogućuju preciznije teorijsko pozicioniranje socijalne podrške unutar Modela radnih zahtjeva i resursa (JD-R) te pridonose boljem razumijevanju mehanizama razvoja nastavničkog stresa i profesionalnoga sagorijevanja u inkluzivnom školskom okruženju. Premda se socijalna podrška u dosadašnjim istraživanjima dosljedno opisuje kao jedan od najvažnijih zaštitnih čimbenika profesionalne dobrobiti učitelja, dobiveni nalazi upućuju na njezinu složeniju ulogu. Rezultati pokazuju da podrška ravnatelja i kolega predstavlja važan organizacijski resurs koji je izravno povezan s nižim razinama nastavničkog stresa i profesionalnog sagorijevanja, ali nije potvrđena kao moderator odnosa između radnih zahtjeva i njihovih negativnih psiholoških posljedica.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Takav nalaz ne umanjuje važnost socijalne podrške, nego upućuje na potrebu njezina preciznijeg teorijskog pozicioniranja unutar JD-R modela. Socijalna podrška očito pridonosi očuvanju profesionalne dobrobiti učitelja kroz motivacijski proces jačanjem osjećaja profesionalne sigurnosti, pripadnosti, kompetentnosti i organizacijske povezanosti. Međutim, kada su profesionalni zahtjevi izrazito visoki, dugotrajni i kumulativni, njezin zaštitni potencijal pokazuje određena ograničenja te nije dovoljan za ublažavanje njihova djelovanja na razvoj nastavničkog stresa i profesionalnog sagorijevanja. Dobiveni rezultati u skladu su sa suvremenim razvojem JD-R teorije, prema kojoj se radni resursi više ne promatraju prvenstveno kao univerzalni zaštitni čimbenici koji ublažavaju negativne učinke radnih zahtjeva, nego kao samostalni prediktori profesionalne dobrobiti zaposlenika. Tijekom posljednjeg desetljeća teorija je značajno proširena te se sve veći naglasak stavlja na dva međusobno povezana, ali relativno neovisna procesa – proces narušavanja zdravlja (*health impairment process*), kojim kronično visoki radni zahtjevi dovode do stresa i profesionalnog sagorijevanja, te motivacijski proces (*motivational process*), kojim radni resursi potiču radnu angažiranost, zadovoljstvo poslom i psihološku dobrobit zaposlenika. U novijem preglednom radu Bakker, Demerouti i Sanz-Vergel (2023) ističu da se *buffering* učinak radnih resursa ne potvrđuje dosljedno u svim istraživanjima, dok su njihovi izravni pozitivni učinci na profesionalnu dobrobit empirijski znatno stabilniji.

Takvo tumačenje dodatno potvrđuju rezultati metaanalize Lesenera, Gusyja i Woltera (2019), koji su analizirali longitudinalna istraživanja temeljena na JD-R modelu te zaključili da radni zahtjevi predstavljaju dosljedne i snažne prediktore profesionalnog stresa i sagorijevanja, dok su moderatorski učinci radnih resursa uglavnom mali, nestabilni ili statistički neznačajni. Sličan zaključak donosi i Schaufeli (2017), naglašavajući da radni resursi prvenstveno djeluju kao motivacijski čimbenici koji povećavaju profesionalnu angažiranost i otpornost zaposlenika, dok je njihov učinak na ublažavanje posljedica izrazito visokih radnih zahtjeva znatno slabiji.

Rezultati ovog istraživanja stoga ne odstupaju od suvremenih spoznaja o JD-R teoriji, nego ih dodatno potvrđuju u specifičnom kontekstu inkluzivnog obrazovanja. Dobiveni nalazi upućuju na zaključak da socijalna podrška predstavlja važan organizacijski resurs koji izravno pridonosi profesionalnoj dobrobiti učitelja, ali nije dostatna za ublažavanje posljedica kronične izloženosti visokim profesionalnim zahtjevima. Time se potvrđuje da očuvanje profesionalne dobrobiti učitelja ne ovisi isključivo o kvaliteti međuljudskih odnosa, nego i o ravnoteži između zahtjeva posla i raspoloživih organizacijskih resursa. Dobiveni nalazi također ukazuju na važnost razlikovanja subjektivne percepcije socijalne podrške od objektivnih obilježja radnog okruženja.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Podrška ravnatelja i kolega može povećati osjećaj profesionalne sigurnosti, međusobnog povjerenja, pripadnosti kolektivu i profesionalne kompetentnosti, ali sama po sebi ne mijenja organizacijske uvjete rada. Drugim riječima, kvalitetni međuljudski odnosi ne mogu smanjiti broj učenika u razrednom odjelu, administrativno opterećenje, količinu pedagoške dokumentacije, vrijeme potrebno za individualizaciju nastave, složenost provedbe inkluzivnih prilagodbi niti zahtjeve povezane sa suradnjom s roditeljima i stručnim suradnicima. Posljedično, učitelji mogu istodobno procjenjivati da rade u podržavajućem okruženju, a ipak doživljavati visoke razine profesionalnog stresa kada profesionalni zahtjevi trajno nadmašuju raspoložive organizacijske kapacitete škole. Takvo objašnjenje podupiru Hascher i Waber (2021), koji naglašavaju da programi usmjereni isključivo na jačanje međuljudskih odnosa mogu unaprijediti subjektivni osjećaj dobrobiti zaposlenika, ali dugoročno ne mogu nadomjestiti nepovoljne organizacijske uvjete rada. Održiva profesionalna dobrobit učitelja zahtijeva istodobno razvijanje kvalitetnih profesionalnih odnosa i sustavno unapređivanje organizacijskih uvjeta rada, uključujući primjerenu raspodjelu radnih obveza, dostupnost stručne podrške i smanjenje administrativnog opterećenja. Slične zaključke donose i istraživanja Rebecce Collie, koja pokazuju da pozitivna školska klima, kvalitetni suradnički odnosi i podržavajuće školsko vodstvo značajno pridonose profesionalnoj dobrobiti učitelja, ali njihovi pozitivni učinci ovise o istodobnoj dostupnosti odgovarajućih organizacijskih resursa. Kada učitelji rade u uvjetima trajno visokih radnih zahtjeva, nedostatka vremena i povećanoga administrativnog opterećenja, zaštitni učinci socijalne podrške postupno slabe (Collie, 2021). Sličan zaključak donose i Madigan i Kim (2021a), koji u metaanalizi pokazuju da kronično visoki radni zahtjevi ostaju najsnažniji prediktori emocionalne iscrpljenosti, profesionalnog sagorijevanja i namjere napuštanja učiteljske profesije. Rezultati simple slope analiza dodatno podupiru navedeno teorijsko tumačenje. Statistički značajan pozitivan odnos između radnih zahtjeva i nastavničkog stresa utvrđen je pri svim razinama podrške ravnatelja, podrške kolega i percepcije inkluzivne školske klime. Takav obrazac pokazuje da povećanje radnih zahtjeva dovodi do porasta nastavničkog stresa neovisno o razini dostupnih organizacijskih resursa. Drugim riječima, socijalna podrška i pozitivna školska klima pridonose profesionalnoj dobrobiti učitelja, ali ne mijenjaju temeljni odnos između visokih radnih zahtjeva i razvoja nastavničkog stresa. Dobiveni rezultati dodatno potvrđuju suvremeno tumačenje JD-R teorije prema kojem su proces narušavanja zdravlja i motivacijski proces međusobno povezani, ali relativno neovisni mehanizmi profesionalnog funkcioniranja zaposlenika (Bakker i sur., 2023; Schaufeli, 2017).

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Ovakvi rezultati u skladu su s recentnim istraživanjima profesionalne dobrobiti učitelja koja pokazuju da kronična izloženost visokim radnim zahtjevima ostaje najsnažniji prediktor emocionalne iscrpljenosti, profesionalnog stresa i sagorijevanja, čak i u školama koje karakterizira razvijena kultura suradnje i visoka razina organizacijske podrške (Collie, 2021; Hascher i Waber, 2021). Premda kvalitetni međuljudski odnosi povećavaju osjećaj profesionalne kompetentnosti, pripadnosti i zadovoljstva poslom, oni ne mogu u potpunosti neutralizirati učinke dugotrajne izloženosti visokim profesionalnim zahtjevima. Dobiveni nalazi stoga potvrđuju da očuvanje profesionalne dobrobiti učitelja zahtijeva istodobno jačanje organizacijskih resursa i sustavno upravljanje radnim zahtjevima. Takvo je tumačenje posebno važno u kontekstu inkluzivnog obrazovanja, u kojem se profesionalna uloga učitelja posljednjih desetljeća značajno promijenila. Uz planiranje i izvođenje nastave, od učitelja se očekuje provedba individualiziranoga i diferenciranoga poučavanja, kontinuirano praćenje napretka učenika, suradnja s roditeljima, stručnim suradnicima i vanjskim institucijama, vođenje opsežne pedagoške dokumentacije, korištenje digitalnih tehnologija te sudjelovanje u različitim razvojnim i administrativnim aktivnostima škole. Takvo proširenje profesionalne uloge dovelo je do intenzifikacije učiteljskog rada, odnosno istodobnog povećanja opsega i složenosti profesionalnih zahtjeva, što predstavlja jedno od najvažnijih obilježja suvremene učiteljske profesije (Hargreaves, 1994; Collie, 2020). Na slične trendove upozoravaju i rezultati međunarodnog istraživanja TALIS 2018, prema kojima učitelji sve češće izvještavaju o povećanom administrativnom opterećenju, nedostatku vremena za kvalitetnu pripremu nastave, intenzivnijim zahtjevima vezanima uz inkluzivno obrazovanje te rastućim očekivanjima društva i obrazovnih politika. OECD zaključuje da upravo kumulativno povećanje profesionalnih zahtjeva predstavlja jedan od glavnih izvora profesionalnog stresa i smanjene dobrobiti učitelja te naglašava kako dugoročno očuvanje kvalitete obrazovanja zahtijeva sustavno unapređivanje radnih uvjeta učitelja (OECD, 2020). Sličan pristup zagovara i UNESCO (2020), ističući da održivost inkluzivnog obrazovanja ne ovisi isključivo o kompetencijama pojedinoga učitelja, nego i o organizacijskim pretpostavkama koje omogućuju kvalitetnu provedbu inkluzivnih praksi. To uključuje osiguravanje dovoljnog broja stručnih suradnika, dostupnost pomoćnika u nastavi, vrijeme za zajedničko planiranje i profesionalnu suradnju, primjerene materijalne resurse te razvoj školske kulture u kojoj se odgovornost za uključivanje svih učenika dijeli među svim članovima odgojno-obrazovne zajednice. U takvim uvjetima socijalna podrška može ostvariti svoj puni zaštitni potencijal jer je nadopunjena odgovarajućim organizacijskim resursima.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Dobiveni rezultati imaju i značajne praktične implikacije. Nalazi upućuju na zaključak da programi usmjereni isključivo na razvoj socijalne podrške, timske suradnje ili individualnih strategija suočavanja sa stresom, premda korisni, nisu dostatni za dugoročno očuvanje profesionalne dobrobiti učitelja. Učinkovite preventivne strategije trebale bi istodobno obuhvatiti organizacijske intervencije usmjerene na racionalizaciju administrativnih obveza, osiguravanje odgovarajućih stručnih i materijalnih resursa, povećanje mogućnosti zajedničkog planiranja nastave, razvoj profesionalnih zajednica učenja te sustavno osnaživanje školskog vodstva u području upravljanja dobrobiti zaposlenika. Takav pristup u skladu je s preporukama OECD-a (2020), UNESCO-a (2020) te suvremenim razvojem JD-R teorije (Bakker i sur., 2023).

Promatrani u cjelini, rezultati ovog istraživanja potvrđuju da socijalna podrška ima važnu ulogu u očuvanju profesionalne dobrobiti učitelja, ali istodobno pokazuju da njezin zaštitni učinak nije neograničen. Kada su radni zahtjevi izrazito visoki i dugotrajni, socijalna podrška sama po sebi nije dostatna za ublažavanje njihova djelovanja na nastavnički stres i profesionalno sagorijevanje. Dobiveni nalazi stoga dodatno podupiru suvremene interpretacije JD-R teorije, prema kojima se učinkovita prevencija profesionalnog stresa i sagorijevanja ne može temeljiti isključivo na jačanju međuljudskih odnosa i individualnih resursa, nego zahtijeva istodobno unapređivanje organizacijskih uvjeta rada i sustavno smanjenje profesionalnih zahtjeva kojima su učitelji svakodnevno izloženi. U kontekstu inkluzivnog obrazovanja takav je pristup posebno važan jer održivost inkluzivnih praksi u velikoj mjeri ovisi o profesionalnoj dobrobiti učitelja, koja predstavlja jedan od temeljnih preduvjeta kvalitetnog i uključivog odgojno-obrazovnog procesa.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

7. ZAKLJUČAK

Profesionalna dobrobit učitelja posljednjih je godina postala jedno od središnjih pitanja suvremenih obrazovnih znanosti. Razvoj inkluzivnog obrazovanja, promjene u organizaciji školskog rada, povećani administrativni zahtjevi, digitalizacija nastave i sve složenija očekivanja koja se postavljaju pred učitelje doveli su do značajnih promjena u zanimanju učitelja. U takvim okolnostima razumijevanje čimbenika koji pridonose profesionalnom stresu i sagorijevanju više nije samo pitanje očuvanja zdravlja učitelja, nego i važan preduvjet kvalitete odgojno-obrazovnoga procesa te dugoročne održivosti inkluzivnoga obrazovanja.

Polazeći od modela radnih zahtjeva i resursa kao teorijskog okvira, ovo je istraživanje bilo usmjereno na ispitivanje odnosa između zahtjeva posla, resursa posla, nastavničkoga stresa, profesionalnog sagorijevanja, socijalne podrške i inkluzivnog školskog okruženja kod predmetnih učitelja zaposlenih u osnovnim školama. Dobiveni rezultati potvrđuju da profesionalna dobrobit učitelja proizlazi iz složenoga međudjelovanja radnih uvjeta, individualnih psiholoških procesa i obilježja organizacijskog okruženja. Time se dodatno potvrđuje da profesionalni stres i sagorijevanje nije moguće objasniti djelovanjem pojedinačnih čimbenika, nego njihovim međusobnim odnosima i dinamikom njihova djelovanja. Rezultati istraživanja potvrđuju kako profesionalni zahtjevi predstavljaju važan izvor psihološkoga opterećenja predmetnih učitelja te da dugotrajna izloženost povećanim zahtjevima povećava rizik razvoja nastavničkog stresa i profesionalnog sagorijevanja. Istodobno, raspoloživi radni resursi, socijalna podrška i obilježja inkluzivnoga školskog okruženja povezani su s očuvanjem profesionalne dobrobiti učitelja. Dobiveni nalazi pokazuju da suvremenu učiteljsku profesiju obilježava trajna napetost između rastućih profesionalnih zahtjeva i ograničenih organizacijskih mogućnosti njihova uspješnoga prevladavanja. Upravo se u toj neravnoteži nalazi jedan od ključnih izazova suvremenoga obrazovnoga sustava.

Jedna od najvažnijih spoznaja ovoga istraživanja odnosi se na činjenicu da profesionalno sagorijevanje nije isključivo neposredna posljedica zahtjevnih radnih uvjeta, nego je dijelom i rezultat procesa u kojem povećani zahtjevi postupno dovode do razvoja nastavničkog stresa, a dugotrajna izloženost stresu povećava vjerojatnost razvoja sagorijevanja. Nastavnički stres djelomično posreduje učinke zahtjeva i resursa posla, uz zadržane značajne izravne učinke. Takav nalaz dodatno potvrđuje važnost pravodobnoga prepoznavanja izvora profesionalnog stresa te razvoja preventivnih aktivnosti usmjerenih na njegovo smanjenje prije nego što dođe do razvoja

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

ozbiljnijih posljedica za profesionalno funkcioniranje učitelja. Posebno vrijednim smatra se nalaz da socijalna podrška, iako značajno povezana s nižim razinama nastavničkog stresa i profesionalnog sagorijevanja, nije pokazala očekivanu moderatorsku ulogu u odnosu između profesionalnih zahtjeva i negativnih profesionalnih ishoda. To vrijedi za odnos zahtjeva posla i sagorijevanja, odnosno stresa (H2.1, H3.1); u odnosu resursa posla i stresa (H3.2) uočene su male interakcije s podrškom kolega i nadređenih. Takav rezultat upućuje na zaključak da dobra međuljudska podrška, premda predstavlja važan organizacijski resurs, sama po sebi nije dovoljna za ublažavanje posljedica izrazito visokih profesionalnih zahtjeva. Učiteljima nije potrebna samo veća podrška, nego i radni uvjeti koji omogućuju održivo obavljanje njihova profesionalnog rada. Ovakav nalaz dodatno potvrđuje da očuvanje profesionalne dobrobiti nije moguće temeljiti isključivo na individualnoj otpornosti ili kvaliteti međuljudskih odnosa, nego zahtijeva istodobno djelovanje na razini organizacije rada i obrazovne politike.

S druge strane, rezultati istraživanja pokazali su da inkluzivna klima moderira odnos radnih resursa i sagorijevanja, pri čemu je učinak resursa izraženiji uz razvijeniju inkluzivnu klimu (H2.2), no taj se nalaz nije potvrdio u modelu moderirane medijacije (H3.2). Ovakav nalaz posebno je značajan jer pokazuje da inkluzivnost škole nije isključivo pedagoško ili vrijednosno obilježje ustanove, nego i važan organizacijski čimbenik koji pridonosi očuvanju profesionalne dobrobiti učitelja. Škole koje razvijaju kulturu suradnje, međusobnog povjerenja, prihvaćanja različitosti i zajedničke odgovornosti stvaraju okruženje u kojem učitelji lakše koriste raspoložive resurse i uspješnije odgovaraju na profesionalne izazove. Time inkluzivna klima prerasta okvir poželjnoga obilježja škole te postaje jedan od preduvjeta održivosti inkluzivnog obrazovanja.

Dobiveni rezultati imaju posebno značenje u okolnostima suvremenih obrazovnih promjena. Posljednjih godina učitelji preuzimaju sve veći broj profesionalnih uloga koje nadilaze tradicionalno poučavanje. Od njih se očekuje uspješno upravljanje heterogenim razredima, provedba individualiziranoga poučavanja, suradnja s različitim stručnjacima, pružanje emocionalne podrške učenicima te istodobno ostvarivanje visokih obrazovnih postignuća. Takvi zahtjevi opravdano otvaraju pitanje granica profesionalnih mogućnosti učitelja i odgovornosti obrazovnoga sustava za stvaranje uvjeta u kojima će učitelji moći kvalitetno obavljati svoj posao. Rezultati ovoga istraživanja stoga upućuju na potrebu promjene perspektive u promišljanju profesionalne dobrobiti učitelja. Profesionalni stres i sagorijevanje ne mogu se promatrati isključivo

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

kao posljedica individualnih obilježja ili nedostatne otpornosti pojedinca. Jednako je važno analizirati organizaciju rada, raspoložive resurse, kvalitetu školskog vodstva, razvijenost suradničke kulture i obilježja inkluzivnoga školskog okruženja. Tek promatranjem svih navedenih čimbenika moguće je razvijati učinkovite strategije usmjerene na očuvanje profesionalne dobrobiti učitelja.

Ovo istraživanje potvrđuje da ulaganje u profesionalnu dobrobit učitelja ne predstavlja dodatnu vrijednost obrazovnoga sustava, nego jedan od njegovih temeljnih preduvjeta. Učitelj koji radi u okruženju koje prepoznaje složenost njegove profesionalne uloge, osigurava odgovarajuće resurse, potiče suradnju i razvija uključivu školsku kulturu može uspješnije odgovarati na izazove suvremenoga obrazovanja te stvarati kvalitetnije uvjete za učenje i razvoj svih učenika. Stoga se profesionalna dobrobit učitelja ne može promatrati odvojeno od kvalitete inkluzivnoga obrazovanja. Naprotiv, ona predstavlja jedan od njegovih ključnih pokazatelja i važan temelj razvoja škole koja je istodobno uključiva, kvalitetna i održiva za sve sudionike odgojno-obrazovnoga procesa.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

8. ZNANSTVENI DOPRINOS ISTRAŽIVANJA

Provedeno istraživanje daje izvorni znanstveni doprinos proširujući postojeće spoznaje o odnosima između radnih zahtjeva, radnih resursa, nastavničkog stresa, profesionalnog sagorijevanja, socijalne podrške i inkluzivnog školskog okruženja. Posebna vrijednost istraživanja proizlazi iz integriranoga pristupa, kojim su navedeni konstrukti promatrani unutar jedinstvenoga teorijskog okvira modela radnih zahtjeva i resursa. Takav pristup omogućio je cjelovitije razumijevanje mehanizama koji oblikuju profesionalno funkcioniranje predmetnih učitelja u suvremenom inkluzivnom obrazovanju.

Prvi znanstveni doprinos istraživanja ogleda se u empirijskoj provjeri proširenoga modela radnih zahtjeva i resursa na uzorku predmetnih učitelja zaposlenih u osnovnim školama. Premda je model radnih zahtjeva i resursa jedan od najčešće primjenjivanih teorijskih okvira u istraživanjima profesionalne dobrobiti zaposlenika, istraživanja koja istodobno uključuju nastavnički stres, profesionalno sagorijevanje, socijalnu podršku i obilježja inkluzivnoga školskog okruženja još su uvijek relativno rijetka, osobito u hrvatskom obrazovnom kontekstu. Time ovo istraživanje pridonosi provjeri primjenjivosti suvremenih organizacijskih teorija u području odgojno-obrazovne djelatnosti.

Drugi znanstveni doprinos odnosi se na potvrđenu medijacijsku ulogu nastavničkog stresa u odnosu između radnih zahtjeva, radnih resursa i profesionalnog sagorijevanja. Dobiveni rezultati pokazuju da profesionalni uvjeti rada ne djeluju na sagorijevanje isključivo izravno, nego i izravno i putem nastavničkog stresa kao važnoga psihološkog mehanizma (parcijalna medijacija). Time je dodatno rasvijetljen proces razvoja profesionalnog sagorijevanja te pružena empirijska potvrda važnosti psiholoških procesa koji povezuju organizacijske uvjete rada i profesionalnu dobrobit učitelja.

Treći i posebno vrijedan doprinos istraživanja proizlazi iz nalaza da socijalna podrška nije pokazala očekivanu moderatorsku ulogu u odnosu između radnih zahtjeva, nastavničkog stresa i profesionalnog sagorijevanja. Iako su podrška nadređenih i podrška kolega bile značajno povezane s nižim razinama nastavničkog stresa i sagorijevanja, nisu ublažavale negativne učinke povećanih profesionalnih zahtjeva. Podrška kolega i nadređenih pokazala je, međutim, malu moderacijsku ulogu u odnosu resursa posla i nastavničkog stresa (H3.2). Ovaj nalaz doprinosi suvremenim raspravama o ulozi radnih resursa unutar modela radnih zahtjeva i resursa te po-

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

dupire novija istraživanja koja pokazuju da radni resursi češće djeluju kao izravni zaštitni čimbenici nego kao moderatori odnosa između profesionalnih zahtjeva i profesionalnih ishoda. Time istraživanje proširuje postojeće spoznaje o složenosti djelovanja socijalne podrške u školskom okruženju.

Četvrti znanstveni doprinos predstavlja utvrđena moderatorska uloga inkluzivne klime u odnosu između radnih resursa i profesionalnog sagorijevanja. Dobiveni rezultati pokazuju da zaštitni učinak radnih resursa nije jednak u svim školskim okruženjima, nego ovisi o kvaliteti inkluzivne školske klime. Učitelji koji rade u školama sa slabije razvijenom inkluzivnom klimom i raspolažu manjim brojem radnih resursa iskazuju više razine profesionalnog sagorijevanja, dok razvijenija inkluzivna klima povećava učinkovitost raspoloživih resursa. Ovaj nalaz predstavlja važan doprinos razumijevanju organizacijskih čimbenika profesionalne dobrobiti učitelja te dodatno potvrđuje važnost inkluzivne školske kulture kao sastavnice uspješnoga funkcioniranja suvremenih škola.

Peti doprinos istraživanja ogleda se u potvrdi da profesionalna dobrobit učitelja proizlazi iz međudjelovanja individualnih, organizacijskih i kontekstualnih čimbenika. Dobiveni rezultati pokazuju da profesionalni stres i profesionalno sagorijevanje nije moguće objasniti djelovanjem pojedinačnih varijabli, nego složenim odnosima između radnih zahtjeva, raspoloživih resursa, obilježja školskog okruženja i psiholoških procesa. Time istraživanje doprinosi razvoju integrativnoga pristupa proučavanju profesionalne dobrobiti zaposlenika u obrazovanju.

Značajan doprinos ostvaren je i na metodološkoj razini. Primjenom eksploratornih i konfirmatornih faktorskih analiza provjerena je faktorska struktura primijenjenih mjernih instrumenata, uz odstupanja od izvornih struktura na uzorku predmetnih učitelja u hrvatskom obrazovnom sustavu. Time su dobiveni dodatni empirijski dokazi o prikladnosti njihove primjene u budućim istraživanjima profesionalne dobrobiti zaposlenih u odgojno-obrazovnim ustanovama.

Osim teorijskog doprinosa, istraživanje ima i izraženu aplikativnu vrijednost. Dobiveni rezultati pružaju znanstveno utemeljene spoznaje koje mogu poslužiti pri oblikovanju obrazovnih politika usmjerenih na unapređenje radnih uvjeta učitelja, razvoj podržavajuće školske kulture i jačanje organizacijskih resursa u školama. Posebno je važno što rezultati upućuju da očuvanje profesionalne dobrobiti učitelja zahtijeva istodobno smanjivanje profesionalnih zahtjeva i sustavno jačanje organizacijskih resursa, pri čemu se razvoj kvalitetne inkluzivne školske klime pokazuje jednim od važnih preduvjeta održivoga inkluzivnog obrazovanja.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

U cjelini promatrano, ovo istraživanje doprinosi boljem razumijevanju profesionalne dobrobiti predmetnih učitelja u inkluzivnom školskom okruženju te proširuje postojeće spoznaje o mehanizmima koji povezuju radne zahtjeve, radne resurse, nastavnički stres, profesionalno sagorijevanje i organizacijska obilježja škole. Dobiveni nalazi predstavljaju vrijednu osnovu za daljnji razvoj teorijskih modela profesionalne dobrobiti učitelja, ali i za oblikovanje učinkovitijih mjera usmjerenih na očuvanje mentalnog zdravlja učitelja i unapređenje kvalitete odgojno-obrazovnoga sustava.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

9. OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA

Pri interpretaciji rezultata ovoga istraživanja potrebno je uzeti u obzir nekoliko metodoloških i sadržajnih ograničenja koja istodobno predstavljaju polazište za daljnji razvoj istraživanja profesionalne dobrobiti učitelja.

Prvo ograničenje odnosi se na nacrt istraživanja. Istraživanje je provedeno primjenom presječnog (transverzalnog) istraživačkog nacrta, zbog čega dobiveni rezultati omogućuju utvrđivanje povezanosti među promatranim konstruktima, ali ne i donošenje konačnih zaključaka o uzročno-posljedičnim odnosima. Iako su primijenjeni medijacijski i moderacijski modeli utemeljeni na teorijskim pretpostavkama modela radnih zahtjeva i resursa, za preciznije razumijevanje dinamike razvoja nastavničkog stresa i profesionalnog sagorijevanja bila bi potrebna longitudinalna istraživanja koja bi omogućila praćenje promjena tijekom vremena.

Drugo ograničenje proizlazi iz primjene samoprocjenskih mjernih instrumenata. Svi podaci prikupljeni su metodom samoprocjene, zbog čega postoji mogućnost utjecaja subjektivnih procjena sudionika, kao i socijalno poželjnih odgovora. Premda su korišteni validirani instrumenti koji pokazuju zadovoljavajuće psihometrijske karakteristike, buduća bi istraživanja mogla uključiti i objektivnije pokazatelje radnog opterećenja, procjene ravnatelja, stručnih suradnika ili kolega te kvalitativne metode prikupljanja podataka kako bi se dobio cjelovitiji uvid u profesionalno funkcioniranje učitelja.

Treće ograničenje odnosi se na obilježja uzorka. Istraživanje je provedeno na uzorku predmetnih učitelja zaposlenih u osnovnim školama triju hrvatskih županija. Iako veličina uzorka omogućuje pouzdano testiranje postavljenoga teorijskog modela, rezultati se ne mogu u potpunosti generalizirati na sve učitelje u Republici Hrvatskoj niti na druge skupine odgojno-obrazovnih djelatnika. Profesionalni zahtjevi i organizacijski uvjeti rada mogu se razlikovati između pojedinih regija, vrsta škola i razina obrazovanja, što može utjecati na intenzitet profesionalnog stresa i sagorijevanja.

Četvrto ograničenje proizlazi iz činjenice da istraživanje nije obuhvatilo sve potencijalno relevantne individualne i organizacijske čimbenike koji mogu oblikovati profesionalnu dobrobit učitelja. Primjerice, profesionalna samoefikasnost, psihološka otpornost, emocionalna inteli-

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

gencija, organizacijska pravednost, profesionalni identitet, radna angažiranost ili osobine ličnosti mogu imati važnu ulogu u razumijevanju profesionalnog funkcioniranja učitelja te djelovati kao dodatni medijatori ili moderatori promatranih odnosa.

Peto ograničenje odnosi se na psihometrijske i statističke aspekte. Eksploratorne i konfirmatorne analize provedene su na istom uzorku, dio je čestica izostavljen, a strukture pojedinih instrumenata odstupaju od izvornih. Modeli s latentnim varijablama nisu prikladno pristajali podacima pa su hipoteze testirane na manifestnim varijablama. Uzorak je prigodan i ograničen na tri sjeverozapadne županije, a zagnježđenost učitelja u škole nije uzeta u obzir.

Unatoč navedenim ograničenjima, provedeno istraživanje pruža vrijedne spoznaje o profesionalnom funkcioniranju predmetnih učitelja u inkluzivnom školskom okruženju. Upravo prepoznavanje navedenih ograničenja dodatno potvrđuje složenost istraživanoga područja te predstavlja vrijedno polazište za planiranje budućih istraživanja koja će omogućiti još potpunije razumijevanje čimbenika koji oblikuju profesionalnu dobrobit učitelja.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

10. PREPORUKE ZA BUDUĆA ISTRAŽIVANJA

Rezultati ovoga istraživanja otvorili su niz novih pitanja koja mogu pridonijeti daljnjem razvoju spoznaja o profesionalnoj dobrobiti učitelja u suvremenom obrazovnom sustavu. Dobiveni nalazi potvrđuju složenost odnosa između radnih zahtjeva, radnih resursa, nastavničkog stresa, profesionalnog sagorijevanja, socijalne podrške i obilježja inkluzivnoga školskog okruženja te upućuju na potrebu njihove daljnje teorijske i empirijske razrade.

Prije svega, preporučuje se provođenje longitudinalnih istraživanja koja bi omogućila praćenje promjena profesionalne dobrobiti učitelja tijekom duljega vremenskog razdoblja. Takav istraživački pristup omogućio bi preciznije razumijevanje dinamike razvoja nastavničkog stresa i profesionalnog sagorijevanja te pouzdanije utvrđivanje uzročno-posljedičnih odnosa među promatranim konstruktima. Posebno bi bilo vrijedno ispitati na koji se način profesionalni zahtjevi, radni resursi i obilježja školskog okruženja mijenjaju tijekom različitih faza profesionalne karijere učitelja.

Buduća istraživanja trebala bi proširiti postojeći teorijski model uključivanjem dodatnih individualnih i organizacijskih čimbenika koji mogu pridonijeti boljem razumijevanju profesionalne dobrobiti učitelja. Posebno se preporučuje uključivanje profesionalne samoefikasnosti, psihološke otpornosti, emocionalne inteligencije, organizacijske pravednosti, profesionalnog identiteta, radne angažiranosti, zadovoljstva poslom i osobina ličnosti. Navedeni konstrukti mogli bi imati važnu medijacijsku ili moderatorsku ulogu u odnosima između radnih zahtjeva, radnih resursa, nastavničkog stresa i profesionalnog sagorijevanja. Dobiveni rezultati upućuju i na potrebu detaljnijega istraživanja uloge socijalne podrške u profesionalnom funkcioniranju učitelja. Budući da u ovom istraživanju socijalna podrška nije pokazala očekivanu moderatorsku ulogu u odnosu zahtjeva posla i sagorijevanja, bilo bi korisno ispitati djeluje li ona u različitim organizacijskim i obrazovnim kontekstima ponajprije kao izravan zaštitni čimbenik ili njezina uloga ovisi o obilježjima školskog okruženja, intenzitetu profesionalnih zahtjeva ili individualnim karakteristikama učitelja. Posebnu pozornost trebalo bi usmjeriti na razlikovanje pojedinih oblika socijalne podrške, uključujući podršku ravnatelja, kolega, stručnih suradnika i roditelja, kako bi se utvrdilo koji izvori podrške imaju najveće značenje za očuvanje profesionalne dobrobiti.

Rezultati ovoga istraživanja također ukazuju na važnost daljnjeg proučavanja inkluzivne školske klime. Buduća istraživanja trebala bi detaljnije ispitati pojedine sastavnice inkluzivnoga

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

školskog okruženja, poput kvalitete suradnje među djelatnicima škole, podrške školskog vodstva, osjećaja pripadnosti, zajedničkih profesionalnih vrijednosti, prihvaćanja različitosti te dostupnosti stručne podrške. Preporučuje se i ponovna provjera faktorske strukture primijenjenih instrumenata (OLBI, skale radnih zahtjeva i resursa, skale inkluzivnog okruženja) na neovisnom uzorku, uz razdvojene uzorke za eksploratornu i konfirmatornu analizu. Takav bi pristup omogućio preciznije utvrđivanje organizacijskih čimbenika koji najviše pridonose očuvanju profesionalne dobrobiti učitelja u inkluzivnom obrazovanju. Preporučuje se i proširenje istraživanja na različite skupine odgojno-obrazovnih djelatnika. Usporedba predmetnih i razrednih učitelja, nastavnika srednjih škola, stručnih suradnika, edukacijskih rehabilitatora, ravnatelja i pomoćnika u nastavi mogla bi pridonijeti boljem razumijevanju specifičnosti profesionalnih zahtjeva i zaštitnih čimbenika u različitim dijelovima odgojno-obrazovnoga sustava.

Posebno važan smjer budućih istraživanja odnosi se na razvoj i vrednovanje preventivnih i intervencijskih programa usmjerenih na očuvanje profesionalne dobrobiti učitelja. Potrebna su istraživanja koja će procijeniti učinkovitost programa stručnog mentorstva, supervizije, razvoja profesionalne otpornosti, osnaživanja inkluzivnih kompetencija, unapređenja školskog vodstva te programa usmjerenih na jačanje suradničke školske kulture. Takva bi istraživanja omogućila prijenos znanstvenih spoznaja u obrazovnu praksu i pridonijela razvoju učinkovitih strategija očuvanja mentalnoga zdravlja učitelja.

U konačnici, buduća istraživanja profesionalne dobrobiti učitelja trebala bi biti usmjerena ne samo na razumijevanje čimbenika koji pridonose profesionalnom stresu i sagorijevanju, nego i na prepoznavanje organizacijskih uvjeta koji omogućuju dugoročno održivo i kvalitetno obavljanje učiteljskoga poziva. U vremenu sve složenijih profesionalnih zahtjeva upravo će sposobnost obrazovnog sustava da razvija radna okruženja koja istodobno štite dobrobit učitelja i potiču njihovu profesionalnu angažiranost predstavljati jedan od ključnih preduvjeta uspješnog i održivog inkluzivnog obrazovanja.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

11. LITERATURA

Acoba, E. F. (2024). Social support and mental health: The mediating role of perceived stress. *Frontiers in Psychology, 15*, Article 1330720. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1330720

Alahmed, T. (2024). Burnout of special education teachers in Saudi Arabia's inclusive education schools. *Frontiers in Education, 9*, Article 1489820. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1489820

Alarcon, G. M. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of Vocational Behavior, 79*(2), 549–562. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.03.007

Albrecht, S. L., Bakker, A. B., Gruman, J. A., Macey, W. H., & Saks, A. M. (2015). Employee engagement, human resource management practices and competitive advantage: An integrated approach. *Journal of organizational effectiveness: People and performance*, *2*(1), 7-35.

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change, 6*(2), 109–124. https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.

Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). *Inclusion: By choice or by chance? International Journal of Inclusive Education, 15*(1), 29–39. https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496192

Avanzi, L., Fraccaroli, F., Castelli, L., Marcionetti, J., Crescentini, A., Balducci, C., & van Dick, R. (2018). How to mobilize social support against workload and burnout: The role of organizational identification. *Teaching and Teacher Education, 69*, 154–167. *https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.001*

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands–Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, *22*(3), 309–328. https://doi.org/10.1108/02683940710733115

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology, 22*(3), 273–285. https://doi.org/10.1037/ocp0000056

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2023). Job demands–resources theory: Ten years later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 10*, 25–53. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Euwema, M. C. (2005). Job resources may buffer the impact of job demands on burnout. Journal of Occupational Health Psychology, 10(2), 170–180. https://doi.org/10.1037/1076-8998.10.2.170

Bakker, A. B., & de Vries, J. D. (2021). Job demands–resources theory and self-regulation: New explanations and remedies for job burnout. *Anxiety, Stress, & Coping, 34*(1), 1–21. https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1797695

Billingsley, B., & Bettini, E. (2019). Special education teacher attrition and retention: A review of the literature. *Review of Educational Research, 89*(5), 697–744. https://doi.org/10.3102/0034654319862495

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Bottiani, J. H., Duran, C. A. K., Pas, E. T., & Bradshaw, C. P. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. Journal of School Psychology, 77, 36–51. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.002

Bouillet, D. (2013). Some aspects of collaboration in inclusive education – Teachers' experiences. *Center for Educational Policy Studies Journal, 3*(2), 93–117.

Bouillet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje: Odabrane teme*. Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.

Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni, A. J., Jr. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology, 65*(1), 49–67. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01130.x

Brunsting, N. C., Cumming, M. M., Garwood, J. D., & Urquiza, N. (2023). Special educators' wellbeing and burnout. In E. McCray, E. Bettini, M. T. Brownell, J. McLeskey, & P. Sindelar

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

(Eds.), *Handbook of research on special education teacher preparation* (2nd ed., pp. 296–318). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003297093-19

Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research. Education and Treatment of Children, 37(4), 681–711. https://doi.org/10.1353/etc.2014.0032

Burić, I., & Slišković, A. (2018). Oldenburški upitnik sagorijevanja. U A. Slišković, I. Burić, V. Ćubela Adorić, M. Nikolić, & I. Tucak Junaković (Ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika* (Sv. 9, str. 13–20). Sveučilište u Zadru.

Candeias, A. A., Galindo, E., Calisto, I., Borralho, L., & Reschke, K. (2021). Stress and burnout in teaching: Study in an inclusive school workplace. *Health Psychology Report, 9*(1), 63–75. https://doi.org/10.5114/hpr.2020.100786

Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin, 98*(2), 310–357. https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310

Collie, R. J. (2021). COVID-19 and teachers' somatic burden, stress, and emotional exhaustion: Examining the role of principal leadership and workplace buoyancy. *AERA Open, 7*, 1–15. https://doi.org/10.1177/2332858420986187

Collie, R. J. (2023). Teacher well-being and turnover intentions: Investigating the roles of job resources and job demands. British Journal of Educational Psychology, 93(3), 712–726. https://doi.org/10.1111/bjep.12587

Collie, R. J., & Martin, A. J. (2017). Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement. *Learning and Individual Differences, 55*, 29–39. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.003

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. Journal of Educational Psychology, 104(4), 1189–1204. https://doi.org/10.1037/a0029356

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Cologon, K. (2019). *Towards inclusive education: A necessary process of transformation*. Children and Young People with Disability Australia. https://cyda.org.au/towards-inclusive-education-a-necessary-process-of-transformation/

Crawford, E. R., LePine, J. A., & Rich, B. L. (2010). Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: A theoretical extension and meta-analytic test. *Journal of Applied Psychology, 95*(5), 834–848. https://doi.org/10.1037/a0019364

Ćulum Ilić, B., & Buchberger, I. (Ur.). (2020). *Suvremeni trendovi i izazovi nastavničke profesije: Zbornik Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci*. Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet. https://repository.ffri.uniri.hr/object/ffri:2316

Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology, 106*(2), 569–583. *https://doi.org/10.1037/a0035504*

Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2008). The Oldenburg Burnout Inventory: A good alternative to measure burnout and engagement. U J. R. B. Halbesleben (Ur.), *Stress and burnout in health care* (str. 65–78). Nova Science Publishers.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands–resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 499–512. https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499

Demerouti, E., Bakker, A. B., Vardakou, I., & Kantas, A. (2003). The convergent validity of two burnout instruments: A multitrait-multimethod analysis. *European Journal of Psychological Assessment, 19*(1), 12–23. https://doi.org/10.1027//1015-5759.19.1.12

Demerouti, E., Mostert, K., & Bakker, A. B. (2010). Burnout and work engagement: A thorough investigation of the independency of both constructs. *Journal of Occupational Health Psychology, 15*(3), 209–222. https://doi.org/10.1037/a0019408

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Desouky, D., & Allam, H. (2017). Occupational stress, anxiety and depression among Egyptian teachers. *Journal of Epidemiology and Global Health, 7*(3), 191–198. *https://doi.org/10.1016/j.jegh.2017.06.002*

De Vroey, A., Struyf, E., & Petry, K. (2016). Secondary schools included: A literature review. *International Journal of Inclusive Education, 20*(2), 109–135. *https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1075609*

Domović, V., Martinko, J., & Jurčec, L. (2010). Čimbenici učiteljskog sagorijevanja na poslu. *Napredak, 151*(3–4), 350–369. https://hrcak.srce.hr/82792

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Profile for inclusive teacher professional learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion. https://doi.org/10.5281/zenodo.7214965*

Fink, G. (2017). Stress: Concepts, definition and history. In *Reference module in neuroscience and biobehavioral psychology* (pp. 1–9). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.02208-2

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal, 37*(5), 813–828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Florian, L. (Ed.). (2014). *The SAGE handbook of special education* (2nd ed.). SAGE Publications.

Florian, L., & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: Getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education, 22*(8), 870–884. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513

Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 39*(1), 17–32. https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues, 30*(1), 159–165. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Ganster, D. C., & Rosen, C. C. (2013). Work stress and employee health: A multidisciplinary review. *Journal of Management, 39*(5), 1085–1122. https://doi.org/10.1177/0149206313475815

Granziera, H., Collie, R. J., & Martin, A. J. (2021). Understanding teacher wellbeing through job demands-resources theory. U M. Mansfield (Ur.), *Cultivating teacher resilience: International approaches, applications, and impact* (str. 229–244). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_14

Hakanen, J. J., & Bakker, A. B. (2017). Born and bred to burn out: A life-course view and reflections on job burnout. *Journal of Occupational Health Psychology, 22*(3), 354–364. https://doi.org/10.1037/ocp0000053

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*(6), 495–513. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001

Halbesleben, J. R. B. (2006). Sources of social support and burnout: A meta-analytic test of the conservation of resources model. *Journal of Applied Psychology, 91*(5), 1134–1145. https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.5.1134

Halbesleben, J. R. B., & Buckley, M. R. (2004). Burnout in organizational life. *Journal of Management, 30*(6), 859–879. https://doi.org/10.1016/j.jm.2004.06.004

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers College Press.

Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review, 34*, Article 100411. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411

He, S., Liu, L., & Lu, Y. (2025). The effect of teachers' work engagement on burnout-an analysis of the mediation effect of professional identity. *Acta psychologica*, *261*, 105782.

Heinemann, L. V., & Heinemann, T. (2017). Burnout research: Emergence and scientific investigation of a contested diagnosis. *SAGE Open, 7*(1). https://doi.org/10.1177/2158244017697154

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Herman, K. C., Prewett, S. L., Eddy, C. L., Savala, A., & Reinke, W. M. (2020). Profiles of middle school teacher stress and coping: Concurrent and prospective correlates. *Journal of School Psychology, 78,* 54–68. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.11.003

Hlado, P., Juhaňák, L., & Harvankova, K. (2025). The roles of burnout, self-rated health, and teacher self-efficacy in fostering perceived teacher work ability. Humanities and Social Sciences Communications, 12(1), 1263.

Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist, 44*(3), 513–524. https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513

Hobfoll, S. E. (2011). Conservation of resource caravans and engaged settings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 84*(1), 116–122. https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.2010.02016.x

Hülsheger, U. R., & Schewe, A. F. (2011). On the costs and benefits of emotional labor: A meta-analysis of three decades of research. *Journal of Occupational Health Psychology, 16*(3), 361–389. https://doi.org/10.1037/a0022876

Ivančić, Đ., & Stančić, Z. (2013). *Stvaranje inkluzivne škole*. Hrvatska sveučilišna naklada.

Karamatić Brčić, M. (2013). Pretpostavke inkluzije u školi. Život i škola, 59(30), 67–77.

Kim, L. E., & Asbury, K. (2020). 'Like a rug had been pulled from under you': The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology, 90*(4), 1062–1083. https://doi.org/10.1111/bjep.12381

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. Educational Review, 53(1), 27–35. https://doi.org/10.1080/00131910120033628

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1979). Teacher stress and satisfaction. *Educational Research, 21*(2), 89–96. https://doi.org/10.1080/0013188790210202

Koludrović, M., Jukić, T., & Reić Ercegovac, I. (2009). Sagorijevanje na poslu kod učitelja razredne i predmetne nastave te srednjoškolskih nastavnika. *Život i škola, 22*(2), 235–249. https://hrcak.srce.hr/47420

Kudek Mirošević, J., & Jurčević Lozančić, A. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 50*(2), 17–29.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). *What we know about successful school leadership*. In W. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 22–47). Teachers College Press.

LePine, J. A., Podsakoff, N. P., & LePine, M. A. (2005). A meta-analytic test of the challenge stressor–hindrance stressor framework: An explanation for inconsistent relationships among stressors and performance. *Academy of Management Journal, 48*(5), 764–775. https://doi.org/10.5465/AMJ.2005.18803921

Lesener, T., Gusy, B., & Wolter, C. (2019). The job demands–resources model: A meta-analytic review of longitudinal studies. *Work & Stress, 33*(1), 76–103. https://doi.org/10.1080/02678373.2018.1529065

Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021a). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research, 105*, 101714. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714

Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021b). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education, 105*, 103425. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior, 2*(2), 99–113. https://doi.org/10.1002/job.4030020205

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Burnout. In G. Fink (Ed.), *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior* (pp. 351–357). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800951-2.00044-3

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*, 397–422. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397

Malogorski Jurjević, M. (2024). *Povezanost zahtjeva i resursa posla s odanošću učitelja školi: Posredujuća uloga angažiranosti, izgaranja i zadovoljstva poslom* [Doktorska disertacija, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet]. Repozitorij Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:765813

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Mićanović, V. (2020). Profesionalni stres odgojno-obrazovnih radnika i mjere prevencije profesionalnog sagorijevanja. U B. Ćulum Ilić & I. Buchberger (Ur.), *Suvremeni trendovi i izazovi nastavničke profesije* (str. 53–76). Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.

Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *Center for Educational Policy Studies Journal, 5*(1), 9–30. https://doi.org/10.26529/cepsj.151

Norwich, B. (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Cambridge Journal of Education, 44*(4), 495–510. https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.963027

Nwoko, J. C., Emeto, T. I., Malau-Aduli, A. E. O., & Malau-Aduli, B. S. (2023). A systematic review of the factors that influence teachers' occupational wellbeing. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 20*(12), 6070. https://doi.org/10.3390/ijerph20126070

OECD. (2020). *TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/19cf08df-en

OECD. (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e9072e21-en

Oliver, M. (2013). The social model of disability: Thirty years on. *Disability & Society, 28*(7), 1024–1026. https://doi.org/10.1080/09687599.2013.818773

Pit-ten Cate, I. M., Markova, M., Krischler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting inclusive education: The role of teachers' competence and attitudes. *Insights into Learning Disabilities, 15*(1), 49–63.

Pressley, T. (2021). Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. *Educational Researcher, 50*(5), 325–327. https://doi.org/10.3102/0013189X211004138

Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. (2015). *Narodne novine***,** 24/2015.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Purković, D., & Kovačević, S. (2017). Problemi i izazovi profesionalizacije učitelja i nastavnika tehničkog nastavnog područja u Hrvatskoj. *Polytechnica: Journal of Technology Education / Politehnika: Časopis za tehnički odgoj i obrazovanje, 1*(1), 17–43. https://hrcak.srce.hr/194417

Schaufeli, W. B. (2017). Applying the Job Demands-Resources model: A 'how to' guide to measuring and tackling work engagement and burnout. *Organizational Dynamics, 46*(2), 120–132. https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2017.04.008

Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior, 25*(3), 293–315. https://doi.org/10.1002/job.248

Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2005). The conceptualization and measurement of burnout: Common ground and worlds apart. *Work & Stress, 19*(3), 256–262. https://doi.org/10.1080/02678370500385913

Schmidt, M., & Vrhovnik, K. (2015). Attitudes of teachers towards the inclusion of children with special needs in primary and secondary schools. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 51*(2), 16–30. https://hrcak.srce.hr/150108

Sharma, U., & Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? *Australasian Journal of Special Education, 40*(1), 21–38. *https://doi.org/10.1017/jse.2015.14*

Sharma, U., & Nuttall, A. (2016). The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 44*(2), 142–155. https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1081672

Sharma, U., Loreman, T., & Macanawai, S. (2016). Factors contributing to the implementation of inclusive education in Pacific Island countries. *International Journal of Inclusive Education, 20*(4), 397–412. https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1081636

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports, 114*(1), 68–77. https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. Social Psychology of Education, 21, 1251–1275. *https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8*

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: Relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching, 26*(7–8), 602–616. https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404

Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203831564

Sokal, L., Trudel, L. E., & Babb, J. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open, 1*, 100016. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100016

Sorić, I., & Mikulandra, I. (2004). Skala za mjerenje izvora nastavničkog stresa. U V. Ćubela Adorić, Z. Penezić, A. Proroković, & A. Slišković (Ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika* (Sv. 2, str. 62–69). Sveučilište u Zadru.

Šimunić, A., Gregov, L., & Proroković, A. (2016). Skala socijalne podrške na poslu i u obitelji. U I. Tucak Junaković, I. Burić, V. Ćubela Adorić, A. Proroković, & A. Slišković (Ur.), Zbirka psihologijskih skala i upitnika (Sv. 8, str. 45–53). Morepress.

Talmor, R., Reiter, S., & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. European Journal of Special Needs Education, 20(2), 215–229. https://doi.org/10.1080/08856250500055735

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357–385. https://doi.org/10.3102/0034654313483907

Thomas, G., & Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion* (2nd ed.). Open University Press.

Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.

Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: The importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review, 73*(1), 71–97. https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Tufue, R. (2024). The impact of inclusive education on teachers' mental health: Insights from Samoa. *International Journal of Psychiatry Research, 7*(6). https://doi.org/10.33425/2641-4317.1209

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. https://doi.org/10.54676/JJNK6989

Wagner Jakab, A., Lisak Šegota, N., & Cvitković, D. (2016). Učiteljska procjena pokazatelja kvalitete inkluzije. U M. Potić, S. Golubović, & Š. Šćepanović (Ur.), *Inclusive theory and practice: International thematic collection of papers* (str. 39–50). Društvo defektologa Vojvodine.

Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review, 28*(2), 315–352. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1

Yang, Y., & Zhou, D. (2025). The effect of inclusive school climate on job burnout among elementary school inclusive teachers: the mediating role of teaching efficacy under the ecosystem theory. Education Sciences, 15(5), 634.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. *Narodne novine*, br. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10 – ispravak, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12 – pročišćeni tekst, 94/13, 152/14, 7/17, 68/18, 98/19, 64/20, 151/22, 155/23 i 156/23.

Zollers, N. J., Ramanathan, A. K., & Yu, M. (1999). The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 12*(2), 157–174. https://doi.org/10.1080/095183999236231

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

12. POPIS ILUSTRACIJA

Ilustracija 1. Konceptualni model istraživanja odnosa između zahtjeva posla, resursa posla, nastavničkog stresa, sagorijevanja, socijalne podrške i inkluzivnog školskog okruženja……...42

Ilustracija 2. Strukturni model izravnih i posrednih odnosa između zahtjeva posla, resursa posla, nastavničkog stresa i sagorijevanja (H1)……...85

Ilustracija 3. Strukturni model moderacijske uloge inkluzivne klime te podrške nadređenih i kolega u odnosu između zahtjeva posla, nastavničkog stresa i sagorijevanja (H2.1)……87

Ilustracija 4. Strukturni model moderacijske uloge inkluzivne klime te podrške nadređenih i kolega u odnosu između resursa posla, nastavničkog stresa i sagorijevanja (H2.2)……..89

Ilustracija 5. Strukturni model moderacijske uloge inkluzivne klime te podrške nadređenih i kolega u odnosu između zahtjeva posla, nastavničkog stresa i sagorijevanja (H3.1)……91

Ilustracija 6. Rezultati testiranja uvjetne neizravne povezanosti između resursa posla i sagorijevanja putem nastavničkog stresa uz moderacijsku ulogu inkluzivne klime te podrške nadređenih i kolega (H3.2)……93

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

13. POPIS TABLICA

Tablica 1. Sociodemografska i profesionalna obilježja sudionika istraživanja (N = 576).....45

Tablica 2. Nastavni predmeti koje poučavaju udionici.....45

Tablica 3. Iskustvo rada s učenicima različitih odgojno-obrazovnih potreba.....46

Tablica 4. Dostupnost stručnih suradnika u školi..... 46

Tablica 5. Pregled mjernih instrumenata..... 54

Tablica 6. Povezanost istraživačkih varijabli i mjernih instrumenata.....55

Tablica 7: Deskriptivna statistika za varijable korištene u istraživanju……57

Tablica 8: Shapiro-Wilks test normaliteta distribucije za varijable korištene u istraživanju…58

Tablica 9: Faktorska zasićenja čestica na skali burnouta sa ekstrahiranim komponentama….63

Tablica 10 : Udio varijence koju objašnjavanju ekstrahirane komponente…… ……63

Tablica 11: Faktorska zasićenja čestica na skali nastavničkog stresa sa ekstrahiranim kom-ponentama…….64

Tablica 12: Udio varijence koju objašnjavanju ekstrahirane komponente…...……65

Tablica 13: Faktorska zasićenja čestica na skali resursa posla sa ekstrahiranim komponen-tama…….....65

Tablica 14: Udio varijence koju objašnjavanju ekstrahirane komponente……...……66

Tablica 15: Faktorska zasićenja čestica na skali zahtjeva posla sa ekstrahiranim komponen-tama……..67

Tablica 16: Udio varijence koju objašnjavanju ekstrahirane komponente……...……68

Tablica 17: Faktorska zasićenja čestica na skali podrške nadređenih sa ekstrahiranim kom-ponentama …...…….69

Tablica 18: Udio varijence koju objašnjava ekstrahirana komponenta……...…….70

Tablica 19: Faktorska zasićenja čestica na skali podrške kolega sa ekstrahiranim komponen-tama……..70

Tablica 20: Udio varijence koju objašnjava ekstrahirana komponenta……76

Tablica 21: Faktorska zasićenja čestica na skali inkluzivnog okruženja sa ekstrahiranim kom-ponentama……..71

Tablica 22: Udio varijence koju objašnjavanju ekstrahirane komponente……...……71

Tablica 23: Faktorska zasićenja latentnih varijabli i manifestnih varijabli……...…73

Tablica 24: Korelacija faktora prvog reda i faktora višeg reda…….73

Tablica 25: Faktorska zasićenja latentnih varijabli i manifestnih varijabli……...……74

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Tablica 26: Korelacija faktora prvog reda i faktora višeg reda…….75

Tablica 27: Faktorska zasićenja latentnih varijabli i manifestnih varijabli……...……76

Tablica 28: Korelacija faktora prvog reda i faktora višeg reda…….76

Tablica 29: Faktorska zasićenja latentnih varijabli i manifestnih varijabli……...……77

Tablica 30: Korelacija faktora prvog reda i faktora višeg reda…….78

Tablica 31: Faktorska zasićenja latentne varijable i manifestnih varijabli……..….79

Tablica 32: Faktorska zasićenja latentne varijable i manifestnih varijabli……..….80

Tablica 33: Faktorska zasićenja latentne varijable i manifestnih varijabli……..…….81

Tablica 34: Pouzdanost metodom Cronbach alpha interne konzistencije i McDonaldsove omege za faktore prvog reda…….82

Tablica 35: Pouzdanost metodom Cronbach alpha interne konzistencije i McDonaldsove omege za faktore višeg reda…….82

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

14. PRIVICI

Privitak 1

Uvodne napomene – kratice varijabli i njihovi nazivi

kratice

- bo – *burnout* (sagorijevanje)
- ns - nastavnički stres
- jr - job resources
- jd - job demands
- podk - podrška kolega
- podn - podrška nadređenih
- io - inkluzivno okruženje
- Kratica bo_f_1 označava *burnout* faktor 1, bo_f_2 označava *burnout* faktor 2 itd.

Varijabla	Varijabla
bo_f_1	Otpornost na sagorijevanje
bo_f_2	Osjetljivost na sagorijevanje
bo_f_3	Generalni faktor sagorijevanja
ns_f_1	Izvor stresa
ns_f_2	Organizacijski aspekti stresa
ns_f_3	Učenici kao izvor stresa
ns_f_4	Generalni faktor nastavničkog stresa
jr_f_1	Podrška nadređenih kao resurs
jr_f_2	Podrška kolega kao resurs
jr_f_3	Vrijednosti kao resurs
jr_f_4	Generalni faktor resursa posla
jd_f_1	Zahtjevi učenika
jd_f_2	Discipliniranje učenika
jd_f_3	Organizacija posla
jd_f_4	Generalni faktor zahtjeva posla
podn_f_1	Podrška nadređenih
podk_f_1	Podrška kolega
io_f_1	Inkluzivna klima
io_f_2	Odnos osoblja prema učenicima

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Privitak 2. Skala radnih resursa (JR)

Tvrdnja	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
U rješavanju obrazovnih pitanja uvijek mogu dobiti pomoć svojih kolega.						
Odnose između kolega u mojoj školi mogu opisati kao prijateljski nastrojene i brižne.						
Učitelji u ovoj školi međusobno si pomažu i podupiru jedni druge.						
U rješavanju obrazovnih pitanja uvijek mogu dobiti pomoć i savjet od vodstva škole.						
Moj odnos s vodstvom škole temelji se na međusobnom povjerenju i poštovanju.						
Vodstvo škole podržava i hvali dobar rad.						
Učitelji i uprava škole imaju zajedničku percepciju o tome u kojem bi se smjeru škola trebala razvijati.						
Nastavnici u mojoj školi imaju jednake ciljeve za daljnji razvoj škole te se slažu u sredstvima potrebnima kako bi se ti ciljevi ostvarili.						
Nastavnici u mojoj školi dijele zajednički skup normi i pravila.						
Moje obrazovne vrijednosti u skladu su s vrijednostima koje se promiču u ovoj školi.						
Moji kolege i ja dijelimo isto mišljenje o tome što je važno u obrazovanju.						
Osjećam da ova škola i ja dijelimo isto mišljenje o tome što čini kvalitetno poučavanje.						

Napomena. 1 = nikad; 2 = vrlo rijetko; 3 = rijetko; 4 = povremeno; 5 = vrlo često; 6 = uvijek.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Privitak 3. Skala radnih zahtjeva (JD)

Tvrdnja	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Priprema za nastavu često se mora odrađivati nakon radnog vremena.						
Rad tijekom dana u školi je hektičan te nema vremena za odmor i oporavak.						
Sastanci, administrativni posao i dokumentacija oduzimaju mnogo vremena koje bi trebalo biti utrošeno na pripremanje za nastavu.						
Moje poučavanje često ometaju učenici s manjkom discipline.						
Neki učenici s problemima u ponašanju otežavaju održavanje nastave prema planu.						
Discipliniranje i kontroliranje ponašanja učenika iziskuje puno vremena i truda.						
Mnogi moji učenici pokazuju malo interesa za školske zadatke.						
Mnogi moji učenici odustaju kada su suočeni s izazovom.						
Teško mi je potaknuti sve učenike na ozbiljan rad i izvršavanje školskih zadataka.						
Mnogi moji učenici pokazuju malo truda u izvršavanju školskih zadataka.						

Napomena. 1 = nikad; 2 = vrlo rijetko; 3 = rijetko; 4 = povremeno; 5 = vrlo često; 6 = uvijek.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Privitak 4. Skala socijalne podrške nadređenih

Tvrdnja	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
Moj nadređeni čini sve što može da bi mi olakšao korektno obaviti posao.							
Sa mojim nadređenim nije lako razgovarati.							
Moj nadređeni ima realna očekivanja od mene na poslu.							
Moj nadređeni prepoznaje kada dobro obavim posao.							
Moj nadređeni me ne podržava kad imam problema na poslu.							
Moj nadređeni nema razumijevanja za moje osobne i obiteljske potrebe.							
Moj nadređeni mi iziđe u susret kad mi iskrsne neka obiteljska obaveza.							
Mogu spominjati obitelj nadređenom bez ikakvog osjećaja neugode.							
Moj nadređeni smatra da je usklađivanje obiteljskih i radnih obaveza isključivo moj problem.							

Napomena. 1 = uopće se ne slažem; 2 = uglavnom se ne slažem; 3 = donekle se ne slažem; 4 = niti se slažem, niti se ne slažem; 5 = donekle se slažem; 6 = uglavnom se slažem; 7 = u potpunosti se slažem.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Privitak 5. Skala socijalne podrške kolega

Tvrdnja	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
Moji radni kolege čine sve što mogu da bi mi olakšali korektno obaviti posao.							
S mojim radnim kolegama nije lako razgovarati.							
Moji radni kolege imaju realna očekivanja od mene na poslu.							
Moji radni kolege prepoznaju kada dobro obavim posao.							
Moji radni kolege me ne podržavaju kad imam problema na poslu.							
Moji radni kolege nemaju razumijevanja za moje osobne i obiteljske potrebe.							
Moji radni kolege mi iziđu u susret kad mi iskrsne neka obiteljska obaveza.							
Mogu spominjati obitelj radnim kolegama bez ikakvog osjećaja neugode.							
Moji radni kolege smatraju da je usklađivanje obiteljskih i radnih obaveza isključivo moj problem.							

Napomena. 1 = uopće se ne slažem; 2 = uglavnom se ne slažem; 3 = donekle se ne slažem; 4 = niti se slažem, niti se ne slažem; 5 = donekle se slažem; 6 = uglavnom se slažem; 7 = u potpunosti se slažem.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Privitak 6. Skala inkluzivnog okruženja (Karamatić Brčić)

Tvrdnja	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
U školi se svatko osjeća dobrodošao.						
Učenici se međusobno pomažu.						
Učitelji, nastavnici i stručni suradnici međusobno surađuju.						
Lokalna zajednica je uključena u rad škole.						
Postoji partnerstvo između učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i roditelja/skrbnika.						
Učitelji, nastavnici, stručni suradnici i ravnatelji dobro surađuju.						
Lokalna zajednica je uključena u rad škole.						
Očekivanja su visoka za sve učenike.						
Učitelji, nastavnici, stručni suradnici, ravnatelji, učenici i roditelji/skrbnici dijele opredijeljenost za uključenost.						
Svi učenici su jednako važni.						
Učitelji, nastavnici, stručni suradnici i učenici poštuju se međusobno kao ljudska bića i kao nositelji školskih uloga.						

Napomena**.** 1 = nikad; 2 = vrlo rijetko; 3 = rijetko; 4 = povremeno; 5 = vrlo često; 6 = uvijek.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Privitak 7. Oldenburg Burnout Inventory (OLBI)

Tvrdnja	1	2	3	4
Uvijek pronalazim nove i zanimljive aspekte u svom poslu.				
Ima dana kada se osjećam umorno i prije nego što dođem na posao.				
Sve češće se događa da o svom poslu govorim na negativan način.				
Nakon posla mi treba više vremena kako bih se opustio/opustila i osjećao/osjećala bolje nego nekad.				
Pritisak svoga posla mogu vrlo dobro podnositi.				
U posljednje vrijeme sve manje razmišljam na poslu i odrađujem svoj posao gotovo mehanički.				
Smatram da je moj posao pozitivan izazov.				
Dok radim, često se osjećam emocionalno iscijeđeno.				
S vremenom osoba može prestati osjećati povezanost s ovom vrstom posla.				
Nakon posla imam dovoljno energije za svoje slobodne aktivnosti.				
Ponekad mi je muka od mojih radnih zadataka.				
Obično se osjećam istrošeno i umorno nakon posla.				
Ovo je jedina vrsta posla u kojem se mogu zamisliti.				
Obično se mogu dobro nositi s količinom posla.				
Osjećam se sve više uključeno u svoj posao.				
Kada radim, obično se osjećam pun/puna energije.				

Napomena. 1 = Uopće se ne slažem; 2 = Ne slažem se; 3 = Slažem se; 4 = Potpuno se slaže

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Privitak 8. Skala za mjerenje izvora nastavničkog stresa (Mikulandra; Sorić)

Tvrdnja	1	2	3	4	5
Slabi izgledi za napredovanje (nemogućnost stvaranja karijere)					
Težak (problematičan) razred					
Nedostatak priznanja za dobar rad, tj. podučavanje					
Odgovornost za učenike (npr. za njihovu uspješnost na ispitu)					
Slaba mogućnost izražavanja vlastite kreativnosti u poslu					
Prekratki periodi odmora između školskih sati					
Loš odnos učenika prema radu					
Neadekvatna plaća					
Previše posla (npr. priprema za nastavu, ocjenjivanje i sl.)					
Veliki razredi (prevelik broj učenika)					
Održavanje razredne discipline					
Administrativni posao (npr. pisanje priprema, popunjavanje dnevnika i sl.)					
Pritisak od strane roditelja					
Neodređeni programi rada (nedovoljno precizni)					
Nemogućnost posvećivanja učenicima pojedinačno zbog nedostatka vremena					
Manjak opreme i loši uvjeti za rad					
Stavovi i ponašanje drugih nastavnika					
Neuljudno ili drsko ponašanje učenika					
Pritisak od ravnatelja i prosvjetnih službenika					
Dodatni sati nastave zbog odsutnosti drugih nastavnika (npr. kad su na bolovanju)					

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Nemogućnost djelovanja na donošenje zakona i odluka koje se direktno tiču nastavničkog posla					
Jednoličnost posla					
Slaba mogućnost uvođenja inovacija					
Bučni učenici					
Nemogućnost profesionalnog usavršavanja					

Napomena. 1 = uopće nije stresno; 2 = vrlo malo stresno; 3 = umjereno stresno; 4 = jako stresno; 5 = vrlo jako stresno.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Privitak 9– Tablica korelacija

OtS																		
OsS	,51****																	
Sg	,86****	,88****																
ns_f_1	,48****	,33****	,46****															
ns_f_2	,55****	,34****	,5****	,56****														
ns_f_3	,39****	,27****	,39****	,4****	,42****													
ns_f_4	,59****	,39****	,56****	,84****	,81****	,75****												
jr_f_1	−,17****	−,25****	−,24****	−,21****	−,17****	−,12**	−,21****											
jr_f_2	−,39****	−,41****	−,46****	−,5*****	−,43****	−,26****	−,5*****	,59****										
jr_f_3	−,23****	−,26****	−,29****	−,2*****	−,24****	−,15*****	−,24****	,63****	,61****									
jr_f_4	−,32****	−,36****	−,4*****	−,38****	−,34****	−,21****	−,39****	,84****	,88****	,85****								
jd_f_1	,28****	,18****	,27****	,043	,35****	,17****	,22****	−,11*	−,15*****	−,17****	−,17****							
jd_f_2	,34****	,22****	,33****	,31****	,39****	,58****	,53****	−,058	−,22*****	−,12****	−,17****	,32****						
jd_f_3	,28****	,25****	,31****	,19****	,33****	,33****	,35****	−,18*****	−,19*****	−,17****	−,21****	,33****	,4****					
jd_f_4	,4****	,29****	,4****	,25****	,48****	,49****	,5****	−,15*****	−,25*****	−,2******	−,24****	,71****	,8****	,76****				
podn_f_1	−,49****	−,41****	−,51****	−,64****	−,44****	−,3******	−,58****	,37****	,78****	,4****	,63****	−,11****	−,31****	−,18****	−,27****			
podk_f_1	−,33****	−,21****	−,32****	−,49****	−,31****	−,21****	−,43****	,58****	,58****	,5****	,65****	−,13****	−,21****	−,21****	−,25****	,62******		
io_f_1	−,34****	−,33****	−,39****	−,2*****	−,32****	−,23****	−,31****	,55****	,65****	,63****	,71****	−,32****	−,24****	−,28****	−,37****	,49******	,47******	
io_f_2	−,045	−,13**	−,11*	,18****	−,079	−,068	,026	,24****	,23****	,31****	,3****	−,25*****	−,087*	−,2******	−,23*****	,078	,096*	,52******

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Privitak 10 Tablice zasićenja od 1. – 1.d

Tablica 1

Zasićenja medijacijskog modela u kojem se ispituje medijacijski efekt nastavničkog stresa na odnos zahtjeva i resursa posla na sagorijevanje učitelja na radnom mjestu

Efekt	β	95 % CI	*t*	*p*
Zahtjevi posla - Stres	,430	[,370, ,491]	13,908	< ,001
Resursi posla - Stres	−,288	[−,359, −,217]	−7,930	< ,001
Stres - Sagorijevanje	,409	[,339, ,479]	11,522	< ,001
Zahtjevi posla - Sagorijevanje (Direktan efekt)	,149	[,078, ,219]	4,146	< ,001
Resursi posla - Sagorijevanje (Direktan efekt)	−,204	[−,276, −,131]	−5,492	< ,001
Suma direktnih efekata	−,055	[−,164, ,053]	−0,998	,318
Zahtjevi posla - Stres - Sagorijevanje (Medijacija)	,176	[,136, ,217]	8,514	< ,001
Resursi posla - Stres - Sagorijevanje (Medijacija)	−,118	[−,153, −,082]	−6,520	< ,001
Suma medijacijskih efekata	,058	[,010, ,107]	2,355	,019
Totalni efekt (Zahtjevi posla)	−,321	[−,394, −,249]	−8,670	< ,001
Totalni efekt (Resursi posla)	,325	[,262, ,387]	10,227	< ,001
Sumativni totalni efekt	,003	[−,115, ,121]	0,052	,958

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Zahtjevi posla x Podrška kolega - Sagorijevanje (Moderacija)	,022	[−,057, ,100]	0,544	,586
Zahtjevi posla x Inkluzivna klima - Sagorijevanje (Moderacija)	,039	[−,046, ,124]	0,899	,368
Zahtjevi posla x Podrška nadređenih (+ 1SD) (Simple slope)	,143	[,050, ,235]	3,033	,002
Zahtjevi posla x Podrška nadređenih (- 1SD) (Simple slope)	,194	[,092, ,297]	3,728	< ,001
Zahtjevi posla x Podrška nadređenih (Mean) (Simple slope)	,168	[,093, ,244]	4,366	< ,001
Zahtjevi posla x Podrška kolega (+ 1SD) (Simple slope)	,182	[,102, ,262]	4,461	< ,001
Zahtjevi posla x Podrška kolega (- 1SD) (Simple slope)	,155	[,057, ,253]	3,102	,002
Zahtjevi posla x Podrška kolega (Mean) (Simple slope)	,168	[,093, ,244]	4,366	< ,001
Zahtjevi posla x Inkluzivna klima (+ 1SD) (Simple slope)	,185	[,099, ,271]	4,211	< ,001
Zahtjevi posla x Inkluzivna klima (- 1SD) (Simple slope)	,152	[,070, ,233]	3,641	< ,001
Zahtjevi posla x Inkluzivna klima (Mean) (Simple slope)	,168	[,093, ,244]	4,366	< ,001
Medijacija + moderacija Podrška nadređenih (+ 1 SD) (Medijacija i simple slope)	,383	[,305, ,462]	9,531	< ,001
Medijacija + moderacija Podrška nadređenih (- 1 SD) (Medijacija i simple slope)	,435	[,340, ,530]	8,974	< ,001
Medijacija + moderacija Podrška nadređenih (Mean) (Medijacija i simple slope)	,409	[,347, ,472]	12,875	< ,001
Medijacija + moderacija Podrška kolega (+ 1 SD) (Medijacija i simple slope)	,423	[,356, ,489]	12,472	< ,001
Medijacija + moderacija Podrška kolega (- 1 SD) (Medijacija i simple slope)	,396	[,307, ,485]	8,730	< ,001
Medijacija + moderacija Podrška kolega (Mean) (Medijacija i simple slope)	,409	[,347, ,472]	12,875	< ,001
Medijacija + moderacija Inkluzivna klima (+ 1 SD) (Medijacija i simple slope)	,426	[,350, ,502]	10,995	< ,001
Medijacija + moderacija Inkluzivna klima (- 1 SD) (Medijacija i simple slope)	,393	[,324, ,461]	11,277	< ,001
Medijacija + moderacija Inkluzivna klima (Mean) (Medijacija i simple slope)	,409	[,347, ,472]	12,875	< ,001
Totalni efekt	,409	[,347, ,472]	12,875	< ,001

Napomena. β = standardizirani regresijski koeficijent; CI = interval pouzdanosti.

Tablica 1.a

Zasićenja moderacijskog modela u kojem se ispituje moderacijski efekt podrške nadređenih, kolega i inkluzivne klime na direktan odnos zahtjeva posla na sagorijevanje učitelja na radnom mjestu

Efekt	β	95 % CI	*t*	*p*
Zahtjevi posla - Stres	,501	[,446, ,557]	17,756	< ,001
Stres - Sagorijevanje	,480	[,415, ,546]	14,310	< ,001
Zahtjevi posla - Sagorijevanje (Direktan efekt)	,168	[,093, ,244]	4,366	< ,001
Zahtjevi posla - Stres - Sagorijevanje (Medijacija)	,241	[,197, ,285]	10,642	< ,001
Zahtjevi posla x Podrška nadređenih - Sagorijevanje (Moderacija)	−,034	[−,115, ,046]	−0,831	,406

Napomena. β = standardizirani regresijski koeficijent; CI = interval pouzdanosti.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Tablica 1.b

Zasićenja moderacijskog modela u kojem se ispituje moderacijski efekt podrške nadređenih, kolega i inkluzivne klime na direktan odnos resursa posla na sagorijevanje učitelja na radnom mjestu

Napomena. β = standardizirani regresijski koeficijent; CI = interval pouzdanosti.

Efekt	β	95 % CI	*t*	*p*
Resursi posla - Stres	−,408	[−,482, −,334]	−10,769	< ,001
Stres - Sagorijevanje	,478	[,413, ,543]	14,412	< ,001
Resursi posla - Sagorijevanje (Direktan efekt)	−,261	[−,358, −,165]	−5,320	< ,001
Resursi posla - Stres - Sagorijevanje (Medijacija)	−,195	[−,238, −,152]	−8,836	< ,001
Resursi posla x Podrška nadređenih - Sagorijevanje (Moderacija)	,054	[−,035, ,143]	1,183	,237
Resursi posla x Podrška kolega - Sagorijevanje (Moderacija)	,083	[−,043, ,210]	1,288	,198
Resursi posla x Inkluzivna klima - Sagorijevanje (Moderacija)	−,153	[−,283, −,024]	−2,323	,020
Resursi posla x Podrška nadređenih (+ 1SD) (Simple slope)	−,221	[−,319, −,122]	−4,408	< ,001
Resursi posla x Podrška nadređenih (- 1SD) (Simple slope)	−,302	[−,437, −,168]	−4,406	< ,001
Resursi posla x Podrška nadređenih (Mean) (Simple slope)	−,261	[−,358, −,165]	−5,320	< ,001
Resursi posla x Podrška kolega (+ 1SD) (Simple slope)	−,211	[−,317, −,104]	−3,884	< ,001
Resursi posla x Podrška kolega (- 1SD) (Simple slope)	−,312	[−,450, −,174]	−4,420	< ,001
Resursi posla x Podrška kolega (Mean) (Simple slope)	−,261	[−,358, −,165]	−5,320	< ,001
Resursi posla x Inkluzivna klima (+ 1SD) (Simple slope)	−,327	[−,464, −,190]	−4,685	< ,001
Resursi posla x Inkluzivna klima (- 1SD) (Simple slope)	−,195	[−,273, −,118]	−4,953	< ,001
Resursi posla x Inkluzivna klima (Mean) (Simple slope)	−,261	[−,358, −,165]	−5,320	< ,001
Resursi posla x Podrška kolega - Sagorijevanje (Moderacija)Stres	−,198	[−,295, −,101]	−4,007	< ,001
Medijacija + moderacija Podrška nadređenih (+ 1 SD) (Medijacija i simple slope)	−,416	[−,512, −,319]	−8,468	< ,001
Medijacija + moderacija Podrška nadređenih (- 1 SD) (Medijacija i simple slope)	−,497	[−,622, −,373]	−7,819	< ,001
Medijacija + moderacija Podrška nadređenih (Mean) (Medijacija i simple slope)	−,456	[−,545, −,368]	−10,113	< ,001
Medijacija + moderacija Podrška kolega (+ 1 SD) (Medijacija i simple slope)	−,406	[−,503, −,309]	−8,189	< ,001
Medijacija + moderacija Podrška kolega (- 1 SD) (Medijacija i simple slope)	−,507	[−,642, −,373]	−7,384	< ,001
Medijacija + moderacija Podrška kolega (Mean) (Medijacija i simple slope)	−,456	[−,545, −,368]	−10,113	< ,001
Medijacija + moderacija Inkluzivna klima (+ 1 SD) (Medijacija i simple slope)	−,522	[−,652, −,392]	−7,871	< ,001
Medijacija + moderacija Inkluzivna klima (- 1 SD) (Medijacija i simple slope)	−,391	[−,461, −,320]	−10,919	< ,001
Medijacija + moderacija Inkluzivna klima (Mean)	−,456	[−,545, −,368]	−10,113	< ,001
Totalni efekt_bo_f_4	−,456	[−,545, −,368]	−10,113	< ,001

INAČICA ISKLJUČIVO RADI UVIDA U POSTUPKU OCJENE

Tablica 1.c

Zasićenja moderacijskog modela u kojem se ispituje moderacijski efekt podrške nadređenih, kolega i inkluzivne klime na medijacijski odnos nastavničkog stresa između zahtjeva posla i sagorijevanja

Zahtjevi posla x Podrška nadređenih (Mean) (Moderirana medijacija simple slope)	,231	[,186, ,277]	10,033	< ,001	4
Zahtjevi posla x Podrška kolega (+ 1SD) (Moderirana medijacija simple slope)	,233	[,182, ,283]	9,095	< ,001	5
Zahtjevi posla x Podrška kolega (- 1SD) (Moderirana medijacija simple slope)	,230	[,173, ,287]	7,899	< ,001	6
Zahtjevi posla x Podrška kolega (Mean) (Moderirana medijacija simple slope)	,231	[,186, ,277]	10,033	< ,001	7
Zahtjevi posla x Inkluzivna klima (+ 1SD) (Moderirana medijacija simple slope)	,230	[,177, ,284]	8,406	< ,001	8
Zahtjevi posla x Inkluzivna klima (- 1SD) (Moderirana medijacija simple slope)	,233	[,186, ,279]	9,804	< ,001	9
Zahtjevi posla x Inkluzivna klima (Mean) (Moderirana medijacija simple slope)	,231	[,186, ,277]	10,033	< ,001	10
Suma moderiranih medijacija	,034	[−,009, ,077]	1,538	,124	1
Zahtjevi posla x Podrška nadređenih (+ 1SD) + Direktan efekt (Simple slope moderirane medijacije i direktan efekt)	,421	[,358, ,484]	13,047	< ,001	21
Zahtjevi posla x Podrška nadređenih (- 1SD) + Direktan efekt (Simple slope moderirane medijacije i direktan efekt)	,368	[,292, ,444]	9,471	< ,001	22
Zahtjevi posla x Podrška nadređenih (Mean) + Direktan efekt (Simple slope moderirane medijacije i direktan efekt)	,394	[,334, ,455]	12,785	< ,001	23
Zahtjevi posla x Podrška kolega (+ 1SD) + Direktan efekt (Simple slope moderirane medijacije i direktan efekt)	,396	[,333, ,458]	12,387	< ,001	24
Zahtjevi posla x Podrška kolega (- 1SD) + Direktan efekt (Simple slope moderirane medijacije i direktan efekt)	,393	[,322, ,465]	10,811	< ,001	25
Zahtjevi posla x Podrška kolega (Mean) + Direktan efekt (Simple slope moderirane medijacije i direktan efekt)	,394	[,334, ,455]	12,785	< ,001	26
Zahtjevi posla x Inkluzivna klima (+ 1SD) + Direktan efekt (Simple slope moderirane medijacije i direktan efekt)	,393	[,324, ,462]	11,165	< ,001	27
Zahtjevi posla x Inkluzivna klima (- 1SD) + Direktan efekt (Simple slope moderirane medijacije i direktan efekt)	,396	[,336, ,455]	13,100	< ,001	28
Zahtjevi posla x Inkluzivna klima (Mean) + Direktan efekt (Simple slope moderirane medijacije i direktan efekt)	,394	[,334, ,455]	12,785	< ,001	29

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

Tablica 1.d

Zasićenja moderacijskog modela u kojem se ispituje moderacijski efekt podrške nadređenih, kolega i inkluzivne klime na medijacijski odnos nastavničkog stresa između resursa posla i sagorijevanja

Suma moderiranih medijacija	−,090	[−,144, −,036]	−3,263	,001	1
Resursi posla x Podrška nadređenih (+ 1SD) + Direktan efekt (Simple slope moderirane medijacije i direktan efekt)	−,386	[−,470, −,302]	−9,008	< ,001	21
Resursi posla x Podrška nadređenih (- 1SD) + Direktan efekt (Simple slope moderirane medijacije i direktan efekt)	−,456	[−,537, −,374]	−10,972	< ,001	22
Resursi posla x Podrška nadređenih (Mean) + Direktan efekt (Simple slope moderirane medijacije i direktan efekt)	−,421	[−,496, −,345]	−10,926	< ,001	23
Resursi posla x Podrška kolega (+ 1SD) + Direktan efekt (Simple slope moderirane medijacije i direktan efekt)	−,482	[−,552, −,411]	−13,360	< ,001	24
Resursi posla x Podrška kolega (- 1SD) + Direktan efekt (Simple slope moderirane medijacije i direktan efekt)	−,360	[−,463, −,257]	−6,850	< ,001	25
Resursi posla x Podrška kolega (Mean) + Direktan efekt (Simple slope moderirane medijacije i direktan efekt)	−,421	[−,496, −,345]	−10,926	< ,001	26
Resursi posla x Inkluzivna klima (+ 1SD) + Direktan efekt (Simple slope moderirane medijacije i direktan efekt)	−,436	[−,530, −,343]	−9,166	< ,001	27
Resursi posla x Inkluzivna klima (- 1SD) + Direktan efekt (Simple slope moderirane medijacije i direktan efekt)	−,405	[−,474, −,337]	−11,567	< ,001	28
Resursi posla x Inkluzivna klima (Mean) + Direktan efekt (Simple slope moderirane medijacije i direktan efekt)	−,421	[−,496, −,345]	−10,926	< ,001	29

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE

15. ŽIVOTOPIS

Emina Kovačić Ahmetović diplomirala je na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, gdje je stekla akademski naziv magistre edukacijske rehabilitacije. Zaposlena je kao edukacijska rehabilitatorica u Centru za odgoj i obrazovanje Tomislav Špoljar u Varaždinu. Doktorandica je Poslijediplomskog doktorskog studija Odgojne znanosti i perspektive obrazovanja na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Vanjska je suradnica Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, gdje sudjeluje u izvođenju nastave te programa cjeloživotnog obrazovanja. U svojem znanstvenom i stručnom radu bavi se područjima inkluzivnog obrazovanja, profesionalne dobrobiti učitelja, nastavničkog stresa i sagorijevanja, rada s djecom s teškoćama u razvoju te razvojem inkluzivnih odgojno-obrazovnih praksi. Autorica je i koautorica više znanstvenih i stručnih radova te aktivno sudjeluje na domaćim i međunarodnim znanstvenim i stručnim skupovima. Bila je predsjednica Udruge za ranu intervenciju Varaždinske županije, a obnašala je i dužnost članice Etičkog povjerenstva Hrvatske komore edukacijskih rehabilitatora. Sudjelovala je u provedbi brojnih stručnih edukacija, radionica i programa cjeloživotnog obrazovanja namijenjenih odgojno-obrazovnim djelatnicima, roditeljima i stručnjacima različitih profila. Osnivačica je obrta za edukaciju i savjetovanje „Čarobno drvo“, u okviru kojega provodi edukacijsko-rehabilitacijske procjene, individualni terapijski rad, savjetovanje roditelja te edukacije stručnjaka. Područje njezina znanstvenog interesa obuhvaća profesionalnu dobrobit učitelja, inkluzivno obrazovanje te razvoj učinkovitih sustava podrške djeci s teškoćama u razvoju, njihovim obiteljima i odgojno-obrazovnim djelatnicima. Edukantica je integrativne gestalt psihoterapije.

INAČICA DOKTORSKOG RADA U POSTUPKU OCJENE