



UNIVERZITET U NIŠU
MEDICINSKI FAKULTET



Ivana M. Ilić

**PROCENA MEĐUSOBNE ZAVISNOSTI
PROFESIONALNOG STRESA I
EMOCIONALNE INTELIGENCIJE KOD
NASTAVNIKA OSNOVNIH ŠKOLA**

DOKTORSKA DISERTACIJA

Niš, 2021.



UNIVERSITY OF NIŠ
FACULTY OF MEDICINE



Ivana M. Ilic

**ASSESSMENT OF RELATIONSHIP
BETWEEN OCCUPATIONAL STRESS AND
EMOTIONAL INTELLIGENCE AT
PRIMARY SCHOOL TEACHERS**

DOCTORAL DISSERTATION

Nis, 2021.

MOJIM SINOVIMA

Deca su kao cement sve što padne na njih ostavlja trag. H. Ginott

ZAHVALNOST

Najveću zahvalost dugujem mentoru Prof. dr Jovici Jovanović, na svesrdnoj, istrajnoj i mudroj podršci i pomoći da nastavim sa istraživanjem ove veoma kompleksne problematike.

Posebno zahvaljujem svom prvom mentoru i učitelju Prof. dr Mirjani Arandelović na ideji, uvođenju u polje istraživanja, prijateljskim savetima i razumevanju.

Zahvaljujem se članovima komisije Prof. dr Oliveri Žikić i Prof. dr Ivanu Mikov na korisnim sugestijama u toku završne faze izrade ovog rada.

Veliku zahvalnost dugujem uvaženim učiteljima, nastavnicima i direktorima dvadeset niških osnovnih škola koji su prihvatili učešće u ovom istraživanju.

Neizmerno zahvaljujem svojoj porodici, suprugu Draganu što je uticao na povratak moje slobodne volje, Dimitriju i Nikoli na strpljenju i trpljenju, svekrvi Nikoliji na nesebičnoj pomoći i odmeni i sestri Mariji na verovanju, iskrenoj podršci i tehničkoj pomoći.

Zahvaljujem prijateljima Aleksandri, Violeti, Veri, Dragani, Aniti, Dragoljubu i Mariji koji su mi dobrim namerama, na mnogo, meni važnih, načina pomogli tokom godina trajanja ovog projekta.

Podaci o doktorskoj disertaciji

Mentor:	Prof. dr Jovica Jovanović, redovni profesor, Univerzitet u Nišu, Medicinski fakultet
Naslov:	Procena međusobne zavisnosti profesionalnog stresa i emocionalne inteligencije kod nastavnika osnovnih škola
Rezime:	<p>Nastava se izvodi u složenom okruženju, zbog čega je postala stresan posao. Emocionalno inteligentni nastavnici pokazuju pozitivno ponašanje u svim vrstama akademskih zadataka, otpornost u stresnoj situaciji i manju verovatnoću ispoljavanja stresnih reakcija.</p> <p>Istraživanje je imalo za cilj utvrđivanje profesionalnog stresa, zdravlja, blagostanja i emocionalne inteligencije i njihove međuzavisnosti u grupi nastavnika osnovnih škola.</p> <p>Formirana je anketa koja sadrži: COPSOQ II, AES, TEIQue-SF, SPANE, SWLS</p> <p>Ukupno 325 učitelja i nastavnika je popunilo upitnike. Utvrđeni su visoki kognitivni ($69,52 \pm 17,01$), emocionalni ($59,62 \pm 18,69$) i zahtevi za prikrivanjem emocija ($68,56 \pm 15,56$), tempo rada ($56,38 \pm 21,45$) i značenje posla ($72,05 \pm 17,18$). Skorovi emocionalne inteligencije kao sposobnosti i kao osobine bili su u okviru proseka za opštu populaciju.</p> <p>Stres, izgaranje, simptomi stresa i depresije, nesigurnost posla, odnos porodica-posao, poremećaji spavanja, kvantitativni i emocionalni zahtevi bili su u negativnoj korelaciji sa emocionalnom inteligencijom kao osobinom. Dokazan je pozitivan uticaj sposobnosti emocionalne na zahteve za prikrivanjem osećanja, uticaj na posao, posvećenost poslu, definisanost uloga, samoefikasnost, socijalnu podršku kao i na kognitivne zahteve, socijalnu uključenost i značenje posla. Zadovoljstvo poslom ($69,88 \pm 15,86$) pozitivno je povezano sa nagradama, posvećenošću poslu, značenjem posla i pravdom. Sukob uloga i poslao- porodica smanjuju zadovoljstvo poslom. Samoocenjeno dobro zdravlje u korelaciji je sa samoefikasnošću, a u suprotnosti sa izgaranjem i somatskim stresom. Uticaj na rad i osećaj koherentnosti bili su važne odrednice životnog</p>

zadovoljstva. Pozitivna iskustva bila su povezana sa kognitivnim zahtevima, posvećenošću poslu, uticajem na rad, mogućnostima za razvoj, značenjem posla, priznanjima, jasnoćom uloga, osećajem koherentnosti, zadovoljstvom poslom, uzajamnim poverenjem, podrškom, pravdom, zdravljem i samoeфикасноšću.

Otpornost nastavnika kao profesionalne grupe može se odnositi na osećaj koherentnosti, socijalnu podršku, poverenje, zadovoljstva poslom, posvećenost poslu i samoeфикаsnost. Učenje emocionalne inteligencije može biti prediktor profesionalnosti savremenog nastavnika, kome je razvoj ličnosti učenika glavni cilj i glavni rezultat obrazovanja.

Naučna oblast:

Medicina

Naučna disciplina:

Medicina rada

Ključne reči:

učitelji, nastavnici, stres, izgaranje, emocionalna inteligencija, blagostanje, pozitivne, negativne emocije

UDK:

159.944:371.12]:331.101.32(043.3)

CERIF klasifikacija:

B690

Tip licence
Kreativne zajednice:

CC BY-NC-ND

Data on Doctoral Dissertation

Doctoral Supervisor: Prof. dr Jovica Jovanovic, full professor, University of Niš, Faculty of Medicine

Title: Assessment of relationship between occupational stress and emotional intelligence at primary school teachers

Abstract: Teaching is performed in a complex environment, which has made it to be a stressing job. Emotionally intelligent teachers demonstrate positive behaviour in all kind of academic tasks and show more resilient response in stressful situation and less likely to react to stress.

The research was aimed at determining occupational stress, health, well being and emotional intelligence, as well as their interdependence, in the group of primary school teachers.

A survey was formed containing: COPSOQ II, AES, TEIQue-SF, SPANE, SWLS

A total 325 primary school teacher filled out questionnaires. There were determined high cognitive ($69,52 \pm 17,01$), emotional ($59,62 \pm 18,69$), demands for hiding emotions ($68,56 \pm 15,56$), work pace ($56,38 \pm 21,45$) and meaning of work ($72,05 \pm 17,18$). The scores of ability and trait emotional intelligence were within the average for the general population. Stress, burnout, stress and depressive symptoms, job insecurity, home-work interface, sleep disorders, quantitative and emotional demands, were in a negative correlation with the trait emotional intelligence. The positive influence of ability emotional intelligence has been proven on the demands for hiding emotions, influence on work, commitment to work, role clarity, self-efficacy and social support as well as on cognitive demands, social inclusiveness and meaning of work. The job satisfaction ($69,88 \pm 15,86$) was positively correlated with awards, commitment to work, meaning of work and justice. Work-family and role conflicts reduce job satisfaction. Self-rated good health positively correlated with self-efficacy, and negatively with burnout and somatic stress. The work influence and sense of coherence were important determinants of life satisfaction. Positive

experience were related to cognitive demands, commitment to work, work influence, possibilities for development, meaning of work, recognitions, role-clarity, a sense of coherence, job satisfaction, mutual trust and support, justice, health and self-efficacy.

Teachers are a resilient professional group can refer to a sense of coherence, social support and trust, job satisfaction, commitment to work and self-efficacy. Emotional intelligence learning can be a predictor of the professionalism of a modern teacher, to whom the development of students' personality is the main goal and result of education.

Scientific Field:	Medicine
Scientific Discipline:	Occupational medicine

Key Words:	teachers, stress, emotional intelligence , burnout, well being, positive, negative emotions
------------	---

UDC:	159.944:371.12]:331.101.32(043.3)
------	-----------------------------------

CERIF Classification:	B690
-----------------------	------

Creative Commons License Type:	CC BY-NC-ND
--------------------------------	-------------

SADRŽAJ

1. UVOD	14
1.1 MOTIVACIJA I ORIJENTACIJA	14
1.2. STRES KAO „SINDROM PRILAGOĐAVANJA	18
1.3. STRESORI	23
2. PREGLED LITERATURE	26
2.1. PROFESIONALNI STRES	26
2.1.1. <i>Definicije i srodni koncepti</i>	26
2.1.2. <i>Značaj i rasprostranjenost profesionalnog stresa</i>	27
2.1.3. <i>Teorijski modeli stresa na radu</i>	31
2.2. BURNOUT	38
2.3. PROFESIONALNI STRES UČITELJA	41
2.4. EMOCIONALNA INTELIGENCIJA	48
2.4.1. <i>Emocionalna inteligencija u kontekstu teorija inteligencije</i>	49
2.4.2. <i>Modeli emocionalne inteligencije</i>	51
2.4.2.1. <i>Model sposobnosti emocionalne inteligencije</i>	52
2.4.2.2. <i>Kombinovani modeli emocionalne inteligencije</i>	53
2.4.2.3. <i>Model osobina emocionalne inteligencije</i>	56
2.5. <i>Obrazovanje u dvadeset prvom veku: nova vizija?</i>	59
2.5.1. <i>Emocionalna inteligencija i obrazovanje</i>	60
2.5.2. <i>Osobine emocionalne inteligencije učitelja i nastavnika</i>	63
2.6. <i>Blagostanje, subjektivno blagostanje, zadovoljstvo životom</i>	71
2.6.1. <i>Kako se blagostanje odnosi na kvalitet života?</i>	73
3. CILJ ISTRAŽIVANJA I HIPOTEZA	74
4. METODOLOGIJA	75
4.1. INSTRUMENTI ISTRAŽIVANJA	76
4.2. STATISTIČKE METODE	79
5. REZULTATI ISTRAŽIVANJA	80
6. DISKUSIJA	132
7. ZAKLJUČAK	144
8. LITERATURA	148
PRILOG	166

Lista tabela

Tabela 1. Stresogene karakteristike posla	36
Tabela 2. Majer-Salovejev model EI kao sposobnosti	52
Tabela 3. Dimenzije i komponente Bar-Onovog mešovito modela EI	54
Tabela 4. Redefinisani okvir Golemanovog mešovito modela emocionalne inteligencije	55
Tabela 5. Četiri grupe blagostanja	72
Tabela 6. Osnovne karakteristike ispitivane populacije	80
Tabela 7. Škoska sprema u odnosu na ispitivane grupe	81
Tabela 8. Broj dece u odnosu na ispitivane grupe	81
Tabela 9. Broj dece mlađe od 7 godina u odnosu na ispitivane grupe	82
Tabela 10. Upotreba lekova protiv bolova i glavobolje, lekova za smirenje i lekova protiv nesаницe u odnosu na ispitivane grupe	83
Tabela 11. Konzumiranje piva, vina i žestokog pića u odnosu na ispitivane grupe	83
Tabela 12. Pušenje cigareta u odnosu na ispitivane grupe	84
Tabela 13. Prisustvo bolesti u ispitivanim grupama	84
Tabela 14. Karakteristike povezane sa radnim mestom	86
Tabela 15. Nasilje i uznemiravanje na radnom mestu.....	87
Tabela 16. Procena pouzdanosti COPSQ skale.....	89
Tabela 17. Skorovi COPSQ upitnika po skalama.....	90
Tabela 18. TEIQue SF skorovi u odnosu na ispitivane grupe.....	91
Tabela 19. TEIQue SF skorovi u odnosu na ispitivane grupe.....	92
Tabela 20. AES EI skorovi u odnosu na ispitivane grupe.....	92
Tabela 21. Procena uticaja skorova COPSQ upitnika po domenima na blagostanje u ukupnoj populaciji, rezultati univarijantne linearne regresione analize.....	93
Tabela 22. Procena uticaja skorova COPSQ upitnika po domenima na blagostanje u ukupnoj populaciji, rezultati multivarijantne linearne regresione analize.....	94
Tabela 23. Procena uticaja skorova COPSQ upitnika po domenima na samokontrola domen u ukupnoj populaciji, rezultati univarijantne linearne regresione analize.....	95
Tabela 24. Procena uticaja skorova COPSQ upitnika po domenima na samokontrola domen u ukupnoj populaciji, rezultati multivarijantne linearne regresione analize.....	97

Tabela 25. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na emocionalnost u ukupnoj populaciji, rezultati univarijantne linearne regresione analize.....	98
Tabela 26. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na emocionalnost domen u ukupnoj populaciji, rezultati multivarijantne linearne regresione analize.....	100
Tabela 27. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na društvenost u ukupnoj populaciji, rezultati univarijantne linearne regresione analize.....	101
Tabela 28. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na društvenost domen u ukupnoj populaciji, rezultati multivarijantne linearne regresione analize.....	103
Tabela 29. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na ukupni TEIQue EI skor u ukupnoj populaciji, rezultati univarijantne linearne regresione analize.....	104
Tabela 30. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na globalni skor TEIQue u ukupnoj populaciji, rezultati multivarijantne linearne regresione analize....	105
Tabela 31. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na percepciju emocija u ukupnoj populaciji, rezultati univarijantne linearne regresione analize.....	106
Tabela 32. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na percepciju emocija u ukupnoj populaciji, rezultati multivarijantne linearne regresione analize.....	108
Tabela 33. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika na upravljanje sopstvenim emocijama u ukupnoj populaciji, rezultati univarijantne linearne regresione analize	109
Tabela 34. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na sopstvenim emocijama u ukupnoj populaciji, rezultati multivarijantne linearne regresione analize .	111
Tabela 35. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na upravljanje emocijama drugih u ukupnoj populaciji, rezultati ANOVA.....	112
Tabela 36. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika na upravljanje emocijama drugih u ukupnoj populaciji, rezultati multivarijantne linearne regresione analize	113
Tabela 37. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na upotreba emocija domen u ukupnoj populaciji, rezultati univarijantne linearne regresione analize .	114
Tabela 38. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na upotreba emocija domen u ukupnoj populaciji, rezultati MANOVA	116
Tabela 39. Procena uticaja skorova COPSOQ po domenima na pozitivna osećanja/iskustva domen u ukupnoj populaciji, rezultati univarijantne linearne regresione analize	117
Tabela 40. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na pozitivna osećanja domen u ukupnoj populaciji, rezultati multivarijantne linearne regresione	119

analize	
Tabela 41. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na negativna osećanja domen u ukupnoj populaciji, rezultati univarijantne linearne regresione analize	120
Tabela 42. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na negativna osećanja domen u ukupnoj populaciji, rezultati multivarijantne linearne regresione analize	121
Tabela 43. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na balans afekta domen u ukupnoj populaciji, rezultati univarijantne linearne regresione analize	123
Tabela 44. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na balans afekta domen u ukupnoj populaciji, rezultati multivarijantne linearne regresione analize	124
Tabela 45. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na zadovoljstvo životom domen u ukupnoj populaciji, rezultati univarijantne linearne regresione analize	125
Tabela 46. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na zadovoljstvo životom domen u ukupnoj populaciji, rezultati multivarijantne linearne regresione analize	127
Tabela 47. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na zadovoljstvo poslom u ukupnoj populaciji, rezultati multivarijantne linearne regresione analize	128
Tabela 48. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na zdravlje u ukupnoj populaciji, rezultati multivarijantne linearne regresione analize.....	128
Tabela 49. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na burnout u ukupnoj populaciji, rezultati multivarijantne linearne regresione analize.....	129
Tabela 50. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na kognitivni stres u ukupnoj populaciji, rezultati multivarijantne linearne regresione analize.....	130

Lista slika

Slika 1. Opšti sindrom adaptacije po Selye, 1955.....	19
Slika 2. Psihosocijalni rizici.....	29
Slika 3. Model psihološki zahtevi/kontrola.....	33
Slika 4. Model napor-nagrada neravnoteže.....	34
Slika 5. Model emocionalne inteligencije osobina Petrides (2009).....	58
Slika 6. Varijable koje posreduju između emocionalne inteligencije i akademskog uspeha	62

Lista grafikona

Grafikon 1. Prisustvo bolesti u ispitivanim grupama	86
--	----

1. UVOD

1.1 MOTIVACIJA I ORIJENTACIJA



Promene u okruženju u kojem živimo, munjeviti razvoj tehnologija i njihov uticaj na naš svakodnevni život postavljaju zahteve koji često prevazilaze kapacitete današnjeg čoveka. U tom smislu nameće se neophodnost uspostavljanja novih odnosa sa svetom oko nas, sa drugim ljudima i sa samim sobom. Podsetimo se da je prilagođavanje bilo uvek uslov preživljavanja. Danas je učenje pravo zanimanje za ceo život i ne znači samo sticanje nova znanja i sposobnosti, već i umeće razvoja kroz pronalaženje smisla i ravnoteže u svom okruženju.

Ljudi sa visokim koeficijentom kognitivne inteligencije – IQ, poseduju intelektualno samopouzdanje i snalaze se u svetu znanja i izražavanju svojih misli. Međutim, postavlja se pitanje: da li je osoba sa visokim IQ vešta u iskazivanju svojih osećanja, u uočavanju tuđih potreba i razumevanju istih. Da li je u saglasnosti sa sobom, drugima i društvom u kojem živi? (Goleman, 1995)

Na ova i mnoga druga pitanja odgovorio je Danijel Goleman, autor knjige „Emocionalna inteligencija”, koji veoma detaljno i naučno objašnjava vrstu inteligencije, čije je razumevanje svima neophodno danas, kada se društvo suočava sa alarmantno velikim problemima emotivne i socijalne prirode. Za život u 21. veku, stvaranje dobrih odnosa, napredovanje na poslu, očuvanje i učvršćivanje bliskih veza, važan preduslov je biti emocionalno pismen.

Otkrivajući ogroman značaj emocija u svakodnevnom životu, kao i našu sposobnost da spoznajemo svoja i tuđa osećanja ovaj psiholog objašnjava da naš mentalni život čine dva uma – racionalni i emocionalni. Racionalni vid spoznaje nam je dobro poznat, sposobni smo da svesno razmišljamo i saznajemo. Međutim, tek su poslednjih godina počela da se pojavljuju naučna objašnjenja emocionalnog uma, koji je mnogo brži od racionalnog, a njegova brzina isključuje obazrivo i analitičko razmišljanje. Emocije i intuicija imaju i evolutivnu prednost u odnosu na racionalno mišljenje. To je bilo i od suštinske važnosti preživljavanja u surovoj životnoj serdini kada bi razmišljanje „šta činiti“ u opasnosti a dilema „bori se ili beži!“ mogla da košta života. Iz navedenog razloga je rasprostranjeno uverenje da

su emocije nešto što nam se događa, što nas obuzima, i nad čim često nemamo kontrolu (Goleman, 1997).

Ali da li je to tačno?

Spoznavanje ličnih emocija i sposobnost kontrole jakih osećanja predstavljaju temelj emocionalne inteligencije. Kako snažna osećanja mogu da osujete rasuđivanje tako i nedostatak svesti o osećanjima može da bude štetan. Dešava se da ljudi sa visokim IQ mogu da budu izuzetno neprilagođeni, bezobzirni i socijalno neuspešni, što ukazuje na to da akademska inteligencija nije u vezi sa emocionalnim životom. Ipak obe vrste inteligencija treba da budu punopravni partneri u mentalnom životu, a sklad među njima vodi do zdrave i ispunjene osobe. Samo u slučaju kada poznajemo svoja osećanja i svesni smo svojih reagovanja, možemo da se kritički odnosimo prema sebi te da promenimo svoj stav i raspoloženje. Cilj je usmeren ka postizanju ravnoteže, jer pristrasnost i nemogućnost samokontrole dovodi do ljutnje, napada gneva ili agresivnosti. S druge strane ukoliko se emocije potiskuju dolazi do izolovanosti, otuđenja ili depresije. Stišavanje besa znači ujedno i promenu viđenja stvari, a pozitivno razmišljanje je, svakako, zdrav i preporučen način prevazilaženja problema.

Goleman (1997), takođe, ulazi i u problematiku porodičnih odnosa, naglašavajući važnost emocionalne stabilnosti i pozitivnog mišljenja u vaspitanju dece sa različitim temperamentima. Dobra vest je da temperament ne mora da bude odrednica sudbine, a dodatno učenje, obrazovanje ili psihoterapija su samo neki od vidova dopunske nastave što se tiče vaspitanja lošeg karaktera (Goleman, 1997).

Učiteljski rad sadrži ne samo znanje, razumevanje i socijalne veštine, nego je u nastavi veoma zastupljen emocionalni rad. Znajući da emocije igraju važnu ulogu u kontekstu nastave, emocionalna inteligencija postala je bitan faktor za razumijevanje struke (Perry & Ball, 2008). Obrazovno-vaspitni rad od nastavnika zahteva visok stepen emocionalne inteligencije jer se nastavnik neprestano suočava s novim, nepredvidljivim situacijama u kojima je potrebno reagovati brzo i na odgovarajući način. Računanje na emocije učenika, a takođe, iznošenje svojih emocija i upravljanje njima ima uticaja na obrazovno vaspitni proces (Ramana, 2013).

Ubrzani tempo savremenog života, preopterećenost obavezama, nezadovoljstvo na poslu i lične poteškoće deluju stresno i na učenike i na nastavnike koji teško pronalaze

rešenja u prilagođavanju takvim situacijama te traže neka nova, pedagoška rešenja. Nije dakle čudno da se postavljaju različita pitanja i da ima različitih odgovora na putu osvešćenja. Te razlike otkrivaju na kom se nivou odvija naše traganje za ravnotežom u postojećem neskaldu želja i mogućnosti. U tom smislu, neophodan i suštinski atribut pojedinca u procesu njegove neprekidne adaptacije jeste fenomen stresa.

Česte promene u obrazovno-vaspitnom sistemu utiču na složenost posla u prosveti, uz uticaj društvenih stavova i vrednovanje ovog poziva, neosporno je da posao učitelja, nastavnika i profesora postaje sve zahtevniji i kompleksniji. Stoga, se fenomen stresa u profesiji učitelja i nastavnika može smatrati društveno važnim pitanjem, a ispitivanje stresa na poslu u populaciji prosvetnih radnika postaje predmet interesa istraživača osamdesetih godina (Brown & Ralph, 2002), s krajnjim ciljem da se osiguraju neophodne i pravovremene intervencije počev od razumevanja izvora stresa u nastavničkom pozivu, efektivnih strategija suočavanja i prevazilaženja stresne reakcije kao i osmišljavanje odgovarajućih modela prevencije. Ispitivanja profesionalnog stresa učitelja i nastavnika sugerišu da su nastavnici izloženi stresu manje zadovoljni svojim poslom, imaju više zdravstvenih problema, češće izostaju s posla, pokazuju tendenciju za napuštanjem svog poziva i generalno su manje efikasni i posvećeni svom radu što se odražava i na same učenike (Clipa, 2017).

U poslednjih nekoliko godina, inkluzivno obrazovanje je promenilo tradicionalne uloge nastavnika, od upotrebe „table i krede” na način, koji je više usmeren na učenike, tako je posao nastavnika u redovnim školama postao raznovrsniji, zahtevniji i izazovniji obzirom na potrebne veštine i vreme za bavljenje različitostima. Osim toga, u skladu sa propisima, škole su dužne da sprovode preventivne programe koji se odnose na sprečavanje nasilja.

„Ne mogu vam opisati pod kakvim sam stresom, i ja i koleginice koje rade sa mnom. Više ne znam što da učinim, na ivici sam i mislim da mi treba pomoć psihijatra. U raspored poslova ove sam školske godine dobila i dva prva razreda u jednoj od osnovnih škola. Rad u jednom od ta dva razreda prava je noćna mora. Jedan učenik jako je agresivan. Sedeti na mestu za njega je nemoguća misija. Uglavnom šeta razredom, a kad ne dobija dovoljno pažnje, postaje izrazito agresivan i napada decu. Kako bih sprečila povrede, često ga fizički držim za moj stolom i ne dopuštam mu da ustane sa stolice držeći ga

*za ruke. Pritom trošim mnogo vlastite snage i često sam gruba jer drugog načina da omogućim kakav takav rad u razredu ne vidim. Ne mogu opisati stres kojem smo izložene mi učiteljice koje radimo s tim razredom. Nakon odrađenog jednog sata u tom razredu, došavši kući danas, nisam mogla doći sebi i malo je nedostajalo da uzmem tabletu za smirenje”, napisala je očajna nastavnica stranog jezika na jednom forumu svojim kolegama“(<http://nastavnici.org/> 2016)**

Prepoznata kao novi aspekt kvaliteta u obrazovanju, emocionalna inteligencija je bitno obeležje ličnosti i pozitivno, preventivno oruđe koje omogućava pravo razumevanje i pomaže društvu u rešavanju različitih problema (nasilja, bolesti zavisnosti, disfunkcionalnih odnosa i globalnih društvenih konflikata). Baš kao što je jezička i matematička pismenost osnova za čitanje, pisanje i računanje tako je emocionalna pismenost osnova za shvatanje i izražavanje emocija i mišljenja. Emocionalna pismenost se može shvatiti prethodnicom pojma emocionalne inteligencije. Prema Štajneru „kao emocionalno pismeni mi osećamo osećanja, imenujemo ih, znamo koliko su snažna, kao i šta ih uzrokuje u nama i u drugima. Mi smo tada naučili kako, kada i gde da ih izrazimo i kontrolišemo” (Steiner, 2003). Spoznavanjem kako emocije utiču na druge mi prihvatamo odgovornost za njihovo dejstvo, a emocionalna inteligencija je sposobnost upravljanja aspektima života povezanim sa emocijama. Emocije su važne i kod kuće i u školi, ali usled vremenske ograničenosti, nastavnici se okreću konkretnim ciljevima radi ostvarivanja merljivih parametara kao što su poštovanje obimnog nastavnoga plana i programa i ocenjivanje uz čini se, zanemarivanje važnosti emocija. Važnost emocija u obrazovanju jedan je od ključnih faktora. Emocionalna inteligencija može da se nauči, a i sama je preduslov za dečju spremnost na učenje. Ta spremnost u vezi je sa sedam ključnih stavki: samopouzdanje, znatiželja, upornost, samokontrola, odnosi sa drugima, sposobnost komunikacije, spremnost na saradnju. Emocionalna inteligencija je zaštitni mehanizam, ona je to što čini otpornost i elastičnost na životne stresove i nepovoljne uslove odrastanja.

*Preuzeto sa sajta <http://nastavnici.org/> najopasniji-period-za-ucitelje-i-nastavnike-je-kraj-skolske-godine, 14.11.2016.

1.2. STRES KAO „SINDROM PRILAGODAVANJA“

Smatra se da je savremeni koncept stresa stvaran tokom dva i po milenijuma, a dovoljno dobra teorija još nije integrisana. Za nauku su izuzetno važni: Heinroth iz 1818. godine sa pojmom somatopsihički poremećaj, Claude Bernard koji je u XIX veku ponovo povezo pojmove disharmonije i poremećaja i konačno, čuveni Walter Cannon sa teorijom homeostaze (Mandić, 2002).

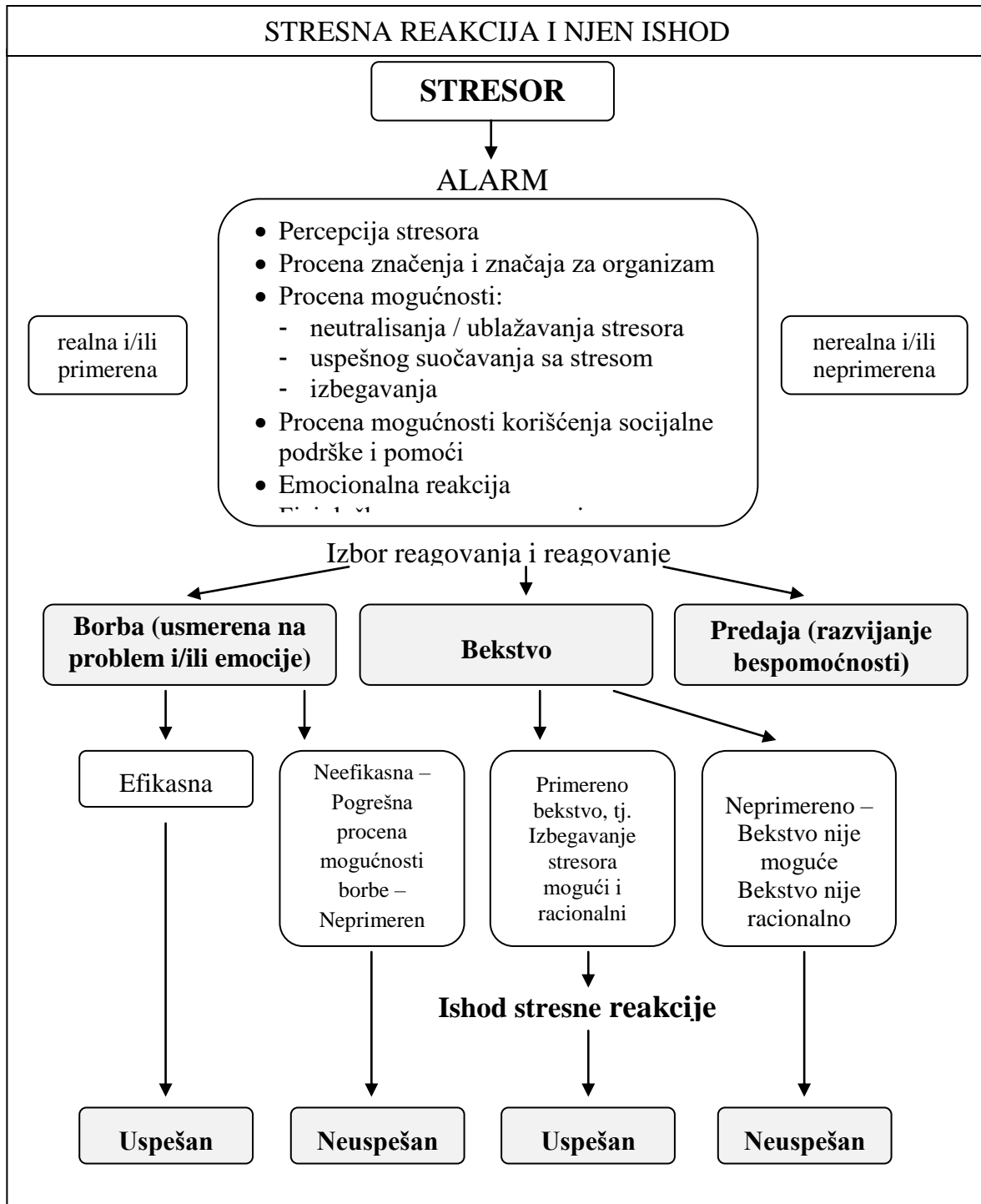
Hans Selye je još 30-ih godina prošlog veka prvi upotrebio termin stres da bi njime objasnio štetne efekte nastale usled dugotrajnog delovanja različitih štetnih činilaca na žive organizme. Prema Selyeu, kao utemeljivaču nauke o stresu, *stres predstavlja skup nespecifičnih reakcija organizma na bilo koji zahtev za prilagođavanjem na izmenjene uslove spoljašnje sredine, a sve u cilju održavanja unutrašnje homeostaze koja je neophodna za preživljavanje*. Autor je ovu reakciju nazvao *opšti sindrom adaptacije* (Selye, 1955; 1976; Selye & Szabo, 1974). (Slika 1.) On uključuje različite faze i nivoe reakcija, zavisno od stepena, dužine delovanja i prirode stresa. U sledu zbivanja od alarmne reakcije kada se mobilizuju odbrambene snage organizma, preko perioda rezistencije ili prilagođavanja nastaje stadijum iscrpljenja jer usled ponavljanih štetnih uticaja, organizam ne uspeva da se adaptira na novonastale uslove, što ima za posledicu razvoj niza psihofizičkih oštećenja koja predstavljaju podlogu za nastanak bolesnih stanja.

Stres je, proces koji se odigrava u organizmu kada je izložen agresiji (trauma, infektivne bolesti, toksini, psihički uticaji) koja ugrožava dotadašnje stanje zdravlja. Činioce koji izazivaju stres nazvao je stresorima i treba ih razlikovati od stresne reakcije.

Stres mogu izazvati mnogobrojni, već pomenuti, činioci koji remete telesne, psihičke i socijalne funkcije čoveka. Izvori stresa nekada najpre remete telesne, a nekada prvo psihičke, odnosno socijalne funkcije čoveka. Jedinstvena i nedeljiva biološka, psihološka i socijalna priroda čoveka, kao i uzajamni uticaji svih navedenih dimenzija, čine da, bez obzira na prirodu stresora, ako su oni dovoljno jaki i deluju dugo nastaju složeni bio-psiho-socijalni poremećaji. Iz svega rečenog može se zaključiti da organska bolest kao biološki stresni faktor remeti ne samo telesne funkcije, već dovodi do poremećaja u psihičkoj i socijalnoj sferi.

Mehanizmi pomoću kojih se organizam bori protiv različitih štetnih faktora podrazumevaju učešće mnogih organa i organskih sistema. Najpre se spoznalo da se opšti adaptacioni sindrom odvija preko osovine hipofiza – kora nadbubrežnih žlezda, uz povećano izlučivanje

kortikosteroida. Kasnija istraživanja dokazala su da je taj mehanizam daleko složeniji i danas obuhvata osovinu hipotalamus - kora mozga - limbički sistem - hipofiza - kora nadbubrega. Pored ovoga poznato je, još od Cannona, da je u stresu angažovana i sprega simpatički nervni sistem – medula nadbubrežnih žlezda. Posledice su fiziološke promene koje se vide u klasičnom reaganju tipa borba ili bekstvo.



Slika 1. Opšti sindrom adaptacije po Selye, 1955

Osamdesetih godina prošlog veka, razvojem neuroimunoendokrinologije ili psihofiziologije stresa, utemeljen je pristup koji smatra da se reakcija ostvaruje dvosmernim mehanizmima između psihe, nervnog, endokrinog ali i imunog sistema čija je funkcija podložna i neuralnoj i hormonskoj modulaciji, a najviši integrativni centar predstavlja hipotalamus (Chrousos & Gold 1992; Meerson, 1984; Čabarkapa, 2018). Ovo potvrđuje i alostatički koncept o uticaju emocionalnih, bihevioralnih i socijalnih faktora na zdravlje. Alostaza podrazumeva kapacitet organizma da se vrati u stanje homeostaze. Insuficijenciju alostatičkih sistema uzrokuju aktivirani hormonski mehanizmi koji nisu „isključeni” (McEwen, 1998).

Limbičke strukture mozga integrišu vegetativne sa somatomotornim i emocionalnim reakcijama i imaju ključnu ulogu u regulaciji imunih odgovora i reakcijama na stres. Medijatori reaktivnosti ćelijskog i humornog imunog sistema pod uticajem stresa su kortizol, kateholamini i citokini koji se pojačano proizvode i oslobađaju. Prema tome, stres i imunitet pod regulativnom kontrolom limbičkih struktura, kao zakonomernosti i atributi životnih procesa, služe razvoju, održavanju i zaštiti organizma. Međutim, pri intenzivnom i dugotrajnom delovanju stresogenih faktora, prvenstveno emocionalnih, ali i fizičkih, hemijskih ili bioloških, stres može postati etiološki činilac u nastanku i evoluciji različitih patoloških stanja (Jovičić & Malešević, 1986; Everson & Kotler, 1999).

Uzimajući u obzir jedinstvenu i nedeljivu prirodu čovekovog bića, stres se najbolje i najtačnije definiše kao celovit biopsihosocijaln odgovor organizma na delovanje bilo kojih stresora iz spoljašnje i unutrašnje sredine, koji ugrožavaju i remete njegovu homeostazu, izazivajući tako opštu adaptivnu reakciju. Komponente ove opšte adaptivne reakcije utiču jedna na drugu. Njihova složena interakcija ostvaruje se dvosmernim mehanizmima i procesima između psihe, nervnog, endokrinog i imunog sistema (Kaličanin & Lečić-Toševski, 1994; Čabarkapa, 2018). Informacije o zbivanjima u tim sistemima, u toku realizacije pojedinih procesa, takođe se integrišu u mozgu kao centru kontrole i korekcije projektovanih i realizacije pokrenutih programa. Ovakvo razumevanje odnosa i uloge različitih sistema u organizmu nameće neophodnost lekaru kliničaru, ali i istraživaču, da sve događaje i procese organizma razmatra holistički, kao delove neodvojive celine.

Lazarus i Folkman (1984.) definišu stres izazvan psihosocijalnim činiocima kao poseban odnos osobe sa okolinom. Jedna od bitnih karakteristika tog odnosa je da osoba procenjuje (realno ili nerealno) da nove okolnosti, izazvane stresorima, prevazilaze njene mogućnosti i sposobnosti uspešne konformacije. Nije reč, dakle, samo o prostom reagovanju

na delovanje stresora (Lazarus & Folkman, 1984). Razrađujući daje koncept stresa, Lazarus (1993.) je istakao da subjektivna procena zahteva koje stresna situacija nameće, kao i subjektivna procena mogućnosti i sposobnosti njenog uspešnog prevazilaženja, određuju stepen težine i samog stresora i stresne reakcije. Ove postavke o stresu imaju važne teorijske i praktične implikacije koje su omogućile da se bolje sagleda suština stresa i njegova zavisnost osim od karakteristika stresora već i od procene i reagovanja ličnosti. Na ovom učenju se zasnivaju i metode prevencije i ublažavanja stresa i posledica stresa, kao i lečenje osoba koje su razvile određene poremećaje pod stresom (Lazarus, 1993a; Lazarus, 1993b).

Stres i emocije povezane sa njim, međusobno se prožimaju. Emocionalno reagovanje je psihička dimenzija stresa i pokretač stresne reakcije. Stresna reakcija je utoliko intenzivnija ukoliko je emocionalno reagovanje jače. A emocije su zapravo – reakcije subjekta na stimulus koji je ocenio kao važan, a koje visceralno, motorno, motivaciono i mentalno pripremaju subjekat za adaptivnu aktivnost (Milivojević, 2007). Emocije na taj način ukazuju koji su događaji od centralnog, a koji od perifernog značaja za ličnost. Vegetativni nervni i endokrini sistem su osetljivi na emocionalno reagovanje. U novije vreme ima sve više dokaza da emocije utiču i na imuni sistem (Lantman, et al. 2017; Dantzer, et al. 2018).

Mehanizmi stresa najbolje se osvetljavaju proučavanjem uticaja stresa na funkcionisanje organizma, tj. ispitivanjem promena koje se u njemu odigravaju. Postoje, međutim, velike individualne razlike u reagovanju čak na iste stresore. Lazarus, stoga ističe da je stres visoko personalizovan proces koji u velikoj meri zavisi od karakteristika ličnosti i njenog doživljavanja i reagovanja odnosno ponašanja, a uspešnost savladavanja je rezultat tih osobina (samopouzdanje, sposobnost procene situacije i sopstvenih sposobnosti prevladavanja stresnih situacija). Da bi se shvatio stresni proces u celini, neophodno je ispitati značenje i značaj stresnog događaja ne samo u svetlu aktuelnog psihološkog i opšteg stanja već uzimajući u obzir i posebnu psihološku istoriju, tj. prethodna iskustva određene osobe i načine njenog reagovanja u stresnim situacijama (Lazarus, 1986).

Adaptivne sposobnosti svake jedinke su različite i istovremeno, ograničene. One se menjaju tokom vremena, usled delovanja brojnih unutrašnjih i spoljašnjih činilaca. Adaptivne sposobnosti su i specifične, tj. različite za razne vidove stresnih situacija. Drugim rečima, postoji opšta i specifična otpornost kao i opšta i specifična vulnerabilnost. Direktno ispitivanje ovih dimenzija, koje zavise od brojnih činilaca i koje mogu biti jako promenljive nije moguće.

O njima se može posredno zaključiti na osnovu karakteristika ličnosti, kao i na osnovu emocionalnog i telesnog reagovanja i ponašanja u stresnim situacijama.

U ovom opštem osvrtu na stres treba razgraničiti stres od adaptacije. Iz učenja o stresu, koje je razradio Selye, jasno proizilazi da su stres i adaptacija dva procesa koja mogu prethoditi jedan drugom. Postoje izvesne sličnosti, ali i suštinska razlika između ova dva procesa. Procesi adaptacije zasnivaju se na normalnom radu tzv. feedback mehanizama, tj. mehanizama povratne sprege. Oni pomažu da se sačuva homeostaza organizma tokom delovanja stresora koji je ugrožavaju i narušavaju. Jedan od bitnih kriterijuma za utvrđivanja kada proces normalne adaptacije prelazi u stres, jeste funkcionisanje ovih mehanizama povratne sprege. Kada dođe do iskakanja fizioloških, biohemijskih i psiholoških zbivanja iz okvira njihovog očekivanog normalnog funkcionisanja, adaptacija prelazi u stres. Slično je i sa procesom koji teče u obrnutom smeru. Stres, naime, može da se prekine i pređe u adaptaciju ako mehanizmi povratne sprege opet uspostave svoje normalno funkcionisanje (Selye, 1976; Parker & Endler, 1992; Lazarus, 1993b).

Posebno treba istaći da stresom izazvane promene, poremećaji i oboljenja mogu delovati kao novi, svojevrsni stresori. Stresna reakcija se, na taj način, pojačava, te nastaju nove, teže posledice – proliferacija stresa (Ward, 2014). Istovremeno, sve što deluje smirujuće na bilo koju kariku u ovom lancu reagovanja, može da ublaži, pa i da ugasi, stresnu reakciju u celini. Zato je u pokušajima sprečavanja i ublažavanja stresora i stresnog reagovanja, kao i u preveniranju i ublažavanju posledica stresa neopodna detaljna i sveobuhvatna analiza stresne reakcije u svakom pojedinačnom slučaju.

Osnovno načelo jeda treba upotrebiti sve što može da bude od koristi i ukloniti sve što može da šteti, ma kako to na prvi pogled izgledalo malo značajno. Između činilaca koji podržavaju i potstiču stresnu reakciju i onih koji je smiruju ili gase, kao i između činilaca od kojih zavisi zdravlje, odnosno bolesno stanje, često postoji tako delikatna ravnoteža da i najmanji teg može da bude od presudnog značaja za nastajanje, tok i ishod stresa. U tom smislu i se i emocionalna inteligencija može pomatrati kao vid opšte ili specifične otpornosti ili načina adaptacije u vezi sa stresom na radnom mestu.

1.3. STRESORI

Istaknuto je da svaki činilac koji ugrožava i remeti ravnotežu organizma, odnosno telesni, psihički i socijalni integritet jedinke, može da izazove stresnu reakciju.

Stresori mogu biti fizičke, biološke, psihološke ili socijalne prirode. S obzirom na to da je razlikovanje psiholoških i socijalnih stresora često teško, pa i nemoguće, uobičajeno se obuhvataju zajedničkim imenom psihosocijalni stresori. Osim toga, psihosocijalni rizici suposlednjih godina apostrofirani (Eurofound and EU-OSHA, 2014), čime se ističe važnost individualnog karaktera odgovora na stres. U daljem tekstu biće, uglavnom, reči o njima i to iz sledećih razloga: vrlo su česti, mogu ozbiljno da naruše zdravlje, nedovoljno su istraženi i posebno su značajni za savremenu medicinu.

Tipovi psihosocijalnih stresora, koji mogu biti značajni za nastanak, tok i ishod poremećaja i oboljenja prema dijagnostičko – statističkiom priručniku Američkog udruženja psihijatarata DSM IV-revizija iz 2000. godine su:

- *Bračni (i vanbračni)*: zabavljanje, brak, neslaganje, razvod, smrt partnera.
- *Roditeljstvo*: (ne)postojanje roditeljstva, problemi sa decom, bolest i smrt deteta.
- *Interpersonalni*: problemi sa prijateljima, susedima, drugim osobama iz šire porodice, sukobi sa pretpostavljenima ili kolegama, bolest prijatelja i rođaka.
- *Radni*: na radnom mestu, nezaposlenost, promena posla, u školi, penzionisanje itd.
- *Životne prilike*: promena stanovanja, pretnje ličnoj sigurnosti, migracija.
- *Finansijski*: nedovoljna finansijska sredstva za život, gubitak posla, promene finansijskog statusa.
- *Zakonski*: hapšenje, istraga, suđenje.
- *Razvojni*: faze životnog ciklusa (pubertet, menopauza itd.)
- *Somatske bolesti i povrede* (bolesti, saobraćajne i druge nesreće, operacije, abortus itd.)
- *Drugi psihosocijalni stresori* (prirodni ili izazvani ljudskim faktorom): progoni, tortura, nasilje, zlostavljanje, silovanje, neželjena trudnoća itd. (DSM-IV, 2000.)

U literaturi se pojam stresora zamenjuje i pojmom značajnog životnog događaja koji izaziva stresnu reakciju (Rahe, 1979; Hatcher & House, 2003). Na taj način se vrši razgraničenje od manje značajnih životnih događaja koji se svrstavaju u kategoriju problema življenja, sa njima pojedinac izlazi na kraj koristeći adaptivne mehanizme.

Karakteristike stresora uslovljavaju intenzitet stresne reakcije kao i njen tok i ishod. Emocionalno i stresno reagovanje visokog intenziteta generišu neočekivani i stresori koji nisu ranije doživljeni. U takvim okolnostima moguće odbrane ne stoje na raspolaganju ili nisu pripremljene, stresna reakcija izazvana stresorima visokog intenziteta i dugog trajanja, je jača i lakše dovodi do sloma adaptivnih snaga. Posebno nepovoljno deluju one stresogene situacije čiju evoluciju i dužinu trajanja je nemoguće predvideti i dovode do beznađa i bespomoćnosti (Lazarus, 1993a; Lazarus, 1993b).

Stresori mogu da deluju pojedinačno ili udruženo, a istovremeno delovanje više stresora brže iscrpljuje adaptivne snage organizma dovodeći do štetnih posledica. Ponovljena delovanja određenih stresora mogu imati i negativan i pozitivan uticaj na sposobnost osobe da se uspešno konfrontira sa njima zavisno od njihovog intenziteta, značaja za određenu osobu i uspeha sa kojim su ranije rešavane. Ponavljanje stresnih događaja može da dovede i do porasta tolerancije i ublažavanja efekta novih situacija. Time se postiže niži nivo straha i lakša adaptacija, tj. brže i primereno reagovanje u vidu borbe ili izbegavanja (Parker & Endler, 1992), niža sekrecija adrenalina i boljaterancija na hroničan stres. S druge strane, ponovljeno delovanje stresora, a naročito reaktivacija ranije doživljene traume, može da izazove veću vulnerabilnost i doprinese većem riziku psihosomatskih bolesti (Sabin-Farrell & Turpin, 2003).

Od bitnog značaja za utvrđivanje težine stresora i razumevanje stresne reakcije jeste, pre svega, procena, šta određeni stresor znači za osobu o kojoj je reč. Brojni su činioci koji na to utiču kao što je sistem vrednosti, prethodno iskustvo, psihološke odbrane, predispozicija, fiziološke reakcije, strategije suočavanja sa stresom, maladaptivno ponašanje i činioci vezani za eventualnu bolest. Patofiziološke promene kao i emocionalne reakcije u stresu indirektni su pokazatelji tog značaja (Auxéméry, 2012).

Za procenu težine stresora koriste se skale. Procena se vrši na osnovu zaključivanja kako bi stresor delovao na prosečnu osobu istog pola, starosti, obrazovanja i socioekonomskog statusa iz određene sociokulturne sredine. Istovremeno treba uzeti u obzir i kako sama osoba doživljava i procenjuje stresogeno delovanje, jer to može biti važnije od objektivne težine stresnog događaja. Kod istovremenog delovanja više stresora, treba ih razvrstati po redu važnosti.

Ako se pođe od činjenice da je stres visoko personalizovan proces, odgovor na pitanje da li se stresori i stresne reakcije mogu meriti i upoređivati nije jednostavan. Istovetni stresori

mogu da uzazovu različite stresne reakcije kod različitih osoba, ali i kod iste osobe, zavisno od trenutnog stanja i uslova. Sve ukazuje da se o objektivnom merenju težine stresora i stresnih reakcija može samo uslovno govoriti. Najjednostavniji način je pitati osobu kako to sama doživljava i stepenuje. Ovakve subjektivne procene onemogućavaju poređenje različitih ispitanika u sličnim pa čak i identičnim situacijama. Stoga se izlaz traži u upoređivanju prosečnih skorova za veći broj ispitanika. Hijerarhijske liste stresora, iako zasnovane na subjektivnim procenama, ipak reprezentuju ono što važi za određenu društvenu sredinu odnosno populaciju. Kao kriterijum za razlikovanje pretežno akutnih događaja od pretežno trajnih okolnosti uzima se vreme do šest meseci i duže. Ovo razlikovanje može biti značajno za formulisanje plana lečenja i eventualne pokušaje da se ukloni delovanje psihosocijalnih stresora ili pomogne da se osoba izbori sa njima.

U istraživanju stresa van laboratorijskih uslova najčešće su korišćene verzije Skale socijalnog prilagođavanja (Holmes & Rahe, 1967). Ova skala sastoji se od liste 43 životna događaja, kao što su brak, rođenje deteta ili smrt partnera. Ispitanik izveštava koje je događaje doživeo u proteklih šest meseci, godinu ili dve godine. Životni događaji se nezavisno procenjuju na skali od 100 poena, pri čemu smrt supružnika iznosi 100, a godišnji odmor 13. Na osnovu ovih životnih događaja u poslednje dve godine i njihovog ukupnog prosečnog skora, mogu se sa manjom ili većom verovatnoćom predviđati posledice u vidu ozbiljnih psihičkih ili telesnih poremećaja (Selye, 1976). Međutim, ovom se listom nikako ne iscrpljuju svi mogući životni događaji.

2. PREGLED LITERATURE

2.1. PROFESIONALNI STRES

Rad ima ključnu poziciju u životu pojedinca. Odnosi čoveka i radnog okruženja ocenjuju se kao dinamički. U njih ulaze faktičke mogućnosti i zahtevi, ali i shvatanje tih mogućnosti i zahteva od strane pojedinca. U dobrom psihosocijalnom okruženju rad može biti vrlo koristan za mentalno zdravlje radnika, pružajući im oslonac u životu, snažniji osećaj socijalne uključenosti, identiteta, poverenja, statusa i prilike za lični razvoj i bolji kvalitet života.

2.1.1. Definicije i srodni koncepti

Ne postoji jedinstveni konsenzus oko definicije profesionalnog stresa ili stresa na radu. Definicije koji odgovaraju različitim situacijama, date su od strane brojnih istraživača. Za bolje razumevanje profesionalnog stresa, matična definicija stresa (Selye, 1955) podvrgnuta je revizijama. Shirom, (1982) označava stres kao percepciju pojedinca da stresori prevazilaze njegove sposobnosti ili resurse i dovode do negativnih ishoda. Cotton (1996) postulira stres kao višestruki koncept procesa koji se pojavljuje u određenom vremenu i na dinamičan način pod uticajem interakcije mnogih faktora.

Nacionalni institut za Zaštitu i bezbednost zdravlja na radu (NIOSH) definiše stres na poslu kao:

- „štetni fizički i emocionalni faktor koji se javlja kada zahtevi posla prevazilaze mogućnosti, energiju i potrebe radnika, koji narušava zdravlje i može da bude uzrok povreda. NIOSH pravi razliku između stresa na poslu i izazova: prvi ima za rezultat negativne, a drugi pozitivne efekte“ (NIOSH, 1999).
- „to je emocionalna, kognitivna, bihevioralna i fiziološka reakcija kao obrazac distresa na škodljive faktore rada, radne sredine i organizacije rada, usled nemogućnosti adaptacije ili njihovog savladavanja“ (Levi & Levi, 1999).
- Svetska zdravstvena organizacija (SZO) pod ovim pojmom podrazumeva svako: „negativno stanje kod grupe radnika koje se manifestuje fizičkim, psihološkim i/ili socijalnim disfunkcijama kao rezultat nesklada između njihovih mogućnosti (sposobnosti) i zahteva radnog mesta“ (WHO, 2003).

Profesionalni stres predstavlja specifičnu vrstu stresa kao interakciju između ličnosti radnika i radnog okruženja sa velikim zahtevima i/ili prinudnim uslovima. Stres se može pojaviti kada se neka situacija shvati kao pretnja da prevaziđe ljudske mogućnosti i pod uslovima u kojima radnik očekuje individualnu različitost u nagrađivanju rezultata rada. U toj kategoriji, emocionalne, fiziološke i bihevioralne reakcije su pod značajnim uticajem personalne interpretacije težine stresne situacije (Backović et al. 2000). Druga komponenta stresa je prethodno iskustvo nekog pojedinca u sličnoj situaciji i njegova empirijska reakcija. Pored toga bitan je i efekat ishoda stresne situacije, bilo da je pozitivan ili negativan (uspeh ili neuspeh), koji može da utiče na smanjenje ili ubrzanje nastanka i nivo subjektivnog doživljaja stresa (Shepherd & Patzelt, 2018).

2.1.2. Značaj i rasprostranjenost profesionalnog stresa

Osamdesetih godina prošlog veka, počinje intenzivno da se istražuje stres na radu i njegove posledice na zdravlje kako proizvodnih tako i neproizvodnih radnika i da se procenjuju troškovi koji zbog njega nastaju.

Moderna medicina dokazala je da je u današnjem „24-časovnom društvu“, u kojem je trka za vremenom, uspehom i novcem postala imperativ, stalna izloženost stresu najizraženija upravo na radnom mestu. A koliko su ozbiljne posledice svakodnevnog rada pod pritiskom, dokazuje i to što je još pre tri decenije Svetska zdravstvena organizacija stres na radnom mestu proglasila svetskom epidemijom i „bolešću 21.veka“(WHO, 2003; 2010; 2013), dok Evropska Komisija za zdravlje i zaštitu na radu, naglašava važnost stresa nazivajući ga „aromom života ili poljupcem smrti“. (Levi & Levi, 1999).

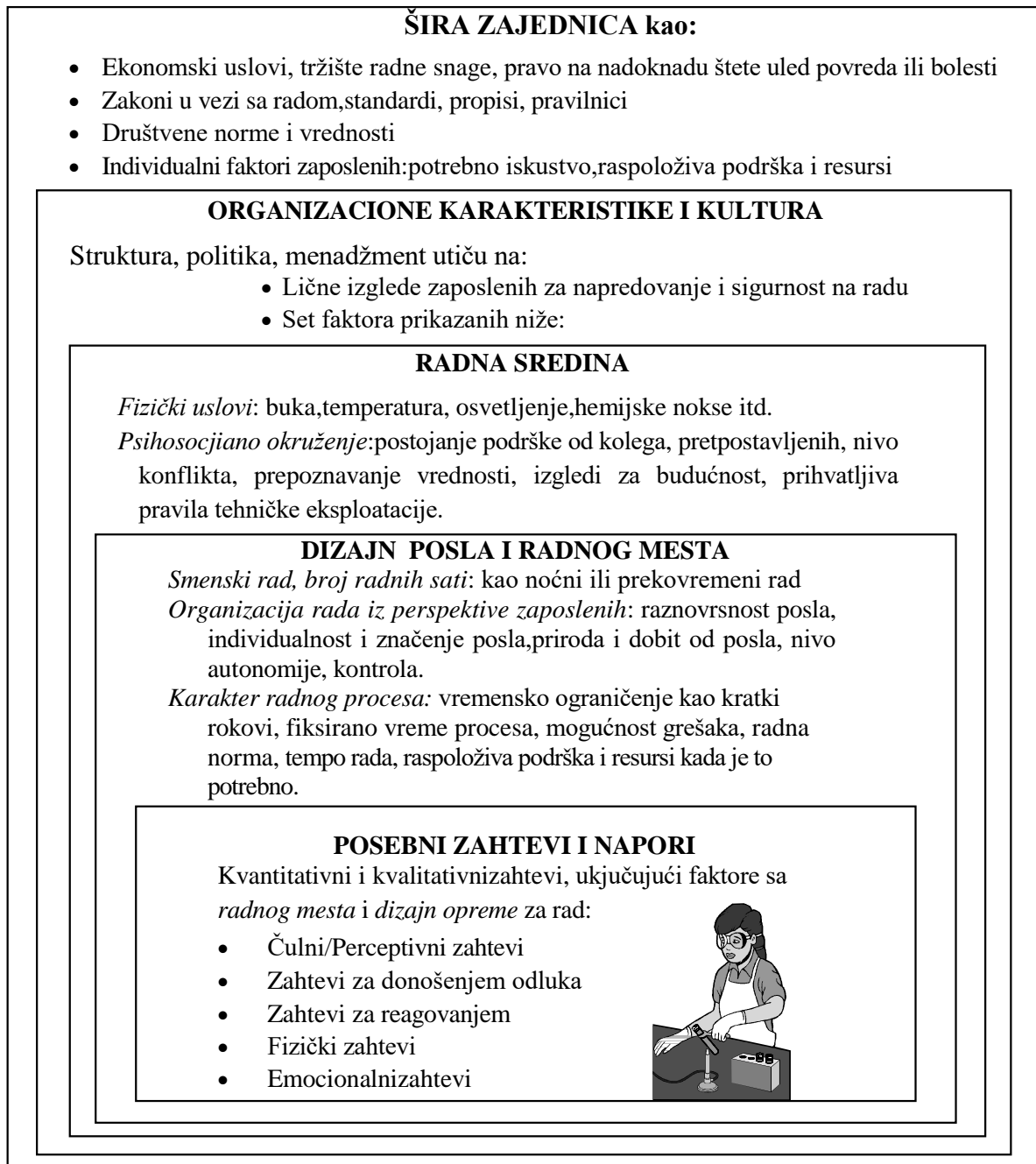
Današnju ekonomiju odlikuje ubrzani tempo naučnog i tehnološkog napretka, kao i jednako brzo zastarevanje znanja (Kosseck et al., 2012). Optimizacijom produktivnosti uz neophodnost brzih inovacija radi konkurentnosti, današnje kompanije nastoje da smanje troškove. Ovo se postiže fragmentacijom rada i organizacionim zahtevima za sticanjem veće dobiti kroz intenziviranje procesa rada i fleksibilnost rada (Taplin & Winterton 2002). U fokusu fleksibilnosti, ideje stalnosti posla, „celoživotne karijere“ i dugoročni obavezujući ugovori o radu nestaju, a zamenjuju ih i nestandardni radni aranžmani u kojima se zaposleni suočavaju sa većom neizvesnošću, nesigurnošću i nemogućnošću da kontrolišu svoje radne, životne i planove za budućnost (Shuey & O’Rand 2004). Kao rezultat

globalizacije, liberalizacije i ekonomske krize, rizici koje su nekada snosili poslodavci sve se više prebacuju na radnike (Beck, 2002). U ekonomiji tranzicije, zaposleni i njihove porodice su opterećeni sve većom odgovornošću za upravljanje rizicima na tržištu rada koje donose nove tehnologije, smanjenje plata, promene u pogledu kontinuiteta posla i u penzionom sistemu. Rizici na globalnom tržištu kao i svakodnevni aspekti rada, imaju snažan uticaj na kvalitet života, zdravlje i blagostanje pojedinaca. Istraživanja pokazuju da sve veći broj radnika doživljava stres na poslu koji je vezi sa mnoštvom zdravstvenih problema (Shuey & O'Rand 2004; Mansell, et al. 2006).

Psihosocijalni rizici kao izvori stresa na radu odnose se i na nedostatak podrške od strane rukovodstva i kolega kao i loše međuljudske odnose, psihološko ili seksualno uznemiravanje na radnom mestu, ponižavanje i pretnje nadređenih ili kolega, nepravednu raspodela rada, nagrada i mogućnosti za napredovanje u karijeri, kao i poteškoće u usklađivanju poslovnih i porodičnih obaveza. Samostalan rad, posebno rad sa javnošću i klijentima povezan je sa mogućnošću nasilja, u obliku verbalne agresije, pretnji fizičkim nasiljem ili stvarnog fizičkog nasilja. Sve navedeno, je posledica čitavog kompleksa faktora u organizaciji posla, radnog vremena, interpersonalnih, hijerarhijskih odnosa i ispunjavanja etičkih normi u radnom kolektivu, zamora, kao individualnih, kulturnih, političkih i etničkih razlika (Eurofound and EU-OSHA, 2014). (Slika 2.) Ovi psihosocijalni rizici razmatraju se u globalnom kontekstu i po terminologiji Međunarodne organizacije rada u odnosu na „blagostanje na radnom mestu“ (ILO, 2003). Neusklađenost navedenih elemenata predstavlja napor, koji u sprezi sa nemogućnošću kompenzacije i prolongiranim delovanjem iscrpljuje mehanizme adaptacije (ponašanje, saznanje i fiziološke reakcije), dovodi do zamora – premora, poremećaja zdravlja i bolesti (Cooper, 2005).

Problem stresa je danas posebno aktuelan u najrazvijenijim zemljama sveta, manje je značajan u zemljama u tranziciji i na našim prostorima gde u pozadini visoke nezaposlenosti i niskih novčanih primanja, sigurnost i zdravlje na radu uopšte, a naročito profesionalni stres, nemaju odgovarajuću pažnju od strane pojedinaca i organizacija. Mnogi radnici doživljavaju veliki pritisak na radnom mestu zbog prezahtevanog rada, nedovoljno vremena za dovršavanje zadataka, često nisu dovoljno edukovani, imaju konfliktne zahteve i nejasnoće o svojoj ulozi jer po pravilu nisu uključeni u donošenje odluka koje utiču na njihov rad. Osećaj nesigurnosti pojačava se stalnim procenama rezultata njihovog rada, iako daju maksimalni učinak kako ne bi izgubili posao. Radnici koji su pod streom se teže koncentrišu, češće prave greške i podložniji su povredama na radu. Produženi psihološki pritisak može imati

posledice u vidu ozbiljnih zdravstvenih problema, poput kardiovaskularnih i bolesti koštanomišićnog sistema, koji opet vode do oslabljenog radnog učinka, kao i do češćeg izostajanja s posla. Visoki troškovi za menadžment, države i društvo u celini, uzrokovani stresom na poslu, zahtevaju ozbiljan pristup problemu i neodložne, planirane mere (Houtman, 2005; Cox, et al.2000).



Slika 2. Psihosocijalni rizici

Upravljanje stresom nije samo moralna obveza i dobro ulaganje za poslodavce, već je i pravni prioritet određen u Okvirnoj direktivi 89/391/EEZ kojoj pružaju podršku okvirni ugovori socijalnih partnera o stresu, uznemiravanju i nasilju na radnom mestu.

Stres je pri vrhu liste zdravstvenih problema koji se vezuju za posao u Evropi i smatra se jednim od glavnih uzroka odsustva s radnog mesta. *Evropska agencija za bezbednost i zdravlje na radu* je pokrenula kampanju „Upravljanje stresom kroz zdrava radna mesta”, a cilj je podizanje svesti o psihološkim, fizičkim i društvenim opasnostima koje se dovode u vezu sa stresom na poslu. Rešavanje problema stresa kao i psihosocijalnih rizika koji iz njega proističu, jedan je od izazova Strateškog okvira EU za zdravlje i bezbednost na radu za period 2014-2020.godine (Eurofound and EU-OSHA, 2014).

Profesionalni stres je prepoznat kao veliki izazov za sigurnost i zdravlje na radu u Evropi, kao drugi po redu zdravstveni problem koji pogađa 28% zaposlenih u Evropskoj Uniji (EU), dok 72% radnika smatra da je reorganizacija rada ili nesiguran rad jedan od najčešćih uzroka stresa na radu, 66% stres pripisuje „radnim satima ili radnom opterećenju”; a za 59% zaposlenih stres je „stanje uslovljeno neprihvatljivim ponašanjem, kao što su zlostavljanje ili uznemiravanje”; za 51% radnika stres povezan s radom je uobičajen, a približno četiri od deset radnika smatra da se stres na njihovom radnom mestu ne shvata ozbiljno (ILO, 2012; Eurofound and EU-OSHA, 2014). Analize pokazuju da je profesionalni uzrok za 50 – 60% izgubljenih radnih dana, a ekonomski gubici zbog troškova lečenja poremećaja zdravlja i izgubljene produktivnosti, uključujući izostanak zbog bolovanja u Evropi procenjuju se na 240 milijardi evra godišnje (EU-OSHA, 2009).

Stresom su najviše pogođeni zaposleni u zdravstvu i školstvu, poljoprivredi, šumarstvu, lovu i ribolovu (28,5%), zatim u transportu, hotelijerstvu, proizvodnji i sektoru administrativnih poslova oko 23%. Pretnjama fizičkim nasiljem najviše su izloženi zaposleni u zdravstvu i prosveti (14,6%), administraciji i odbrani (11,6%), prevozu, komunikacijama, trgovini i hotelijerstvu (oko 9%) (Eurofound and EU-OSHA, 2014). Istraživanje u evropskim preduzećima o novim i narastajućim rizicima uključuje psihološke faktore rizika na radnim mestima u EU, pri čemu je rad sa „teškim” kupcima, pacijentima, učenicima, klijentima na prvom mestu u 60%, ustanova, zatim sledi pritisak zbog vremenskih ograničenja ili tempo rada sa 45%, dugo ili neredovno radno vreme 22%, loša komunikacija i saradnja unutar organizacije 18% i strah od gubitka posla 13% (EU-OSHA, ESENER, 2019).

Američko psihološko udruženje (APA) sprovelo je istraživanje 2017. godine kako bi utvrdilo nivo stresa i glavne izvore stresa za Amerikance. U anketi je najčešći izvor stresa bila „budućnost nacije“ (63%), zatim novac (62%) i posao (61%). Američka preduzeća godišnje izgube do 300 milijardi dolara kao rezultat stresa na radnom mestu, a 83% američkih radnika pati od stresa vezanog za posao. Depresija dovodi do 51 milijarde dolara troškova zbog izostanka i 26 milijardi dolara troškova lečenja. Stres zbog posla uzrokuje 120.000 smrtnih slučajeva i rezultira 190 milijardi dolara troškova zdravstvene zaštite godišnje. Prema Vrikoovim statistikama stresa u Sjedinjenim Državama iz 2019. godine, samo 6% radnika nije prijavilo osećaj stresa na poslu. Oko 23% njih opisalo je nivo stresa kao visok, dok je 6% reklo da je nivo stresa bio nerazumno visok. Ova statistika ukazuje da je rad u stresnom radnom okruženju pravilo, a ne izuzetak. Istraživanje Nacionalnog instituta za zaštitu na radu (NIOSH) o statistici stresa na radnom mestu tokom godina pokazuje da 75% radnika misli da trpi više stresa nego što su to imale prethodne generacije. Izgleda da su šefovi i menadžment generalno glavni uzrok stresa za radnike. Više od trećine anketiranih američkih radnika označilo je svog šefa kao glavni izvor stresa na poslu. Takođe, 80% radnika obuhvaćenih istraživanjem misli da promene rukovodstva utiču na nivo stresa. Manje od polovine radnika obuhvaćenih APA istraživanjem iz 2011. godine verovalo je da njihovi poslodavci uzimaju u obzir ravnotežu između radnog i privatnog života. Ovakve statistike pokazuju koliko je jak raskol između zaposlenih i poslodavaca u SAD (Milenkovic, 2019).

2.1.3 . Teorijski modeli stresa na radu

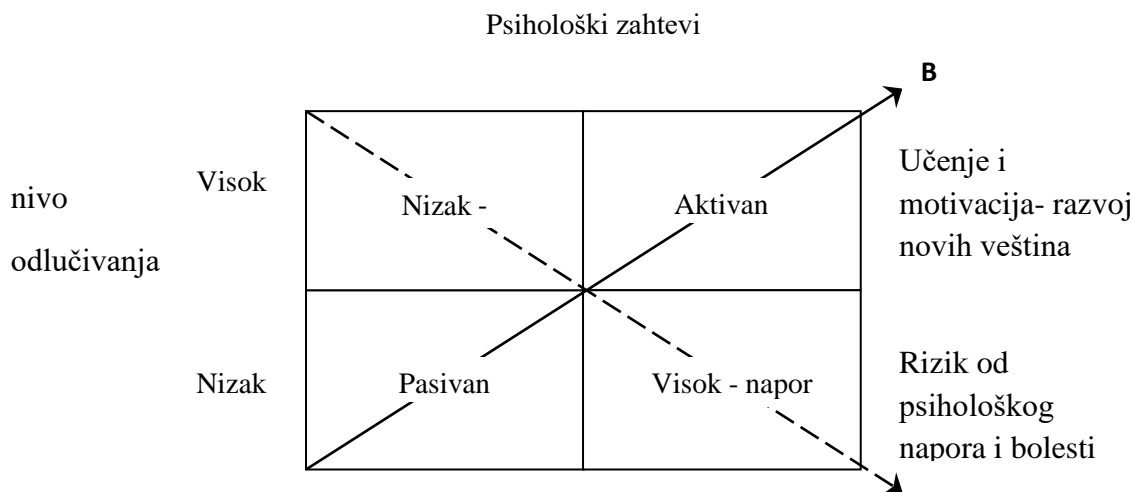
Postoji više teorija i modela o štetnom uticaju profesionalnog stresa na zdravlje zaposlenih. Iako postoje značajne razlike u polazištu, ove teorije se donekle preklapaju i međusobno komplementiraju, obzirom da ne postoji teorija koji je u stanju da potpuno objasniti i prognozira sve efekte stresa (Dollard, 2002; Ilić, 2010a; Čabarkapa, 2018). Radi lakše diskusije, mogu se svrstati u četiri grupe:

- *stimulus/odgovor sprega;*
- *interakcioni prema transakcionim modelima;*
- *sociološki prema psihološkim konceptima ; i*
- *ambijentalni prema individualnom pristupu.*

U svrhu ove studije, prikladno je da se više fokusiramo na ambijentalni prema individualnom pristupu i na transakcione i interakcione teorije. Poslednje imaju dominantno mesto u savremenom pristupu profesionalnom stresu.

Model podobne „prave” osobe za određeni posao. (Person-Environment Fit Model) sugeriraše da je “doživljaj stresa na poslu mera ili stepen podudarnosti između pojedinca i okoline” (Caplan, 1987; Dollard, 2002). Drugim rečima, odstupanje - nesklad, odnosno, balans - zadovoljstvo između radnika i radnog okruženja prikazuje nivo percipiranog stresa. Nadalje, zahtevi posla i radne sredine i sposobnosti osobe da se nose sa stresom bile one stvarne ili pretpostavljene dva su faktora koji utiču na stres u ovoj teoriji (Bahri Yusoff, 2013). Konfliktne radne uloge kao i dvosmislenost doprinose stresu, što rezultira nezadovoljstvom i na kraju umanjanim radnim učinkom. Empirijska testiranja ovog modela, nalaze da je stres više rezultat operacionalnih i organizacionih aspekata posla nego rada sa različitim ljudima. Tako su u ovom modelu „prave” ili pogrešne osobe za određeni posao faktori koji doprinose razvoju stresa (Caplan, 1987): preopterećenje, mala kontrola, nedovoljna nagrada, gubitak osećaja za saradnju, otuđenost, konflikti, nepravednost, sukob interesa (Dollard, 2002).

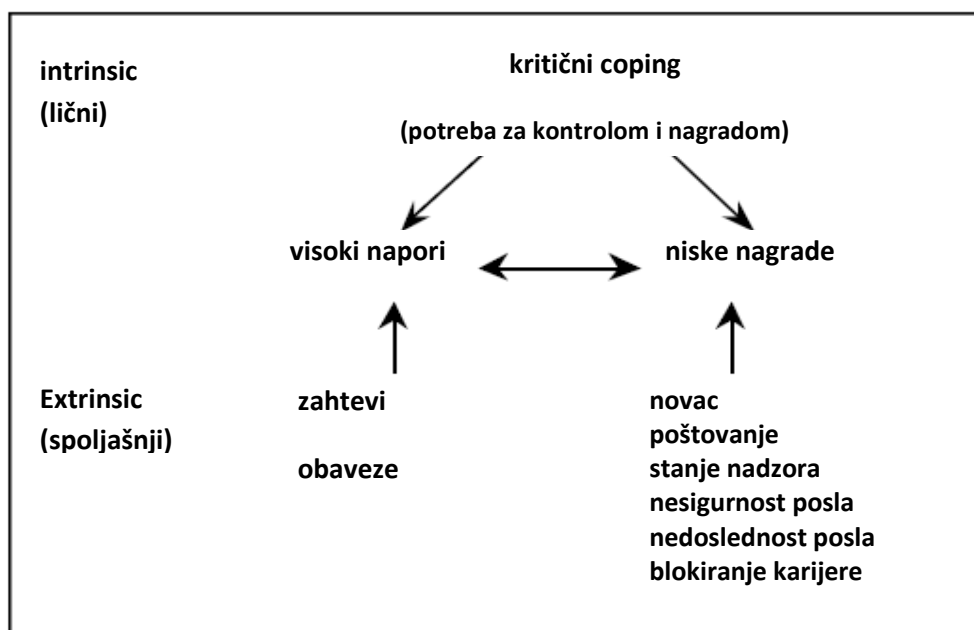
Interakcione teorije Baziraju se na interakciji pojedinac-radna sredina, ili tzv. *Karasek modelu: (demand-control)* koji se fokusirana organizaciju, ane pojedinca (Karasek, 1979). Kasnije je varijablom socijalne podrške, radi ublažavanja posledica stresa, usavršen u *zahtev-kontrola/podrška (demand-control/support)* model (Karasek, & Theorell, 1990). Posao visokog stresa je onaj koji u kombinaciji sa visokim zahtevima i malom kontrolom (sloboda odlučivanja) povećava rizik psihološke napetosti i fizičkih bolesti, a posebno u kombinaciji sa niskim nivoom socijalne podrške. Aktivan posao - onaj koji pored visokih zahteva i velike kontrole - razvija motivaciju, napredak i razvoj novih znanja i veština. Na Slici 3., vertikalna dimenzija opsega odlučivanja (koja raste sa približavanjem vrhu) i horizontalna dimenzija psiholoških zahteva na poslu (koja raste sa približavanjem desnoj strani) stvaraju četiri kvadranta. Ako se figura letimično razmotri u smislu zdravstvenih konsekvenci rada, može se utvrditi da je stres najjači u donjem desnom kvadrantu (visoki zahtevi, mali opseg odlučivanja); gornji desni kvadrant (visoki zahtevi, veliki opseg odlučivanja) naziva se aktivan rad; dijagonalno suprotna situacija naziva se pasivan rad (mali zahtevi i mali opseg odlučivanja); najmanje zahtevan rad nalazi se u gornjem levom kvadrantu (Karasek, & Theorell, 2000).



Lociranjem razmatrane kategorije radnika u odgovarajući kvadrant, ovog modela, može se olakšati razumevanje faktora koji učestvuju u nastanku stresa i identifikaciji adekvatnih mera u borbi protiv stresa. Kasnijm usavršavanjem u model su uključeni nesigurnost na radu, fizički napor i izloženost opasnostima (Van der Doef& Maes 1999).

Transakcione teorije fokusiraju se na kognitivnim procesima i emocionalnim reakcijama u odnosu pojedinca prema okolini, i naglašavaju međusobni uticaj ograničavajućih i nepovoljnih faktora radne okoline u odnosu na stavove, veštine i mogućnosti pojedinca za njihovo savladavanje.

Napor-nagrada model (effort-reward (ERI)) model; zasniva se na ideji da radnici ulažu svoj napor pri radu, smatrajući ga društveno prihvaćenim, za adekvatnu nagradu (novac, priznanja, poštovanje, status). Stres na osnovu ove teorije nastaje usled poremećaja ove ravnoteže, pri čemu su veoma važne individualne razlike. Ne-recipročna veza između uloženog napora i primljenih nagrada može rezultirati emocionalnim stresom povezanim sa reakcijom na stres i povećanim rizikom poremećaja zdravlja (Siegrist, 1996). Takođe, postoji fenomen prevelikog angažovanja, kao tendencija pojedinih ljudi da ulažu prekomerne napore u posao, iz ličnih ubeđenja, prekomerne posvećenosti, perspektive poboljšanja uslova rada. Nasuprot tome, zaposleni prihvata neravnotežu iz razloga definisanog ugovor o radu i nemogućnosti drugog zapošljavanja; teško se noseći sa zahtevima na poslu što može da izazove poremećaje i oboljenja (Dollard, 2002). (Slika 4.).



Slika 4. Model napor-nagrada neravnoteže

Transakciona teorija psihološkog stresa i suočavanja Lazarusa i Folkmanove 1984. je najistaknutija teorija u području izučavanja stresa.

Ovaj model polazi od značaja lične procene stresora sa jedne i raspoloživih mehanizama za savladavanje sa druge strane kao bitnih za stresni proces. Drugim rečima, individualna procena situacije kao stresogene kao i sopstvenih mogućnosti za savladavanje stresa, kao nedovoljnih, rezultira psihološkim distresom. U okviru transakcionog pristupa naglašava se da je stress dinamički proces, a ne stanje spoljašnje sredine ili stanje organizma (MacKay, et al. 1976). Najvažnije komponente stresa prema ovakvoj definiciji su: (a) određeni događaj ili situacija u spoljašnjoj sredini; (b) karakteristična subjektivna procena događaja; (c) izmene u psihološkom funkcionisanju; (d) fiziološke promene i (e) doživljaj celokupnog procesa. Među komponentama stresa transakcioni model posebno ističe značaj kognitivnih procesa i individualnih razlika u proceni događaja u spoljašnjoj sredini. Takođe, on podrazumeva poseban odnos među komponentama stresa, a to je međuzavisnost činilaca iz domena okoline i iz domena osobe koja doživljava stres, kao i promenljivost pomenutih činilaca pod uticajem tekuće transakcije. Ono što pojedinac smatra stresnim može se razlikovati između pojedinaca i unutar njega, a može se razlikovati u određenim prilikama i vremenu (Probst, 2010). Na ovaj način, bilo koji aspekt radne okoline se može shvatiti kao stresor, pa stoga, za razliku od prethodnih modela, transakcijski modeli nisu ograničeni vrstama i brojem psihosocijalnih opasnosti na koje mogu odgovoriti. Na kognitivnu procenu opaženih zahteva i sposobnosti radnika može uticati niz faktora: ličnost, situacioni zahtevi,

veštine suočavanja, iskustva i svako trenutno stresno stanje. Pored toga, ovaj model priznaje da se stres može manifestovati fiziološki, psihološki, bihevioralno i socijalno sa štetnim posledicama i na pojedinca i na organizaciju i ukazuje da je odnos između psihosocijalnih opasnosti i zdravstvenih ishoda posredovan različitim faktorima; transakcioni model objašnjava složeni odnos priznavanjem individualnih varijacija i razlika u stresnom procesu.

Teorije organizacione psihologije izdvajaju deset kategorija potencijalno stresogenih faktora. Šest je iz domena organizacije i socijalnih odnosa na poslu (*context at work*): 1. organizaciona kultura, funkcionisanje i podrška, 2. uloga u radnoj organizaciji, 3. mogućnosti za razvoj karijere, 4. učešće u donošenju odluka i nadzoru, 5. međuljudski odnosi na poslu i 6. sklad između radnih i porodičnih (životnih obaveza). Ostale četiri kategorije čine sadržaj posla (*content of work*) i to su: 1. radna okolina i oprema, 2. način rada, 3. norma i tempo rada i 4. plan rada (Dollard, 2002; Ilić, 2010a; Čabarkapa, 2018). Svakako treba pomenuti i važnost individualnih karakteristika kao temperament, tip ličnosti, veštine za suočavanje i prevazilaženje poteškoća, samopoštovanje, lokus kontrole, negativnost afekata kao i otpornost na stres. (Tabela 1.)

Svaka od ovih teorija tumači važne aspekte nastanka profesionalnog stresa, a razlike u polazištima bitne su za planiranje preventivnih mera. U slučaju da je stresogeni faktor radna sredina ili organizacija rada one su u nadležnosti menadžmenta, međutim, reorganizacija rada nema efekta u slučajevima oskudnih individualnih kapaciteta za savladavanje stresa. U takvim slučajevima ključni faktor predstavlja učenje veština i tehnika za borbu protiv stresa. Savremeni načini procene stresa u radnim organizacijama nameću multidisciplinarni pristup u iznalaženju preventivnih strategija i sagledavanje svih pokazatelja relevantnih za etiologiju profesionalnog stresa.

Brojne karakteristike na radnom mestu mogu proizvesti negativne organizacione i vanorganizacione ishode koji često narušavaju mentalno i fizičko zdravlje i blagostanje. Prvi faktori su jedinstveni za sadržaj posla. Faktori kao što su opterećenje (bilo preopterećenje ili preopterećenje), prekomerni tempo rada (vremenski pritisci), nedostatak smisla za posao, niska autonomija rada, spoljni činioci (buka, neodgovarajući prostor) ili toksične noksne su neki primeri koji mogu da oštete zdravlje i naruše dobrobit zaposlenih koji su angažovani u neadekvatnim uslovima rada.

Tabela 1. Stresogene karakteristike posla

Kategorija	Faktori rizika /uslovi
Karakteristike i priroda posla	
Sadržaj posla/zahtevi	Visoki fizički, mentalni i emocionalni zahtevi, monotonija, ponavljajuće radnje, fragmentiran ili besmislen posao, mala iskorišćenost znanja i ličnih potencijala, nesigurnost, stalna izloženost klijentima, pacijentima, učenicima
Radna norma/radno mesto	Preopterećenje poslom ili manjak posla, nametnut ritam rada, kratki rokovi
Plan rada	Smenski rad, nefleksibilno radno vreme, prekovremeni rad, predugo radno vreme, nedostatak odmora
Kontrola	Malo učešće u donošenju odluka, mala kontrola rada
Fizička okolina i oprema	Neadekvatna, zastarela oprema, neadekvatni uslovi rada (prostor, osvetljenje, temperatura, buka itd.)
Socijalni odnosi i organizacija posla	
Organizaciona kultura i funkcija	Loša komunikacija, mala podrška u rešavanju problema, nemogućnost razvoja i napredovanja nejasni organizacioni ciljevi.
Međuljudski odnosi na poslu	Socijalna ili fizička izolacija, loši odnosi sa pretpostavljenima, konflikti, manjak socijalne podrške
Uloga u organizaciji	Dvosmislene uloge, konfliktne uloge, odgovornost
Razvoj karijere	Blokiranje razvoja karijere i neizvesnost, forsiranje ili potiskivanje pojedinaca, mala primanja, nesigurnost posla, nisko vrednovanje rada
Individualni faktori rizika	
Individualne razlike	Načini rešavanja problema, karakter, otpornost
Odnos porodica-posao	Konfliktni zahtevi na poslu i u kući, mala podrška u porodici, dvostruke uloge

Drugi izvori profesionalnog stresa u okviru Murphijevog modela stresa na poslu postoje u kontekstu rada (Murphi, 1995). Ovaj model je Michie (2002) preformulisao, tako da uključuje i organizacione i vanorganizacione ishode koji se generišu iz ovih izvora stresa na poslu. Ova kategorija se fokusira na to kako stres izaziva uloga i odgovornost koju zaposleni ima u organizaciji. Pojave stresa ove prirode česte su među menadžerskim profesijama sa visokim nivoima odgovornosti bez jasnih ograničenja uloga ili kada zaposleni istovremeno, ali nerealno, odgovara na višestruke zahteve nadređenih i drugih u organizaciji. U takvim slučajevima, pojedinci su skloni stresu uloga koji se sastoji od dvosmislenosti i sukoba uloga.

Dvosmislenost uloga opisuje se kao situacija u kojoj zaposleni opaža nedostatak jasnoće i potrebnih informacija za adekvatno obavljanje radne uloge, dok se sukob uloga dešava kada poslovi zahtevaju učešće skupa zaposlenih (npr. nadređeni, kolege i čak organizacija) koji su nekompatibilni i neskladni (Ackfeldt & Malhotra, 2013).

Treća kategorija kontekstualnih stresora potiče od problema koji podrivaju razvoj karijere. Implicitno su u ovoj kategoriji problemi povezani sa stresom koji potiču od nedostatka sigurnosti posla i često imaju potencijal da ometaju napredovanje u karijeri i mogu negativno uticati na osećaj dobrobiti i posvećenosti poslu zaposlenih. Na primer, stalne promene u prirodi posla usled tehnološkog napretka koji savremene organizacije koriste za poboljšanje performansi i održavanje konkurentske prednosti dovele su do rasta nestalnih ugovora i nepredviđenih radnih aranžmana izazvanih smanjenjem broja zaposlenih, spoljnim izvođačima, odlaganjem, spajanjem i akvizicijom, restrukturiranjem i reorganizacijom radnih rasporeda radi praćenja sa tempa globalne konkurencije i tehnološke sofisticiranosti (Kossek et al., 2012).

Shodno tome, ove promene u savremenom radnom životu stvorile su stresno radno okruženje koje je rezultiralo niskom autonomijom posla, nesigurnošću posla, lošim mogućnostima za promociju, pa čak i situacijama kada je zaposleni „zaglavljen u položaju bez mogućnosti za napredovanje“ (Colligan, Higgins, 2005).

Četvrta kategorija koja služi kao kontekstualni doprinos stresu na radnom mestu su odnosi unutar organizacije. Problematici odnosi među menadžerima, podređenima i saradnicima u obliku maltretiranja, pretnji nasiljem, pristrasna mišljenja, nepodržani menadžment, uznemiravanje, rigidno rukovođenje, socijalno ili fizičko izolovanje radnog mesta i druga devijantna ponašanja najčešće uzrokuju poremećaje u rasponu od „pasivne do aktivne zavisnosti, neprijateljstva, nepoštovanja ili destruktivne međusobne interakcije“ u organizaciji (Nappo, 2020). Rezultat toga su stres na poslu, sagorevanje, povrede na radu i negativni prometi i gubitak zarade i za zaposlene i za organizaciju. Poslednja kategorija odnosi se na reakcije izazvane stresom koje potiču iz organizacione strukture i klime. U okviru ove kategorije, jedan od glavnih atributa strukture većine organizacija je formalizacija. To se odnosi na stepen do kojeg su uloge u organizaciji standardizovane i mere do koje se sadržaj rada rukovodi pravilima i propisima. Tamo gde su poslovi visoko formalizovani, zaposleni mogu imati malo autonomije za produktivno izvršavanje radnih zahteva. Činjenica da takva formalizacija stvara stoge procedure i pravila angažovanja, te postoji verovatnoća da

će zaposleni iskusiti visok stres koji potiče od neodgovarajuće kontrole zahteva rada. U tom smislu korporativna klima se vrti oko kolektivne percepcije zaposlenih o različitim aspektima organizacionog života na radu. To uključuje poslovne ciljeve koji pokreću visoke performanse, primat u politikama ljudskih resursa i najboljim praksama, stil rukovođenja, dizajn rada, tehnologija, angažovanje zaposlenih, komunikacijski sistemi, motivacioni uslovi, mehanizmi nagrađivanja, radni uslovi itd. Kao posledica toga, pojava stresa sastoji se od uloge-dvosmislenosti i sukoba-uloga, iskrivljeni komunikacijski tokovi, fragmentirane karakteristike posla, mala plata, nesigurnost posla i niska društvena vrednost rada koja proizilazi iz niza svojstava unutar korporativne klime su prediktori koji mogu proizvesti negativne organizacione i vanorganizacione ishode.

2.2. BURNOUT

Brojne studije pokazuju da dugotrajno izlaganje profesionalnom stresu, ima za posledicu specifičnu vrstu naprezanja koja se označava kao burnout (Schaufeli & Buunk, 2003; Swider & Zimmerman 2010). Burnout je hronični proces povezan sa nagomilavanjem stresora koji uništavaju ideale, motivaciju i posvećenost pojedinca ciljevima. To je stanje fizičke, emocionalne i mentalne iscrpljenosti i kognitivnog gubitka koji odražava verovanje da su resursi koje osoba poseduje da bi se suočila sa stresom nedovoljni ili nepostojeći, a koje uzrokuje dugoročna uključenost emocionalno zahtevne situacije i interpersonalne stresne događaje na radnom mestu (Salanova & Llorens, 2008), kakvih u radu učitelja i nastavnika nije malo.

Simptomi burnouta najčešće se ispituju u zanimanjima čiji je domen bavljenja mentalno i telesno zdravlje, obrazovanje, upravljanje ljudskim resursima, informacione tehnologije, u vojsci i policiji.

Burnout je dobro dokumentovano „oboljenje u vezi sa radom“ u nastavi (Park & Shin. 2020; Kim, et al. 2019), koje umanjuje kvalitet obrazovanja i ima ozbiljne posledice na lični život i karijeru zaposlenih u prosveti (Brunsting et al.,2014). Uzroci burnouta uglavnom obuhvataju situacione i individualne, uključujući ličnost. Situacioni izvori burnouta obuhvataju one u vezi sa učenicima kao i izvore u vezi sa školom kao radnom sredinom. Jezgro situacionih faktora radnog okruženja čine različiti aspekti zahteva posla,

moгуćnost kontrole i nivo socijalne podrške (Bakker & Costa, 2014). Visok nivo podrške i socijalne pravde na radnom mestu, protektivni su faktori za emocionalnu iscrpljenost, visoki zahtevi uz nisku kontrolu posla, veliko radno opterećenje, niska primanja i nesigurnost posla povećavaju rizik za razvoj izgaranja (Aronsson, et al. 2017). Istraživanja sugerišu da su glavni stresori u radu učitelja socio-emocionalni zahtevi u radu sa često, više od 30 đaka u razredu što svakodnevno podrazumeva donošenje niza važnih odluka „u hodu i menadžerski”, uzimajući u obzir emocionalnu klimu, dijadične odnose između nastavnika i učenika i međuljudske sukobe sa učenicima, roditeljima ili kolegama (Unterbrink et al. 2012; Roeser et al. 2013).

Izgaranje na poslu, može biti rezultat neravnoteže između zahteva rada (neprihvatljivo ponašanje učenika, administrativni poslovi) i nastavnih resursa (pomoćno osoblje u školi, obezbeđen nastavni material)(McCarthy et al. 2016). Studija, u kojoj je učestvovalo 2558 nastavnika u Francuskoj, pokazala su značajnu povezanost između poteškoća u radu sa učenicima i nemotivisanosti učenikasa tri patološke dimenzije izgaranja (Vercambre et al. 2009).

Prema Figleyu (2002), burnout s jedne strane nastaje zbog empatije i emocionalnog ulaganja, a s druge zbog nesposobnosti da se nađe olakšanje i odmor kroz prekid emocionalnog angažmana. Rezultat produženog izlaganja stresu koji pobuđuje saosećanje dovodi do zamora kao krajnjeg oblika izgaranja koji ima tendenciju širenja, a porodični i lični burnout su njegovi interpersonalni ekvivalenti (Figleyu, 2002). Kako je u osnovi profesionalnog treća faza opšteg sindroma adaptacije, odnosno, iscrpljenost (Selie, 1955), Kristensen i saradnici (2005a) konceptualizuju sagorevanje kao doživljaj zamora u okviru posla i opšteg životnog konteksta. Progresivni osećaj trošenja, koji sugeriše „dosta, ne više”, često je praćen gubitkom motivacije i vremenom negativno utiče na raspoloženje i opšte ponašanje. Pogođene osobe često ne prepoznaju simptome burnouta, već manifestuju: psihosomatske žalbe, razdražljivost i nisku frustracionu toleranciju, probleme sa koncentracijom, bolove u leđima poremećaje spavanja, gastrointestinalne simptome i glavobolje. Stanje može da progredira do ravnodušnosti, gubitka samopouzdanja i depresije (Piko, 2006; Lindblom, et al. 2006; Toker, et.al 2005).

Lekari, nastavnici, psiholozi, socijalni radnici, spasioci i službenici zakona su najčešće (od 30 do 90%) pogođeni burnoutom.. Među nastavnicima, sindrom sagorevanja, takođe ima visoke stope: prema SZO, sindrom je razvijen kod 60% nastavnika (WHO, 2010). Za

navedene profesije opis poslova, podrazumeva intenzivnu komunikaciju i interakciju sa različitim ljudima ili decom. Budući da nastavnik mora svakodnevno da radi sa stotinama učenika (nekoliko časova dnevno sa 30 učenika), pristupom orijentisanim na ličnost. U slučaju da individualne psihološke karakteristike ličnosti nisu u skladu sa zahtevima komunikativnih i interaktivnih profesija, rezultat može biti brže izgaranje. Istu sklonost imaju i zaposleni introvertnog karaktera sa odlikama skromnosti i posvećenosti (Kim et al. 2019), oni koji teže povlačenju, potiskivanju i akumulaciji emocionalne nelagodnosti bez širenja negativnih iskustava na okruženje.

Primćena je podložnost burnoutu kod nastavnika zemalja u tranziciji, koji se suočavaju sa mnogim izazovima poput povećanog opterećenja zbog reforme obrazovanja, nižih plata, retkih priznanja i mogućnosti za profesionalni razvoj uz neadekvatno vrednovanje, nedostatak autonomije i participacije u odlukama (Wolf, et al. 2015). U navedenim prilikama se profesionalna aktivnost odvija u uslovima akutne nestabilnosti i hroničnog straha od gubitka posla (Ilić et.al 2017). Navedeno se posebno odnosi na starije od 45 godina, kojima je verovatnoća pronalaska novog posla znatno umanjna, te i u slučaju nezadovoljavajućih uslova rada, trpe pritiske i ulažu maksimalne napore kako bi dokazali profesionalnu sposobnost i visoku efikasnost.

Samoprijavljeni podaci iz anketa, pokazuju da su glavni stresori u prosvetnom radu preopterećenje, nedostatak vremena za konsultacije sa kolegama, mala podrška od rukovodstva, rad sa problematičnim i učenicima sa posebnim potrebama (Roeser, et al. 2013).

U Evropskom istraživanju psihosocijalnih rizika na random mestu učitelja u 27 zemalja EU, burnout je dobro poznat i potvrđen faktor koji je linearnoj korelaciji sa sukobom između radnih i privatnih obaveza (Nübling et al. 2011). Stalni intrapersonalni sukob zbog brojnih obaveza, posebno se odnosi na žene (Purvanova & Muros 2010), koje doživljavaju sukob između uloga i obaveza na poslu i u porodici.

Profesionalno sagorevanje manje pogađa ljude koji imaju iskustvo uspešnog suočavanja sa profesionalnim stresom i koji su u stanju da se konstruktivno promene u stresnim uslovima. Ako govorimo o karakteru, potrebno je istaknuti takve individualne psihološke karakteristike kao što su velika pokretljivost, otvorenost, društvenost, nezavisnost i želja za osloncem na sopstvene snage. Važna distinktivna karakteristika ljudi koji su otporni na profesionalno sagorevanje je njihova sposobnost da formiraju i održavaju pozitivne,

optimistične stavove i vrednosti u sebi, prema drugim ljudima i životu uopšte. Navedeno potvrđuju brojni radovi i meta analize o povezanosti burnouta nastavnika sa drugim faktorima kao što su emocionalna inteligencija (Merida-Lopez & Ektemera 2017), njihova samoeфикаsnost (Brown, 2012), strategije suočavanja sa stresom i radno iskustvo (Kalimo, et al. 2003; Chang, 2009).

Još jednom treba naglasiti da je sindrom sagorevanja najvažniji i prvi na listi indikatora stresa nastavnika u svim nivoima obrazovanja u Evropi (Billehøj, 2007). Savremena škola postavlja povećane zahteve za kvalitetom rada nastavnika, uspostavlja strogu kontrolu nad aktivnostima, ograničavajući nastavnika na okvire državnog obrazovnog standarda i programa. Nedostatak odgovarajuće naknade nastavnik doživljava kao nepriznavanje svog rada, što dovodi do emocionalne apatije, umanjenja emocionalne uključenosti u poslove tima, pojave osećaja nepravde i kao rezultat emocionalno sagorevanje.

2.3. PROFESIONALNI STRES UČITELJA

Brze promene u današnjem svetu dovele su nastavnike u novu situaciju, sa novim odgovornostima i drugačijom ulogom. Agenda za evropsku saradnju u školamao pripremi mladih za 21. vek, ističe da je zadatak nastave da omogući učenicima da se prilagode sve globalizovanijem, konkurentnijem, raznovrsnijem i složenijem okruženju, u kojem su kreativnost, sposobnost za inovacije, osećaj za inicijativu, preduzetništvo i posvećenost nastavku učenja isto toliko važni kao i specifično znanje datog predmeta(Carlo, et al. 2013).U svojim zaključcima u vezi sa strateškim okvirom za evropsku saradnju na nivoima obrazovanja i obuke do 2020. godine, Evropski savet naglašava da „obrazovanje i obuka imaju presudnu ulogu u ispunjavanju mnogih socio-ekonomskih, demografskih, ekoloških i tehnoloških izazova sa kojima se suočavaju Evropa i njeni građani danas i u godinama koje dolaze “ (Carlo, et al. 2013).

Ekonomska kriza u Evropi samo dodaje složenost ulozi nastavnika. U društvu zasnovanom na znanju, škole su važnije nego ikad. Demokratizacija i omasovljenje obrazovanja dovele su do promene paradigmi za prijem sve dece i pomoć u postizanju srednjeg nivoa znanja, koji se gotovo podrazumeva. Novi izazov je taj što društvo očekuje da sva deca uspeju.

S tim u vezi, nastavnici su istaknute ličnosti u obrazovnom sistemu i statistički i po svom potencijalu za uticaj na ishode obrazovanja. Prema podacima Svetske banke EdStats (2017) ima 84,23 miliona nastavnika u svetu u različitim obrazovnim nivoima, a dodatnih 68,8 miliona nastavnika moraće da se regrutuje do 2030. godine, kako bi se obezbedile potrebe dece za osnovnim i srednjim obrazovanjem (Kim, et al. 2019). Nastavnici su pokretači akademskog uspeha učenika i graditelji budućeg društva (Chetty, et al. 2014) i važno je zadržati nastavnike obzirom da postoji nedostatak nastavnika u mnogim zemljama, SAD, Australiji, Velikoj Britaniji (Kim, et al. 2019), kao i sve manja atraktivnost ovog zanimanja u čitavoj Evropi (Carlo, et al. 2013).

U obrazovni sistem Srbije uvode nove nastavne metode i programi koje treba savladati da bi se izučavale inovativne metode. To dovodi do povećanja opterećenja nastavnika. Radeći sa različitom decom, a u cilju pomoći svakom učeniku da uspe, nastavnik se ulaže u posao, često ne dobija odgovarajući povraćaj od učenika uz stalnu kontrolu nad sobom i potrebu da se obuzdaju emocije. Sve navedeno može dovesti do prekomernog psiho-emocionalnog stresa, razdražljivosti, anksioznosti i umora, što zauzvrat negativno utiče na celokupan obrazovni proces. Nasuprot tome, roditeljska očekivanja su sve veća, jer postignuća u školi sve više postaju odlučujući faktor za profesionalni i socijalni uspeh. U svetlu masifikacije obrazovanja, nastavni programi za obrazovanje nastavnika često se kritikuju zbog toga što budućim nastavnicima ne pružaju dovoljno tehnika za prenos znanja i veština sve heterogenijoj populaciji učenika. Početno obrazovanje nastavnika smatra se previše akademskim, dok porast informacionih tehnologija ima veliki uticaj na nastavnu aktivnost, a učenici dobijaju mnogo informacija izvan škole.

Kako je školsko obrazovanje važno sredstvo za prenošenje vrednosti nova odgovornost nastavnika je prenošenje vrednosti demokratije, građanstva i poštovanja drugih u međukulturnom dijalogu (Carlo, et al. 2013). Zadatak nastave uključuje i ulogu oblikovanja budućih odgovornih građana i pružanja učenicima alata da budu autonomni, da se nose sa izazovima savremenog sveta i preuzmu odgovornosti za svoje učenje (Schleicher, 2012). To je jedna od ključnih kompetencija koje se preporučuju na evropskom nivou. U današnje vreme borba protiv nejednakosti, smatra se jednom od važnih obrazovnih misija. Prema evropskoj agendi prioriteta (Strategija 2020), očekuje se da se nastavnici bore i protiv ranog napuštanja škole, gojaznosti, upotrebe alkohola, saobraćajnih nesreća i nasilja. Ove odgovornosti se mogu shvatiti kao teret u svetlu heterogenosti nastave, jer nastavni pristup treba prilagoditi svakom učeniku, a učitelji su dužni da pomažu „sporim učenicima“.

Podučavanje takođe podrazumeva rešavanje sukoba, saradnju sa porodicama, upravljanje složenim grupama i učenje dece iz inkluzije i migranata. U tom smisu bi prvi cilj nastavnika bio jačanje sopstvenog profesionalnog identiteta, jer „moraju više da urade za manje“. (Euridice 2008; Carlo, et al. 2013).

Rad nastavnika karakteriše visoka odgovornost, motivaciona i lična uključenost u pedagoški rad, značajno emocionalno „angažovanje“ u komunikaciji sa učenicima koje određuju stresnu prirodu nastavničke aktivnosti. Na osnovu pretpostavke da je znanje o predmetu prisutno kod učitelja, podučavanje veštinama socijalno i kulturno relevantnog ponašanja je posao visokog “emocionalnog rada” (Brennan, 2006; Hargreaves, 2001), a dokazi potvrđuju značajan nivo stresa nastavnika (Chang, 2009; Hakanen, et al. 2006; Kokkinos, 2007), što može rezultirati nezadovoljstvom na poslu i poremećajima mentalnog zdravlja (Chan, 2006). Dakle, psihološko zdravlje nastavnika je imperativ za „uspeh“ učenika, obrazovni sistem i efektivnost učitelja.

U nekim zemljama raste zabrinutost zbog činjenice da sve više nastavnika pati od burnouta i demotivacije relativno rano u karijeri, uglavnom u oblastima u kojima je rad sa učenicima zahtevan (nedisciplina, nepoštovanje, inkluzivnost) ili pokazuju malo motivacije za učenje. Ovim nastavnicima je potrebna psihološka i profesionalna pomoć ili profesionalna prekvalifikaciju za druge zadatke u obrazovanju ili drugoj oblasti. O ovom pitanju razvijena je značajna literatura u Engleskoj (Kiriadou, 1987; Griffith, et al. 1999, Kiriadou, 2001), u SAD (Huebner, et al. 2002; Bobek, 2002), Australija (Howard & Johnson, 2004), Španija (Esteve, 2000), Nemačkoj (Van Dick, 2006; Van Der Schaaf, et al. 2019) i Francuskoj (Lantheaume & Helou, 2008). Neke studije se fokusiraju na disfunkcionalno ponašanje nastavnika (sa manjom potporom), dok druge uspešnije analiziraju strategije kako bi se prevazišle poteškoće i stres ili moguće pozitivne efekte podrške u radnom okruženju (Punch & Tuetteman, 1996). U gotovo svim evropskim zemljama organizovane su ankete kako bi se nastavnici izjasnili kako se osećaju na poslu i psihosocijalnim uslovima rada, od kojih su neke inicijativa Evropskog sindikalnog odbora za obrazovanje (ETUCE) (Billehøj, 2007; Nubling, et al. 2011). U uvodu studije ETUCE iz 2007. godine naglašava se da su nesumnjivo su učitelji među profesijama koje prijavljuju najveći stepen stresa u vezi sa poslom. Sve veće opterećenje nastavnika, brojnim ulogama, povećana veličina odeljenja po nastavniku i sve veći broj učenika koji se ponašaju na neprihvatljiv način neki su od trendova koji su identifikovani u nekoliko evropskih zemalja kao vodeći uzroci bolesti povezanih sa stresom (Carlo, et al. 2013). Stres igra značajnu ulogu u nekim slučajevima kao uzrok, a u drugima kao posledica.

Rašireno je slaganje o faktorima koji uzrokuju ili doprinose stresu nastavnika u svim anketiranim zemljama u Evropi. Iako stepen uticaja svakog faktora na nivo stresa može varirati, isti uzroci su više puta citirani. Stres u obrazovanju ne sme se posmatrati kao zbir mnogih pojedinačnih problema, već je to pitanje kojem treba pristupiti iz perspektive organizacije - kako su dizajnirani poslovi i radna mesta i način na koji se rad organizuje i upravlja. Upravo ove organizacione prepreke sprečavaju nastavnika da kvalitetno služi svojoj profesiji i ispunjava standarde koje postavljaju društvo, škola i učitelj. Stoga je važno kako i u kom kontekstu se definiše stres. Primećeno je da je važno pronaći zajedničku definiciju kao polaznu tačku, jer je ovo područje u kojem i kulturne razlike mogu imati implikacije (Billehøj, 2007). Sledeći spisak je pokušaj da se organizuju uzroci stresa navedeni prema kategoriji (Carlo, et al. 2013, Slivar 2008). Oni nisu navedeni prema uticaju ili redosledu važnosti, već se svi pojavljuju zbog prepoznavanja kao najuticajnijih:

- Profesionalne veštine: nove nastavne metode, promene u nastavnom programu, prilagođavanje promenama u IT, neadekvatna obuka i kontinuirano obrazovanje
- Ekonomski pritisci: neadekvatna plata, nesigurnost posla
- Stavovi i ponašanje učenika: nasilje, agresija, psihoaktivne supstance; sve brojnija odeljenja, nedostatak motivacije, pažnje i interesovanja učenika; smanjenje discipline, ocenjivanje, postavljanje i ispunjavanje ciljeva
- Teški odnosi sa roditeljima: novi zahtevi u vezi sa ulogama nastavnika, odgovornost za ukupnu dobrobit učenika, smanjeno učešće roditelja
- Loše planiranje i organizacija: stalno restrukturiranje, česte reforme obrazovnog sistema, samostalni rad i prelazak na timski rad, nedostatak osoblja i loša alokacija, jaka administrativna hijerarhija sa nedostatkom podrške, nedovoljna finansijska sredstva
- Socijalni i lični pritisci: vlastite ambicije nastavnika, zabrinutost zbog kvaliteta obrazovanja, nedostatak koherentnosti između ličnih ciljeva i profesionalnih obaveza, socijalni status, nepriznavanje, degradacija socijalne slike profesije, nedostatak javnog poštovanja, društvena očekivanja o dužnosti nastavnika u vaspitanju učenika.
- Škola kao stresno radno mesto: prekomerno opterećenje i radno vreme, nedostatak vremena, nedostatak autonomije, buka u okruženju, loša ventilacija, nedostatak solidarnosti i etosa, problemi sa higijenom i sigurnošću, prekomerna birokratija i administrativne dužnosti, diskriminacija i maltretiranje na random mestu, nedostatak dovoljnog i adekvatnog nastavnog materijala, opreme i učionica, samoća i izolacija.

Prema istraživanju u 27 zemalja EU (Parent-Thirion, et al. 2007; Carlo, et al. 2013) čini se da je “previše stresa” stvarnost koja se mora uzeti u obzir, kako bi se povećala atraktivnost učiteljske profesije, jer se stres samo u dve države (Austrija i Kipar) ne doživljava kao značajno pitanje. Kao važne odrednice koje otežavaju posao učitelja izdvajaju se nedostatak discipline i motivacije kod učenika i stav roditelja, pri čemu su ova dva aspekta, samo u delimičnoj korelaciji. Glavni razlog za eventualno predviđanje promene posla je, takođe, stres u vezi sa radom, traženje bolje plate, poboljšanje profesionalnog statusa usled degradacije socijalne slike profesije, lošeg imidža profesije u javnom mnjenju uz sve veće opterećenje i brojne odgovornosti, gubitak smisla rada kao i nesklad između očekivanog i stvarnog rada. Kao najčešći indikatori stresa kod učitelja pokazali su se sagorijevanje, depresija i emocionalna iscrpljenost, bolovanja, problemi sa spavanjem i hipertenzija.

Mnogi ispitanici su podvukli da se u današnjem društvu autoritet više ne može vršiti na isti način kao pre jedne ili dve generacije. Simptomatično je da autoritet učitelja odavno više nije dat i da treba doneti zakone kako bi se učitelji zaštitili. Međutim, kako se profesionalni razvoj smatra profesionalnom dužnošću nastavnika, prvi cilj nastavnika je jačanje sopstvenog profesionalnog identiteta, povratak samopouzdanja, oslobađanje i razvoj sopstvenih potencijala kako bi pomogli i sebi i učenicima (Carlo, et al. 2013).

Zbog kompleksnih zadataka koje preduzimaju (Pillay et al., 2005), samoeфикаsnost nastavnika igra presudnu ulogu kako bi se procenio višestruki kontekst radne uloge nastavnika (Wheatley, 2005), nivo samoeфикаsnosti ima uticaja i na dužinu ostanka u učiteljskoj profesiji iz razloga što omogućava ostvarenost u nastavi i osećanje zadovoljstva poslom (Schwarzer & Hallum 2008; Caprara et al. 2006). Studije u protekloj deceniji, otkrile su da veliki broj nastavnika u srednjim školama napušta nastavu zbog potrebe više energije i truda za obavljanje svoje profesije (Chen, 2008; Tatar & Horencizk, 2003). Ovakva pojava se takođe, može objasniti prethodnim studijama o efektima stresa zbog teških i manje zainteresovanosti učenika, sa manjom motivacijom za učenje ali i entuzijazmom nastavnika (Stoeber & Rennert, 2008; Unterbrink, et al., 2007). Pored toga, srednjoškolski nastavnici uglavnom imaju niže zadovoljstvo prema svim aspektima njihove profesije a, osećaj zadovoljstva ima važnu ulogu da nastave rad u profesiji (Chen, 2008; Pillay et al., 2005). Zbog toga postoji potreba za daljim istraživanjem zadovoljstva poslom učitelja i nastavnika na svim nivoima obrazovanja. Prema studiji Brackett i sar., (2010) nastavnici koji su iskusili zadovoljstvo u nastavničkom radu imali su manje nivoa izgaranja u vezi sa radom što bi ih moglo dovesti do efikasnog izvođenja nastave i dužeg obrazovanja učenika. Štaviše, nastavnici koji su u mogućnosti da upravljaju svojim sposobnostima, prepoznavanjem

moćnosti i slabosti, mogu efikasno da rade i sposobni su da uspostave zadovoljavajuće odnosa sa drugima u školskoj sredini (Iordanoglou, 2007).

Iako su intenzivna proučavanja profesionalnog stresa učitelja počela pre više od 30 godina, i dalje ostaju pitanja među praktičarima, kreatorima politike i istraživačima, koje lične karakteristike, sposobnosti, strategije ili osobine čine neke nastavnike efikasnijim i otpornijim. Reakcija na stres se razlikuje u zavisnosti od osobe, pa neki ljudi uglavnom imaju somatske manifestacije, dok su drugi podložni mentalnim poremećajima (Hanif, 2004).

Koncept otpornosti došao je do izražaja u polju razvojne psihologije kao napor za razumevanje rizičnih populacija, posebno dece i mladih koji su uspeli da napreduju uprkos nepovoljnim uslovima (Goldstein & Brooks, 2006). U novije vreme istraživanja su usredsređena na otpornost nastavnika, radi razumevanja zadovoljstva i motivacije nastavnika (Kitching, et al. 2009) i burnouta i stresa učitelja (Howard & Johnson, 2004). Otpornost nastavnika prvobitno je zamišljena kao oslanjanje na lične osobine, što je odražavalo sposobnost „odbijanja“ nepovoljne situacije. Međutim, aktuelna istraživanja ukazuju na dinamičku prirodu otpornosti (Day et al., 2007) i sugerise da je otpornost rezultat interakcije između psiholoških, bihevioralnih i kognitivnih aspekata funkcionisanja kao i emocionalna regulacija. Danas postoji konsenzus da u procesi uključeni u otpornost mnogo složeniji od specifičnih unutrašnjih resursa i osobina. Niz studija ispitivao je faktore koji odlikuju rezilijentnost nastavnika koji su napustili bavljenje profesijom. Tako u analizi varijabli kao što su vrednosti, samoeфикаsnost, uverenja i emocionalni faktori, kako bi se utvrdile razlike između napuštanja i ostanka nastavnika, nalazi iz otkrivaju da uprkos sličnom interesovanju za rad u školi, nastavnici koji su napustili posao pokazuju slabija uverenja u samoeфикаsnost od onih koji su ostali, kada su im predstavljene izazovne okolnosti. Pored toga, nastavnici koji su napustili posao su nametali sebi velika opterećenja za postizanje postignuća učenika, a koja su mogla stvoriti stres i emocionalno sagorevanje, dok su ostali nastavnici često izveštavali o efikasnim strategijama koje su razvili kako bi ih sprečile od stresnog reagovanja i burnouta, poput postavljanja granica u njihovim odnosima sa studentima (Hong, 2010).

Stres se povećava ako nastavniku nedostaje profesionalno znanje i oseti nesklad između svog karaktera, ličnih karakteristika i zahteva profesije i socijalnih očekivanja roditelja, kolega i rukovodilaca škole. Učiteljska profesija je trenutno feminizirana, pa se navedenim profesionalnim stresorima dodaje teret kućnih poslova i nedostatak vremena za porodicu i decu (Carlo, et al. 2013). Pored toga, niske zarade i relativno nizak socijalni status nastavnika u školi, takođe su faktori koji doprinose izgaranju. Posebne studije su otkrile da je

stres u pozadini profesionalne neprilagođenosti nastavnika (Holeyannavar & Itagi 2012) i uzrok brojnih profesionalnih deformacija, dok je jedan od pokazatelja profesionalne neprilagođenosti nastavnika burnout (Clipa, 2015).

Zaključci ovih istraživanja apostrofiraju neophodnost akcionih planova, kontinuiranog informisanja i podizanja svesti učitelja o stresu, te ponuditi i školskom rukovodstvu i učiteljima alate koji će im pomoći u prevenciji i rešavanju stresa na poslu. U tom smislu treba promovisati treninge suočavanja sa stresom te ih ukomponovati u kontekst kontinuirane profesionalne edukacije učitelja. Borba protiv stresa dovodi do povećanja efikasnosti na poslu, boljeg zdravlja i sigurnosti na radu što za posledicu ima poboljšanje ekonomskih i socijalnih uslova kako za učitelje tako i za školu i zajednicu u celini.

2.4. EMOCIONALNA INTELIGENCIJA

Postoje situacije kada obrazovanje, znanje, genijalna intelektualna snaga ili iskustvo nisu pravi pokazatelji da je neko uspešan. Posmatramo kako se talentovani i obrazovani muče, dok drugi, sa manje vidljivim sposobnostima ili osobinama napreduju. Takvih primera ima na radnom mestu, u školama, komšiluku i opravdano se nameće pitanje da li postoji nešto drugo, što je, izgleda, veoma važno, a društvo ne uzima u obzir.

Odgovor gotovo uvek ima neke veze sa vrstama "druge" inteligencije ili sposobnosti koje je teže meriti koeficijentima ili prepoznati, iako je njena moć je neosporna.

Kada je 1995. godine, objavljena knjiga D. Golemana „Emotional Intelligence; Why It Can Matter More Than IQ?“, mnogi su smatrali da je „emocionalna pismenost“, koju je ovaj autor isticao kao posebno važnu, još jedna od niza fraza. Međutim, kasnija istraživanja pokazala su da je emocionalna pismenost ključni faktor uspeha gotovo u svim aspektima međuljudskih odnosa i da ima pozitivno delovanje na samopoštovanje. Ona se odnosi na učenje i postignuće, na ponašanje, na promociju zdravlja kao i na individualno, socijalno i zdravstveno obrazovanje. Potreba za emocionalnom pismenošću svakim danom je veća, a dugo je bila neopažena ili zanemarena jer je kompetitivna škola bitno povezana s ciljevima države, odnosno školskog sistema date socijalne politike. Međutim, razvojem kompleksnijih teorija, koncepata i modela škole kao prosocijalne zajednice, zapaža se potreba za novim oblicima pismenosti. Mnogi autori koji se bave ovim fenomenom ističu da je emocionalno opismenjivanje najbolja investicija koju možemo učiniti za sebe i decu.

Postoje različita određenja ovog kvaliteta ličnosti. „Emocionalna pismenost“ je prvi korak ka razvoju emocionalne inteligencije. To je sposobnost prepoznavanja, razumevanja i primerenosti emocija; esencijalna veština na čijem razvoju treba raditi. Emocionalna pismenost je učenje „slova, gramatike i vokabulara o emocionalnom životu“ (Goleman, 1995).

Na kraju krajeva, kao društvo smo i dalje usredsređeni uglavnom na unapređenje sticanjem novih znanja i sposobnosti učenjem i obrazovanjem. Bilo bi dobro kada bismo mogli iskreno da kažemo kako u potpunosti razumemo svoje emocije, a da i ne pominjemo osećanja drugih, i da razumemo kako emocije svakodnevno i mnogo utiču na naše živote.

Rečju emocija označavamo osećaj, misli, psihološka i biološka stanja i niz sklonosti za delovanjem. Onako kako se menja odnos neke osobe prema drugoj osobi ili objektu, menjaju se i njene emocije, i to nezavisno dali su ti odnosi stvarni, sačuvani u sećanjima ili zamišljeni. Postoji stotine emocija, kao i njihovih mešavina, varijacija, mutacija i nijansi. Puno je više suptilnih razlika među emocijama nego što za njih imamo reči. Istraživači se ni danas ne slažu oko toga koje se tačno emocije mogu smatrati primarnim - koje su plava, crvena i žuta boja osećaja od kojih nastaju sve ostale nijanse - pa čak ni oko toga postoje li uopšte takve primarne emocije. Neki teoretičari govore o osnovnim grupama emocije, iako se svi ne slažu ni po tom pitanju (Goleman, 1997).

Argument u prilog postojanju nekoliko središnjih emocija delimično se oslanja na otkriće Paul Ekmana o emocijama svrstanim u grupe ili dimenzije. Tako su glavne - ljutnja, tuga, strah, ljubav, radost, čuđenje, gađenje i stid - kao tipični primeri beskrajnih nijansi našeg emocionalnog života (Ekman, 1999). Svaka od ovih grupa u svome središtu ima osnovno emocionalno jezgro, čiji se srodnici od nje razvijaju u nebrojenim smerovima i mutacijama.

U spoljašnjim delovima takvih skupova su raspoloženja, koja su, naučno gledano, znatnije transformisana i traju bitno duže od emocije (obično će se retko dogoditi da će neko čitav dan provesti obuzet žarom besa, ali, nije retko da je neko dugo čangrizav, razdražljiv, pri čemu se kod njega lako izazivaju kraći napadaji besa). Nakon raspoloženja dolaze temperament, kao pripravnosti na buđenje određene emocije ili raspoloženja, zbog kojih je neko melanholičan, plah ili vedar. A nakon takve emocionalne naravi dolaze pravi poremećaji emocija poput kliničke depresije ili nepopustljive teskobe, kod kojih se osoba oseća neprestano zarobljenom u toksičnom emotivnom stanju. (Goleman, 1995.).

2.4.1. Emocionalna inteligencija u kontekstu teorija inteligencije

Emocionalna inteligencija (EI) je noviji predmet istraživanja u naučnoj literaturi, a kao pojam i koncept pojavljuje se devedesetih godina u radovima Peter Saloveya (Yale) i John D. Mayera (New Hampshire), koji definišu EI kao skup sposobnosti koje doprinose tačnijoj proceni i izražavanju svojih i proceni tuđih emocija i njihovoj upotrebi u motivisanju i planiranju akcija za dostizanje ciljeva u životu (Takšić, 1998). EI predstavlja sposobnost prepoznavanja značenja emocija i njihovih veza, dakle korišćenja emocija kao temelja za razumevanje i rešavanje problema što svakako uključuje kognitivne procese, a to govori da

korištenje emocija može, i to efikasno, poslužiti za poboljšanje kognitivnih aktivnosti (Roberts et al. 2001). Posedovanje ovakve sposobnosti smatra se dobrom adaptacijom i emocionalnom veštinom. Osujećenost dovodi do oštećenja u emocionalnom i socijalnom funkcioniranju (Mayer, et al. 1990). Autori koncepta EI zato naglašavaju da emocionalna ne isključuje kognitivnu inteligenciju, te da EI ne predstavlja pobedu “glave nad srcem” već je to jedinstveni spoj (Mayer & Salovey, 1997). Brojni radovi ukazuju da bi ispitivanje EI brzo moglo zauzeti mesto uz druge važne psihološke varijable kao prediktor uspešnosti u mnogim aktivnostima čoveka (Brackett, et al. 2004).

Prvi radovi o emocionalnoj inteligenciji potiču od Edward L. Thorndike (1920). Thorndike je inteligenciju podelio na apstraktnu, verbalnu, mehaničku (vidno–prostornu) i socijalnu. Socijalnu je definisao kao „sposobnost razumevanja muškaraca i žena, dečaka i devojčica i mudrog delovanja u međuljudskim odnosima” (Salovey & Mayer, 1990).

Koncept EI preklapa se sa Gardnerovom (1983) teorijom višestrukih inteligencija kao „sposobnosti rešavanja problema“. U svoj model višestrukih inteligencija uz muzičku, kinestetičku, logičko–matematičku, lingvističku i spacijalnu, uvrstio je interpersonalnu i intrapersonalnu inteligenciju. Intrapersonalnu kao sposobnost pristupa u vlastiti emocionalni život kroz identifikovanje, opisivanje i razlikovanje ličnih emocija i njihovo simboličko predstavljanje. Interpersonalnu definiše kao sposobnost prepoznavanja raspoloženja, namera i želja drugih ljudi. I intrapersonalna i interpersonalna inteligencija služe kao osnova za razvoj koncepta emocionalne inteligencije Mayera i Saloveya (Mayer & Salovey, 1997).

Prema Mayer i Salovey (1997), emocionalna inteligencija je sposobnost osobe da opaža, izražava, razume, koristi se i upravlja emocijama u sebi (lična inteligencija) i u drugima (socijalna inteligencija) koja dovode do adaptivnog ponašanja. Drugim rečima, emocionalna inteligencija je sposobnost razumevanja i regulisanja emocija. U ovom kontekstu, Bandurina teorija samoefikasnosti, koji je predložio da je verovanje koje poseduje pojedinac osnova za predstavljanje određene sposobnosti ili veštine efikasno (Bandura, 1977). Stoga, ako pojedinci veruju da imaju sposobnost da bi razumeli i regulisali emocije, oni će pokazivati višu emocionalnu inteligenciju.

Iako su emocionalnu inteligenciju razvili Salovey i Mayer 1990. godine, slavu je dostigla 1995. godine kada je Daniel Goleman objavio knjigu o emocionalnoj inteligenciji (Goleman, 1995; Goleman, 1997). Od tada je emocionalna inteligencija široko poznata i uvežbavana na radnom mestu jer je Goleman (1995) verovao da 80% uspeha na poslu

određuje emocionalna, a samo 20% uobičajena inteligencija. Zanimljivo je da se emocionalna inteligencija stiče učenjem adaptivnih emocionalnih veština i vremenom se povećava (Goleman, 1995; Maier & Salovei, 1997). Prema inkrementalnoj teoriji, napor je obavezan u stvaranju, razvoju i primeni sposobnosti (Dweck, et al. 1995). Stoga, kako je emocionalna inteligencija oblik inteligencije (sposobnosti), ona se može poboljšati obukom i učenjem.

2.4.2. Modeli emocionalne inteligencije

Varijacije u definicijama emocionalne inteligencije koje su predložili glavni teoretičari doprinele su razvoju različitih modela emocionalne inteligencije. Salovey i Mayer (1990) definisali su emocionalnu inteligenciju kao „sposobnost praćenja sopstvenih i tuđih emocija, razlike među njima i korišćenje kao informacija za vođenje razmišljanja i delovanja“ (str. 189). Goleman (1995) je, s druge strane, objasnio da je emocionalna inteligencija bilo koja osnovna lična karakteristika koja nije predstavljena kognitivnom inteligencijom. Bar-On je emocionalnu inteligenciju posmatrao kao nekognitivne sposobnosti, kompetencije i veštine koje utiču na sposobnost pojedinca da se uspešno nosi sa zahtevima i pritiscima okoline (Bar-On, 1997). Suprotno tome su, Petrides i Furnham (2001) definisali emocionalnu inteligenciju kao osobinu (crtu) ličnosti i ona je konstelacija emocionalne samo-percepcije smeštene na nižim nivoima hijerarhije ličnosti.

Različite definicije doprinele su razvoju tri modela emocionalne inteligencije: (1) model sposobnosti, (2) mešoviti model i (3) model osobina.

Generalno, postojeći modeli kategorišu emocionalnu inteligenciju kao ličnu i socijalnu inteligenciju. Salovey i Maier (1990) su objasnili emocionalnu inteligenciju kao razumevanje i upravljanje vlastitim (ličnim) i tuđim emocijama (socijalnim). Slično tome, Bar-On-ov mešoviti model emocionalne inteligencije je obuhvatio intrapersonalne (lične) i interpersonalne (socijalne) dimenzije (Bar-On, 1997). S druge strane, Golemanov (2001) prečišćeni mešoviti model se fokusirao na samosvest i upravljanje sobom (lično) i socijalnu svest i upravljanje odnosima (socijalno). Takođe, Petrides i Furnham (2003) su se složili da se konstrukcija emocionalne inteligencije svodi na obradu informacija iz niza afekata intrapersonalno (lično) i interpersonalno (socijalno). Stoga se može zaključiti da se emocionalna inteligencija vrti unutar lične i socijalne inteligencije i početni model koji su predložili Mayer i Salovey (1997) je dopunjen.

2.4.2.1. Model sposobnosti emocionalne inteligencije

U svom aktuelnom izdanju, Majer-Salovejev model konceptualizuje EI kao mentalnu sposobnost obrade emocija i obuhvata četiri međusobno povezane dimenzije ili grane, raspoređenih od osnovnih do viših nivoa sposobnosti: (1) *opažanje emocija* (sposobnost identifikacije i diferencijacije sopstvenih i tuđih emocija, te “dešifrovanja” emocionalnih poruka sadržanih u artefaktima kulture), (2) *emocionalnu facilitaciju ili korišćenje emocija* u cilju pospešivanja kognitivnih procesa, (3) *razumevanje emocija* (poznavanje specifičnog jezika i značenja emocija, uviđanje zakonitosti emocionalnog funkcionisanja) i (4) *refleksivna regulacija i upravljanje emocijama* (sposobnost da se smanji, pojača, ili preobrazi neki emocionalni odgovor, da se iskusi širok raspon osećanja i istovremeno donese sud o njihovoj prikladnosti i svrsishodnosti u datoj situaciji (Mayer & Salovey, 1997; Rivers, et al. 2007). Svaka dimenzija sposobnosti ima četiri nivoa koji se kreću od osnovnog do najvišeg naprednog nivoa (Tabela 2.).

Tabela 2. Majer-Salovejev model EI kao sposobnosti

I Uočavanje, procena i izražavanje emocija i raspoloženja	1	sposobnost zapažanja emocija o nečijem fizičkom stanju, osećanjima i mišljenju
	2	sposobnost zapažanja emocija i raspoloženja kod drugih osoba, u umetničkim delima ili kroz jezik, zvuk, pojavu i ponašanje
	3	sposobnost preciznog izražavanja emocija, kao i izražavanje potreba povezanih sa tim osećanjima
	4	sposobnost razlikovanja iskrenog od lažnog izražavanja emocija i prepoznavanje iskrenih i neiskrenih izraza osećanja
II Emocionalna facilitacija mišljenja (sposobnost uviđanja i generisanja emocija koje olakšavaju mišljenje)	1	emocije određuju redosled (prioritet) mišljenja, usmeravajući pažnju na važne informacije
	2	emocije mogu biti jasne i dostupne, pomažući prosuđivanju i pamćenju događaja koji su u vezi s različitim osećanjima
	3	različiti pogledi na stvari menjaju emocionalna stanja podržavajući mogućnost procene iste situacije s različitih strana; promene raspoloženja menjaju tačku gledišta;
	4	emocionalna stanja olakšavaju pristupe specifičnim problemima: tako prijatno raspoloženje olakšava induktivno mišljenje i kreativnost, a tuga deduktivno.

Tabela 2. - nastavak

III Razumevanje i analiza emocija i poređenje emocionalnih znanja	1	spособnost imenovanja emocija i raspoloženja i razumevanje odnosa između reči i emocija (npr. sviđati se i voleti)
	2	spособnost interpretiranja značenja koje emocije prenose (npr. tuga je povezana sa gubitkom, radost sa dobitkom)
	3	spособnost razumevanja složenih mnogostrukih osećanja (npr. istovremeno osećanje ljubavi i mržnje)
	4	spособnost prepoznavanja mogućih prelaza iz emocije u raspoloženje ili iz emocije ljutnje u emociju stida
IV Refleksivna regulacija emocija u promociji emocionalnog i intelektualnog razvoja	1	spособnost otvorenosti za prijatna kao i za neprijatna osećanja
	2	spособnost refleksivnog uživanja i distanciranja od emocija u skladu sa procenom korisnosti
	3	spособnost refleksivnog praćenja afekata u odnosu na sebe i druge (koliko su tipični, jasni, uticajni ili odmereni)
	4	spособnost upravljanja svojim i regulacija emocija drugih ublažavajući neprijatne i pojačavajući prijatne emocije i raspoloženja.

Model sposobnosti je najznačajniji i naučno dokazan model EI, koji isključivo koristi kognitivne sposobnosti u obradi emocija. Dalje, Majer i Salovej (1997) tvrde da se emocionalna inteligencija zasniva na sposobnostima, a ne na osobini (dosledno ponašanje tokom vremena), jer se ona povećava sa godinama i obukom (Goleman, 1995; Mayer & Salovey, 1997). Osim toga, model sposobnosti je najbolji model emocionalne inteligencije jer sledi uobičajenu definiciju emocionalne inteligencije „upravljanje emocijama u sebi i prema drugima“ (Cherniss, 2010) sa čime su se složili i drugi glavni teoretičari, uključujući Petrides, Goleman i Bar-On. U tom smislu, O’Boile i saradnici (2011) ističu da instrumenti zasnovani na modelu sposobnosti najbolje razlikuju emocionalnu inteligenciju od srodnih varijabli kao što su osobine ličnosti i druge kompetencije.

2.4.2.2. Kombinovani modeli emocionalne inteligencije

Kombinovani ili mešoviti modeli emocionalne inteligencije zasnivaju se na modelu sposobnosti, ali uključuju i druge psihološke atribute i varijable individualnih razlika. (Goleman, 1995; Goleman, 1998; Bar-On, 1997). Kombinovani modeli uključuju ne samo

emocije, raspoloženja i inteligenciju, već i motivaciju, dispozicije, osobine ličnosti, socijalno i adaptivno funkcionisanje. Kombinovani modeli emocionalne inteligencije imaju praktična i eklektična polazišta pa se koriste za prognozu uspešnosti, najčešće u organizacionoj praksi. Postoje dva velika mešovita modela emocionalne inteligencije koja su predložili Bar-On (1997) i Goleman (2001). U osnovi, Bar-On-ov mešoviti model je više teoretski, dok je Golemanov mešoviti model više praktičan. Bar-On (1997) na emocionalnu inteligenciju gleda kao na nekognitivne sposobnosti, kompetencije i veštine koje utiču na uspeh u suočavanju sa zahtevima i pritiscima okruženja. Originalni model ima pet dimenzija sa 15 komponenata. Intrapersonalne veštine obuhvataju samopoštovanje, emocionalnu samosvest, asertivnost, samoaktualizaciju i nezavisnost, dok se interpersonalne veštine sastoje od empatije, međuljudskih odnosa i društvene odgovornosti opisane su u prvoj i drugoj dimenziji. Zatim sledi dimenzija prilagodljivosti koja uključuje rešavanje problema, fleksibilnost i testiranje stvarnosti. Četvrta dimenzija je upravljanje stresom koja uključuje toleranciju na stres i kontrolu impulsa. U poslednjoj dimenziji objašnjeno je opšte raspoloženje poput sreće i optimizma. Bar-On je 2000. godine usavršio svoj originalni model prekategorijskom reorganizacijom komponenata u sastavne komponente (samopoštovanje, emocionalna samosvest, asertivnost, empatija, međuljudski odnosi, rešavanje problema, fleksibilnost, testiranje stvarnosti, tolerancija na stress, kontrola impulsa) i facilitatore (samoaktualizacija, nezavisnost, društvena odgovornost, optimizam; sreća). U tabeli 3. je prikazan originalni Bar-On-ov mešoviti model emocionalne inteligencije sa pet glavnih dimenzija i komponentama u svakoj dimenziji (Bar-On, 2000).

Tabela 3. Dimenzije i komponente Bar-Onovog mešovitog modela EI

Intrapersonale veštine		Interpersonalne veštine	
samopoštovanje, emocionalna samosvest, asertivnost, samoaktualizacija i nezavisnost		empatija, međuljudski odnosi i društvene odgovornosti	
Prilagodljivost	Upravljanje stresom	Opšte raspoloženje	
rešavanje problema, fleksibilnost i testiranje stvarnosti	tolerancija na stres i kontrola impulsa	sreća i optimizam	

Među kombinovanim modelima najpoznatiji je model EI Danijela Golemana. Prema Golemanu (1995) emocionalnu inteligenciju čine nekognitivne sposobnosti, kompetencije i veštine koje utiču na sposobnost osobe da uspešno savladava izazove svakodnevice. Početni model se sastoji od pet dimenzija sa 25 kompetencija emocionalne inteligencije (Goleman, 1998). Samosvest je sposobnost jedinke koja poseduje svesnost o tome šta misli i oseća. Sposobnost upravljanja sobom odnosi se na umeće upravljanja sopstvenim emocijama i raspoloženjima. Samomotivacija predstavlja sposobnost istrajnosti i pored suočavanja sa neuspesima koji prate svaki životni put, poriv ili nagon za postignućem. Empatija je sposobnost prepoznavanja i saosećanja sa emocijama koje osećaju druge osobe. Pod pojmom socijalne veštine podrazumeva se sposobnost oblikovanja emocija drugih osoba. Kasnije Goleman prezentuje novi, sveobuhvatniji, prečišćeni model emocionalne inteligencije u četiri dimenzije sa 20 kompetencija emocionalne inteligencije (Boyatzis, et al. 2000; Goleman, 2001). Dimenzije u redefinisanim modelu su samosvest, samoregulacija, socijalna svest; upravljanje odnosima. Tabela 4. prikazuje mešoviti model emocionalne inteligencije koji integriše sposobnost i ličnost pojedinca (Goleman, 2002).

Tabela 4. Redefinisani okvir Golemanovog mešovitog modela emocionalne inteligencije

	Self (lična kompetencija)	Ostali (socijalna kompetencija)
	Samosvest	Društvena svest
Identifikacija	<ul style="list-style-type: none"> • Emocionalna samosvest • Tačna samoprocena • Samopouzdanje 	<ul style="list-style-type: none"> • Empatija • servisna orijentacija • Organizaciona svest
	Upravljanje sobom	Upravljanje odnosima
Regulacija	<ul style="list-style-type: none"> Emocionalna samokontrola • Pouzdanost • Savesnost • Prilagodljivost • Nastojanje u postizanju • Inicijativa 	<ul style="list-style-type: none"> Razvijanje drugih Uticaj Komunikacija Upravljanje konfliktima Vizionarsko vođstvo Ubrzavanje promena Povezivanje Timski rad i saradnja

Iako je ideja široko zasnovana i dobra, problem mešovitog modela je konstrukcija, koja se previše oslanja na osobine ličnosti. Može se reći da mešoviti model nije čisto merenje emocionalne inteligencije, jer se fokusira na adaptivno funkcionisanje kao što su socijalne veštine, suočavanje sa stresom i motivacija za koje je manje verovatno da će biti kategorisane kao osećanja ili inteligencija. Pored toga, Golemanov (1995) model uključuje neprecizne termine koji se koriste u praksi, koje je teško naučno proceniti (Petrides, 2010). U ovom aspektu, Bar-On (1997) je definisao emocionalnu inteligenciju kao nekognitivne sposobnosti, a uključio veštine rešavanja problema koje se smatraju kognitivnim sposobnostima. Drugim rečima, komponenta u Bar-On modelu je dvosmislena. Cherniss (2010) se takođe složio da su Bar-On-ovi i Goleman-ovi modeli uključivali šire koncepte (sposobnosti i osobine) koji su u suprotnosti sa široko prihvaćenom definicijom emocionalne inteligencije Saloveja i Majera. Stoga se ovi modeli ne mogu kvalifikovati kao uzorni modeli.

Pored toga, osnivači emocionalne inteligencije Majer i Salovej (1997) tvrde da je emocionalna inteligencija kognitivna sposobnost obrade emocija i dodeljuju joj subsposobnosti u nizu od osnovnog do najvišeg nivoa. U mešovitim modelima komponente emocionalne inteligencije nisu poređane sekvencijalno. Bar-On-ova mera emocionalne inteligencije Bar-Onov „emocionalni koeficijent“ (EQ-i) pokazao je nisku diskriminatornu validnost osobina ličnosti. Studija Webb i sar. (2013) je otkrila da su dve trećine (62%) skorova u rezultatima inventara koeficijenta Bar-On EI, pripisane osobinama ličnosti Big Five i emocionalnom blagostanju (adaptivno funkcionisanje). Ovo pokazuje da se komponente visoko preklapaju sa osobinama ličnosti i adaptivnim funkcionisanjem. Stoga je korišćenje koncepta mešovitog modela za procenu emocionalne inteligencije isključeno u ovoj studiji.

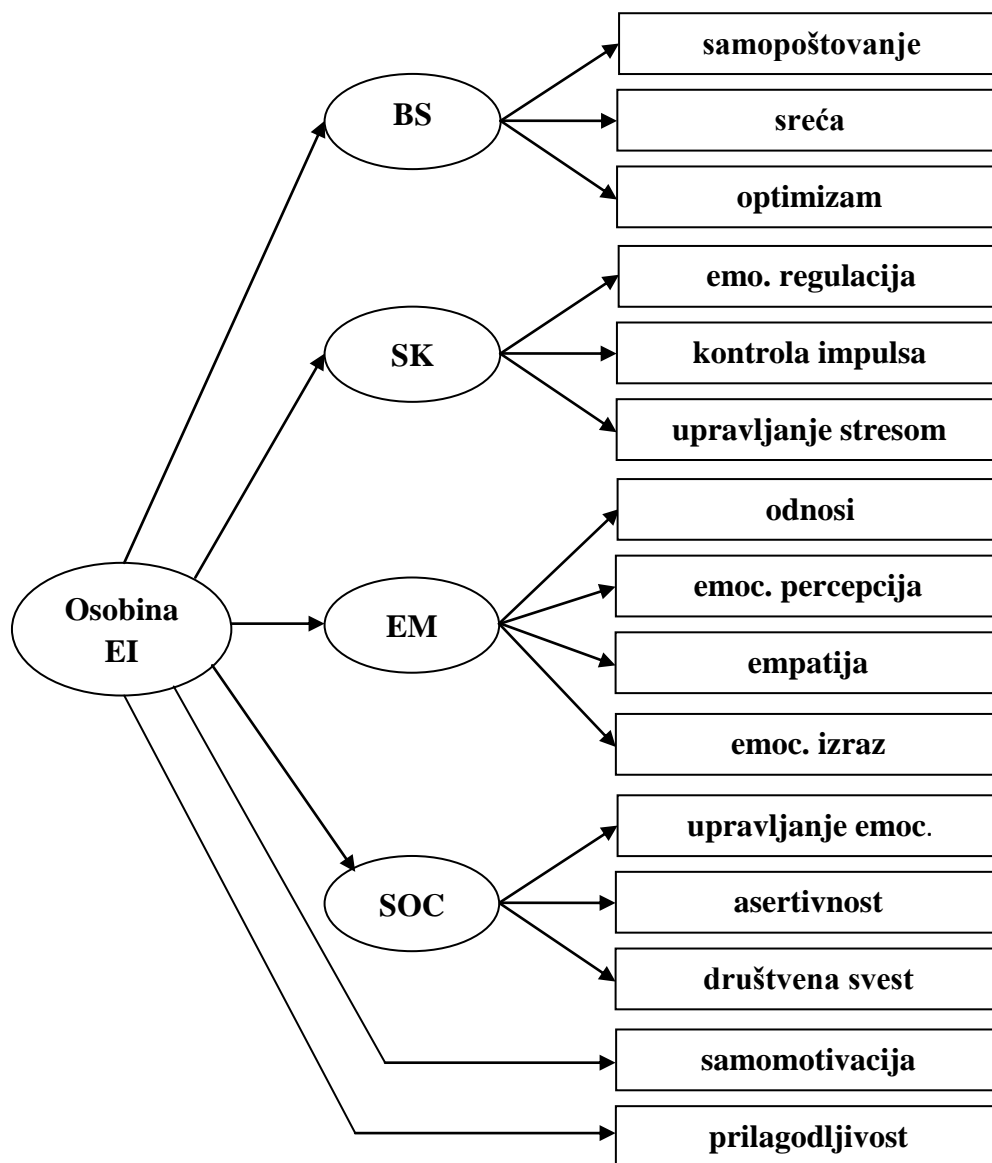
2.4.2.3. Model osobina emocionalne inteligencije

Treći model emocionalne inteligencije, takođe, izabran za ovo istraživanje je Petridesov model osobina. Ovaj model je tokom nekoliko istraživanja konceptualizovao K. V. Petrides kao nekognitivnu konstelaciju tendencije ponašanja i samopoimanja sposobnosti prepoznavanja, obrade i upotrebe emocionalno nabijenih informacija (Petrides, et al. 2004). Osobina emocionalne inteligencije se u osnovi tiče lične percepcije našeg unutrašnjeg sveta procenjena putem upitnika i skala ocenjivanja (Petrides, et al. 2007). Alternativna oznaka za

istu konstrukciju je osobina emocionalne samoefikasnosti. Konceptualno, osobina EI integriše afektivne aspekte ličnosti. Ličnost je ogroman domen sa karakteristikama poput motiva, interesa, vrednosti, emocionalnih osobina, socijalnih osobina i mnogih drugih (Funder, 2012). Tradicionalno, afektivni aspekti ličnosti bili su rasuti po faktorima „velike petorke” i zbog toga je bilo teško proučavati ih na koherentan način. Uvođenjem osobine EI, ti aspekti su inkorporisani u jedinstveni i sveobuhvatan model koji sadrži 15 različitih aspekata. Faktorsko analitičko istraživanje (Petrides, 2009) pokazalo je da ovih 15 aspekata čine široki faktori (blagostanje, samokontrola, emocionalnost i društvenost), koji generišu globalnu osobinu EI na vrhu hijerarhije osobina ličnosti povezane sa emocijama (slika 5.).

Blagostanje se sastoji od osobina optimizma sreće i samopoštovanja i povezano je sa boljim prilagođavanjem. Impulsivnost i upravljanje stresom predstavljaju faktor samokontrole. Samokontrola je kontrola poriva i želja. Faktor emocionalnosti određuje empatija, izražavanje emocija i regulacija emocija. Visoka emocionalnost ukazuje na percepciju i izražavanje emocija radi uspostavljanja i održavanja odnosa. I na kraju, društvenost je povezana sa socijalnim odnosima i socijalnim uticajem. Društvenost obeležava upravljanje emocijama, asertivnost i socijalna svest (Andrei, et al. 2016). Aspekti prilagodljivosti i samomotivacije direktno utiču na globalni skor osobine emocionalne inteligencije. Model osobina je vrlo dobro predstavljen i objašnjen, a podela na faktore i aspekte olakšava razumevanje i prihvatanje. Osobina emocionalne inteligencije takođe, je izabrana kao preferirani model emocionalne inteligencije u ovom istraživanju, pre svega zbog merljivosti konstrukta.

TEIQue je instrument zasnovan na EI teoriji osobina i ne može se koristiti u drugim modelima emocionalne inteligencije (Petrides & Furnham 2001). Najduža sadrži verzija sadrži 153 tvrdnje za koje svaki ispitanik mora da izabere na skali od 1 (potpuno se ne slaže) do 7 (u potpunosti se slaže) onu koja ga najbolje opisuje. Nakon što se popuni čitav upitnik, svi odgovori se prenose u aspekte i faktore.



Slika 5. Model emocionalne inteligencije osobina Petrides (2009).

Upitnik o emocionalnoj inteligenciji osobina (TEIQue) se koristi na međunarodnom nivou za istraživanje uloge emocija u mnogim domenima. Važni doprinosi dati su u oblastima poslovanja, oblika ponašanja, kliničke psihologije i psihijatrije, obrazovanja, zdravlja i medicine. Ohrabrujuća priroda rezultata postavila je osobinu EI među najčešće primenjivanim psihološkim teorijama, a TEIQue među najčešće korištenim psihometrijskim instrumentima na svetu (Petrides et al.2011; Petrides et al.2018).

Usredsređena na dva ključna područja primene, a to su liderstvo i obrazovanje, osobina EI pojavila se kao važan prediktor leaderskog ponašanja, ne samo u tradicionalnom poslovnom okruženju, već mnogo ranije u detinjstvu i adolescenciji. Viša EI kao osobina nastavnika i vaspitača povezana je sa pozitivnim emocionalnom klimom u učionici, efikasnijom nastavom, većim angažmanom učenika, boljim ocenama i većim brojem učenika koji završe školovanje.

Osobina EI je naučna teorija (Petrides, 2010) u smislu da se može testirati (moguće je sprovesti istraživačke studije za testiranje glavnih premisa), opovrgavati (moguće dokazati je kao netačnu) i nije vezana za jedan instrument. Osim ova tri svojstva, koja su presudna iz naučne perspektive, teorija EI kao osobine uživa najmanje još tri prednosti u odnosu na druge EI modele. Prvo, ova teorija EI u potpunosti priznaje subjektivnu prirodu emocionalnog iskustva, rešavajući na taj način višestruke probleme koji muče modele koji na emocije gledaju kao na nešto apstraktno i odvojeno od pojedinca koji ih doživljava. Drugo, teorija osobine inteligencije integriše konstrukt u glavne teorije psihologije umesto da ga tretira kao novi entitet. Treće, teorija osobine EI lako se proširuje na srodna područja (npr. socijalna inteligencija) i nije ograničen na jedan idiosinkratski model (Petrides et al. 2011).

2.5. Obrazovanje u dvadeset prvom veku: nova vizija?

Rastuća globalizacija čini da je obrazovna reforma trenutno ključna politička agenda u većini zemalja. U mnogim zemljama se sprovodi niz programa i testiranja u zavisnosti od rezultata globalnog ocenjivanja poznatog kao Program za međunarodno ocenjivanje učenika (PISA). U Sjedinjenim Američkim Državama Kongres je 2002. godine doneo "No Child Left Behind (NCLB) Act" kako bi povećao broj učenika koji postižu minimalne državne standarde postignuća. U duhu vremena u korist emocija, mnoge države nastoje da poboljšaju emocionalnu klimu svojih škola, a školska bezbednost je jedan od vodećih pokazatelja uspeha škole prema NCLB zakonodavstvu. Pored politike, zakonodavstva i akademskog položaja dece u školi, analize socijalnih pokazatelja (Nation et al. 2003), u vezi sa statusom američkih porodica zaključile su da su Sjedinjene Države, nacija u riziku. Tako škole svedoče o porastu nasilja, maltretiranja, napuštanja škole, samoubistava i ubistva među mladima. Ova negativna događanja uzimaju danak u emocionalnom blagostanju i socijalnom

prilagođavanju učenika, što je dokumentovano porastom stope dečije depresije, straha i beznađa (McCombs 2004). Nasilje i asocijalno ponašanje u školama nije teorijska apstrakcija, već nešto što pogađa mnoge učenike koji svakodnevno žive u strahu za svoju sigurnost. Zabrinutost zbog pucnjava u školama u poslednjoj deceniji dvadesetog veka kao „deceniji nasilja u školama“ (Aronson 2000) navela je mnoge uprave, da usvoje politiku nulte tolerancije prema agresivnom ponašanja i nasilju u učionici (Espelage & Swearer 2003). Iako su američke škole teško pogođene ovim problemom, nasilje je postalo problem od velikog međunarodnog značaja i mnogo zemalja širom sveta, tako Australija, Nemačka, Grčka, Engleska, Irska, Italija, Japan, Norveška i Škotska, prijavljuju slične probleme (Espelage & Swearer 2003).

Najveći broj današnjih učenika ima odgovarajuće kognitivne sposobnosti, ali se kaže da im nedostaje emocionalna inteligencija, obzirom na rasprostranjenost nasilja i zlostavljanja i očigledno postoji potreba za reformom društvene klime u školama. Pristalice EI i programa emocionalne pismenosti tvrde da se to najbolje može postići njihovim praktikovanjem u obrazovanju. Tradicionalno obrazovanje, takođe može zanemariti „pozitivnu psihologiju“ učenja. Jenson i sar. (2004) ističu da je klima u učionici često negativistička, sa napornim nastavnicima koji češće izražavaju neodobravanje nego pohvale za učenike. Stručnjaci ukazuju na potrebu za ponovnim usavršavanjem nastave kroz promociju umeća i „protoka“ iskustava koja suglavni predznak pozitivnog angažovanja (okruženje za timsko učenje, entuzijazam). Ukratko, čini se da je potrebno stvoriti socijalno okruženje i škole učiniti humanijim i saosećajnijim. Brze i složene promene kulture postindustrijskog društva, i one predvidive u budućnosti mogu učiniti emocionalne i socijalne kompetencije presudnim zahtevima za adaptaciju, uspeh i funkcionisanje dece i omladine. Iako su se retko smatrale neophodnom komponentom obrazovanja u prošlosti, socijalne i emocionalne veštine mogu biti podjednako važne za repertoar osnovnog znanja sve dece kao čitanje, pisanje i aritmetika (Greenberg et al. 2004; Goleman, 1997).

2.5.1. Emocionalna inteligencija i obrazovanje

Slučajni pregled publikacija o EI u popularnim bazama pokazuje da se ove kompetencije često smatraju značajnim predviđanjem važnih obrazovnih kriterijuma. Ovo se pre svega odnosi na poteškoće dece u suočavanjem sa stresom i zadacima i probleme sa vršnjacima u školi, a argument je često nizak osećaj inteligencije. Obuka EI u školama zaista

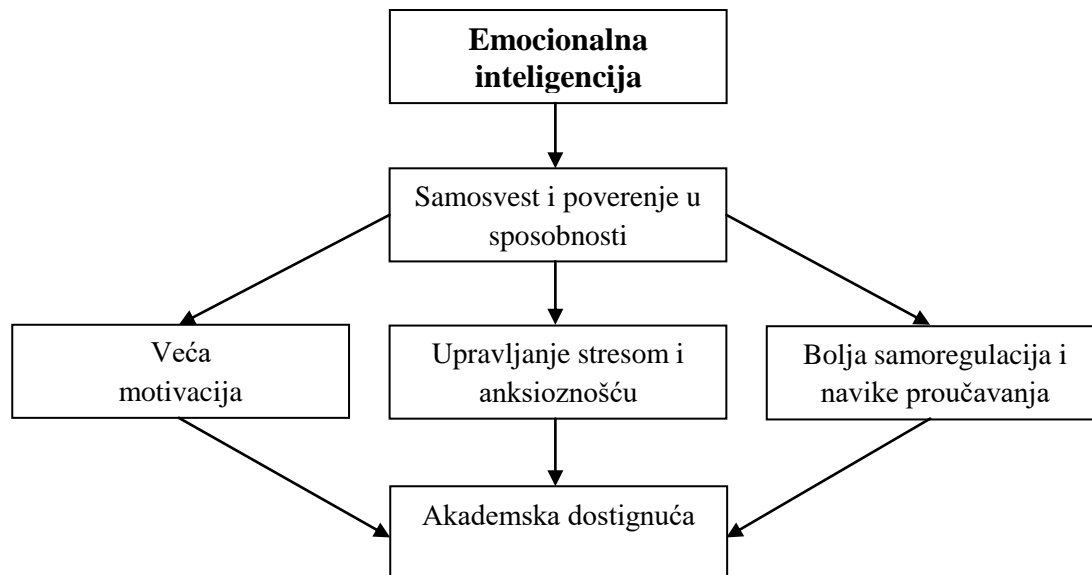
može ponuditi rešenje za obrazovne probleme, ali intervencije moraju biti zasnovane na psihološkim osnovama i teorijama uz pažljivo definisanje i analizu emocionalnih kompetencija. Uz aktuelne hipoteze, rigorozni dizajn studija procene i održivu intervenciju ove obuke, mogu da pruže značajne promene pojedinaca i šire obrazovne zajednice.

Smatra se da su studenti sa visokim nivoom EI motivisaniji i uspešniji u učenju. (Zins i sar. 2007). Učenje može biti promovisano emocionalnim veštinama za koje se kaže da uključuju veću motivaciju, samokontrolu i efikasnu samoregulaciju, zajedno sa socijalnim veštinama kao što su formiranje konstruktivnih odnosa i izbegavanje asocijalnog ponašanja. Tvrdi se da je EI direktno predviđa uspeh učenika, a takođe i posredno zaštitom učenika od barijera za učenje kao što su mentalni poremećaji, zloupotreba supstanci, delinkvencija, tinejdžerska trudnoća i nasilje (Hawkins et al. 2004). Pristalice socijalno emocionalnog pristupa u učenju (SEL) sugerišu da su prosocijalna EI-povezana ponašanja u vezi sa pozitivnim akademskim ishodima (Zins et al. 2007). Istraživanja sugerišu da je proces učenja sam po sebi socijalne prirode, jer su brojni elementi u nastavi i učionici odnosne na socijalne i emocionalne veštine kao ključne za uspešan razvoj kognitivnog mišljenja i obrazovnih ishoda (Elias et al. 2001). Jedan od razloga popularnosti EI među prosvetnim radnicima (osnovna i radna pretpostavka sprovođenja programa za podučavanje emocionalnim veštinama u učionici) je da EI igra kritičnu ulogu u poboljšanju akademske motivacije, učenja i postignuća dece. Utvrđeno je da prosocijalno ponašanje dece (na primer, empatija) povezana sa većim performansama u čitanju i pravopisu (Feshbach & Feshbach 1987), a takođe predviđa bolji uspeh na standardizovanim testovima postignuća (Malecki & Elliot 2002; Welsh et al. 2001). Meta analize pokazuju pozitivnu vezu između neverbalne osetljivosti (emocionalna svest i percepcija) i kognitivnih rezultata kod dece – koji su s druge strane u slabijoj vezi sa tradicionalnim merama kognitivnih veština (Halberstadt & Hall 1980). Neki eksperimentalni radovi sugerišu da izloženost treningu empatije ima pozitivan efekat na postignuća dece u školama, a takođe povećava samopoštovanje i suprimira agresiju (Feshbach & Cohen 1988). Istraživači su zabeležili pozitivne asocijacije između emocionalnih i socijalnih kompetencija i uspeha na fakultetu. Parker i sar. (2004; 2006) su izvestili da su studenti prve godine koji su istrajali na studijama bili sa znatno većom EI, nego oni koji su napustili studije zbog širokog spektra emocionalnih i socijalnih razloga koje su sami prijavili. Prilikom kontrole sposobnosti i osobina ličnosti kod srednjoškolaca i kod odraslih, nijedna sposobnost niti osobina EI nije doprinela akademskim performansama (Amelang & Steinmayer 2006). I druge studije pokazuju zanemarljive veze između EI i ocena na ispitima

(Newsome et al. 2000; O'Connor & Little 2003), posebno kada se testiraju kognitivne sposobnosti i ličnost (Barchard 2003).

Postoje indirektni dokazi da je niska EI ključni činiac različitih devijantnih ponašanja, posebno onih povezanih sa emocionalnim deficitima (Roberts & Strankov 1996), isključenjem iz škole (Petrides et al. 2004). Slično tome EI je negativno povezana sa devijantnim ponašanjem i upotrebom duvana i alkohola na uzorku američkih adolescenata (Trinidad & Johnson 2002).

Slika 6. predstavlja neke od medijator faktora između EI i akademskih postignuća. Postoji saglasnost sa pretpostavkom i rezultatima (Amelang & Steinmayer 2006) koje se odnose na inkrementalnu validnost sposobnosti i osobina EI u pogledu kriterijuma postignuća koji ostaju dvosmisleni i iziskuju dalja istraživanja (Zeidner et al.2009).



Slika 6. Varijable koje posreduju između emocionalne inteligencije i akademskog uspeha

Programi dizajnirani za podsticanje EI u učionicama deo su programa socijalnog i emocionalnog učenja i upućuju na proces kroz koji deca poboljšavaju svoju sposobnost integracije, razmišljanja, osećanja i ponašanje u savladavanju životnih zadataka (Zins et al. 2004). Programi socijalnog i emocionalnog učenja nastoje da decu edukuju o vrednost EI, kao i da podstaknu razvoj specifičnih veština EI (prepoznavanje emocija u sebi i drugima, empatija, rešavanje sukoba (Zins, et al. 2004). Ovi programi mogu se integrisati u bilo koju nastavnu jedinicu obzirom na to da deca mogu da uče posmatrajući, čitajući ili

modeliranjem stvarnih, simboličkih i reprezentativnih modela, zasnovanih na nastavnom programu i u mnogim slobodnim umetnostima.

Osnovna pretpostavka koja stoji u osnovi pokušaja obrazovanja učenika EI je da se emocionalne kompetencije mogu menjati i da se kroz njih mogu smisleno obući i poboljšati obrazovni programi (Elias et al. 2001). Kompetencije EI mogu da se nauče kako u kući tako i van kuće, a učionica, kao formalnija arena od porodičnog okruženja, može biti posebno koristan izvor veština EI kao i druga strukturisana okruženja, pre svega radna mesta.

Pretpostavka o povezanosti EI sa obrazovnim postignućima i produktivnim iskustvom (Elias et al. 1997) jedan je od razloga velikog interesovanja za inkorporisanje EI u obrazovnim krugovima. Dalje se pretpostavlja da afekt i saznanja deluju sinergijski, te će škole biti najuspešnije u misiji da sistematično pokušaju da integrišu napore u promociji višestrukih aspekta ličnosti deteta kroz kognitivno, socijalno i emocionalno učenje. Druga pretpostavka koja stoji u osnovi EI programa je briga za postavljanje temelja istinskog i trajnog učenja u školama. S obzirom da je proces podučavanja i učenja društveni i visoko međuljudski proces, učenici bi trebalo da najbolje uče u saradnji sa svojim nastavnicima i u društvu vršnjaka, podržani od roditelja i školskog osoblja. Kako socijalni i emocionalni faktori igraju važnu ulogu, škole kao društvene postavke, moraju da prate ovaj aspekt u korist učenika.

Pokret za emocionalnu pismenost i razvoj EI treba da napravi „novi izgled“ u obrazovanju, što zahteva, da se tradicionalni fokus učenja dopuni sa naglaskom na socijalni i emocionalni trening i razvoj. Sve navedeno iz razloga što biti obrazovan s jedne strane, znači biti kognitivno inteligentan, dobro upućen u nauke, društvo i umetnost. S druge strane, biti obrazovan znači biti i ljubazan, brižan, pažljiv, odgovoran, pouzdan, savesan, iskren.

Moguće rešenje nekih problema obrazovnog sistema je da se uravnoteže fokus na školskim postignućima sa fokusom na socijalizaciju učenika i emocionalne ishode učenja. Programi socijalno emocionalnog učenja iziskuju dodatne troškove, kao što su resursi za obuku, prostor i predavanja, a posebne prednosti su brzi povraćaj ulaganja njihovom primenom. Primeri dokazanih koristi su poboljšani ishodi obrazovanja (rezultati na testovima, stope diplomiranja), smanjenje kriminala, zloupotrebe opojnih droga i smanjenje samoubistava tinejdžera (Zins et al. 2007).

2.5.2. Osobine emocionalne inteligencije učitelja i nastavnika

Prioriteti modernog obrazovnog sistema fokusiraju se na razvoj ličnosti učenika, stvaranje uslova za aktivnu životnu poziciju i rano profesionalno samoopredeljenje. Kao takvi, postavljaju nove zahteve na nivo kompetentnosti savremenog nastavnika. Pored toga, savremeni nastavnik suočava se sa situacijama u kojima nema dovoljno kompetencija vezanih ne samo za obrazovni proces. Govorimo o trenucima kada se od nastavnika traži da bude psihološki spreman za samostalno delovanje u situacijama koje nemaju algoritam za rešavanje i opisani standard ponašanja (Park & Shin 2020). S tim u vezi, čini se prikladnim oslanjanje na ulogu emocionalne inteligencije kao jednog od osnovnih mehanizama promenljive adaptacije. Takođe, ideja da formirana profesionalna pozicija nastavnika uključuje dve komponente, prva uključuje ovladavanje predmetnim sadržajem i pedagoškim tehnikama, druga - sistem odnosa i emocionalne inteligencije koje sprečavaju negativne situacije i doprinose izgradnji otpornosti, psihološkog blagostanja i efikasnosti nastavnika (Vesely et al. 2013).

Razvijena emocionalna inteligencija omogućava subjektu da se oseća stabilno u nestabilnim situacijama zbog sposobnosti da adekvatno čita, tumači i prenosi emocionalne signale. To, pak, povećava efikasnost i produktivnost rada (Di Fabio & Bucci, 2016), razvija sposobnost rešavanja sukoba, zadovoljstvo životom i samoaktualizaciju (Mayer et al. 2016). Rastuće interesovanje istraživača za emocionalnu inteligenciju u edukaciji povezano je sa pokušajima da se holistički procene adaptivne sposobnosti nastavnika kroz njegovu sposobnost da emocionalno komunicira sa učenicima ili studentima.

Sposobnost razlikovanja emocionalnih manifestacija subjekata u obrazovnom procesu omogućava nastavniku da izgradi adekvatne psihološke distance, zadržavajući se u profesionalnom položaju, bez upadanja u „neurotičnu fuziju“ koja može dovesti do nekonstruktivnih emocionalnih ispada, sukoba i stresa (Chang, 2009; Kauts & Saroj 2012). Drugim rečima, prisustvo razvijene emocionalne inteligencije pomaže nastavniku da ostane na tankoj liniji između umešanosti (emocionalne umešanosti u situaciju) sa očuvanjem ličnih granica i emocionalnog rastvaranja u stanju drugog, odnosno sagleda “širu sliku”.

Lični i profesionalni rast savremenog nastavnika nemoguć je bez samospoznaje sa kojom su emocionalna iskustva usko povezana. U savremenim teorijama, emocija se smatra posebnom vrstom znanja, a koncept „emocionalne inteligencije“ shvaćen kao skup intelektualnih sposobnosti koje pružaju razumevanje i upravljanje emocionalnim stanjima.

Razvoj emocionalnih kompetencija je posebno važan za unapređenje psihološke kulture nastavnika. Činjenica je da učenici dobijaju emocionalne informacije od nastavnika, koje zatim koriste da shvate šta se dešava, pa tako autoritativnog nastavnika imenuju „emocionalnom referencom“:

Ideja o potrebi razvoja emocionalne inteligencije nastavnika ne može se ograničiti samo na izjavu o njenoj vrednosti. Postoji niz primera koji ilustruju potrebu upotrebe emocionalne inteligencije kao alata za rešavanje pedagoških problema. Dakle, pojavila se posebna vrsta situacije, povezane sa savremenim izazovima, u kojima nastavnik treba da pruži kvalifikovanu emocionalnu podršku deci u stanju stresa, frustracije, doživljavanja psihološke traume izazvane nasiljem, odbacivanjem, ponižavanjem, gubitkom (Posisoev & Zhedunova, 2015). Evelein i saradnici (2008) tvrde da sposobnost upravljanja emocijama ima “efekat talasa”, koji pozitivne efekte prenosi sa mesta nastanka – učitelja na učenike koje obrazuje. Nastavnici koji koriste pozitivne emocije, verovatno će stvoriti i iskoristiti bolje nastavne metode (Sutton, et al.2009). U negativnim emocionalnim stanjima usled nemogućnosti realizacije potreba, potencira se nezadovoljstvo, što dovodi do gubitka samoeфикаsnosti, stresa i anksioznosti (Hemmingsson, 2014). Regulacija emocija i razumevanje emocionalnih potreba dovode do manjeg sagorevanja nastavnika, većeg zadovoljstva poslom, socijalne podrške u kolektivu i razvoja efikasnijeg okruženja za učenje učenika, uz osposobljavanje da se uči iz sopstvenog iskustva uz kognitivnu obradu i podstiče lični razvoj (Corcoran & Tormey 2012; Rimm-Kaufman et al. 2007).

Prema studiji Iordanagloua (2007), nastavnik je pored mnogih uloga, odgovoran i za razvijanje emocionalne inteligencije učenika. Shodno teme, obaveza nastavnika je pažljivo upravljanje vlastitim osećanjima i načinom njihovog izražavanja. Takođe, nastavnik treba da bude svestan učenikovih osećanja kako bi omogućio učenicima da prepoznaju svoje emocije i načine da ih prikladno prikazuju (Brackett, et al. 2010; Iordanaglou, 2007). Navedena istraživanja su potvrdila, da nastavnici sa visokom emocionalnom inteligencijom mogu da proizvedu učenike koji pored svog intelektualnog aspekta poseduju i element emocionalne inteligencije, kao tendenciju da izraze svoje emocije na pozitivan način u komunikaciji sa drugima. Štaviše, ovakvi nastavnici poseduju sposobnost da efikasno utiču na emocije koje su ili njihove ili tuđe. Navedeno se može tumačiti kao sposobnost “stalnog prisustva” zarad identifikovanja sopstvenih snaga i slabosti, što ima pozitivan uticaj na njihov radni učinak, efikasnost, veće zadovoljstvo i duže bavljenje profesijom.

U ovom kontekstu, koncept „prisustva“ omogućava karakterizaciju stepena razvoja emocionalne zrelosti. Autor koncepta prisustva, James Bugenthal, jedan od utemeljivača egzistencijalno-humanističkog pristupa u psihologiji, naglasio je da ovaj koncept „ skreće pažnju na to koliko osoba iskreno i potpuno postoji u situaciji, umesto da stoji u kao posmatrač, komentator, kritičar ili sudija“. „Prisustvo se izražava u mobilizaciji osetljivosti ličnosti - kako unutrašnje (na subjektivnu), tako i spoljašnje (na situaciju i drugu osobu ili druge ljude u njoj) - i u aktiviranju sposobnosti da se reaguje“(Schulenberg 2003). Nedostatak prisustva otežava uspostavljanje odnosa poverenja i unapred određuje samo formalni nivo komunikacije, blokirajući detetovu potrebu da se razume, prepozna i prihvati. Međutim, „svojstava nastavnika kao što su toplina i razumevanje s jedne, i imaginativnosti i podsticajnosti, s druge strane, su izuzetno značajna za najmlađe učenike koji u nastavnicima vide zamenu za roditelje, kao izbor prihvatanja i odobravanja. Karakteristično je za ove nastavnike da daju mnogo više pohvala, nagrada i ohrabrenja, a ponašanje učenika nastoje uvek da tumače na najbolji mogući način. Zbog takvih svojstava, ovi nastavnici su relativno neautoritativni i veoma osetljivi na osećanja učenika i njihove afektivne odgovore “ (Jevtić & Vasić 2014).

Kako formalna univerzitetska obuka nastavnika često ne podrazumeva ovladavanje svim prosocijalnim strategijama, potrebni su dodatni naponi i podrška od strane psihologa koji u obrazovanju sprovode posebnu vrstu aktivnosti (treninzi, supervizija, savetovanja), usmerena na sociokognitivno učenje, razvijanje interesa i sposobnosti razumevanja emocionalnog stanja drugog, kao i spremnost i želja da se ona koristi u interesu efikasnog rešavanja problema u socijalnoj sredini, altruizma i sopstvenog razvoja (Jevtić & Vasić 2014).

Činjenica je da savremeni školarci imaju somatske simptome, koji proizilaze iz psiholoških tegoba i zaslužuju posebnu pažnju za očuvanje zdravlja. Neznanje nastavnika o emocionalnoj komponenti međuljudske komunikacije, njihovo „emocionalno slepilo“ može da izazove neželjena mentalna stanja učenika, osećaj nedovoljnosti, uznemirenosti, anksioznosti, subdepresije, stresa, mnoge fobije i blokiranje potrebe za razvojem. Ovaj oblik najčešće školske neuroze u istočnoj literaturi poznat i pod nazivom - didaktogenija (Mareš, 2013), se zasniva na mentalnoj traumi koju je učenik primio krivicom učitelja, odnosno njegovim lošim ponašanjem.

Nedostatak veštine emocionalne samoregulacije, poteškoće u integraciji racionalnih i emocionalnih komponenti profesionalnog iskustva ne samo da smanjuju efikasnost rada nastavnika sa stanovišta obrazovanja, već i same nastavnike dovode do stanja psihološke i profesionalne bespomoćnosti koja izaziva profesionalno sagorevanje (Lavi & Eshet, 2019; Corcoran & Tormey 2012).

Samoefikasnost je izvedena iz Bandurine (1977) socijalne kognitivne teorije koja naglašava samoorganizovanje, samoregulaciju, samorefleksiju i proaktivno oblikovanje sopstvenog ponašanja (Haverback & Parault, 2008). Duffi i Lent (2009), su samoefikasnost definisali kao individualno uverenje o sposobnosti činjenja i ponašanja u svrhu postizanja određenog cilja. Ova sposobnost pravi razliku među ljudima u pogledu načina na koji neko misli, oseća i reaguje (Gavora, 2010; Schvarzer & Hallum, 2008). Pored toga, nivo samoefikasnosti će uticati na predvidljivost određenog događaja na optimističan ili pesimističan način i odrediti motivaciju i ponašanje. Spremnost na suočavanje sa svakodnevnim izazovima u vezi je sa motivacijom i pronalaženjem konstruktivnih načina suočavanja radi ostvarenja željenog ishoda (Schvarzer & Hallum, 2008).

Caprara i sar. (2006) nalaze da se samoefikasnost nastavnika, može smatrati njihovom suštinskom motivacijom u ostvarivanju zadanog obrazovnog cilja i iskustva zadovoljstva. Takvim pristupom, zadovoljstvo na poslu može biti istovremeno i samoefikasnost nastavnika jer se može izvesti iz njihovog osećaja kompetentnosti u nastavničkoj profesiji. Dalje, pretpostavljaju da će nastavnici sa visokim uverenjem u samoefikasnost nastojati da budu u okruženju gde osećaju zadovoljstvo u interakciji sa drugima koji će vrednovati njihovu kompetenciju. Na taj način, nastavnik visokom samoefikasnošću može graditi pozitivnu socijalnu umreženost u školskom okruženju. Suprotno tome, nastavnici koji nemaju sposobnost da ispune zahteve radnog okruženja, skloni su stresu i nezadovoljstvu na radu (Jorde-Bloom, 1986). Takođe je otkrio da postoji uzročno-posledična veza između osećaja zadovoljstva i produktivnosti na poslu. Stoga se može reći da se samoefikasnost nastavnika može koristiti za predviđanje zadovoljstva poslom (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

U istraživanjima širom sveta o vezi emocionalne inteligencije i samoefikasnosti, utvrđena je signifikantna povezanost empatije, emocionalne samosvesti i samoefikasnosti (Abdolvahabi, 2012). Emocionalna inteligencija pomaže u smanjenju profesionalnog stres nastavnika i povećanju njihove efikasnosti u nastavi (Kauts& Saroj 2012), a programi obuke EI mogu povećati zadovoljstvo nastavnika na poslu (Mousavi, et al. 2012) i njihovu motivaciju

(Krishnamurthy & Varalakshmi 2011). Regresna analiza sa više promenljivih varijabli pokazala je da dimenzije emocionalne samosvesti, međuljudski odnosi i rešavanje problema značajni prediktor efikasnosti nastavnika (Moafian & Ghanizadeh 2009). Kaufhold i Johnson (2005) su ukazali da nastavnici poboljšavajući svoju emocionalnu inteligenciju uviđaju vrednosti individualnih razlika, promovišu kooperativno učenje u rešavanju problema i usmeravaju učenike da promovišu socijalnu kompetenciju.

Ideja o potrebi razvoja emocionalne inteligencije saglasna je sa konceptom prelaska škola sa didaktičkog modela obrazovanja na autentični model, zasnovan na kulturno-istorijskoj aktivnosti. Ovaj koncept pretpostavlja da odrasli učesnici u obrazovnom procesu (nastavnici, direktori, roditelji) treba da se promene radi postizanja ciljeva i zadataka vaspitanja i obrazovanja u smislu većeg vođenja računa o pojedincu i razvijanju onih vrednosti koje doprinose poboljšanju međuljudskih odnosa i kvaliteta života. Da bi se postigao ovaj cilj, dva važna prioriteta u razvoju savremene škole su razvoj ličnosti i razvoj inteligencije kao temelja za metapredmetne kompetencije. U savremenom ažuriranom modelu, autori smatraju emocionalnu inteligenciju resursom ličnosti, kao faktorom kognitivnih sposobnosti drugog reda, kognitivne sposobnosti obrade emocionalnih informacija, odnosno govore o metakognitivnoj prirodi emocionalne inteligencije (Mayer, et al. 2016).

Dalje, potrebno je zaustaviti se na stečenom iskustvu nastavnika koji identifikuju niz složenih profesionalno značajnih situacija, u čijem rešavanju oslanjanje na emocionalnu inteligenciju omogućava osećaj efikasnosti, održivosti i kreativnosti.

Analiza profesionalnih poteškoća koje nastaju u vezi sa primenom novih obrazovnih standarda za decu sa smetnjama u razvoju u uslovima inkluzije, omogućava isticanje niza dodatnih specifičnosti koje zahtevaju aktuelizaciju internih resursa. Prepreke punopravnom kontaktu mogu biti projektni stavovi i introjektivne ideje samog nastavnika, koje unapred određuju odnos prema detetu sa smetnjama u razvoju. Njegova slika uključuje brojne karakteristike koje izazivaju ambivalentna osećanja: simpatiju, saosećanje, divljenje - s jedne strane i odbacivanje, strah i anksioznost - s druge strane. Takođe, treba primetiti tendenciju nastavnika da zauzmu položaj spasioca u odnosu na dete sa smetnjama u razvoju, da grade interakciju koja podseća na sadržaj odnosa deteta i roditelja sa elementima prividne hiper zaštite. Takvo verovanje krije nesvesni osećaj superiornosti i maskirano zanemarivanje istinskih potreba samog deteta. Često invaliditet ili bolest deteta iz inkluzije, kod nastavnika izaziva pojavu osećaja krivice neurotske prirode zbog činjenice da svoje fizičko ili mentalno

zdravlje smatra preprekom za kongruentni dijalog. U ovom slučaju nastavnik rizikuje da izgubi profesionalni položaj, upadne u zonu sopstvene psihološke bespomoćnosti i traumatizacije. Očigledno je da u ovom slučaju oslanjanje na emocionalnu inteligenciju pomaže u tačnoj izgradnji optimalne profesionalne distance u kontaktu, čime se izbegava rizik od pokazivanja mučenog optimizma i prekomerne emocionalne simpatije. Čini se da specifičnosti takve profesionalne interakcije sa detetom zahtevaju posebne sposobnosti i kompetencije nastavnika:

- sposobnost za osetljivost u odnosu na psihološki sadržaj i načine ispoljavanja dečjih emocija i iskustava. Sposobnost da se uhvatite i najmanje promene u detetovom stanju, koje se manifestuju u intonacijama, držanju tela, izrazima lica, slučajnim pokretima, kao i signalima koji ukazuju na gubitak kontakta.
- Sposobnost da se osećaju prijatno u situacijama prisilnog čekanja i produžene pauze, bez mešanja u unutrašnji rad svesti deteta, jer deca sa poremećajima u razvoju imaju specifičan ritam života i interakcije.
- Sposobnost emocionalne stabilnosti u situaciji emocionalne nestabilnosti i situacionog odbijanja. Govorimo o sposobnosti nastavnika da bude u kontaktu sa detetom koje je u intenzivno nabijenim emocionalnim stanjima (strah, bes, ogorčenost, sramota, krivica), bez straha da će biti personifikovani deo društva, na šta se polažu tvrdnje i prigovori.
- Sposobnosti samopredstavljanja. Uspostavljanje odnosa poverenja pretpostavlja sposobnost nastavnika da podeli svoja iskustva o situacijama koje zahtevaju suočavanje sa osećajem bespomoćnosti, krivice, nezadovoljstva, srama i agresije. Reč je o spremnosti da se razgovara o složenim egzistencijalno značajnim temama: smrt, smisao života, sloboda, odgovornost, usamljenost, ljubav, prijateljstvo - na jeziku koji dete može da razume (Rajendran, et al.2020; Kashapov, et al.2017).

Prisustvo i primena ovih sposobnosti pretpostavlja prilično visok nivo razvoja emocionalne inteligencije, koja omogućava čoveku da bude efikasan i rešava važan zadatak u neprestano promenljivoj socijalnoj situaciji i razvije visoko efikasan „plan delovanja“ u skladu sa okolnostima, a njihovo odsustvo teško se može nadoknaditi logikom, rasuđivanjem, pozajmljivanjem i reprodukcijom formalnih šema, metoda, ruta i algoritama delovanja. Stoga je postati emocionalno inteligentan učitelj putovanje i proces. Emocionalno inteligentni nastavnici su aktivno orijentisani na učenike, posao i život (Birwatkar, 2014). Otporni su na negativan stres, a manje je verovatno da će se preplaviti pesimizmom i negativnim

emocijama. Prema Birwatkar (2014), emocionalno inteligentan učitelj uči i primenjuje veštine emocionalne inteligencije za poboljšanje:

- Fizičkog i mentalnog zdravlja sticanjem znanja/tehnika za izbegavanje emocionalne reaktivnosti (upravljanje stresom)
- Produktivnost i lično zadovoljstvo zbog harmonije u razmišljanju i stanjima uma (samopoštovanje i samopouzdanje)
- Samopoštovanje i samopouzdanje učenjem specifičnih veština emocionalne inteligencije (Pozitivna lična promena)
- Komunikacija u ličnim i poslovnim odnosima (asertivnost)
- Sposobnost upravljanja anksioznošću i poboljšanje performansi pod pritiskom
- Sposobnost brzog uspostavljanja i održavanja efikasnih međuljudskih odnosa (komfor)
- Sposobnost razumevanja i prihvatanja razlika drugih ljudi i pitanja različitosti (saosećanje)
- Sposobnost planiranja, formulisanja i primene efikasnih postupaka za rešavanje problema u stresnim situacijama (donošenje odluka)
- Sposobnost pozitivnog uticaja i ubeđivanja drugih (liderstvo)
- Sposobnost usmeravanja energije i motivacije za postizanje lično značajnih ciljeva (Pogonska snaga)
- Sposobnost upravljanja vremenom za postizanje ciljeva i zadataka (Upravljanje vremenom)
- Sposobnost izvršenja zadataka i odgovornosti na vreme i pouzdano (Etička posvećenost) i
- Sposobnost kontrole i upravljanja besom i poboljšanje performansi u stresnim uslovima i situacijama (Upravljanje besom)

Emocionalna inteligencija se često naziva „nedostajućim komadom” jer predstavlja aspekte obrazovanja koji povezuju akademsko znanje sa specifičan skupom veština bitnih za uspeh u školi, porodici, na radnim mestima, zajednici i životu uopšte (Elias, 2003). Davis (2003) zaključuje da „za učenike u osnovnoj školi, učitelj nosi više kapa: prijatelj, zaštitnik, mentor, „disciplinski” i vratar ka akademskom uspehu “.

U savremenim društveno-ekonomskim uslovima postaje važno integrisati napore različitih komercijalnih i državnih obrazovnih institucija da pokreću i sprovede integrisane prosocijalne projekte usmerene, između ostalog, na intelektualni i lični razvoj i učenika i nastavnika. Takav doprinos razvoju ljudskog kapitala kao faktora koji povećava konkurentnost u celini, nesumnjivo je obećavajući za razvoj ličnosti učenika i obrazovanja.

2.6. Blagostanje, subjektivno blagostanje, zadovoljstvo životom

Prisustvo pozitivnog afekta i relativno odsustvo negativnog uticaja, kao i zadovoljstvo životom, se često koriste kao pokazatelji subjektivnog blagostanja. Odnosno, subjektivno blagostanje proizilazi iz iskustva visokog pozitivnog afekta, niskog negativnog afekta i visokog zadovoljstva životom -tj. procene o dobrim ili lošim događajima u životu (Diener, Suh, Lucas i Smith1999).

Istraživači koji vide blagostanje u kontekstu zamenljivim sa kvalitetom života prave razliku između blagostanja - koje uključuje objektivne uslove i subjektivnog blagostanja koje je definisano i ocenjeno od strane samog pojedinca i sadrži subjektivni odgovor na objektivne uslove (Helliwell & Putnam 2004). Većina najčešćih modela blagostanja ističe lični i donekle zanemaruju javni ili društveni domen blagostanja. Keies (1998) je primetio da su pojedinci integrisani u društvene strukture i zajednice, a samim tim se suočavaju sa brojnim društvenim zadacima i izazovima. Prema tome, za razumevanje ishoda blagostanja, možda bi bilo korisno istražiti ulogu društvene zajednice.

Postoje kritike uopštenog tumačenja blagostanja kao čisto psihološkog i emocionalnog ili kao sinonima za mentalno zdravlje sa tvrdnjom da se blagostanje tiče svih životnih dimenzija. Slično zadovoljstvu životom, to je subjektivna procena (Haas 1999).

Psihološka istraživanja blagostanja proizilaze iz dve različite i još uvek preklapajuće paradigme zasnovane na filozofskim konceptima hedonizama i eudajmonizama (Ryan & Deci, 2001; Waterman, 2008). Hedonizam definiše blagostanje u smislu postizanja zadovoljstva i odsustva bola (Kahneman et al. 1999), dok eudajmonizam definiše dobrobit u smislu stepena u kojem osoba u potpunosti funkcioniše - ostvaruje svojeistinske potencijale (Waterman, 1993). Subjektivno blagostanje i psihološko blagostanje su izrazi koji se često koriste kao sinonim za hedonizam i eudajmonizam (Ryan & Deci, 2001).

Seligman i Pavelski (2003) ustvrdili su da hedonističko zadovoljstvo bezrazmatranja potencijala, vrlina i smisla ne uzima u obzir život u potpunosti. Izgleda da eudajmonizam zauzima potonji pogled na život i konceptualizuje dobrobit kada su čovekove životne aktivnosti u skladu sa njegovim vrednostima, a pojedinac je holistički angažovan. Ryff (1989) je predložio šest različitih aspekata ljudske aktualizacije za koje se smatra da ukazuju na eudajmonsko blagostanje: autonomija, lični rast, svrha života, ovladavanje životnom sredinom, pozitivni odnosi i samoprihvatanje.

Mnogi autori koriste termine „blagostanje” ili „subjektivno blagostanje” bez eksplicitne definicije. Umesto predloženih merenja ili načina na koji se termini koriste, oni podrazumevaju značenje. Tako ističu da se subjektivno blagostanje može meriti samoocenjivanjem „sreće” i „zadovoljstva životom” (Cummins, et al. 2003). Helliwell i Putnam (2004) primećuju razlike između ova dva termina, objašnjavajući to: „Generalno gledano, samoocenjivanje „sreće” se odražava u relativno kratkom roku i prikazuje iskaz raspoloženja zavisno od situacije (afekta), dok se samoocenjivanje „zadovoljstva životom” meri u dužem roku, stabilnijom (kognitivnom) procenom”.

Podaci iz psiholoških studija sugerišu da je ocenjivanje životnog zadovoljstva/nezadovoljstva prilično pouzdan pokazatelj mišljenja ljudi o sopstvenom životu, pružajući dobro razumevanje subjektivnog blagostanja pojedinaca (Layard 2003). Na osnovu toga, ekonomisti uglavnom prihvataju životno zadovoljstvo kao korisnu meru subjektivnog blagostanja, kao i dokaze psiholoških studija da lični iskazi zadovoljstva životom, odražavaju različite aspekte samoprocene, vezano za životne mogućnosti i ishode. One mogu biti i subjektivne i objektivne („unutrašnji” i „spoljašnji” kvaliteti) i procenjuju u kojoj meri svaka od tih vrednosti može da varira (Veenhoven1998). Ovo je ilustrovano u Tabeli 5.

Tabela 5. Četiri grupe blagostanja

	(1) spoljašnji kvaliteti	(2) unutrašnji kvaliteti
(3) životne prilike	Živeti u dobrom okruženju	Biti sposoban boriti se u životu
(4) životni rezultati	Biti koristan za društvo	Uživati u životu

Izvor: Veenhoven (1998)

Diener i Suh (1997) predlažu model subjektivnog blagostanja koji zahteva merenje tri faktora: životnog zadovoljstva, prijatnih i neprijatnih iskustava. Pojedinaac može imati visoko subjektivno blagostanje jednog od njih, ali nisko za ostala dva. „Kao što sam izraz kaže, subjektivno blagostanje se prvenstveno tiče ličnih, unutrašnjih ocena blagostanja, više nego što političari, akademici ili ostali misle”(Diener & Suh 1997), a pouzdana procena kvaliteta života zahteva kombinaciju subjektivnog blagostanja i društvenih pokazatelja.

2.6.1. Kako se blagostanje odnosi na kvalitet života?

Postoje mišljenja da su odnosi između kvaliteta života i blagostanja kompetitivni (Haas 1999). Neki smatraju izraze zamenljivim, dok drugi smatraju blagostanje delom šireg koncepta kvaliteta života (Vittersø 2004; Diener et al. 2017). U većini modela, blagostanje se posmatra u vezi, ali ipak odvojeno od koncepta kvaliteta života (Taillefer 2003).

Približno jedna trećina modela kvaliteta života koristi koncept blagostanja i definiše kvalitet života kao blagostanje eksplicitno ili implicitno. Drugim rečima, kvalitet života i blagostanje su jedno isto, a alternativno, kvalitet života se ponekad izjednačava sa drugim subjektivnim konceptima kao što je zadovoljstvo životom (Kahn & Juster 2002).

I drugi modeli sagledavaju blagostanje kao deo kvaliteta života. Na primer, Vittersø vidi kvalitet života kao kombinovanje subjektivnih i objektivnih dimenzija, što je opisao kao „objektivno blagostanje” i „subjektivno blagostanje”. Subjektivno blagostanje je sačinjeno od „procena sopstvenog života”, kako kognitivnih („zadovoljstvo”), tako i emocionalnih („sreća”) (Vittersø 2004).

Pojmovi blagostanje i kvalitet života su veoma tesno povezani, ali je tačna veza, izgleda, nejasna (Ilić, 2010b; 2010a; Čabarkapa 2018). U Schalock modelu (2004), definicija kvaliteta života pojedinca sadrži tri dimenzije povezane sa određenim aspektima blagostanja, ukazujući da je blagostanje determinanta kvaliteta života, a „domeni kvaliteta života” odnose na skup faktora koji uključuju lično blagostanje (Schalock, 2004). Kvalitet života se razmatra kao kombinacija subjektivnih i objektivnih komponenti, a blagostanje podrazumeva subjektivne procene, stoga se čini odvojenim od kvaliteta života.

Veze i razlike između kvaliteta života i sličnih koncepta kao što je blagostanje (životno zadovoljstvo, funkcionalni status i zdravstveno stanje), koje predstavlja drugu veliku oblast zahtevaju dalja ispitivanja u okviru istraživanja kvaliteta života. Obzirom na navedeno, neophodno je „uočiti fine razlike među ovim usko povezanim pojmovima”. Oni predstavljaju različite nivoe i aspekte širokog koncepta kvaliteta života i ne mogu koristiti naizmenično. (Haas, 1999). Ona predlaže sledeće, kao „iskorak iz močvare loše definisanog kvaliteta života”: „Za one koji odluče da se fokusiraju na objektivne pokazatelje kvaliteta života, oni treba da budu jasno označeni kao „funkcionalni status” ili „objektivni kvalitet života”. Oni koji proučavaju zadovoljstvo životom moraju navesti cilj svog istraživanja ili označiti da su zainteresovani za proučavanje aspekta blagostanja ili subjektivnog kvaliteta života. Oni koji ispituju kvalitet života, moraju pružiti dokaze i o subjektivnim i objektivnim pokazateljima. Ako ovo ne utvrde treba da naglase koji aspekt kvaliteta života je ispitivan” (Haas, 1999).

3. CILJ ISTRAŽIVANJA I HIPOTEZA

Glavni cilj ovog istraživanja je: da se **utvrdi međuzavisnost nivoa percipiranog stresa na poslu i emocionalne inteligencije, zdravlja, zadovoljstva životom i blagostanja u profesiji učitelja i nastavnika osnovnih škola.**

Specifični ciljevi ovog istraživanja obzirom na kompleksnost i multifaktorijalnost profesionalnog stresa, kao problema, i emocionalne inteligencije, u ovom istraživanju su:

- da se utvrdi ukupni skor emocionalne inteligencije, sa pripadajućim subskorovima koje čine dimenzije odnosno pojedine sposobnosti i osobine u okviru emocionalne inteligencije (EI) (samokontrola, blagostanje, emocionalnost i društvenost – po modelu osobina), odnosno (percepcija emocija, upravljanje sopstvenim emocijama, upravljanje emocijama drugih i korišćenje emocija po modelu sposobnosti)
- da se proceni zdravlje i uobičajeni životni stilovi, kao i subjektivno blagostanje ispitanika i zadovoljstvo životom učitelja i nastavnika
- da se procene psihosocijalni uslovi rada,
- da se utvrdi nivo percepcije stresa u zavisnosti od specifičnih zahteva i uslova radnog mesta, kao i međuzavisnost navedenih varijabli i emocionalne inteligencije, životnog zadovoljstva, zadovoljstva na radu i blagostanja
- Da se ispita uloga emocionalne inteligencije u upravljanju stresom na radnom mestu
- da se utvrdi zadovoljstvo poslom, pozitivna i negativna iskustva
- da se utvrdi nivo sindroma izgaranja na poslu - burnout
- da se utvrdi da li u ispitivanoj radnoj sredini postoji maltretiranje i nasilje na radnom mestu – mobbing

HIPOTEZA

Na osnovu postavljenih ciljeva formulisana je hipoteza istraživanja:

Postoji statistički značajna povezanost između nivoa percipiranog profesionalnog stresa i emocionalne inteligencije kod nastavnika osnovnih škola.

4. METODOLOGIJA

Istraživanje je sprovedeno kao kros sekciona studija na uzorku – grupi učitelja i nastavnika u Osnovnim školama u Nišu.

Istraživanje je na odobreno od strane Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, Školska uprava Niš broj: 920-434-610-00196/2015-05 dana 03.12.2015. godine, kao i od strane Etičkog komiteta Medicinskog fakulteta Univerziteta u Nišu broj:12-2307-2/13 dana 10.3.2016. godine. Istraživanje je finansirao sam doktorant.

Ispitivanjem je planiran obuhvat 23 Osnovne škole u Nišu od čega 13 gradskih i 10 prigradskih, u tom smislu podeljeno je 554 upitnika.

U istraživanju je učestvovalo 20 Osnovnih škola u Nišu, 11 gradskih i 9 prigradskih, a prikupljeno je 338 upitnika. Istraživanje je imalo odaziv od 58,66%, a uzorak je reprezentativan i može se prikazati u okviru disertacije.

Detaljan opis metode: Pre započetog ispitivanja, ispitanicima – nastavnicima u svakoj od Osnovnih škola su objašnjeni razlozi i koristi od ispitivanja i dobijenih informacija, uz osigurano pravo na anonimnost i dobrovoljno učešće, od strane samog istraživača, uz odobrenje i pomoć od strane rukovodstva u školama koje su prihvatile učešće u studiji. Učesnici su motivisani od strane istraživača stručnim tribinama „Emocionalna inteligencija sa aspekta smanjenja nasilja u školama“ koje su održane u Osnovnim školama i Regionalnom centruza profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanjuNiš tokom 2015/2016. godine.

Istraživanje je sprovedeno u Osnovnim školama u Nišu u periodu u periodu od januara do juna 2017. godine. Prosečno predviđeno vreme za odgovore iz ankete je 40 minuta.

Eksperimentalna grupa je obuhvatala ukupno 338 nastavnika u osnovnim školama, koji su podeljeni u dve grupe: nastavnici razredne nastave – učitelji i nastavnike predmetne nastave.

4.1. INSTRUMENTI ISTRAŽIVANJA

Polazeći od ciljeva istraživanja, za sve ispitanike koji su uključeni u istraživanje formirana je posebna anonimna anketa koja sadrži sledeće upitnike:

Opšti podaci odnosili su se na pitanja o godinama života, pol, zanimanje, ukupni radni staž, staž u školi, stepen obrazovanja, bračno stanje, obavljanje i vrstu dodatnih plaćenih poslova, rad u smenama ili promenljivo radno vreme.

Upitnik o psihosocijalnim uslovima rada, zdravlju i blagostanju (COPSOQ II), je specifični merni instrument usavršen na odelu za psihosociologiju, Nacionalnog Instituta za profesionalno zdravlje u Kopenhagenu (NRCWE, ranije AMI), Danska. Prva verzija upitnika COPSOQ I autora Tage S. Kristensen-a, usavršavana je u periodu od 1997-2003. godine i standardizovana ispitivanjem na uzorku od 1858 proizvodnih i neproizvodnih danskih radnika starosti od 20 do 60 godina. U periodu od 2003 - 2005. godine sprovedena su brojna istraživanja u Nemačkoj, Španiji, Kini, Japanu, Engleskoj, Norveškoj i drugim skandinavskim zemljama, u cilju validacije COPSOQ upitnika, kod različitih profesija, koja su potvrdila njegov značaj za procenu i unapređenje psihosocijalnih faktora rada (Nübling, et al 2006). Na osnovu iskustva i analize zaključaka iz studija u kojima je korišćena prva verzija upitnika, od strane autora 2007. godine sačinjena je unapređena verzija upitnika COPSOQ II, koja nakon revizije sadrži 57% skala iz COPSOQ I, kao i nova pitanja. COPSOQ II je testiran na reprezentativnom uzorku od 3517 danskih radnika starosti od 20 do 59 godina, bazira se na psihometrijskim analizama, a kriterijumi validnosti novih skala su, takođe, testirani i standardizovani. Razvoj COPSOQ II rezultirao je upitnikom sa 41 skalom odnosno 127 pitanja. Nove skale za procenu radnog mesta uključuju Poverenje, Pravednost, Društvenu uključenost, Promene, Tempo rada, Priznanja, Konflikt između porodičnih i radnih obaveza, a dodata su i pitanja koja se tiču ofanzivnih ponašanja na poslu (mobing, nasilje, napadi). Nove dimenzije za procenu zdravlja uključuju: Burnout, Stres, Poremećaje spavanja i Depresivne simptome. (Pejtersen, et al. 2010).

Postoje tri verzije upitnika: najduža sadrži 127 pitanja sa 41 skalom, koristi se u istraživanjima, srednja se koristi u radnoj sredini profesionalaca sadrži 87 pitanja i 28 skala i kratka verzija upitnika sa 40 pitanja u 23 dimenzije namenjena je za upotrebu na radnim mestima. Skala za merenje COPSOQ je formirana sabiranjem poena za svako pitanje. U

većini slučajeva pitanja imaju 5 ponuđenih odgovora. Vrednost skale se izračunava kao aritmetička sredina, tako, sve skale imaju vrednost od 0 do 100. Vrednosti skora od 40-60 tumače se kao srednje ili umerene, a sve druge vrednosti više ili niže i signifikantno značajne (Kristensen, 2002;2004;Kristensen, et al. 2005a).

Visoka vrednost skora označava veliko prisustvo izgaranja. Srednja vrednost svih skala označava prisustvo izgaranja, kao malo ako je manje od 50 poena (<50) i kao visoko ako je preko 50 poena (50+)(Borritz & Kristensen 2004; Kristensen, 2004; Kristensen, et al. 2005b). Unutrašnja konzistencija (Cronbach alpha) unutar skala je od 0,20 do 0,70, a za ukupnu skalu iznad 0,40 (Kristensen, et al. 2005b). U ovom istraživanju bila bi primenjivana najduža verzija upitnika.

Skala za procenu emocija (Assessing Emotions Scale (Schutte et al. 2009))je upitnik o samoproceni (meranju) emocionalne inteligencije, koji sadrži 33 pitanja sa po 5 ponuđenih odgovora (1= potpuno se ne slažem...5= potpuno se slažem). Prvobitni naziv ovog instrumenta bio je Schutte's Emotional Intelligence Scale (SEI) (Schutte i sar. 1998). Skala se temelji na Salovey i Mayersovom modelu EI (1990) tzv. „četiri ogranka”, procene EI kao obeležja ličnosti.

Tako definisana EI sastoji se od 4 subskale: ‘percepcija emocija’; ‘upravljanje sopstvenim emocijama’; ‘upravljanje emocijama drugih’ i ‘upotreba emocija’. Iako je inicijalna sugestija odnosila na procenu ukupnog skora EI, Petrides i Furnham (2000) ističu da SEI nudi analizu četiri faktora, odnosno dimenzija, u okviru EI koji mogu biti potvrđeni u budućim istraživanjima. Ova četiri faktora Petrides i Furnham nazivaju: procena emocija, optimizam/regulacija raspoloženja, socijalne veštine i upotreba emocija. Prosečna vrednost skora EI, na mnogim velikim uzorcima u istraživanjima je oko 124, sa standardnom devijacijom od oko 13. Dakle, rezultati ispod 111 ili iznad 137 su značajno niski ili visoki.

Upitnik za procenu emocionalne inteligencije kao osobine ličnosti - Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Short Form (TEIQue-SF Petrides & Furnham, 2006) sastoji se od 30 pitanja po 7- bodovnoj Likert skali (“u potpunosti se slažem” t.j. u “u potpunosti se ne slažem”), namenjen je za samoprocenu percepcije ispitanika o sopstvenim sposobnostima, a 50% izjava je sročeno potvrdno i 50% u negativnom smislu. Instrument je dizajniran da efikasno izmeri globalnu osobinu emocionalne inteligencije i izveden je iz duge forme istoimenog upitnika koji sadrži 153 pitanja (TEIQue), korišćen u brojnim istraživanjima emocionalnih aspekata ličnosti. Detaljna faktorska analiza 15 subskala TEIQue

ukazala je na postojanje četiri međusobno povezana faktora: *emocionalnost* (empatija, percepcija emocija, izražavanje emocija i odnosi), *samokontrola* (regulacija emocija, impulsivnost i upravljanje stresom), *društvenost* (upravljanje emocijama, asertivnost i društvena svest) i *blagostanje* (optimizam, sreće i samopouzdanje). Dva pitanja iz svake od petnaest subskala TEIQue su uključena u kratku formu upitnika na osnovu njihove korelacije sa odgovarajućim ukupnim skorom svake od subskala. Odgovarajuće unutarnju konzistentnost i široka pokrivenost uzorkovanja. TEIQue-SF ima visok stepen unutarnje konzistencije (Cronbach α 0,80) (Petrides & Furnham, 2006). Prema hijerarhijskoj strukturi TEIQue, aspekti su uža od faktora koji su, pak, uža od globalne osobine EI.

Skala procene pozitivnih i negativnih iskustava (SPANE) je opšti merni instrument Ed Dienera i Robert Biswas-Dienera (2009) za procenu emocija, dokazane konvergentnosti i validnosti sa ostalim instrumentima za procenu emocija, sreće, zadovoljstva životom i blagostanja. Ima brojna preimućstva u odnosu dosadašnje mere emocija jer nudi širok dijapazon osećanja ponuđenih na skali uz izbegavanje opšte kategorizacije kao pozitivno ili negativno iskustvo skupa pozitivnih i negativnih osećanja. Osim toga skala prikazuje i osećanja kao fizičko zadovoljstvo, angažovanje, interesovanje, bol i dosađivanje koja su najčešće izbegavana u postojećim instrumentima ove vrste. SPANE može prikazati potpuni opseg emocija bilo da su one više ili manje doživljene, polazeći od toga da za vreme dok traju, emocije ostavljaju određeno iskustvo, čiji se aspekt dugotarajno odražava na lično blagostanje. Tako se osećanja iz prethodne 4 nedelje odražavaju kroz ravnotežu između memorisanog i doživljenog iskustva. Razlika i prednost ovakvog instrumenta je razmatranje odnosa prethodna iskustava-blagostanje (Diener, et al. 2009). Upitnik sadrži 12 pitanja sa ponuđenim odgovorima po Linkert skali (1=veoma retko/nikada...5= veoma često/uvek).

Skala za procenu životnog zadovoljstva (SWLS) je opšti merni instrument Ed Dienera iz 1985. godine, dizajnirana za subjektivnu procenu zadovoljstva životom, koje se teorijski definiše kao razlika između životnih okolnosti i ličnih standarda pojedinca (Diener, et al. 1985). Sastoji se od 5 pitanja sa 7 ponuđenih odgovora po Linkert skali (1= potpuno se ne slažem...7= potpuno se slažem).

4.2. STATISTIČKE METODE

Prikazivani su sledeći statistički parametri: aritmetička sredina (\bar{X}), standardna devijacija (SD), indeks strukture (%) i 95% interval poverenja (95% IP).

Poređenje srednjih vrednosti numeričkih obeležja između dve grupe ispitanika vršeno je analizom varijanse (ANOVA) i sledbenim Bonferoni testom (Bonferroni post hoc test).

Poređenje učestalosti atributivnih obeležja između grupa vršeno je Mantel-Hencelovim Hi kvadrat testom (Mantel-Haenszel Chi square test), Mann-Whitney U-Testom ili Fišerovim testom egzaktne verovatnoće nulte hipoteze (Fisher exact test) u slučajevima kada je neka od očekivanih frekvencija obeležja bila niža od pet.

Za procenu uticaja opštih karakteristika ispitanika, skorova COPSOQ upitnika i skorova, domene i faktore emocionalne inteligencije, skorove izgaranja, zdravlja, životnog zadovoljstva, pozitivnih i negativnih emocija korišćena je linearna regresiona analiza. Izračunati su i prikazani koeficijenti linearne regresije (B) i njihovi 95% intervali poverenja. Procena statističke značajnosti vrednosti koeficijenata vršena je t testom. Koeficijenti predstavljaju promene u vrednostima zavisno promenljivih uzrokovane povećanjem vrednosti nezavisno promenljivih za jednu mernu jedinicu. Za kategorijske nezavisno promenljive koeficijent linearne regresije predstavlja razliku vrednosti zavisno promenljive kod jedne od kategorija obeležja u odnosu na sve druge kategorije. Analiza je započeta primenom univarijantnih regresionih modela, a zatim su formirani multivarijantni modeli i to metodom korak po korak unazad (backward method), pri čemu su isključivani oni faktori koji nisu iskazali značajan uticaj na zavisno promenljive.

Analiza pouzdanosti skala za COPSOQ II vršena je izračunavanjem Cronbach α koeficijenta unutrašnje konzistentnosti svih komponenti (domena) skala. Kao donja granica prihvatljive pouzdanosti skala određena je vrednost koeficijenta od 0,60, a kao donja granica visoke pouzdanosti vrednost koeficijenta od 0,70. Izračunavanjem vrednosti koeficijenta pri isključivanju pojedinih domena iz skale procenjivan je doprinos tih domena konzistentnosti skale. U slučaju kada se pri isključenju određenog domena vrednost koeficijenta povećava zaključuje se da taj domen ne doprinosi konzistentnosti skale.

Kvantitativna statistička analiza je sprovedena na računaru. Za upisivanje, rangiranje, grupisanje, tabelarno i grafičko prikazivanje podataka korišćen je Excel program iz Microsoft Office 2007 programskog paketa. Proračuni su vršeni korišćenjem SPSS programa u verziji 17.0. U svim analizama je kao granica statističke značajnosti podrazumevana greška procene od 0,05 ili 5%.

5. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Od ukupno distribuiranih 554 upitnika prikupljeno 338 upitnika od čega je za statističku analizu bilo validno 325 upitnika 58,66%. Istraživanje je obuhvatilo 325 ispitanika (67 muških ispitanika i 258 ženskih ispitanika). Prosečna starost anketirane populacije je $45,73 \pm 8,66$ godina (Min 25,00 godina, Max 65,00 godina). Većina učitelja je starosti 45-54 godina (59,00%), a većina nastavnika je starosti 35-44 godina (39,10%). Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u starosti između učitelja i nastavnika ($p < 0,001$). Ženski pol je statistički značajno češći u grupi učitelja u odnosu na nastavnike (85,90% vs 74,70%, $p = 0,020$). Srpski kao maternji, zemlja rođenja, grad u kome su rođeni i ruka kojom pišu statistički značajno se ne razlikuju u odnosu na ispitivane grupe (Tabela 6.).

Tabela 6. Osnovne karakteristike ispitivane populacije

Obeležje	Ukupno	Učitelji N=135	Nastavnici N=190	X ²	p
Dobne grupe					
25-34 godina	38 (11,90)	12 (9,00)	26 (14,10)	28,316	<0,001
35-44 godina	98 (30,80)	26 (19,40)	72 (39,10)		
45-54 godina	134 (42,20)	79 (59,00)	55 (29,90)		
55-64 godina	48 (15,10)	17 (12,70)	31 (16,80)		
Pol					
Muški	67 (20,60)	19 (14,10)	48 (25,30)	5,373	0,020
Ženski	258 (79,40)	116 (85,90)	142 (74,70)		
Srpski maternji jezik	325 (99,70)	131 (100,00)	185 (99,50)	0,707	0,401
Zemlja rođenja					
Srbija	303 (93,80)	128 (96,20)	175 (92,10)	2,881	0,237
Bivše jugoslovenske republike	18 (5,60)	5 (3,80)	13 (6,80)		
Nemačka	2 (0,60)	0	2 (1,10)		
Grad rođenja					
Veliki grad	196 (60,30)	74 (54,80)	122 (64,20)	6,403	0,094
Mali grad	84 (25,80)	37 (27,40)	47 (24,70)		
Selo	43 (13,20)	24 (17,80)	19 (10,00)		
Drugde	2 (0,60)	0	2 (1,00)		
Ruka kojom piše					
Desna	312 (96,00)	129 (95,50)	183 (96,30)	0,121	0,730
Leva	13 (4,00)	6 (4,40)	7 (3,70)		

U obe ispitivane grupe dominiraju ispitanici sa visokim obrazovanjem (79,30%, odnosno 86,30%). Utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u školskoj spremi u odnosu na ispitivane grupe ($p=0,200$)(Tabela 7.).

Tabela 7. Škoska sprema u odnosu na ispitivane grupe

Školska sprema	Ukupno	Učitelji N=135	Nastavnici N=190	X ²	p
Srednja škola	6 (1,80)	2 (1,50)	4 (2,10)	5,991	0,200
Više obrazovanje	32 (9,80)	19 (14,10)	13 (6,80)		
Visoko obrazovanje	271 (83,40)	107 (79,30)	164 (86,30)		
Magistar	15 (4,60)	7 (5,20)	8 (4,20)		
Doktor nauka	1 (0,30)	0	1 (0,50)		

Većina učitelja ima dvoje dece (52,60%). Najveći broj nastavnika takođe ima dvoje dece (38,40%). Utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u broju dece u odnosu na ispitivane grupe ($p=0,074$).

Tabela 8. Broj dece u odnosu na ispitivane grupe

Broj dece	Ukupno	Učitelji N=135	Nastavnici N=190	X ²	p
Nijedno	69 (21,20)	21 (15,60)	48 (25,30)	10,027	0,074
1	87 (26,80)	33 (24,40)	54 (28,40)		
2	144 (44,30)	71 (52,60)	73 (38,40)		
3	19 (5,80)	9 (6,70)	10(5,30)		
4	3 (0,90)	0	3 (1,60)		
5	0	0	0		
više od 5	0	0	0		

U ukupnoj populaciji 46 ispitanika (14,20%) je imalo decu mlađu od 7 godina. Utvrđeno je da 11 učitelja (8,20%) i 35 nastavnika (18,40%) imaju decu mlađu od 7 godina. Postoji statistički značajna razlika u broju dece mlađe od 7 godina između učitelja i nastavnika ($p=0,009$).

Tabela 9. Broj dece mlađe od 7 godina u odnosu na ispitivane grupe

Broj dece mlađe od 7 godina	Ukupno	Učitelji	Nastavnici	X²	p
Jedno	33 (71,70)	5 (45,40)	28 (80,00)	6,652	0,036
Dva	12 (26,10)	5 (45,40)	7 (20,00)		
Tri	1 (2,20)	1 (9,10)	0		
Ukupno	46 (100,00)	11 (100,00)	35 (100,00)	6,85*	0,009

Većina ispitanika se izjasnila da je pravoslavne veroispovesti (297 ispitanika u ukupnoj populaciji – 91,40%, odnosno 129 učitelja (95,60%) i 168 nastavnika (88,40%). Na ovo pitanje odgovor nije dalo 8 ispitanika (2,50%), a 20 ispitanika (6,10%) se izjasnilo da je bez određene veroispovesti. Većina ispitanika je srpske etničke pripadnosti (308 ispitanika – 96,00%), odnosno 128 učitelja (94,80%) i 180 nastavnika (96,80%). Na ovo pitanje odgovor nisu dala 4 ispitanika (1,20%), a 6 ispitanika (1,90%) su se izjasnila da su bez etničke pripadnosti.

Prosečna samoocena na poslu kod učitelja je $5,68 \pm 1,64$, a kod nastavnika $5,82 \pm 1,33$. Utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u prosečnoj oceni koliko su dobri na poslu između učitelja i nastavnika ($t=0,794$, $p=0,428$).

Na pitanje koliki su prosečni prihodi u domaćinstvu odgovorilo je 194 ispitanika (59,60%). Godišnja prosečna primanja kod učitelja ($487045,45 \pm 111532,60$ dinara) su statistički značajno veća u odnosu na nastavnike ($434601,80 \pm 164182,02$) ($z=2,257$, $p=0,024$).

U ispitivanoj populaciji najmanje se upotrebljavaju lekovi protiv nesanice, 84,60% ukupne populacije retko ili nikada ne koristi ovu vrstu lekova, zatim lekovi za smirenje, 73,20% ukupne populacije retko ili nikada ne koristi lekove za smirenje, a lekove protiv bolova i glavobolje retko ili nikada ne koristi 40,90% ukupne populacije (Tabela 9.). Ovakva distribucija upotrebe lekova je i kod učitelja i kod nastavnika. Utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u učestalosti upotrebe lekova protiv bolova i glavobolje ($p=0,195$), lekova za smirenje ($p=0,069$) i lekova protiv nesanice ($p=0,201$) u odnosu na ispitivane grupe.

Tabela 10. Upotreba lekova protiv bolova i glavobolje, lekova za smirenje i lekova protiv nesаницe u odnosu na ispitivane grupe

Upotreba lekova protiv bolova i glavobolje	Ukupno*	Učitelji	Nastavnici	X²	p
Svakodnevno	8 (2,50)	5 (3,70)	3 (1,60)	4,702	0,195
Jednom ili više puta nedeljno	58 (17,80)	23(17,00)	35(18,40)		
Jednom ili više puta mesečno	121(37,20)	57(42,20)	64 (33,70)		
Retko ili nikada	133(40,90)	48 (35,60)	85 (44,70)		
Upotreba lekova za smirenje	Ukupno#	Učitelji	Nastavnici	X²	p
Svakodnevno	13(4,00)	8 (5,90)	5 (2,60)	7,095	0,069
Jednom ili više puta nedeljno	21 (6,50)	13(9,60)	8 (4,20)		
Jednom ili više puta mesečno	46 (14,20)	21(15,60)	25 (13,20)		
Retko ili nikada	238(73,20)	91 (67,40)	147(77,40)		
Upotreba lekova protiv nesаницe	Ukupno&	Učitelji	Nastavnici	X²	p
Svakodnevno	2 (0,60)	2 (1,50)	0	4,638	0,201
Jednom ili više puta nedeljno	8 (2,50)	5 (3,70)	3 (1,60)		
Jednom ili više puta mesečno	27 (8,30)	12 (8,90)	15 (7,90)		
Retko ili nikada	275 (84,60)	110 (81,50)	165 (86,80)		

* nije odgovorilo 5 ispitanika (1,50%), # nije odgovorilo 7 ispitanika (2,10%), & nije odgovorilo 13 ispitanika (4,00%)

Većina ispitanika se izjasnila da ne konzumira alkohol. Najmanje se piju žestoka pića (85,40%) i pivo (83,40), a najviše vino 74,70% ispitanika. Utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u učestalosti konzumiranja piva, vina i žestokih pića u odnosu na ispitivane grupe (Tabela 11.).

Tabela 11. Konzumiranje piva, vina i žestokog pića u odnosu na ispitivane grupe

Konzumiranje piva	Ukupno*	Učitelji	Nastavnici	X²	p
Ne pije pivo	271(83,40)	117(86,70)	154 (81,10)	1,805	0,180
Broj flaša piva	2,00±2,06	1,78±1,00	2,11±2,46	0,398	0,691
Konzumiranje vina	Ukupno#	Učitelji	Nastavnici	X²	p
Ne piju vino	242(74,70)	102(75,60)	140 (74,10)	0,156	0,703
Broj čaša vina	2,42±3,00	1,91±1,31	2,78±3,74	0,967	0,334
Konzumiranje žestokih pića	Ukupno&	Učitelji	Nastavnici	X²	p
Ne piju žestoka pića	276(85,40)	117(86,70)	159 (84,60)	4,638	0,201
Broj pića nedeljno	1,82±1,20	1,89±1,28	1,83±1,20	0,024	0,981

U ukupnoj populaciji najveći broj ispitanika su nepušači (43,70%). U grupi učitelja najveći broj ispitanika su aktivni pušači (40,70%), a u grupi nastavnika nepušači (48,40%). Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u učestalosti pušača između ispitivanih grupa ($p=0,004$). Broj cigareta i grama duvana statistički značajno se ne razlikuje između ispitivanih grupa ($p=0,387$, odnosno $p=0,556$).

Tabela 12. Pušenje cigareta u odnosu na ispitivane grupe

Da li svakodnevno pušite	Ukupno*	Učitelji	Nastavnici	X ²	p
Da	100(30,80)	55 (40,70)	45 (23,70)	10,856	0,004
Ne, ali sam pušio ranije	73 (22,50)	26 (19,30)	47 (24,70)		
Ne, nikad nisam pušio	142 (43,70)	50 (37,00)	92 (48,40)		
Broj cigareta	15,46±8,67	14,62±7,30	15,60±8,06	0,865	0,387
Grams duvana	0,74±3,70	0,85±3,17	0,69±4,47	0,589	0,556

* 10 ispitanika nije dalo odgovor (3,10%).

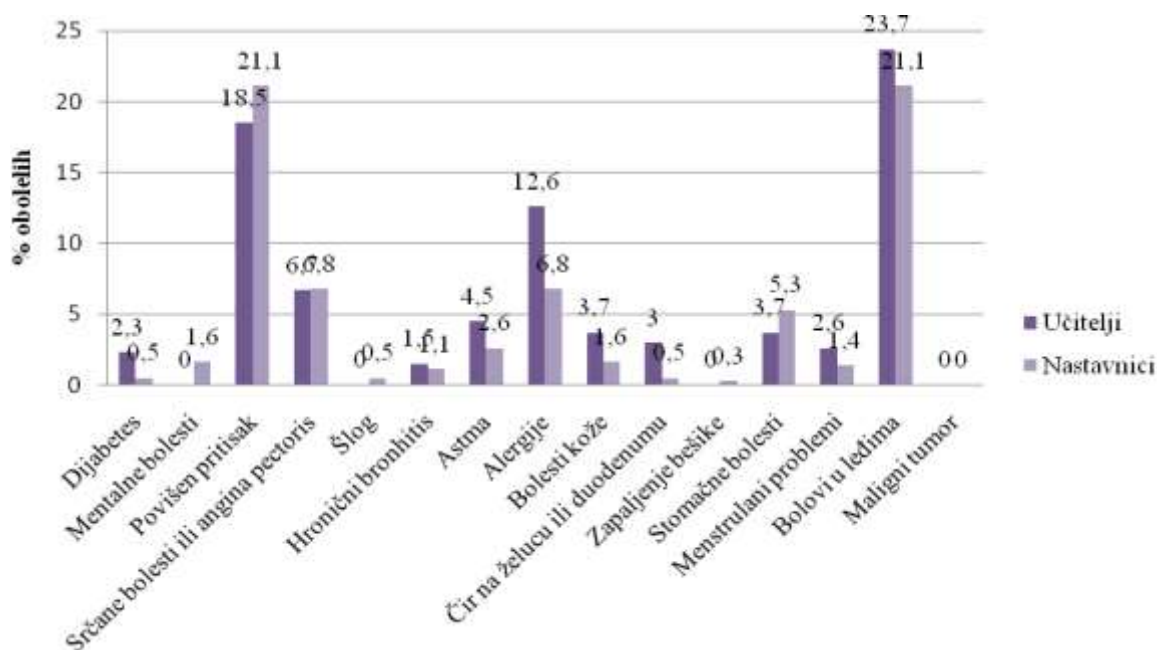
Ispitanici najčešće boluju od boliva u leđima (23,70% ukupnoj populaciji, odnosno 23,70% učitelja i 21,10% nastavnika), hipertenzije (20,00% ukupne populacije, odnosno 18,50% učitelja i 21,10% nastavnika), zatim od alergija (9,20% ukupne populacije, odnosno 12,60% učitelja i 6,80% nastavnika)(Grafikon 1). Utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u učestalosti nijedne bolesti između učitelja i nastavnika (Tabela 13).

Tabela 13. Prisustvo bolesti u ispitivanim grupama

Bolest	Ukupno	Učitelji	Nastavnici	X ²	p
Dijabetes					
Sada bolujem	4 (1,20)	3 (2,30)	1 (0,50)		
Bolovao sam	2 (0,60)	0	2 (1,10)	3,367	0,186
Nikada	305 (94,40)	122 (91,70)	183 (96,30)		
Mentalne bolesti					
Sada bolujem	3 (0,90)	0	3 (1,60)		
Bolovao sam	4 (1,20)	3 (2,20)	1 (0,50)	4,005	0,135
Nikada	309 (95,40)	126 (94,00)	183 (96,30)		
Povišen pritisak					
Sada bolujem	65(20,00)	25 (18,50)	40 (21,10)		
Bolovao sam	21(6,50)	12 (8,90)	9 (4,70)	2,458	0,293
Nikada	232 (71,40)	94 (69,60)	138(72,60)		
Srčane bolesti ili angina pectoris					
Sada bolujem	22(6,80)	9 (6,70)	13 (6,80)		
Bolovao sam	7 (2,20)	4 (3,00)	3 (1,60)	0,812	0,666

Tabela 13. - nastavak

Nikada	286 (88,30)	115(85,80)	171(90,00)		
Šlog					
Sada bolujem	1 (0,30)	0	1 (0,50)		
Bolovao sam	1 (0,30)	0	1 (0,50)	1,367	0,507
Nikada	314 (96,90)	128(100,00)	188(99,00)		
Hronični bronhitis					
Sada bolujem	4 (1,20)	2 (1,50)	2 (1,10)		
Bolovao sam	39(12,00)	18(13,40)	21(11,10)	0,698	0,708
Nikada	273 (84,30)	109(81,30)	164(86,30)		
Astma					
Sada bolujem	11(3,40)	6 (4,50)	5 (2,60)		
Bolovao sam	6 (1,90)	1 (0,70)	5 (2,60)	2,306	0,317
Nikada	301 (92,90)	124(92,50)	177(93,20)		
Alergije					
Sada bolujem	30(9,20)	17(12,60)	13 (6,80)		
Bolovao sam	81(24,90)	32 (23,70)	49 (25,80)	3,277	0,195
Nikada	207 (63,70)	82 (60,70)	125(65,80)		
Bolesti kože					
Sada bolujem	8 (2,50)	5 (3,70)	3 (1,60)		
Bolovao sam	31(9,60)	12 (9,00)	19 (10,00)	1,679	0,434
Nikada	277 (85,50)	111(82,80)	166(87,40)		
Čir na želucu ili duodenumu					
Sada bolujem	5 (1,50)	4 (3,00)	1 (0,50)		
Bolovao sam	11(3,40)	6 (4,40)	5 (2,60)	4,268	0,118
Nikada	299 (92,00)	118(87,40)	181(95,30)		
Zapaljenje bešike					
Sada bolujem	1 (0,30)	0	1 (0,30)		
Bolovao sam	73(22,50)	36(26,90)	37(19,50)	3,841	0,146
Nikada	239 (73,80)	90 (67,20)	149(78,40)		
Stomačne bolesti					
Sada bolujem	15(4,60)	5 (3,70)	10(5,30)		
Bolovao sam	89(27,50)	38(28,40)	51(26,80)	0,478	0,792
Nikada	214 (66,00)	88 (65,70)	126(66,30)		
Menstrualni problemi					
Sada bolujem	24(9,30)	3 (2,60)	2 (1,40)		
Bolovao sam	103(39,90)	43(37,10)	60(42,30)	0,861	0,651
Nikada	125 (48,40)	57 (49,10)	68 (47,90)		
Bolovi u leđima					
Sada bolujem	72(22,20)	32 (23,70)	40(21,10)		
Bolovao sam	118(36,30)	47(34,80)	71(37,40)	0,442	0,801
Nikada	129 (39,70)	52 (38,50)	77 (40,50)		
Maligni tumor					
Sada bolujem	0	0	0		
Bolovao sam	8 (2,50)	5 (3,70)	3 (1,60)	1,588	0,209
Nikada	307 (97,50)	124(96,30)	183(98,40)		



Grafikon 1. Prisustvo bolesti u ispitivanim grupama

Učitelji imaju statistički značajno duži radni staž u odnosu na nastavnike ($p < 0,001$). Promenljivo radno vreme je statistički značajno češće zastupljeno kod nastavnika u odnosu na učitelje (51,9% vs 39,8%, $p = 0,034$). Ostale karakteristike vezane za radno mesto statistički značajno se ne razlikuju između učitelja i nastavnika (Tabela 14.).

Tabela 14. Karakteristike povezane sa radnim mestom

Obeležje	Ukupno (n=815)	Učitelji	Nastavnici	z/*	p
Nedeljno radno vreme (sati)	36,14±10,32	35,59±11,35	36,53±9,52	0,330	0,742
Broj stvarnih radnih sati nedeljno	34,78±20,26	34,01±22,06	35,33±18,95	0,469	0,639
Plaćen prekovremeni rad (sati)	0,45±2,91	0,27±1,64	0,57±3,55	0,988	0,323
Neplaćen prekovremeni rad (sati)	1,71±5,29	1,67±5,62	1,74±5,07	0,230	0,818
Drugi poslovi (sati)	1,70±6,05	1,13±4,82	2,11±6,77	1,222	0,222
Prevoz od kuće do posla (sati)	73,98±59,76	67,96±54,62	78,28±62,96	1,276	0,202
Stož na sadašnjem radnom mestu (meseci)	177,12±112,43	215,72±110,15	149,54±105,99	5,593	<0,001
U koje vreme dana/smeni obično radi					
Prvenstveno između 06 i 18h	164 (50,9%)	75 (56,4%)	89 (47,1%)	2,701*	0,100
Prvenstveno između 15 i 00h	1 (0,3%)	1 (0,8%)	0	1,432*	0,232
Promenljivo radno vreme bez noćnog rada	151(46,9%)	53 (39,8%)	98 (51,9%)	4,523*	0,034
Drugo	3 (0,9%)	2 (1,5%)	1 (0,5%)	0,801*	0,370

Z – Mann-Whitney test, * - Hi-kvadrat test

Nepoželjnoj seksualnoj pažnji nekoliko puta je izloženo 1,2% ukupne populacije. Većina ispitanika nije doživela takvo iskustvo. Utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u učestalosti nepoželjnog seksualnog iskustva između učitelja i nastavnika ($p=0,725$)(Tabela 15.).

Pretnjama nasiljem nekoliko puta je bilo izloženo 4,9% ukupne populacije, odnosno 2,2% učitelja i 6,8% nastavnika ($p=0,058$). Fizičkom nasilju nekoliko puta bilo izloženo 1,2% ukupne populacije, odnosno 0,7% učitelja i 1,6% nastavnika ($p=0,499$). Zlostavljanju jednom nedeljno je bilo izloženo 0,3% ukupne populacije, odnosno 0,7% učitelja ($p=0,234$), a nekoliko puta 4,9% ukupne populacije, odnosno 5,2% učitelja i 4,7% nastavnika ($p=0,679$)(Tabela 15.).

Tabela 15. Nasilje i uznemiravanje na radnom mestu

Obeležje	Ukupno	Učitelji	Nastavnici		p
Izloženost nepoželjnoj seksualnoj pažnji					
Svakodnevno	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	-	-
Nedeljno	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	-	-
Mesečno	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	-	-
Nekoliko puta	4 (1,2%)	2 (1,5%)	2 (1,1%)	0,123	0,725
Ne	312 (96,0%)	128(94,8%)	184(96,8%)	0,842	0,358
Nepoželjna pažnja je iskazana od strane					
Kolega	2 (0,6%)	1 (0,7%)	1 (0,5%)	0,065	0,807
Rukovodilac	1 (0,3%)	0 (0,0%)	1 (0,0%)	0,712	0,398
Podređeni	2 (0,6%)	1 (0,7%)	1 (0,5%)	0,065	0,807
učenici / roditelji	1 (0,3%)	0 (0,0%)	1 (0,5%)	0,712	0,398
Izloženost pretnjama nasiljem					
Svakodnevno	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	-	-
Nedeljno	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	-	-
Mesečno	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	-	-
Nekoliko puta	16 (4,9%)	3 (2,2%)	13 (6,8%)	3,600	0,058
Ne	297 (91,4%)	124(91,9%)	173(91,1%)	0,061	0,800
Pretnje su iskazane od strane					
Kolega	2 (0,6%)	0 (0,0%)	2 (1,1%)	1,433	0,232
Rukovodilac	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	-	-
Podređeni	1 (0,3%)	0 (0,0%)	1 (0,5%)	0,712	0,398
učenici / roditelji	15 (4,6%)	5 (3,7%)	10 (5,3%)	0,444	0,509

Tabela 15. - nastavak

Izloženost fizičkom nasilju					
Svakodnevno	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	-	-
Nedeljno	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	-	-
Mesečno	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	-	-
Nekoliko puta	4 (1,2%)	1 (0,7%)	3 (1,6%)	0,468	0,499
Ne	311 (95,7%)	128(94,8%)	183(96,3%)	0,433	0,511
Nasilje je ispoljeno od strane					
Kolega	1 (0,3%)	0 (0,0%)	1 (0,5%)	0,712	0,398
Rukovodilac	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	-	-
Podređeni	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	-	-
učenici / roditelji	4 (1,2%)	1 (0,7%)	3 (1,6%)	0,468	0,499
Izloženost zlostavljanju					
Svakodnevno	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	-	-
Nedeljno	1 (0,3%)	1 (0,7%)	0 (0,0%)	1,412	0,234
Mesečno	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	-	-
Nekoliko puta	16 (4,9%)	7 (5,2%)	8 (4,7%)	0,178	0,679
Ne	300 (92,3%)	123(91,1%)	177(93,2%)	0,478	0,495
Zlostavljanje je ispoljeno od strane					
Kolega	4 (1,2%)	2 (1,5%)	2 (1,1%)	0,123	0,725
Rukovodilac	8 (2,4%)	3 (2,2%)	5 (2,7%)	0,062	0,814
Podređeni	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	-	-
učenici / roditelji	3 (0,9%)	2 (1,5%)	1 (0,5%)	0,791	0,375

Vrednost Cronbach α koeficijenta od 0,829 ukazuje na veoma visoku pouzdanost **COPSOQ II** skale, većina domena doprinose unutrašnjoj konzistentnosti skale, osim kvantitativnih zahteva (+0,012), raznovrtnost rada (+0,002), nesigurnost posla (+0,004), zatim domen posao – porodica sukob (+0,001), domen zdravlje (+0,010) poremećaji spavanja (+0,001) i samoeфикаsnost (+0,001)(Tabela 16.).

Tabela 16. Procena pouzdanosti COPSOQ skale

Domen	α kada se domen isključi	Razlika
Skala ukupno $\alpha=0.829$		
Kvantitativni zahtevi	0.842	+0.012
Tempo rada	0.823	-0.006
Kognitivni zahtevi	0.824	-0.005
Emocionalni zahtevi	0.825	-0.004
Zah. za prikriv. osećanja	0.823	-0.006
Uticaj na posao	0.822	-0.007
Mogućnosti za usavršavanje	0.819	-0.010
Raznovrsnost rada	0.831	+0.002
Značenje posla	0.820	-0.009
Posvećenost poslu	0.822	-0.007
Predvidivost	0.818	-0.011
Nagrade i priznanja	0.821	-0.008
Uloga – definisanost	0.822	-0.007
Uloga - sukob	0,816	-0,012
Kvalitet rukovodstva	0.818	-0.011
Socijalna podrška od kolega	0.821	-0.008
Socijalna podražka od pretpostavljenih	0.824	-0.005
Osećaj u zajednici	0.824	-0.005
Nesigurnost posla	0.833	+0.004
Zadovoljstvo poslom	0.824	-0.005
Posao-porodica sukob	0.830	+0.001
Porodica-posao sukob	0.829	0.000
Međusobno poverenje zaposlenih hor	0.824	-0.005
Poverenje u menadžemt – vertikalno	0.820	-0.009
Pravednost i poštenje	0.819	-0.010
Socijalna uključenost	0.823	-0.006
ZDRAVLJE	0.839	+0.010
Poremećaji spavanja	0.830	+0.001
Burnout	0.827	-0.002
Stres	0.827	-0.002
Depresivni simptomi	0.827	-0.002
Somatski stres siptomi	0.829	0.000
Kognitivni stres simptomi	0.829	0.000
Samoefikasnost	0.830	+0.001

Najveće vrednosti u obe ispitivane grupe imaju skorovi uloga-definisanost i osećaj u zajednici (prosečna vrednost skora > 80). Najniže vrednosti imaju skorovi porodica-posao sukob i somatski stres. Skorovi uticaj na posao, raznovrsnost rada, značenje posla, posvećenost poslu, poremećaji spavanja, stres, depresivni simptomi, somatski stres i kognitivni stres su statistički značajno veći kod učitelja u odnosu na nastavnike (Tabela 17.). Skorovi kvantitativni zahtevi i zdravlje su statistički značajno veći kod nastavnika u odnosu na učitelje.

Tabela 17. Skorovi COPSOQ upitnika po skalama

Domen	Ukupno	Učitelji	Nastavnici	z	p
Kvantitativni zahtevi	31,44±38,25	27,45±16,09	34,27±48,01	1,985	0,047
Tempo	56,38±21,45	56,85±19,12	56,05±23,00	0,151	0,880
Kognitivni zahtevi	69,52±17,01	71,53±16,09	68,09±16,86	1,744	0,081
Emocionalni zahtevi	59,62±18,69	61,39±18,99	58,36±18,42	1,298	0,194
Zah. za prikriv. osećanja	68,56±15,56	67,22±17,28	69,52±14,17	1,181	0,283
Uticaj na posao	57,92±18,03	59,95±20,19	56,48±16,23	2,036	0,042
Mogućnost za usavršavanje	69,46±16,95	71,11±17,12	68,29±16,77	1,329	0,184
Raznovrsnost rada	53,77±17,46	58,15±15,82	50,66±17,94	3,597	<0,001
Značenje posla	72,05±17,18	75,68±16,51	69,47±17,21	3,524	<0,001
Posvećenost poslu	70,13±17,83	72,10±16,07	67,91±18,23	1,893	0,154
Predvidivost	69,92±18,69	71,85±18,69	68,55±18,62	1,169	0,242
Nagrade i priznanja	57,58±15,61	59,22±15,34	56,42±14,96	1,148	0,251
Uloga - definisanost	81,95±15,13	83,02±15,52	81,18±14,85	1,109	0,267
Uloga - sukob	34,86±19,14	33,81±19,97	35,06±22,24	1,721	0,133
Kvalitet rukovodstva	52,28±34,30	53,29±34,18	51,56±34,46	0,473	0,636
Socijalna podrška od kolega	67,83±19,54	66,73±18,48	68,61±20,28	0,931	0,352
Socijalna podrška od pretpostavljenih	51,51±36,42	50,43±37,17	52,28±35,96	0,282	0,778
Osećaj u zajednici	80,67±18,72	80,00±17,93	81,14±19,29	1,025	0,305
Nesigurnost posla	43,35±24,93	42,91±26,37	43,65±23,91	0,634	0,526
Zadovoljstvo poslom	69,88±15,86	70,69±16,20	69,31±15,62	0,777	0,437
Posao-porodica sukob	41,48±27,81	41,92±29,15	41,14±26,89	0,233	0,816
Porodica-posao sukob	12,92±21,40	12,84±21,83	12,98±21,16	0,137	0,890
Međusobno poverenje zaposlenih –hor	68,05±21,10	65,31±22,82	70,00±19,62	1,766	0,077
Poverenje u menadžemt – vertikalno	72,52±18,19	71,90±19,12	72,96±17,50	0,739	0,460
Pravednost i poštenje	67,45±19,50	66,81±21,23	67,91±18,21	0,530	0,596

Tabela 17. - nastavak

Socijalna uključenost	67,45±19,36	65,65±20,99	69,14±18,03	1,584	0,113
ZDRAVLJE	56,13±25,08	52,04±25,56	59,09±24,39	2,190	0,029
Poremećaji spavanja	38,02±22,59	43,10±25,14	34,41±19,89	2,959	0,003
Burnout	45,02±19,47	47,65±20,49	43,16±18,54	1,839	0,066
Stres	40,07±19,83	42,78±20,61	38,16±19,08	2,025	0,043
Depresivni simptomi	34,26±17,49	37,50±19,45	31,94±15,60	2,376	0,018
Somatski stres simptomi	26,79±18,43	29,74±19,50	24,68±17,38	2,213	0,027
Kognitivni stres	31,09±17,25	34,96±17,96	28,34±16,22	3,338	0,001
Samoeфикаsnost simptomi	69,73±17,39	69,22±16,83	70,10±17,81	0,397	0,691

Najviše vrednosti u ukupnoj populaciji, kod učitelja i nastavnika ima skor emocionalnost, zatim blagostanje, a najmanje vrednosti ima skor društvenosti. Utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u vrednostima skorova i globalnog skora u odnosu na ispitivane grupe (Tabela 18.).

Tabela 18. TEIQue SF skorovi u odnosu na ispitivane grupe

Domen	Ukupno	Učitelji	Nastavnici	z	p
Blagostanje	32,86±5,56	32,92±5,87	32,88±5,30	0,055	0,956
Samokontrola	29,19±5,65	29,03±5,53	29,38±5,75	0,538	0,591
Emocionalnost	41,93±6,94	41,28±6,69	42,40±7,06	1,421	0,156
Društvenost	27,73±5,41	27,44±5,62	27,94±5,27	0,789	0,431
osobina TEIQue skor	37,79±6,23	37,48±6,66	38,06±5,95	0,800	0,425

Najviše vrednosti ima subskala blagostanje, zatim emocionalnost i ukupni skor TEIQue osobina (EI). Vrednosti subskale emocionalnost, kao i ukupnog skora EI su statistički značajno veće kod nastavnika u odnosu na učitelje ($p=0,007$; odnosno $p=0,029$)(Tabela 19.). Vrednosti ostalih subskala se statistički značajno ne razlikuju između nastavnika i učitelja.

Tabela 19. TEIQue SF skorovi u odnosu na ispitivane grupe

Domen	Ukupno	Učitelji	Nastavnici	z	p
Blagostanje	5,25±1,42	5,22±1,18	5,25±1,60	1,660	0,097
Samokontrola	4,62±1,40	4,57±1,26	4,64±1,52	1,231	0,218
Emocionalnost	4,99±1,40	4,81±1,41	5,11±1,41	2,715	0,007
Društvenost	4,32±1,44	4,28±1,44	4,34±1,46	0,593	0,553
osobina TEIQue skor	4,90±1,15	4,79±1,12	4,97±1,20	2,189	0,029

Najviše vrednosti ima upravljanje ličnim emocijama, zatim percepcija emocija, a najmanje vrednosti ima upotreba emocija obe ispitivane grupe i u ukupnoj populaciji (Tabela 20.). Utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u testiranim skorovima u odnosu na ispitivane grupe.

Tabela 20. AES EI skorovi u odnosu na ispitivane grupe

Domen	Ukupno	Učitelji	Nastavnici	z	p
Percepcija emocija	33,46±6,31	34,05±7,68	33,09±5,12	1,254	0,211
Upravljanje sop. emocijama	35,28±5,60	35,09±6,34	35,51±4,85	0,634	0,527
Upravljanje emocijama drugih	32,96±5,24	33,07±5,79	32,96±4,65	0,175	0,861
Upotreba emocija	24,43±4,64	24,77±5,68	24,29±3,66	0,849	0,397
Skor AES EI	122,52±13,16	121,32±11,42	123,71±14,62	0,588	0,557

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova COPSQ upitnika za 1 povezano je sa značajnim porastom domena blagostanje, i to: tempo za 0,036 (0,007 do 0,064; $p < 0,016$), kognitivni zahtevi za 0,093 (0,057 do 0,128; $p < 0,001$), zahtev za prikrivanje osećanja za 0,046 (0,005 do 0,086, $p = 0,027$), uticaj na posao za 0,090 (0,057-0,124, $p < 0,001$), mogućnost za usavršavanje za 0,084 (0,048-0,120, $p < 0,001$), značenja posla za 0,089 (0,053-0,125; $p < 0,001$), posvećenost poslu za 0,068 (0,034-0,101, $p < 0,001$), predvidivosti za 0,060 (0,027-0,093, $p < 0,001$), nagrade za 0,072 (0,031-0,112, $p = 0,001$), uloge-definisanosti za 0,138 (0,098-177, $p < 0,001$), socijalna podrška kolega za 0,063 (0,032-0,094; $p < 0,001$), osećaja u zajednici za 0,088 (0,056 -0,120, $p < 0,001$), zadovoljstva poslom za 0,068 (0,031-0,106, $p < 0,001$), međusobno poverenje zaposlenih – horizontalno za 0,081 (0,052-0,110, $p < 0,001$), poverenje u menadžment za 0,119 (0,086-0,152, $p < 0,001$), pravednost i poštenje za 0,077 (0,045-0,108, $p < 0,001$), socijalne uključenosti za 0,058 (0,026-0,091, $p < 0,001$), zdravlje za 0,062 (0,038-0,086, $p < 0,001$) i samoeфикаsnost za 0,139 (0,107-0,171, $p < 0,001$).

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova COPSQ upitnika za 1 povezano je sa značajnim padom domena blagostanje i to: kvantitativni zahtevi za 0,018 (-0,034 - -0,002; p=0,025), nesigurnosti posla za 0,054 (-0,078 – -0,030 p<0,001), posao porodica sukob za 0,062 (-0,090 - -0,042, p<0,001), poremećaji spavanja za 0,068 (-0,094 - -0,042, p<0,001), burnout za 0,100 (-0,130 - -0,070, p<0,001), stres za 0,113 (-0,141 - -0,084, p<0,001), depresivni simptomi za 0,119 (-0,151 - -0,086, p<0,001), somatski stres sy za 0,098 (-0,130 - -0,066, p<0,001), i kognitivni stres sy za 0,135 (-0,168 - -0,103, p<0,001).

Tabela 21. Procena uticaja skorova COPSQ upitnika po domenima na blagostanje u ukupnoj populaciji, rezultati univarijantne linearne regresione analize

Domen	B	Granice 95% IP za B		p
		Donja	Gornja	
Kvantitativni zahtevi	-0,003	-0,007	0,001	0,113
Tempo	-0,005	-0,012	0,002	0,168
Kognitivni zahtevi	-0,001	-0,010	0,008	0,812
Emocionalni zahtevi	0,001	-0,007	0,010	0,756
Zah. za prikriv. osećanja	0,002	-0,008	0,012	0,704
Uticaj na posao	0,004	-0,004	0,013	0,337
Mogućnosti za usavršavanje	-0,001	-0,010	0,008	0,816
Raznovrsnost rada	0,000	-0,009	0,009	0,936
Značenje posla	0,001	-0,009	0,010	0,907
Posvećenost poslu	-0,004	-0,013	0,005	0,410
Predvidivost	0,001	-0,007	0,010	0,743
Nagrade i priznanja	0,001	-0,010	0,011	0,883
Uloga – definisanost	0,007	-0,003	0,018	0,174
Uloga – sukob	0,001	-0,037	0,040	0,944
Kvalitet rukovodstva	-0,001	-0,006	0,003	0,589
Socijalna podrška od kolega	0,001	-0,007	0,009	0,810
Socijalna podrška od pretpostavljenih	0,000	-0,005	0,004	0,862
Osećaj zajedništva delom zajednice	0,004	-0,004	0,013	0,339
Nesigurnost posla	-0,004	-0,010	0,002	0,193
Zadovoljstvo poslom	0,004	-0,006	0,014	0,477
Posao-porodica sukob	-0,002	-0,008	0,003	0,439
Porodica-posao sukob	0,000	-0,007	0,007	0,998
Međusobno poverenje zaposlenih – horizontalno	0,001	-0,006	0,009	0,762
Poverenje u menadžemt – vertikalno	0,002	-0,006	0,011	0,600
Pravednost i poštenje	0,004	-0,004	0,012	0,283

Tabela 21. - nastavak

Socijalna uključenost	0,002	-0,006	0,010	0,617
ZDRAVLJE	0,000	-0,007	0,006	0,930
Poremećaji spavanja	0,002	-0,005	0,009	0,555
Burnout	-0,002	-0,010	0,007	0,702
Stres	-0,001	-0,009	0,007	0,781
Depresivni simptomi	0,001	-0,008	0,010	0,887
Somatski stres sy	-0,002	-0,011	0,007	0,646
Kognitivni stres sy	-0,002	-0,011	0,007	0,663
Samoefikasnost	0,003	-0,006	0,012	0,568

Multivarijantna regresiona analiza je kao faktore koji najznačajnije utiču na vrednost blagostanja izdvojila: kognitivne zahteve, predvidivostm uloga-definisanost, nesigurnost na poslu, poverenje u menadžemnt – vertikalno, stres i samoefikasnost. Svako povećanje vrednosti sledećih skorova za 1 povezano je sa značajnim porastom blagostanja, i to: kognitivni zahtevi za 0,068 (0,039-0,098, $p<0,001$), uloga definisanost za 0,090 (0,047-0,134, $p<0,001$), poverenje u menadžment za 0,048 (0,015-0,080, $p=0,004$) i samoefikasnost za 0,074 (0,046-0,103, $p<0,001$).

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova za 1 povezano je sa značajnim padom blagostanja i to: predvidivost za 0,038 (-0,072 - -0,003, $p=0,003$), nesigurnost na poslu za 0,025 (-0,044 - -0,006, $p=0,010$), i stres za 0,083 (-0,108 - -0,057, $p<0,001$). Multivarijantni regresioni model koji kao nezavisno promenljive sadrži navedene faktore i konstantu regresije objašnjava 46,0% varijabilnosti vrednosti domena blagostanje (koeficijent determinacije - $R^2=0,460$).

Tabela 22. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na blagostanje u ukupnoj populaciji, rezultati multivarijantne linearne regresione analize

Domen	B	BETA		Granice 95% IP za B		p
				Donja	Gornja	
Kognitivni zahtevi	0,068	0,207	0,039	0,098	<0,001	
Posvećenost poslu	0,031	0,098	0,000	0,063	0,053	
Predvidivost	-0,038	-0,124	-0,072	-0,003	0,033	
Uloga – definisanost	0,090	0,225	0,047	0,134	<0,001	
Nesigurnost na poslu	-0,025	-0,114	-0,044	-0,006	0,010	
Poverenje u menadžemnt – vertikalno	0,048	0,0149	0,015	0,080	0,004	
ZDRAVLJE	0,019	0,087	0,000	0,039	0,057	
Stres	-0,083	-0,298	-0,108	-0,057	<0,001	
Samoefikasnost	0,074	0,0233	0,046	0,103	<0,001	
Konstanta	15,764		11,932	19,597	<0,001	

Adjusted $R^2 = 0,460$, $p<0,001$

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova COPSOQ upitnika za 1 povezano je sa značajnim porastom samokontrole i to: kognitivni zahtevi za 0,049 (0,011-0,087; p=0,012), uticaj na posao za 0,061 (0,025-0,096, p=0,001), mogućnost za usavršavanje za 0,053 (0,014-0,093, p=0,009), raznovrstnost rada za 0,037 (0,001-0,074, p=0,047), značenje posla za 0,062 (0,021-0,102; p=0,003), posvećenost poslu za 0,038 (0,001-0,075, p=0,045), predvidivosti za 0,036 (0,001-0,071, p=0,045), nagrade za 0,072 (0,028-0,116, p=0,001), uloge-definisanosti za 0,114 (0,070-0,159, p<0,001), osećaja u zajednici za 0,070 (0,036 -0,104, p<0,001), zadovoljstva poslom za 0,053 (0,013-0,093, p=0,010), međusobno poverenje zaposlenih za 0,076 (0,047-0,106, p<0,001), poverenje u menadžment za 0,083 (0,047-0,118, p<0,001), pravednost i poštenje za 0,060 (0,027-0,093, p<0,001), socijalna uključenost za 0,063 (0,029-0,096, p<0,001), zdravlje za 0,065 (0,041-0,090, p<0,001) i samoeфикаsnost za 0,127 (0,093-0,161, p<0,001).

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova COPSOQ upitnika za 1 povezano je sa značajnim padom samokontrole to: emocionalni zahtevi za 0,049 (-0,083 - -0,020; p=0,012), nesigurnosti posla za 0,048 (-0,073 - -0,023 p<0,001), posao porodica sukob za 0,036 (-0,058 - -0,013, p=0,002), porodica – posao sukob za 0,071 (-0,099 - -0,042, p<0,001), poremećaji spavanja za 0,068 (-0,096 - -0,041, p<0,001), burnout za 0,114 (-0,144 - -0,084, p<0,001), stres za 0,130 (-0,158 - -0,102, p<0,001), depresivni simptomi za 0,147 (-0,179 - -0,115, p<0,001), somatski stres sy za 0,109 (-0,141 - -0,077, p<0,001), i kognitivni stres sy za 0,147 (-0,180 - -0,114, p<0,001).

Tabela 23. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na samokontrola domen u ukupnoj populaciji, rezultati univarijantne linearne regresione analize

Domen	B	Granice 95% IP za B		p
		Donja	Gornja	
Kvantitativni zahtevi	-0,014	-0,030	0,003	0,098
Tempo	-0,010	-0,041	0,020	0,505
Kognitivni zahtevi	0,049	0,011	0,087	0,012
Emocionalni zahtevi	-0,049	-0,083	-0,015	0,005
Zah, za prikriv, osećanja	0,041	-0,001	0,084	0,056
Uticaj na posao	0,061	0,025	0,096	0,001
Mogućnost za usavršavanje	0,053	0,014	0,093	0,009
Raznovrstnost rada	0,037	0,001	0,074	0,047

Tabela 23.- nastavak

Značenje posla	0,062	0,021	0,102	0,003
Posvećenost poslu	0,038	0,001	0,075	0,045
Predvidivost	0,036	0,001	0,071	0,045
Nagrade	0,072	0,028	0,116	0,001
Uloga – definisanost	0,114	0,070	0,159	<0,001
Uloga – sukob	0,003	-0,013	0,019	0,415
Kvalitet rukovodstva	0,014	-0,004	0,032	0,130
Socijalna podrška od kolega	0,020	-0,013	0,053	0,235
Socijalna podražka od pretpostavljenih	0,014	-0,003	0,031	0,111
Osećaj zajedništva delom zajednice	0,070	0,036	0,104	<0,001
Nesigurnost na poslu	-0,048	-0,073	-0,023	<0,001
Zadovoljstvo poslom	0,053	0,013	0,093	0,010
Posao-porodica sukob	-0,036	-0,058	-0,013	0,002
Porodica-posao sukob	-0,071	-0,099	-0,042	<0,001
Međusobno poverenje zaposlenih – horizontalno	0,076	0,047	0,106	<0,001
Poverenje u menadžemt – vertikalno	0,083	0,047	0,118	<0,001
Pravednost i poštenje	0,060	0,027	0,093	<0,001
Socijalna uključenost	0,063	0,029	0,096	<0,001
ZDRAVLJE	0,065	0,041	0,090	<0,001
Poremećaji spavanja	-0,068	-0,096	-0,041	<0,001
Burnout	-0,114	-0,144	-0,084	<0,001
Stres	-0,130	-0,158	-0,102	<0,001
Depresivni simptomi	-0,147	-0,179	-0,115	<0,001
Somatski stres	-0,109	-0,141	-0,077	<0,001
Kognitivni stres	-0,147	-0,180	-0,114	<0,001
Samoefikasnost	0,127	0,093	0,161	<0,001

Multivarijantna regresiona analiza je kao faktore koji najznačajnije utiču na vrednost samokontrole izdvojila: kognitivne zahteve, emocionalni zahtevi, zahtevi za prikivanje oseanja, predvidivost, uloga-definisanost, međusobno poverenje – horizontalno, stres, depresivni simptomi i samoefikasnost.

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova za 1 povezano je sa značajnim porastom samokontrola domena, i to: kognitivni zahtevi za 0,048 (0,007-0,084, p=0,020), zahtevi za prikrivanje osećanja za 0,041 (0,002-0,080, p=0,041), uloga definisanost za 0,069 (0,020-0,117, p=0,006), međusobno poverenje – horizontalno za 0,049 (0,022-0,075, p<0,001) i samoeфикаsnost za 0,071 (0,040-0,102, p<0,001).

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova za 1 povezano je sa značajnim padom samokontrola domena, i to: emocionalni zahtevi za 0,046 (-0,080 - -0,012, p=0,009), predvidivost za 0,036 (-0,071 - -0,001, p=0,043), stres za 0,068 (-0,114 - -0,023, p=0,003) i depresivni simptomi za 0,051 (-0,160 – 0,000, p<0,001).

Multivarijantni regresioni model koji kao nezavisno promenljive sadrži navedene faktore i konstantu regresije objašnjava 38,6% varijabilnosti vrednosti samokontrola domena (koeficijent determinacije - $R^2=0,386$).

Табела 24. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na samokontrola domen u ukupnoj populaciji, rezultati multivarijantne linearne regresione analize

Domen	B	BETA	Granice 95% IP za B		p
			Donja	Gornja	
Kognitivni zahtevi	0,046	0,133	0,007	0,084	0,020
Emocionalni zahtevi	-0,046	-0,150	-0,080	-0,012	0,009
Zah, za prikriv, osećanja	0,041	0,107	0,002	0,080	0,041
Predvidivost	-0,036	-0,114	-0,071	-0,001	0,043
Uloga – definisanost	0,069	0,166	0,020	0,117	0,006
Međusobno poverenje zaposlenih – horizontalno	0,049	0,176	0,022	0,075	<0,001
Stres	-0,068	-0,242	-0,114	-0,023	0,003
Depresivni simptomi	-0,051	-0,160	-0,102	0,000	0,048
Samoeфикаsnost	0,071	0,216	0,040	0,102	<0,001
Konstanta	19,031		15,014	23,014	<0,001

Adjusted $R^2=0,386$, p<0,001

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova COPSOQ upitnika za 1 povezano je sa značajnim porastom domena emotionality i to: tempo za 0,054 (0,018-0,090; p=0,004), kognitivni zahtevi za 0,117 (0,072-0,162, p<0,001), emocionalni zahtevi za 0,060 (0,018-0,101, p=0,005), zahtevi za prikrivanje osećanja za 0,054 (0,002-0,106, p=0,041), uticaj na posao za 0,074 (0,030-0,117 p=0,001), mogućnost za usavršavanje za 0,064 (0,016-0,112,

p=0,009), značenja posla za 0,070 (0,022-0,118; p=0,004), posvećenost poslu za 0,063 (0,019-0,107, p=0,005), predvidivosti za 0,076 (0,034-0,117, p<0,001), nagrade za 0,070 (0,016-0,123, p=0,011), uloge-definisanosti za 0,167 (0,114-0,220, p<0,001), socijalna podrška od kolega za 0,067 (0,027-0,107, p=0,001), socijalna podrška pretpostavljenih za 0,022 (0,000-0,043, p=0,045), osećaja u zajednici za 0,083 (0,042 -0,125, p<0,001), međusobno poverenje zaposlenih – horizontalno za 0,139 (0,104-0,173, p<0,001), poverenje u menadžment za 0,141 (0,099-0,183, p<0,001), pravednost i poštenje za 0,075 (0,034-0,115, p<0,001), socijalna uključenost za 0,090 (0,048-0,131, p<0,001), zdravlje za 0,049 (0,019-0,079, p=0,002) i samoeфикаsnost za 0,092 (0,049-0,136, p<0,001).

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova COPSOQ upitnika za 1 povezano je sa značajnim padom emocionalnosti i to: nesigurnosti na poslu za 0,072 (-0,103 – -0,042 p<0,001), porodica – posao sukob za 0,060 (-0,096 - -0,023, p<0,001), poremećaji spavanja za 0,047 (-0,082- -0,013, p=0,006), burnout za 0,055 (-0,095 - -0,016, p=0,006), stres za 0,069 (-0,108 - -0,031, p<0,001), depresivni simptomi za 0,068 (-0,111 - -0,025, p=0,002), somatski stres sy za 0,085 (-0,127 - -0,044, p<0,001), i kognitivni stres sy za 0,109 (-0,153 - -0,065, p<0,001).

Tabela 25. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na emocionalnost u ukupnoj populaciji, rezultati univarijantne linearne regresione analize

Domen	B	Granice 95% IP za B		p
		Donja	Gornja	
Kvantitativni zahtevi	-0,004	-0,024	0,016	0,672
Tempo	0,054	0,018	0,090	0,004
Kognitivni zahtevi	0,117	0,072	0,162	<0,001
Emocionalni zahtevi	0,060	0,018	0,101	0,005
Zah. za prikriv. osećanja	0,054	0,002	0,106	0,041
Uticaj na posao	0,074	0,030	0,117	0,001
Mogućnost za usavršavanje	0,064	0,016	0,112	0,009
Raznovrsnost rada	0,001	-0,044	0,046	0,966
Značenje posla	0,070	0,022	0,118	0,004
Posvećenost poslu	0,063	0,019	0,107	0,005
Predvidivost	0,076	0,034	0,117	<0,001
Nagrade	0,070	0,016	0,123	0,011

Tabela 25. - nastavak

Uloga – definisanost	0,167	0,114	0,220	<0,001
Uloga – sukob	0,044	-0,013	0,075	0,065
Kvalitet rukovodstva	0,020	-0,002	0,043	0,075
Socijalna podrška od kolega	0,067	0,027	0,107	0,001
Socijalna podrška od pretpostavljenih	0,022	0,000	0,043	0,045
Osećaj zajedništva delom zajednice	0,083	0,042	0,125	<0,001
Nesigurnost na poslu	-0,072	-0,103	-0,042	<0,001
Zadovoljstvo poslom	0,041	-0,008	0,091	0,102
Posao-porodica sukob	-0,007	-0,035	0,021	0,612
Porodica-posao sukob	-0,060	-0,096	-0,023	0,001
Međusobno poverenje zaposlenih – horizontalno	0,139	0,104	0,173	<0,001
Poverenje u menadžemt – vertikalno	0,141	0,099	0,183	<0,001
Pravednost i poštenje	0,075	0,034	0,115	<0,001
Socijalna uključenost	0,090	0,048	0,131	<0,001
ZDRAVLJE	0,049	0,019	0,079	0,002
Poremećaji spavanja	-0,047	-0,082	-0,013	0,006
Burnout	-0,055	-0,095	-0,016	0,006
Stres	-0,069	-0,108	-0,031	<0,001
Depresivni simptomi	-0,068	-0,111	-0,025	0,002
Somatski stres	-0,085	-0,127	-0,044	<0,001
Kognitivni stres	-0,109	-0,153	-0,065	<0,001
Samoefikasnost	0,092	0,049	0,136	<0,001

Multivarijantna regresiona analiza je kao faktore koji najznačajnije utiču na vrednost emotionalnost domena izdvojila: tempo, emocionalni zahtevi, uloga-definisanost, nesigurnost na poslu, posao porodica sukob, međusobno poverenje – horizontalno, kognitivni stres.

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova za 1 povezano je sa značajnim porastom emotionalnost domena, i to: tempo za 0,040 (0,002-0,077, $p=0,037$), emocionalni zahtevi za 0,049 (0,006-0,091, $p=0,025$), uloga definisanost za 0,093 (0,037-0,150, $p=0,001$), međusobno poverenje – horizontalno za 0,108 (0,075-0,141, $p<0,001$).

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova za 1 povezano je sa značajnim padom emotionalnost domena, i to: nesigurnost na poslu za 0,048 (-0,074 - -0,022, $p=0,001$),

porodica posao sukob za 0,036 (-0,069 - -0,004, p=0,029), i kognitivni stres su za 0,072 (-0,113 - -0,031, p=0,001)(Tabela 26.).

Multivarijantni regresioni model koji kao nezavisno promenljive sadrži navedene faktore i konstantu regresije objašnjava 34,2% varijabilnosti vrednosti emocionalnost domena (koeficijent determinacije - $R^2=0,342$).

Tabela 26. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na emocionalnost domen u ukupnoj populaciji, rezultati multivarijantne linearne regresione analize

Domen	B	BETA	Granice 95% IP za B		p
			Donja	Gornja	
Tempo	0,040	0,121	0,002	0,077	0,037
Kognitivni zahtevi	0,047	0,114	-0,002	0,096	0,058
Emocionalni zahtevi	0,049	0,129	0,006	0,091	0,025
Mogućnost za usavršavanje	-0,047	-0,110	-0,096	0,001	0,054
Uloga – definisanost	0,093	0,185	0,037	0,150	0,001
Nesigurnost na poslu	-0,048	-0,172	-0,074	-0,022	<0,001
Porodica-posao sukob	-0,036	-0,109	-0,069	-0,004	0,029
Međusobno poverenje zaposlenih – horizontalno	0,108	0,321	0,075	0,141	<0,001
Kognitivni stres	-0,072	-0,176	-0,113	-0,031	0,001
Konstanta	26,500		21,664	31,337	<0,001

Adjusted $R^2=0,342$, $p<0,001$

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova COPSOQ upitnika za 1 povezano je sa značajnim porastom domena **društvenost** i to: kognitivni zahtevi za 0,064 (0,028-0,042, $p=0,001$), uticaj na posao za 0,088 (0,055-0,121, $p<0,001$), mogućnost za usavršavanje za 0,084 (0,047-0,121, $p<0,001$), značenja posla za 0,076 (0,039-0,114; $p<0,001$), posvećenost poslu za 0,065 (0,031-0,099, $p<0,001$), predvidivosti za 0,051 (0,018-0,085, $p=0,002$), nagrade za 0,081 (0,039-0,123, $p<0,001$), uloge-definisanosti za 0,127 (0,084-0,170, $p<0,001$), kvalitet rukovodstva za 0,021 (0,003-0,039, $p=0,020$), socijalna podrška od kolega za 0,054 (0,023-0,085, $p=0,001$), socijalna podrška pretpostavljenih za 0,023 (0,006-0,039, $p=0,008$), osećaja u zajednici za 0,068 (0,035 -0,100, $p<0,001$), zadovoljstvo poslom za 0,040 (0,001-0,078, $p=0,045$), međusobno poverenje zaposlenih – horizontalno za 0,072 (0,043-0,101, $p<0,001$), poverenje u menadžment za 0,077 (0,042-0,113, $p<0,001$), pravednost i

poštenje za 0,062 (0,030-0,095, $p<0,001$), inkluzivnost za 0,070 (0,037-0,103, $p<0,001$), zdravlje za 0,049 (0,026-0,073, $p<0,001$) i samoefikasnost za 0,142 (0,111-0,173, $p<0,001$).

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova COPSOQ upitnika za 1 povezano je sa značajnim padom domena **društvenost** i to: kvantitativni zahtevi za 0,019 (-0,035 – 0,004, $p=0,014$), nesigurnosti na poslu za 0,065 (-0,085 – -0,038 $p<0,001$), porodica – posao sukob za 0,049 (-0,078 - -0,021, $p<0,001$), poremećaji spavanja za 0,045 (-0,072- -0,018, $p=0,001$), burnout za 0,081 (-0,111 - -0,051, $p<0,001$), stres za 0,082 (-0,112 - -0,053, $p<0,001$), depresivni simptomi za 0,097 (-0,130 - -0,064, $p<0,001$), somatski stres sy za 0,077 (-0,109 - -0,044, $p<0,001$), i kognitivni stres sy za 0,092 (-0,126 - -0,058, $p<0,001$).

Tabela 27. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na društvenost u ukupnoj populaciji, rezultati univarijantne linearne regresione analize

Domen	B	Granice 95% IP za B		p
		Donja	Gornja	
Kvantitativni zahtevi	-0,019	-0,035	-0,004	0,014
Tempo	0,013	-0,015	0,042	0,362
Kognitivni zahtevi	0,064	0,028	0,100	0,001
Emocionalni zahtevi	-0,022	-0,055	0,011	0,190
Zah, za prikriv, osećanja	0,032	-0,009	0,072	0,122
Uticaj na posao	0,088	0,055	0,121	<0,001
Mogućnost za usavršavanje	0,084	0,047	0,121	<0,001
Raznovrsnost rada	0,000	-0,036	0,035	0,977
Značenje posla	0,076	0,039	0,114	<0,001
Posvećenost poslu	0,065	0,031	0,099	<0,001
Predvidivost	0,051	0,018	0,085	0,002
Nagrade	0,081	0,039	0,123	<0,001
Uloga – definisanost	0,127	0,084	0,170	<0,001
Uloga – sukob	0,184	-0,008	0,360	0,052
Kvalitet rukovodstva	0,021	0,003	0,039	0,020
Socijalna podrška od kolega	0,054	0,023	0,085	0,001
Socijalna podražka od pretpostavljenih	0,023	0,006	0,039	0,008
Osećaj zajedništva delom zajednice	0,068	0,035	0,100	<0,001
Nesigurnost na poslu	-0,062	-0,085	-0,038	<0,001
Zadovoljstvo poslom	0,040	0,001	0,078	0,045

Tabela 27. - nastavak

Posao-porodica sukob	-0,020	-0,042	0,002	0,078
Porodica-posao sukob	-0,049	-0,078	-0,021	0,001
Međusobno poverenje zaposlenih – horizontalno	0,072	0,043	0,101	<0,001
Poverenje u menadžemt – vertikalno	0,077	0,042	0,113	<0,001
Pravednost i poštenje	0,062	0,030	0,095	<0,001
Socijalna uključenost	0,070	0,037	0,103	<0,001
ZDRAVLJE	0,049	0,026	0,073	<0,001
Poremećaji spavanja	-0,045	-0,072	-0,018	0,001
Burnout	-0,081	-0,111	-0,051	<0,001
Stres	-0,082	-0,112	-0,053	<0,001
Depresivni simptomi	-0,097	-0,130	-0,064	<0,001
Somatski stres	-0,077	-0,109	-0,044	<0,001
Kognitivni stres	-0,092	-0,126	-0,058	<0,001
Samoefikasnost	0,142	0,111	0,173	<0,001

Multivarijantna regresiona analiza je kao faktore koji najznačajnije utiču na vrednost **društvenosti** izdvojila: uticaj na posao, uloga-definisanost, socijalna podrška pretpostavljenih, nesigurnost na poslu, međusobno poverenje – horizontalno, depresivni simptomi i samoefikasnost.

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova za 1 povezano je sa značajnim porastom **društvenosti** i to: uticaj na posao za 0,037 (0,006-0,067, p=0,018), uloga definisanost za 0,053 (0,011-0,095, p=0,014), socijalna podrška pretpostavljenih za 0,014 (0,000-0,028, p=0,049) i međusobno poverenje zaposlenih za 0,031 (0,002-0,060, p=0,036) i samoefikasnost za 0,102 (0,072-0,132, p<0,001).

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova za 1 povezano je sa značajnim padom **društvenosti** i to: nesigurnost na poslu za 0,036 (-0,057 - -0,015, p=0,001), i depresivni simptomi za 0,056 (-0,085 - -0,027, p<0,001)(Tabela 28.).

Multivarijantni regresioni model koji kao nezavisno promenljive sadrži navedene faktore i konstantu regresije objašnjava 36,1% varijabilnosti vrednosti društvenost domena (koeficijent determinacije - $R^2=0,361$).

Tabela 28. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na društvenost domen u ukupnoj populaciji, rezultati multivarijantne linearne regresione analize

Domen	B	Granice 95% IP za B		p	
		Donja	Gornja		
Uticaj na posao	0,037	0,120	0,006	0,067	0,018
Uloga – definisanost	0,053	0,132	0,011	0,095	0,014
Socijalna podraška od pretpostavljenih	0,014	0,095	0,000	0,028	0,049
Nesigurnost posla	-0,036	-0,165	-0,057	-0,015	0,001
Međusobno poverenje zaposlenih – horizontalno	0,031	0,117	0,002	0,060	0,036
Pravednost i poštenje	-0,034	-0,116	-0,072	0,004	0,077
Socijalna uključenost	0,030	0,101	-0,005	0,066	0,084
Depresivni simptomi	-0,056	-0,183	-0,085	-0,027	<0,001
Samoeфикаsnost	0,102	0,333	0,072	0,132	<0,001
Konstanta	14,961		10,963	18,960	<0,001

Adjusted R²=0.361, p>0,001,

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova COPSOQ upitnika za 1 povezano je sa značajnim porastom globalnog TEIQue EI skora i to: kognitivni zahtevi za 0,372 (0,209-0,534, p<0,001), zahtev za prikrivanjem osećanja za 0,241 (0,058-0,425, p=0,010), uticaj na posao za 0,446 (0,299-0,593, p<0,001), mogućnost za usavršavanje za 0,445 (0,281-0,610, p<0,001), značenja posla za 0,510 (0,351-0,669; p<0,001), posvećenost poslu za 0,380 (0,228-0,531, p<0,001), predvidivosti za 0,305 (0,155-0,454, p<0,001), nagrade za 0,436 (0,249-0,622, p<0,001), uloge-definisanosti za 0,703 (0,517-0,888, p<0,001), kvalitet rukovodstva za 0,086 (0,004-0,168, p=0,039), socijalna podrška od kolega za 0,295 (0,155-0,435, p<0,001), socijalna podrška pretpostavljenih za 0,092 (0,017-0,167, p=0,017), osećaja u zajednici za 0,443 (0,300 -0,586, p<0,001), zadovoljstvo poslom za 0,304 (0,127-0,481, p=0,001), međusobno poverenje zaposlenih – horizontalno za 0,442 (0,316-0,568, p<0,001), poverenje u menadžment za 0,586 (0,440-0,731, p<0,001), pravednost i poštenje za 0,408 (0,268-0,548, p<0,001), socijalna uključenost za 0,384 (0,239-0,528, p<0,001), zdravlje za 0,313 (0,209-0,417, p<0,001) i samoeфикаsnost za 0,641 (0,500-0,783, p<0,001).

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova COPSOQ upitnika za 1 povezano je sa značajnim padom globalnog TEIQue EI skora i to: kvantitativni zahtevi za 0,083 (-0,154 – 0,012, p=0,022), nesigurnosti posla za 0,280 (-0,394 – -0,179 p<0,001), porodica – posao

sukob za 0,280 (-0,404 - -0,156, $p < 0,001$), poremećaji spavanja za 0,269 (-0,388- -0,150, $p = 0,001$), burnout za 0,457 (-0,589 - -0,325, $p < 0,001$), stres za 0,516 (-0,702 - -0,413, $p < 0,001$), depresivni simptomi za 0,558 (-0,702 - -0,413, $p < 0,001$), somatski stres za 0,516 (-0,655 - -0,378, $p < 0,001$), i kognitivni stres za 0,660 (-0,801 - -0,519, $p < 0,001$).

Tabela 29. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na ukupni TEIQue EI skor u ukupnoj populaciji, rezultati univarijantne linearne regresione analize

Domen	B	Granice 95% IP za B		p
		Donja	Gornja	
Kvantitativni zahtevi	-0,083	-0,154	-0,012	0,022
Tempo	0,113	-0,017	0,243	0,089
Kognitivni zahtevi	0,372	0,209	0,534	<0,001
Emocionalni zahtevi	-0,037	-0,187	0,113	0,629
Zah, za prikriv, osećanja	0,241	0,058	0,425	0,010
Uticaj na posao	0,446	0,299	0,593	<0,001
Mogućnost za usavršavanje	0,445	0,281	0,610	<0,001
Raznovrsnost rada	0,104	-0,054	0,262	0,196
Značenje posla	0,510	0,351	0,669	<0,001
Posvećenost poslu	0,380	0,228	0,531	<0,001
Predvidivost	0,305	0,155	0,454	<0,001
Nagrade i priznanja	0,436	0,249	0,622	<0,001
Uloga – definisanost	0,703	0,517	0,888	<0,001
Uloga – sukob	0,040	-0,007	0,087	0,094
Kvalitet rukovodstva	0,086	0,004	0,168	0,039
Socijalna podrška od kolega	0,295	0,155	0,435	<0,001
Socijalna podrška od pretpostavljenih	0,092	0,017	0,167	0,017
Osećaj zajedništva delom zajednice	0,443	0,300	0,586	<0,001
Nesigurnost na poslu	-0,287	-0,394	-0,179	<0,001
Zadovoljstvo poslom	0,304	0,127	0,481	0,001
Posao-porodica sukob	-0,082	-0,183	0,018	0,106
Porodica-posao sukob	-0,280	-0,404	-0,156	0,001
Medusobno poverenje zaposlenih – horizontalno	0,442	0,316	0,568	<0,001
Poverenje u menadžemt – vertikalno	0,586	0,440	0,731	<0,001
Pravednost i poštenje	0,408	0,268	0,548	<0,001

Tabela 29.- nastavak

Socijalna uključenost	0,384	0,239	0,528	<0,001
ZDRAVLJE	0,313	0,209	0,417	<0,001
Poremećaji spavanja	-0,269	-0,388	-0,150	0,001
Burnout	-0,457	-0,589	-0,325	<0,001
Stres	-0,522	-0,649	-0,396	<0,001
Depresivni simptomi	-0,558	-0,702	-0,413	<0,001
Somatski stres sy	-0,516	-0,655	-0,378	<0,001
Kognitivni stres sy	-0,660	-0,801	-0,519	<0,001
Samoefikasnost	0,641	0,500	0,783	<0,001

Multivarijantna regresiona analiza je kao faktore koji najznačajnije utiču na vrednost globalnog TEIQue skora izdvojila: kognitivni zahtevi, značenje posla, predvidivost, uloga – definisanost, međusobno poverenje – horizontalno, zdravlje, stres, kognitivni stres i samoefikasnost.

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova za 1 povezano je sa značajnim porastom globalnog TEIQue skora EI, i to: kognitivni zahtevi za 0,244 (0,116-0,372, $p<0,018$), značenje posla za 0,199 (0,045-0,352, $p=0,011$), uloga – definisanost za 0,264 (0,058-0,470, $p=0,012$), međusobno poverenje zaposlenih – horizontalno za 0,188 (0,067-0,308, $p=0,002$), zdravlje za 0,089 (0,003-0,176, $p=0,044$), i samoefikasnost za 0,317 (0,194-0,440, $p<0,001$).

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova za 1 povezano je sa značajnim padom globalnog TEIQue skora EI, i to: predvidivost za 0,168 (-0,314 - -0,022, $p=0,024$), stres za 0,220 (-0,391 – -0,048, $p=0,012$) i kognitivni stres sy za 0,203 (-0,405 – 0,000, $p=0,049$)(Tabela 30.).

Multivarijantni regresioni model koji kao nezavisno promenljive sadrži navedene faktore i konstantu regresije objašnjava 50,2% varijabilnosti vrednosti globalnog TEIQue skora EI (koeficijent determinacije - $R^2=0,502$).

Tabela 30. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na globalni skor TEIQue u ukupnoj populaciji, rezultati multivarijantne linearne regresione analize

Domen	B	BETA	Granice 95% IP za B		P
			Donja	Gornja	
Kognitivni zahtevi	0,244	0,162	0,116	0,372	<0,001
Značenje posla	0,199	0,131	0,045	0,352	0,011

Tabela 30.- nastavak

Predvidivost	-0,168	-0,122	-0,314	-0,022	0,024
Uloga – definisanost	0,264	0,146	0,058	0,470	0,012
Nesigurnost na poslu	-0,141	-0,139	-0,224	-0,058	0,001
Međusobno poverenje zaposlenih – horizontalno	0,188	0,155	0,067	0,308	0,002
Poverenje u menadžemt – vertikalno	0,152	0,106	-0,010	0,314	0,067
ZDRAVLJE	0,089	0,090	0,003	0,176	0,044
Stres	-0,220	-0,176	-0,391	-0,048	0,012
Kognitivni stres	-0,203	-0,142	-0,405	0,000	0,049
Samoefikasnost	0,317	0,222	0,194	0,440	<0,001
Konstanta	80,173		63,390	96,967	<0,001

Adjusted R²=0.502, p<0.001

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova COPSOQ upitnika za 1 povezano je sa značajnim porastom **percepcije emocija** i to: tempo za 0,044 (0,011-0,077, p=0,008), kognitivni zahtevi za 0,071 (0,029-0,113, p=0,001), emocionalni zahtevi za 0,049 (0,012-0,087, p=0,010), zahtevi za prikrivanje osećanja za 0,092 (0,046-0,137, p<0,001), uticaj na posao za 0,060 (0,021-0,098, p=0,003), mogućnost za usavršavanje za 0,060 (0,017-0,102, p=0,007), značenje posla za 0,051 (0,008-0,093; p=0,019), posvećenost poslu za 0,055 (0,016-0,095, p=0,016), predvidivosti za 0,055 (0,016-0,095, p=0,005), uloge-definisanosti za 0,086 (0,036-0,136, p=0,001), socijalna podrška od kolega za 0,052 (0,016-0,087, p=0,087), socijalna podrška pretpostavljenih za 0,021 (0,002-0,040, p=0,031), pravednost i poštenje za 0,046 (0,009-0,083, p=0,014), socijalna uključenost za 0,038 (0,000-0,076, p=0,050), poremećaji spavanja za 0,041 (0,011-0,072, p=0,008) i samoefikasnost za 0,068 (0,028-0,107, p=0,001).

Tabela 31. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na percepciju emocija u ukupnoj populaciji, rezultati univarijantne linearne regresione analize

Domen	B	Granice 95% IP za B		p
		Donja	Gornja	
Kvantitativni zahtevi	0,000	-0,018	0,019	0,968
Tempo	0,044	0,011	0,077	0,008
Kognitivni zahtevi	0,071	0,029	0,113	0,001
Emocionalni zahtevi	0,049	0,012	0,087	0,010

Tabela 31. - nastavak

Zah, za prikriv, osećanja	0,092	0,046	0,137	<0,001
Uticao na posao	0,060	0,021	0,098	0,003
Mogućnost za usavršavanje	0,060	0,017	0,102	0,007
Raznovrsnost rada	0,037	-0,003	0,077	0,073
Značenje posla	0,051	0,008	0,093	0,019
Posvećenost poslu	0,055	0,016	0,095	0,006
Predvidivost	0,055	0,016	0,095	0,005
Nagrade i priznanja	0,041	-0,008	0,089	0,099
Uloga – definisanost	0,086	0,036	0,136	0,001
Uloga – sukob	0,030	-0,007	0,067	0,115
Kvalitet rukovodstva	0,019	-0,002	0,040	0,073
Socijalna podrška od kolega	0,052	0,016	0,087	0,005
Socijalna podrška od pretpostavljenih	0,021	0,002	0,040	0,031
Osećaj zajedništva delom zajednice	0,037	-0,001	0,075	0,060
Nesigurnost na poslu	0,005	-0,024	0,033	0,748
Zadovoljstvo poslom	0,025	-0,021	0,070	0,285
Posao-porodica sukob	0,023	-0,002	0,048	0,072
Porodica-posao sukob	0,004	-0,028	0,036	0,806
Medusobno poverenje zaposlenih – horizontalno	0,005	-0,029	0,039	0,765
Poverenje u menadžemt – vertikalno	0,038	-0,002	0,078	0,061
Pravednost i poštenje	0,046	0,009	0,083	0,014
Socijalna uključenost	0,038	0,000	0,076	0,050
ZDRAVLJE	0,000	-0,028	0,028	0,998
Poremećaji spavanja	0,041	0,011	0,072	0,008
Burnout	0,005	-0,031	0,040	0,796
Stres	-0,006	-0,041	0,030	0,753
Depresivni simptomi	0,008	-0,032	0,048	0,683
Somatski stres	0,021	-0,016	0,059	0,271
Kognitivni stres	-0,002	-0,042	0,039	0,941
Samoeфикаsnost	0,068	0,028	0,107	0,001

Multivarijantna regresiona analiza je kao faktore koji najznačajnije utiču na vrednost **percepcije emocija** izdvojila: zahtev za prikrivanjem osećanja, posvećenost poslu, poremećaje spavanja i samoeфикаsnost.

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova za 1 povezano je sa značajnim porastom **percepcije emocija** i to: zahtevi za prikrivanjem osećanja za 0,072 (0,028-0,117, p=0,002), posvećenost poslu za 0,041 (0,002-0,079, p=0,041), poremećaj spavanja za 0,045 (0,016 - 0,075, p=0,003), i samoeфикаsnost za 0,061 (0,022-0,099, p=0,002).

Multivarijantni regresioni model koji kao nezavisno promenljive sadrži navedene faktore i konstantu regresije objašnjava 10,7% varijabilnosti vrednosti globalnog skora (koeficijent determinacije - $R^2=0,107$).

Табела 32. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na percepciju emocija u ukupnoj populaciji, rezultati multivarijantne linearne regresione analize

Domen	B	BETA	Granice 95% IP za B		p
			Donja	Gornja	
Zaht. za prikriv.osećanja	0,072	0,171	0,028	0,117	0,002
Posvećenost poslu	0,041	0,113	0,002	0,079	0,041
Socijalna podrška pretpostavljenih	0,016	0,090	-0,003	0,034	0,096
Poremećaj spavanja	0,045	0,162	0,016	0,075	0,003
Samoeфикаsnost	0,061	0,167	0,022	0,099	0,002
Konstanta	18,905		14,302	23,507	<0,001

Adjusted $R^2=0,107$, p<0.001

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova COPSOQ upitnika za 1 povezano je sa značajnim porastom **upravljanaja sopstvenim emocijama** i to: kognitivni zahtevi za 0,054 (0,018-0,091, p=0,004), zahtev za prikrivanje osećanja za 0,076 (0,036-0,117, p<0,001), uticaj na posao za 0,076 (0,043-0,110, p<0,001), mogućnost za usavršavanje za 0,075 (0,037-0,112, p<0,001), značenja posla za 0,068 (0,031-0,104; p<0,001), posvećenost poslu za 0,079 (0,045-0,112, p<0,001), predvidivosti za 0,070 (0,037-0,104, p<0,001), nagrade i priznanja za 0,065 (0,022-0,107, p=0,003), uloge-definisanosti za 0,110 (0,066-0,154, p<0,001), socijalna podrška od kolega za 0,077 (0,046-0,108, p<0,001), socijalna podrška pretpostavljenih za 0,020 (0,003-0,036, p=0,021), osećaja u zajednici za 0,100 (0,068 -0,132,

p<0,001), zadovoljstvo poslom za 0,061 (0,022-0,100, p=0,002), međusobno poverenje zaposlenih – horizontalno za 0,039 (0,009-0,068, p=0,012), poverenje u menadžment za 0,080 (0,044-0,115, p<0,001), pravednost i poštenje za 0,073 (0,042-0,105, p<0,001), socijalna uključenost za 0,057 (0,024-0,090, p<0,001), zdravlje za 0,050 (0,026-0,074, p<0,001) i samoeфикаsnost za 0,081 (0,047-0,115, p<0,001).

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova COPSQ upitnika za 1 povezano je sa značajnim padom **upravljanja sopstvenim emocijama** i to: burnout za 0,066 (-0,097 - -0,035, p<0,001), stres za 0,073 (-0,103 - -0,043, p<0,001), depresivni simptomi za 0,074 (-0,108 - -0,039, p<0,001), somatski stres sy za 0,069 (-0,102 - -0,037, p<0,001), i kognitivni stres sy za 0,091 (-0,125 - -0,057, p<0,001).

Tabela 33. Procena uticaja skorova COPSQ upitnika na upravljanje sopstvenim emocijama u ukupnoj populaciji, rezultati univarijantne linearne regresione analize

Domen	B	Granice 95% IP za B		p
		Donja	Gornja	
Kvantitativni zahtevi	-0,004	-0,020	0,012	0,649
Tempo	0,017	-0,012	0,046	0,249
Kognitivni zahtevi	0,054	0,018	0,091	0,004
Emocionalni zahtevi	0,005	-0,028	0,038	0,768
Zah, za prikriv, osećanja	0,076	0,036	0,117	<0,001
Uticaj na posao	0,076	0,043	0,110	<0,001
Mogućnost za usavršavanje	0,075	0,037	0,112	<0,001
Raznovrsnost rada	0,021	-0,015	0,056	0,254
Značenje posla	0,068	0,031	0,104	<0,001
Posvećenost poslu	0,079	0,045	0,112	<0,001
Predvidivost	0,070	0,037	0,104	<0,001
Nagrade i priznanja	0,065	0,022	0,107	0,003
Uloga – definisanost	0,110	0,066	0,154	<0,001
Uloga – sukob	0,007	-0,013	0,027	0,496
Kvalitet rukovodstva	0,014	-0,004	0,033	0,126
Socijalna podrška od kolega	0,077	0,046	0,108	<0,001
Socijalna podrška od pretpostavljenih	0,020	0,003	0,036	0,021
Osećaj zajedništva delom zajednice	0,100	0,068	0,132	<0,001
Nesigurnost na poslu	-0,014	-0,039	0,011	0,262

Tabela 33. - nastavak

Zadovoljstvo poslom	0,061	0,022	0,100	0,002
Posao-porodica sukob	0,000	-0,022	0,022	0,997
Porodica-posao sukob	-0,020	-0,049	0,009	0,175
Međusobno poverenje zaposlenih – horizontalno	0,039	0,009	0,068	0,012
Poverenje u menadžemt – vertikalno	0,080	0,044	0,115	<0,001
Pravednost i poštenje	0,073	0,042	0,105	<0,001
Socijalna uključenost	0,057	0,024	0,090	0,001
ZDRAVLJE	0,050	0,026	0,074	<0,001
Poremećaji spavanja	-0,012	-0,040	0,015	0,363
Burnout	-0,066	-0,097	-0,035	<0,001
Stres	-0,073	-0,103	-0,043	<0,001
Depresivni simptomi	-0,074	-0,108	-0,039	<0,001
Somatski stres sy	-0,069	-0,102	-0,037	<0,001
Kognitivni stres sy	-0,091	-0,125	-0,057	<0,001
Samoefikasnost	0,081	0,047	0,115	<0,001

Multivarijantna regresiona analiza je kao faktore koji najznačajnije utiču na vrednost **upravljanaje sopstvenim emocijama** izdvojila: zahtev za prikirvanje osećanja, uticaj na posao, osećaj delom zajednice, stres, i samoefikasnost.

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova za 1 povezano je sa značajnim porastom **upravljanaje sopstvenim emocijama** i to: zahtev za prikirvanje osećanja za 0,063 (0,025-0,101, p=0,001), uticaja na posao za 0,038 (0,005-0,071, p=0,023), osećaj delom zajednice ua 0,067 (0,036-0,098, p<0,001), i samoefikasnost za 0,035 (0,002-0,069, p=0,040). Svako povećanje vrednosti stres skora za 1 povezano je sa značajnim padom **upravljanaje sopstvenim emocijama domena za 0,051 (-0,082 - -0,021, p=0,040)** (Tabela 34.).

Multivarijantni regresioni model koji kao nezavisno promenljive sadrži navedene faktore i konstantu regresije objašnjava 22,1% varijabilnosti vrednosti globalnog skora (koeficijent determinacije - $R^2=0,221$).

Tabela 34. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na sopstvenim emocijama u ukupnoj populaciji, rezultati multivarijantne linearne regresione analize

Domen	B	Granice 95% IP za B		p	
		Donja	Gornja		
Zah. za prikriv. osećanja	0,063	0,171	0,025	0,101	0,001
Uticaj na posao	0,038	0,123	0,005	0,071	0,023
Osećaj zajedništva delom zajednice	0,067	0,220	0,036	0,098	<0,001
ZDRAVLJE	0,022	0,099	-0,002	0,045	0,067
Stres	-0,051	-0,182	-0,082	-0,021	0,001
Samoefikasnost	0,035	0,111	0,002	0,069	0,040
Konstanta	21,662		17,407	25,918	<0,001

Adjusted R²=0,221, p<0.001

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova COPSOQ upitnika za 1 povezano je sa značajnim porastom **upravljanje emocijama drugih domena** i to: kognitivni zahtevi za 0,080 (0,047-0,114, p<0,001), zahtevi za prikrivanjem osećanja za 0,074 (0,037-0,112, p<0,001), uticaj na posao za 0,087 (0,056-0,118, p<0,001), mogućnost za usavršavanje za 0,078 (0,043-0,113, p<0,001), značenje posla za 0,084 (0,050-0,118; p<0,001), posvećenost poslu za 0,066 (0,034-0,098, p<0,001), predvidivosti za 0,058 (0,026-0,090, p<0,001), nagrade i priznanja za 0,063 (0,024-0,103, p=0,002), uloge-definisanosti za 0,118 (0,078-0,159, p<0,001), kvalitet rukovodstva za 0,020 (0,003-0,037, p=0,022), socijalna podrška od kolega za 0,079 (0,050-0,107, p<0,001), socijalna podrška pretpostavljenih za 0,025 (0,009-0,041, p=0,002), osećaja u zajednici za 0,082 (0,052 -0,113, p<0,001), zadovoljstvo poslom za 0,049 (0,012-0,086, p=0,009), međusobno poverenje zaposlenih – horizontalno za 0,050 (0,022-0,077, p<0,001), poverenje u menadžment za 0,074 (0,041-0,107, p<0,001), pravednost i poštenje za 0,065 (0,035-0,095, p<0,001), socijalna uključenost za 0,067 (0,038-0,098, p<0,001), zdravlje za 0,068 (0,038-0,098, p<0,001) i samoefikasnost za 0,040 (0,018-0,063, p<0,001).

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova COPSOQ upitnika za 1 povezano je sa značajnim padom **upravljanje emocijama drugih domena** i to: stres za 0,039 (-0,068 - -0,010, p=0,009), depresivni simptomi za 0,036 (-0,069 - -0,003, p=0,032), somatski stres sy za 0,050 (-0,081 - -0,020, p=0,001), i kognitivni stres sy za 0,059 (-0,092 - -0,026, p=0,001).

Tabela 35. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na upravljanje emocijama drugih u ukupnoj populaciji, rezultati univarijantne linearne regresione analize

Domen	B	Granice 95% IP za B		p
		Donja	Gornja	
Kvantitativni zahtevi	0,001	-0,014	0,015	0,934
Tempo	0,024	-0,003	0,051	0,077
Kognitivni zahtevi	0,080	0,047	0,114	<0,001
Emocionalni zahtevi	0,027	-0,005	0,058	0,095
Zah. za prikriv. osećanja	0,074	0,037	0,112	<0,001
Uticaj na posao	0,087	0,056	0,118	<0,001
Mogućnost za usavršavanje	0,078	0,043	0,113	<0,001
Raznovrsnost rada	0,025	-0,009	0,058	0,149
Značenje posla	0,084	0,050	0,118	<0,001
Posvećenost poslu	0,066	0,034	0,098	<0,001
Predvidivost	0,058	0,026	0,090	<0,001
Nagrade i priznanja	0,063	0,024	0,103	0,002
Uloga – definisanost	0,118	0,078	0,159	<0,001
Uloga – sukob	0,001	-0,037	0,040	0,944
Kvalitet rukovodstva	0,020	0,003	0,037	0,022
Socijalna podrška od kolega	0,079	0,050	0,107	<0,001
Socijalna podrška od pretpostavljenih	0,025	0,009	0,041	0,002
Osećaj zajedništva delom zajednice	0,082	0,052	0,113	<0,001
Nesigurnost na poslu	-0,022	-0,045	0,001	0,059
Zadovoljstvo poslom	0,049	0,012	0,086	0,009
Posao-porodica sukob	0,008	-0,013	0,029	0,456
Porodica-posao sukob	-0,008	-0,035	0,018	0,531
Medusobno poverenje zaposlenih – horizontalno	0,050	0,022	0,077	<0,001
Poverenje u menadžemt – vertikalno	0,074	0,041	0,107	<0,001
Pravednost i poštenje	0,065	0,035	0,095	<0,001
Socijalna uključenost	0,068	0,038	0,098	<0,001
ZDRAVLJE	0,040	0,018	0,063	<0,001
Poremećaji spavanja	-0,007	-0,032	0,019	0,680
Burnout	-0,026	-0,055	0,004	0,089

Tabela 35. - nastavak

Stres	-0,039	-0,068	-0,010	0,009
Depresivni simptomi	-0,036	-0,069	-0,003	0,032
Somatski stres	-0,050	-0,081	-0,020	0,001
Kognitivni stres	-0,059	-0,092	-0,026	0,001
Samoefikasnost	0,089	0,058	0,121	<0,001

Multivarijantna regresiona analiza je kao faktore koji najznačajnije utiču na vrednost **upravljanje emocijama drugih domena** izdvojila: kognitivni zahtevi, zahtev za prikirvanje osećanja, kvalitet rukovodstva, socijalna podrška kolega, socijalna podrška pretpostavljenih, inkluzivnost, poremećaji spavanja, somatski stres, i samoefikasnost.

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova za 1 povezano je sa značajnim porastom **upravljanje emocijama drugih domena**, i to: kognitivni zahtevi za 0,050 (0,016-0,083, p=0,004), zahtevi za prikirvanjem osećanja za 0,042 (0,005-0,078, p=0,025), socijalna podrška kolega za 0,043 (0,014-0,072, p=0,004), socijalna podrška pretpostavljenih za 0,039 (0,014-0,065, p=0,003), socijalna uključenost za 0,032 (0,003-0,061, p=0,031), poremećaji spavanja za 0,034 (0,006-0,062, p=0,062) i samoefikasnost za 0,057 (0,027-0,087, p<0,001).

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova za 1 povezano je sa značajnim padom **upravljanje emocijama drugih domena** i to: kvalitet rukovodstva za 0,031 (-0,060 - -0,003, p=0,032) i somatski stres sy za 0,071 (-0,105 - -0,036, p<0,001) (Tabela 36.).

Multivarijantni regresioni model koji kao nezavisno promenljive sadrži navedene faktore i konstantu regresije objašnjava 26,2% varijabilnosti vrednosti globalnog skora (koeficijent determinacije - $R^2=0,262$).

Tabela 36. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika na upravljanje emocijama drugih u ukupnoj populaciji, rezultati multivarijantne linearne regresione analize

Domen	B	BETA	Granice 95% IP za B		p
			Donja	Gornja	
Kognitivni zahtevi	0,050	0,159	0,016	0,083	0,004
Zaht. za prikriv. osećanja	0,042	0,120	0,005	0,078	0,025
Posvećenost poslu	0,029	0,098	-0,003	0,060	0,077
Kvalitet rukovodstva	-0,031	-0,201	-0,060	-0,003	0,032
Socijalna podrška od kolega	0,043	0,160	0,014	0,072	0,004

Tabela 36. - nastavak

Socijalna podražka od pretpostavljenih	0,039	0,275	0,014	0,065	0,003
Socijalna uključenost	0,032	0,114	0,003	0,061	0,031
Poremećaji spavanja	0,034	0,151	0,006	0,062	0,016
Somatski stres sy	-0,071	-0,254	-0,105	-0,036	<0,001
Samoefikasnost	0,057	0,193	0,027	0,087	<0,001
Konstanta	15,666		11,814	19,518	<0,001

Adjusted R²=0,262, p<0.001

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova COPSQ upitnika za 1 povezano je sa značajnim porastom **upotreba (korišćenje) emocija domena** i to: tempo za 0,025 (0,001-0,049, p=0,044), kognitivni zahtevi za 0,057 (0,027-0,088, p<0,001), zahtevi za prikrivanjem osećanja za 0,039 (0,005-0,072, p=0,025), uticaj na posao za 0,062 (0,034-0,089, p<0,001), mogućnost za usavršavanje za 0,037 (0,005-0,068, p=0,023), značenje posla za 0,045 (0,014-0,075; p=0,005), posvećenost poslu za 0,043 (0,014-0,071, p=0,003), predvidivost za 0,050 (0,022-0,078, p=0,035), nagrade i priznanja za 0,038 (0,003-0,073, p=0,035), uloge-definisanosti za 0,077 (0,040-0,113, p<0,001), kvalitet rukovodstva za 0,017 (0,002-0,032, p=0,029), socijalna podrška od kolega za 0,048 (0,022-0,074, p<0,001), socijalna podrška pretpostavljenih za 0,016 (0,002-0,030, p=0,026), osećaja u zajednici za 0,055 (0,028 -0,083, p<0,001), međusobno poverenje zaposlenih – horizontalno za 0,028 (0,003-0,053, p=0,027), poverenje u menadžment za 0,055 (0,026-0,084, p<0,001), pravednost i poštenje za 0,045 (0,018-0,071, p=0,001), socijalna uključenost za 0,039 (0,012-0,066, p=0,005), zdravlje za 0,025 (0,005-0,045, p=0,013) i samoefikasnost za 0,071 (0,043-0,099, p<0,001).

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova COPSQ upitnika za 1 povezano je sa značajnim padom **upotreba emocija domena** i to: nesigurnost posla za 0,024 (-0,044 - -0,003, p=0,024), stres za 0,028 (-0,053 - -0,003, p=0,031) i kognitivni stres sy za 0,035 (-0,064 - -0,006, p=0,019)(Tabela 37.).

Tabela 37. Procena uticaja skorova COPSQ upitnika po domenima na upotreba emocija domen u ukupnoj populaciji, rezultati univarijantne linearne regresione analize

Domen	B	Granice 95% IP za B		p
		Donja	Gornja	
Kvantitativni zahtevi	0,000	-0,013	0,013	0,983
Tempo	0,025	0,001	0,049	0,044

Tabela 37.- nastavak

Kognitivni zahtevi	0,057	0,027	0,088	<0,001
Emocionalni zahtevi	0,008	-0,019	0,036	0,550
Zah. za prikriv. osećanja	0,039	0,005	0,072	0,025
Uticao na posao	0,062	0,034	0,089	<0,001
Mogućnost za usavršavanje	0,037	0,005	0,068	0,023
Raznovrsnost rada	0,026	-0,003	0,055	0,081
Značenje posla	0,045	0,014	0,075	0,005
Posvećenost poslu	0,043	0,014	0,071	0,003
Predvidivost	0,050	0,022	0,078	<0,001
Nagrade i priznanja	0,038	0,003	0,073	0,035
Uloga – definisanost	0,077	0,040	0,113	<0,001
Uloga – sukob	0,019	-0,019	0,058	0,325
Kvalitet rukovodstva	0,017	0,002	0,032	0,029
Socijalna podrška od kolega	0,048	0,022	0,074	<0,001
Socijalna podražka od pretpostavljenih	0,016	0,002	0,030	0,026
Osećaj zajedništva delom zajednice	0,055	0,028	0,083	<0,001
Nesigurnost na poslu	-0,024	-0,044	-0,003	0,024
Zadovoljstvo poslom	0,024	-0,009	0,057	0,153
Posao-porodica sukob	0,008	-0,011	0,026	0,411
Porodica-posao sukob	-0,004	-0,028	0,019	0,711
Međusobno poverenje zaposlenih – horizontalno	0,028	0,003	0,053	0,027
Poverenje u menadžemt – vertikalno	0,055	0,026	0,084	<0,001
Pravednost i poštenje	0,045	0,018	0,071	0,001
Socijalna uključenost	0,039	0,012	0,066	0,005
ZDRAVLJE	0,025	0,005	0,045	0,013
Poremećaji spavanja	0,004	-0,018	0,027	0,713
Burnout	-0,021	-0,047	0,005	0,116
Stres	-0,028	-0,053	-0,003	0,031
Depresivni simptomi	-0,015	-0,044	0,014	0,310
Somatski stres sy	-0,020	-0,047	0,008	0,157
Kognitivni stres sy	-0,035	-0,064	-0,006	0,019
Samoefikasnost	0,071	0,043	0,099	<0,001

Multivarijantna regresiona analiza je kao faktore koji najznačajnije utiču na vrednost **upotreba emocija domena** izdvojila: kognitivni zahtevi, uloga – definisanost, socijalna podrška kolega, poremećaji spavanja, stres, depresivni simptomi, i samoeфикаsnost.

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova za 1 povezano je sa značajnim porastom **upotreba emocija domena**, i to: kognitivni zahtevi za 0,039 (0,008-0,070, p=0,013), uloga – definisanost za 0,039 (0,001-0,077, p=0,042), socijalna podrška kolega za 0,028 (0,003-0,054, p=0,029), poremećaji spavanja za 0,027 (0,001-0,052, p=0,045), depresivni simptomi za 0,060 (0,011-0,109, p=0,017) i samoeфикаsnost za 0,044 (0,015-0,109, p=0,003).

Svako povećanje vrednosti skora stres za 1 povezano je sa značajnim padom **upotreba emocija domena** za 0,069 (-0,113 - -0,025, p=0,002) (Tabela 38.).

Multivarijantni regresioni model koji kao nezavisno promenljive sadrži navedene faktore i konstantu regresije objašnjava 15,4% varijabilnosti vrednosti **upotreba emocija domena** (koeficijent determinacije - $R^2=0,154$).

Tabela 38. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na upotreba emocija domen u ukupnoj populaciji, rezultati multivarijantne linearne regresione analize

Domen	B	BETA Granice 95% IP za B		p	
		Donja	Gornja		
Kognitivni zahtevi	0,039	0,141	0,008	0,070	0,013
Uloga – definisanost	0,039	0,117	0,001	0,077	0,042
Socijalna podrška od kolega	0,028	0,119	0,003	0,054	0,029
Nesigurnost na poslu	-0,018	-0,095	-0,037	0,002	0,076
ZDRAVLJE	0,021	0,113	0,000	0,042	0,058
Poremećaji spavanja	0,027	0,131	0,001	0,052	0,045
Stres	-0,069	-0,300	-0,113	-0,025	0,002
Depresivni simptomi	0,060	0,230	0,011	0,109	0,017
Samoeфикаsnost	0,044	0,168	0,015	0,109	0,003
Konstanta	12,850		8,902	16,797	<0,001

Adjusted $R^2=0,154$, $p<0,001$

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova COPSOQ upitnika za 1 povezano je sa značajnim porastom **pozitivnih osećanja - iskustava** i to: kognitivni zahtevi za 0,071 (0,030-

0,113, $p=0,001$), uticaj na posao za 0,102 (0,064-0,141, $p<0,001$), mogućnost za usavršavanje za 0,124 (0,083-0,165, $p<0,001$), značenje posla za 0,118 (0,077-0,158; $p<0,001$), posvećenost poslu za 0,134 (0,096-0,171, $p<0,001$), predvidivost za 0,094 (0,056-0,131, $p<0,001$), nagrade i priznanja za 0,132 (0,086-0,178, $p<0,001$), uloge-definisanosti za 0,129 (0,082-0,176, $p<0,001$), kvalitet rukovodstva za 0,031 (0,009-0,052, $p=0,005$), socijalna podrška od kolega za 0,116 (0,082-0,150, $p<0,001$), socijalna podrška pretpostavljenih za 0,035 (0,015-0,054, $p<0,001$), osećaja u zajednici za 0,151 (0,117 -0,186, $p<0,001$), zadovoljstvo poslom za 0,127 (0,084-0,170, $p<0,001$). međusobno poverenje zaposlenih – horizontalno za 0,074 (0,040-0,108, $p<0,001$), poverenje u menadžment za 0,146 (0,108-0,184, $p<0,001$), pravednost i poštenje za 0,115 (0,079-0,151, $p<0,001$), socijalna uključenost za 0,081 (0,043-0,118, $p<0,001$), zdravlje za 0,056 (0,029-0,084, $p<0,001$) i samoeфикаsnost za 0,075 (0,034-0,115, $p<0,001$).

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova COPSQ upitnika za 1 povezano je sa značajnim padom **pozitivnih osećanja - iskustava domena** i to: kvantitativni zahtevi za 0,019 (-0,037 - -0,000, $p=0,044$), nesigurnost posla za 0,033 (-0,061 - -0,004, $p=0,025$), posao porodica sukob za 0,026 (-0,052 – 0,000, $p=0,044$), poremećaji spavanja za 0,052 (-0,083 - -0,021, $p=0,001$), burnout za 0,078 (-0,114 - -0,042, $p<0,001$), stres za 0,084 (-0,119 - -0,049, $p<0,001$), depresivni simptomi za 0,102 (-0,141 – 0,062, $p<0,001$), somatski stres sy za 0,089 (-0,126 - -0,051, $p<0,001$) i kognitivni stres sy za 0,110 (-0,149 - -0,070, $p<0,001$)(Tabela 39.).

Tabela 39. Procena uticaja skorova COPSQ po domenima na pozitivna osećanja/iskustva domen u ukupnoj populaciji, rezultati univarijantne linearne regresione analize

Domen	B	Granice 95% IP za B		p
		Donja	Gornja	
Kvantitativni zahtevi	-0,019	-0,037	0,000	0,044
Tempo	0,012	-0,021	0,046	0,477
Kognitivni zahtevi	0,071	0,030	0,113	0,001
Emocionalni zahtevi	-0,001	-0,040	0,038	0,959
Zah. za prikriv. osećanja	0,042	-0,005	0,089	0,077
Uticaj na posao	0,102	0,064	0,141	<0,001
Mogućnost za usavršavanje	0,124	0,083	0,165	<0,001
Raznovrsnost rada	0,018	-0,024	0,059	0,404
Značenje posla	0,118	0,077	0,158	<0,001
Posvećenost poslu	0,134	0,096	0,171	<0,001

Tabela 39. - nastavak

Predvidivost	0,094	0,056	0,131	<0,001
Nagrade	0,132	0,086	0,178	<0,001
Uloga – definisanost	0,129	0,082	0,176	<0,001
Uloga – sukob	0,028	-0,008	0,064	0,128
Kvalitet rukovodstva	0,031	0,009	0,052	0,005
Socijalna podrška od kolega	0,116	0,082	0,150	<0,001
Socijalna podrška od pretpostavljenih	0,035	0,015	0,054	<0,001
Osećaj zajedništva delom zajednice	0,151	0,117	0,186	<0,001
Nesigurnost na poslu	-0,033	-0,061	-0,004	0,025
Zadovoljstvo poslom	0,127	0,084	0,170	<0,001
Posao-porodica sukob	-0,026	-0,052	0,000	0,044
Porodica-posao sukob	-0,029	-0,062	0,004	0,089
Međusobno poverenje zaposlenih – horizontalno	0,074	0,040	0,108	<0,001
Poverenje u menadžment – vertikalno	0,146	0,108	0,184	<0,001
Pravednost i poštenje	0,115	0,079	0,151	<0,001
Socijalna uključenost	0,081	0,043	0,118	<0,001
ZDRAVLJE	0,056	0,029	0,084	<0,001
Poremećaji spavanja	-0,052	-0,083	-0,021	0,001
Burnout	-0,078	-0,114	-0,042	<0,001
Stres	-0,084	-0,119	-0,049	<0,001
Depresivni simptomi	-0,102	-0,141	-0,062	<0,001
Somatski stres sy	-0,089	-0,126	-0,051	<0,001
Kognitivni stres sy	-0,110	-0,149	-0,070	<0,001
Samoeфикаsnost	0,075	0,034	0,115	<0,001

Multivarijantna regresiona analiza je kao faktore koji najznačajnije utiču na vrednost **pozitivna osećanja domena** izdvojila: kognitivni zahtevi, posvećenost poslu, kvalitet rukovodstva, socijalna podrška pretpostavljenih, osećaj u zajednici, poverenje u menadžment i depresivni simptomi.

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova za 1 povezano je sa značajnim porastom **pozitivna osećanja domena**, i to: kognitivni zahtevi za 0,048 (0,012-0,085, p=0,009), posvećenost poslu za 0,075 (0,035-0,115, p<0,001), socijalna podrška pretpostavljenih za

0,048 (0,017-0,079, p=0,003), osećaj u zajednici za 0,057 (0,012-0,101, p=0,012), poverenje u menadžment za 0,066 (0,018-0,114, p=0,007),

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova za 1 povezano je sa značajnim padom **pozitivna osećanja** domena i to: kvalitet rukovodstva za 0,043 (-0,077 - -0,008, p=0,015) i depresivni simptomi za 0,083 (-0,118 - -0,048, p<0,001) (Tabela 40.).

Multivarijantni regresioni model koji kao nezavisno promenljive sadrži navedene faktore i konstantu regresije objašnjava 31,7% varijabilnosti vrednosti **pozitivna osećanja domena** (koeficijent determinacije - $R^2=0,317$).

Tabela 40. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na pozitivna osećanja domen u ukupnoj populaciji, rezultati multivarijantne linearne regresione analize

Domen	B	BETA Granice 95% IP za B		p	
		Donja	Gornja		
Kognitivni zahtevi	0,048	0,126	0,012	0,085	0,009
Posvećenost poslu	0,075	0,205	0,035	0,115	<0,001
Kvalitet rukovodstva	-0,043	-0,220	-0,077	-0,008	0,015
Socijalna podrška od kolega	0,037	0,113	-0,002	0,077	0,063
Socijalna podrška od pretpostavljenih	0,048	0,269	0,017	0,079	0,003
Osećaj zajedništva delom zajednice	0,057	0,165	0,012	0,101	0,012
Međusobno poverenje zaposlenih – horizontalno	-0,032	-0,102	-0,070	0,005	0,093
Poverenje u menadžment – vertikalno	0,066	0,177	0,018	0,114	0,007
Depresivni simptomi	-0,083	-0,225	-0,118	-0,048	<0,001
Konstanta	5,996		2,017	9,975	0,003

Adjusted $R^2=0,317$, p<0.001

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova COPSOQ upitnika za 1 povezano je sa značajnim porastom **negativna osećanja/iskustva domena** i to: kvantitativni zahtevi za 0,020 (0,005-0,034, p=0,008), tempo za 0,036 (0,010-0,062, p=0,007), kognitivni zahtevi za 0,042 (0,009-0,074, p=0,013), emocionalni zahtevi za 0,083 (0,054-0,112, p<0,001), nesigurnost posla za 0,029 (0,007 -0,051, p=0,010), posao porodica sukob za 0,051 (0,032-0,071, p<0,001), porodica posao sukob za 0,059 (0,034-0,084, p<0,001), poremećaji spavanja za 0,068 (0,044 - 0,092, p<0,001), burnout za 0,109 (0,083 – 0,135, p<0,001), uloga - sukob za 0,050 (0,008 do 0,092; p<0,05) stres za 0,111 (0,086 – 0,137, p<0,001), depresivni simptomi

za 0,114 (0,085 – 0,143, $p < 0,001$), somatski stres za 0,081 (0,052 – 0,110, $p < 0,001$) i kognitivni stres za 0,102 (0,071- 0,132, $p < 0,001$)(Tabela 41.).

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova COPSOQ upitnika za 1 povezano je sa značajnim padom **negativna osećanja domena** i to: posvećenost poslu za 0,035 (-0,066 - -0,004, $p = 0,029$), nagrade i priznanja za 0,062 (-0,099 - -0,025, $p = 0,001$), zadovoljstvo poslom za 0,043 (-0,078 – 0,008, $p = 0,016$), pravednost i poštenje za 0,045 (-0,074 - -0,015, $p = 0,003$), i samoefikanost za 0,032 (-0,064 – 0,000, $p = 0,049$) (Tabela 41.).

Tabela 41. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na negativna osećanja domen u ukupnoj populaciji, rezultati univarijantne linearne regresione analize

Domen	B	Granice 95% IP za B		p
		Donja	Gornja	
Kvantitativni zahtevi	0,020	0,005	0,034	0,008
Tempo	0,036	0,010	0,062	0,007
Kognitivni zahtevi	0,042	0,009	0,074	0,013
Emocionalni zahtevi	0,083	0,054	0,112	<0,001
Zah, za prikriv, osećanja	0,025	-0,011	0,062	0,177
Uticaj na posao	-0,001	-0,032	0,030	0,948
Mogućnost za usavršavanje	-0,006	-0,039	0,028	0,740
Raznovrsnost rada	-0,018	-0,050	0,014	0,278
Značenje posla	-0,009	-0,042	0,025	0,606
Posvećenost poslu	-0,035	-0,066	-0,004	0,029
Predvidivost	-0,011	-0,042	0,019	0,470
Nagrade	-0,062	-0,099	-0,025	0,001
Uloga – definisanost	0,016	-0,022	0,055	0,406
Uloga - sukob	0,050	0,008	0,092	0,021
Kvalitet rukovodstva	0,000	-0,017	0,016	0,947
Socijalna podrška od kolega	0,005	-0,023	0,034	0,704
Socijalna podražka od pretpostavljenih	0,000	-0,016	0,015	0,921
Osećaj zajedništva delom zajednice	-0,028	-0,057	0,002	0,066
Nesigurnost na poslu	0,029	0,007	0,051	0,010
Zadovoljstvo poslom	-0,043	-0,078	-0,008	0,016
Posao-porodica sukob	0,051	0,032	0,071	<0,001

Tabela 41.- nastavak

Porodica-posao sukob	0,059	0,034	0,084	<0,001
Međusobno poverenje zaposlenih – horizontalno	-0,016	-0,043	0,012	0,260
Poverenje u menadžemt – vertikalno	-0,023	-0,055	0,010	0,167
Pravednost i poštenje	-0,045	-0,074	-0,015	0,003
Socijalna uključenost	-0,026	-0,056	0,004	0,088
ZDRAVLJE	-0,016	-0,038	0,007	0,168
Poremećaji spavanja	0,068	0,044	0,092	<0,001
Burnout	0,109	0,083	0,135	<0,001
Stres	0,111	0,086	0,137	<0,001
Depresivni simptomi	0,114	0,085	0,143	<0,001
Somatski stres	0,081	0,052	0,110	<0,001
Kognitivni stres	0,102	0,071	0,132	<0,001
Samoeфикаsnost	-0,032	-0,064	0,000	0,049

Multivarijantna regresiona analiza je kao faktore koji najznačajnije utiču na vrednost **negativna osećanja domena** izdvojila: emocionalni zahtevi, nagrade, stres i depresivni simptomi. Svako povećanje vrednosti sledećih skorova za 1 povezano je sa značajnim porastom **negativna osećanja domena**, i to: emocionalni zahtevi za 0,042 (0,013-0,071, p=0,004), stres za 0,064 (0,020-0,109, p=0,005), i depresivni simptomi za 0,052 (0,002-0,103, p=0,043). Svako povećanje vrednosti skora nagrade za 1 povezano je sa značajnim padom **negativna osećanja domena** za 0,065 (-0,103 - -0,028, p=0,001) (Tabela 42.).

Multivarijantni regresioni model koji kao nezavisno promenljive sadrži navedene faktore i konstantu regresije objašnjava 24,7% varijabilnosti vrednosti negativna osećanja domena(koeficijent determinacije - $R^2=0,247$).

Tabela 42. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na negativna osećanja domen u ukupnoj populaciji, rezultati multivarijantne linearne regresione analize

Domen	B	BETA		Granice 95% IP za B		p
				Donja	Gornja	
Emocionalni zahtevi	0,042	0,155	0,013	0,071	0,004	
Nagrade	-0,065	-0,192	-0,103	-0,028	0,001	

Tabela 42. - nastavak

Uloga – definisanost	0,040	0,113	0,000	0,079	0,051
ZDRAVLJE	0,021	0,103	0,000	0,042	0,055
Stres	0,064	0,252	0,020	0,109	0,005
Depresivni simptomi	0,052	0,181	0,002	0,103	0,043
Konstanta	3,766		0,248	7,283	0,036

Adjusted R²=0,247, p<0.001

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova COPSOQ upitnika za 1 povezano je sa značajnim padom **balans afekta domena** i to: kvantitativni zahtevi za 0,039 (-0,017- -0,061, p=0,001), emocionalni zahtevi za 0,085 (-0,040- -0,131, p<0,001), nesigurnost na poslu za 0,062 (-0,028 - -0,096, p<0,001), posao porodica sukob za 0,078 (-0,048- -0,108, p<0,001), porodica posao sukob za 0,088 (-0,049--0,126, p<0,001), poremećaji spavanja za 0,120 (-0,084 - -0,156, p<0,001), burnout za 0,187 (-0,148 – -0,226, p<0,001), stres za 0,195 (-0,158 – -0,233, p<0,001), depresivni simptomi za 0,216 (-0,173 – -0,259, p<0,001), somatski stres za 0,170 (-0,127 – -0,212, p<0,001) i kognitivni stres za 0,211 (-0,167- -0,255, p<0,001) značenje posla za 0,127 (-0,176 - -0,077, p<0,001) (Tabela 43.).

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova COPSOQ upitnika za 1 povezano je sa značajnim povećanjem **balans afekta domena** i to: uticaj na posao za 0,104 (0,150 - 0,057, p<0,001), mogućnost za usavršavanje za 0,130 (0,180 - 0,080, p<0,001), posvećenost poslu za 0,169 (0,214 - 0,124, p<0,001), predvidivost za 0,105 (0,150 - 0,060, p<0,001), nagrade za 0,194 (0,248 - 0,140, p<0,001), uloga definisanost za 0,113 (0,171 - 0,054, p<0,001), kvalitet rukovodstva za 0,032 (0,057 - 0,006, p=0,016), socijalna podrška kolega za 0,111 (0,153 - 0,069, p<0,001), socijalna podrška pretpostavljenih za 0,036 (0,059 - 0,012, p=0,003), osećaj delom zajednice za 0,180 (0,221 – 0,138, p<0,001), zadovoljstvo poslom za 0,170 (0,221 – 0,119, p<0,001), međusobno poverenje zaposlenih za 0,090 (0,131 - 0,049, p<0,001), poverenje u menadžment za 0,169 (0,215 - 0,123, p<0,001), pravednost i poštenje za 0,160 (0,202 - 0,118, p<0,0001, socijalna uključenost za 0,107 (0,152 - 0,062, p<0,001), zdravlje za 0,072 (0,105 - 0,038, p<0,001), i samoefikanost za 0,107 (0,155 – 0,059, p<0,001) (Tabela 43.).

Tabela 43 .Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na balans afekta domen u ukupnoj populaciji, rezultati univarijantne linearne regresione analize

Domen	B	Granice 95% IP za B		p	
		Donja	Gornja		
Kvantitativni zahtevi	-0,039	-0,017	-0,061	0,001	
Tempo	0,024	-0,017	0,064	0,249	
Kognitivni zahtevi	-0,029	-0,080	0,022	0,260	
Emocionalni zahtevi	-0,085	-0,040	-0,131	<0,001	
Zah. za prikriv. osećanja		-0,017	-0,073	0,039	0,555
Uticaj na posao		0,104	0,150	0,057	<0,001
Mogućnost za usavršavanje		0,130	0,180	0,080	<0,001
Raznovrsnost rada		-0,035	-0,085	0,015	0,167
Značenje posla		-0,127	-0,176	-0,077	<0,001
Posvećenost poslu		0,169	0,214	0,124	<0,001
Predvidivost		0,105	0,150	0,060	<0,001
Nagrade		0,194	0,248	0,140	<0,001
Uloga – definisanost		0,113	0,171	0,054	<0,001
Uloga – sukob		0,096	-0,006	0,186	0,056
Kvalitet rukovodstva		0,032	0,057	0,006	0,016
Socijalna podrška od kolega		0,111	0,153	0,069	<0,001
Socijalna podrška od pretpostavljenih		0,036	0,059	0,012	0,003
Osećaj zajedništva delom zajednice		0,180	0,221	0,138	<0,001
Nesigurnost posla		-0,062	-0,028	-0,096	<0,001
Zadovoljstvo poslom		0,170	0,221	0,119	<0,001
Posao-porodica sukob		-0,078	-0,048	-0,108	<0,001
Porodica-posao sukob		-0,088	-0,049	-0,126	<0,001
Međusobno poverenje zaposlenih – horizontalno		0,090	0,131	0,049	<0,001
Poverenje u menadžemt – vertikalno		0,169	0,215	0,123	<0,001
Pravednost i poštenje		0,160	0,202	0,118	<0,001
Socijalna uključenost		0,107	0,152	0,062	<0,001
ZDRAVLJE		0,072	0,105	0,038	<0,001
Poremećaji spavanja		-0,120	-0,084	-0,156	<0,001
Burnout		-0,187	-0,148	-0,226	<0,001

Tabela 43. - nastavak

Stres	-0,195	-0,158	-0,233	<0,001
Depresivni simptomi	-0,216	-0,173	-0,259	<0,001
Somatski stres	-0,170	-0,127	-0,212	<0,001
Kognitivni stres	-0,211	-0,167	-0,255	<0,001
Samoefikasnost	0,107	0,155	0,059	<0,001

Multivarijantna regresiona analiza je kao faktore koji najznačajnije utiču na vrednost **balans afekta domena** izdvojila: kvantitativni zahtevi, posvećenost poslu, kvalitet rukovodstva, socijalna podrška pretpostavljenih, osećaj zajedništva delom zajednice, nesigurnost na poslu, zadovoljstvo poslom, stres i depresivni simptomi.

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova za 1 povezano je sa značajnim padom **balans afekta domena**, i to: kvantitativni zahtevi za 0,017 (-0,000- -0,034, p=0,045), nesigurnost posla za 0,028 (-0,001- -0,055, p=0,043), stres za 0,076 (-0,017- -0,135, p=0,011), i depresivni simptomi za 0,110 (-0,044- -0,175, p=0,001).

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova za 1 povezano je sa značajnim porastom **balans afekta domena** i to: posvećenost na poslu za 0,103 (0,151- 0,055, p<0,001), kvalitet rukovodstva za 0,040 (0,003-0,077, p=0,035), socijalna podrška pretpostavljenih za 0,045 (0,078 - 0,011, p=0,009), osećaj delom zajednice za 0,065 (0,108 - 0,022, p=0,003), zadovoljstvo poslom za 0,053 (-0,101 - 0,004, p=0,032)(Tabela 44.).

Multivarijantni regresioni model koji kao nezavisno promenljive sadrži navedene faktore i konstantu regresije objašnjava 46,0% varijabilnosti vrednosti **balans afekta domena** (koeficijent determinacije - $R^2=0,460$).

Tabela 44. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na balans afekta domen u ukupnoj populaciji, rezultati multivarijantne linearne regresione analize

Domen	B	BETA		Granice 95% IP za B		p
				Donja	Gornja	
Kvantitativni zahtevi	-0,017	-0,086	-0,000	-0,034	0,045	
Kognitivni zahtevi	-0,039	-0,086	-0,081	0,002	0,061	
Posvećenost poslu	0,103	0,235	0,151	0,055	<0,001	
Uloga – definisanost	0,051	0,095	-0,005	0,107	0,073	

Tabela 44. - nastavak

Kvalitet rukovodstva	0,040	0,171	0,003	0,077	0,035
Socijalna podražka od pretpostavljenih	0,045	0,208	0,078	0,011	0,009
Osećaj zajedništva delom zajednice	0,065	0,157	0,108	0,022	0,003
Nesigurnost na poslu	-0,028	-0,089	-0,001	-0,055	0,043
Zadovoljstvo poslom	0,053	0,107	0,101	0,004	0,032
Poverenje u menadžemt – vertikalno	-0,045	-0,100	-0,094	0,004	0,071
Stres	-0,076	-0,194	-0,017	-0,135	0,011
Depresivni simptomi	-0,110	-0,246	-0,044	-0,175	0,001
Konstanta	-0,777		-5,678	4,124	0,755

Adjusted R²=0,460, p<0.001

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova COPSQ upitnika za 1 povezano je sa značajnim porastom **zadovoljstva životom skale** i to: uticaj na posao za 0,046 (0,005-0,086, p=0,028) i osećaj u zajednici za 0,041 (0,001-0,080, p=0,042)(Tabela 45.).

Tabela 45. Procena uticaja skorova COPSQ upitnika po domenima na zadovoljstvo životom domen u ukupnoj populaciji, rezultati univarijantne linearne regresione analize

Domen	B	Granice 95% IP za B		p
		Donja	Gornja	
Kvantitativni zahtevi	0,002	-0,017	0,022	0,813
Tempo	0,000	-0,036	0,034	0,957
Kognitivni zahtevi	0,011	-0,033	0,055	0,626
Emocionalni zahtevi	0,015	-0,025	0,054	0,467
Zah, za prikriv, osećanja	-0,018	-0,065	0,030	0,463
Uticaj na posao	0,046	0,005	0,086	0,028
Mogućnost za usavršavanje	0,033	-0,011	0,077	0,137
Raznovrsnost rada	0,001	-0,041	0,044	0,955
Značenje posla	-0,009	-0,052	0,035	0,693
Posvećenost poslu	0,001	-0,040	0,043	0,954
Predvidivost	0,009	-0,030	0,049	0,693
Nagrade	0,025	-0,024	0,073	0,321
Uloga – definisanost	0,020	-0,029	0,069	0,425
Uloga - sukob	-0,007	-0,043	0,029	0,696
Kvalitet rukovodstva	-0,021	-0,043	0,001	0,061

Tabela 45.- nastavak

Socijalna podrška od kolega	0,020	-0,018	0,058	0,302
Socijalna podrška od pretpostavljenih	-0,018	-0,038	0,003	0,088
Osećaj delom zajednice	0,041	0,001	0,080	0,042
Nesigurnost na poslu	-0,024	-0,054	0,005	0,109
Zadovoljstvo poslom	0,036	-0,011	0,083	0,134
Posao-porodica sukob	0,006	-0,021	0,032	0,683
Porodica-posao sukob	0,004	-0,031	0,038	0,827
Medusobno poverenje zaposlenih – horizontalno	0,005	-0,031	0,041	0,782
Poverenje u menadžemt – vertikalno	0,028	-0,014	0,070	0,187
Pravednost i poštenje	0,023	-0,016	0,061	0,248
Socijalna uključenost	0,006	-0,033	0,045	0,758
ZDRAVLJE	-0,001	-0,031	0,028	0,936
Poremećaji spavanja	-0,015	-0,048	0,018	0,374
Burnout	-0,007	-0,046	0,031	0,701
Stres	-0,005	-0,042	0,033	0,807
Depresivni simptomi	-0,004	-0,046	0,038	0,853
Somatski stres	-0,005	-0,045	0,035	0,810
Kognitivni stres	-0,018	-0,061	0,025	0,413
Samoefikasnost	0,028	-0,015	0,071	0,197

Multivarijantna regresiona analiza je kao faktore koji najznačajnije utiču na vrednost **zadovoljstva životom skale** izdvojila: uticaj na posao i kvalitet rukovodstva.

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova za 1 povezano je sa značajnim porastom **zadovoljstva životom skale**, i to: uticaj na posao za 0,046 (0,004-0,088, $p=0,032$). Svako povećanje vrednosti skora kvalitet rukovodstva za 1 povezano je sa značajnim padom **zadovoljstva životom skale** za 0,030 (-0,053 - -0,008, $p=0,009$)(Tabela 46.). Multivarijantni regresioni model koji kao nezavisno promenljive sadrži navedene faktore i konstantu regresije objašnjava 3,40% varijabilnosti vrednosti **zadovoljstva životom skale** (koeficijent determinacije - $R^2=0,034$).

Tabela 46. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na zadovoljstvo životom domen u ukupnoj populaciji, rezultati multivarijantne linearne regresione analize

Domen	B	BETA	Granice 95% IP za B		p
			Donja	Gornja	
Uticaj na posao	0,046	0,123	0,004	0,088	0,032
Kvalitet rukovodstva	-0,030	-0,148	-0,053	-0,008	0,009
Osećaj zajedništva delom zajednice	0,040	0,112	0,000	0,081	0,052
Konstanta	16,284		12,665	19,903	<0,001

Adjusted R²=0,034, p<0.001

Multivarijantna regresiona analiza je kao faktore koji najznačajnije utiču na **vrednost domena zadovoljstvo poslom** izdvojila: nagrade, posvećenost posla, raznovrsnost rada, osećaj delom zajednice, posao-porodica sukob, značenje posla, definisanost uloge i pravednost i poštenje.

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova za 1 povezano je sa značajnim porastom domena zadovoljstvo poslom, i to: nagrade za 0,277 (0,145-0,410, p<0,001), posvećenost posla za 0,141 (0,030-0,252, p=0,013), raznovrsnost rada za 0,110 (0,031-0,189, p=0,007), osećaj u zajednici za 0,090 (0,004-0,176, p=0,041), značenje posla za 0,166 (0,047-0,284, p=0,006) i pravednost i poštenje za 0,094 (0,001-0,187, p=0,047). Svako povećanje vrednosti sledećih skorova za 1 povezano je sa značajnim padom domena zadovoljstvo poslom, i to: posao porodica sukob za 0,054 (-0,105 - -0,003, p=0,0039) i uloga - sukob za 0,139 (-0,263 - -0,016, p=0,027)(Tabela 47.). Najjači prediktori u ovom modelu su domen nagrade (Beta=0,265) i značenje posla (Beta=0,180).

Multivarijantni regresioni model koji kao nezavisno promenljive sadrži navedene faktore i konstantu regresije objašnjava 38,7% varijabilnosti vrednosti **zadovoljstvo poslom skale** (koeficijent determinacije - R²=0,387).

Tabela 47. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na zadovoljstvo poslom u ukupnoj populaciji, rezultati multivarijantne linearne regresione analize

Domen	B	BETA	Granice 95% IP za B		p
			Donja	Gornja	
Nagrade	0,277	0,265	0,145	0,410	< 0,001
Posvećenost poslu	0,141	0,158	0,030	0,252	0,013
Raznovrsnost rada	0,110	0,121	0,031	0,189	0,007
Osećaj zajedništva delom zajednice	0,090	0,106	0,004	0,176	0,041
Posao-porodica sukob	-0,054	-0,095	-0,105	-0,003	0,039
Značenje posla	0,166	0,180	0,047	0,284	0,006
Uloga - sukob	-0,139	-0,133	-0,263	-0,016	0,027
Pravednost i poštenje	0,094	0,116	0,001	0,187	0,047
Konstanta	26,238		16,947	35,528	<0,001

Adjusted R²=0,387, p<0.001

Multivarijantna regresiona analiza je kao faktore koji najznačajnije utiču **na vrednost domena zdravlje izdvojila: burnout, stres, somatski stres i samoefikasnost**. Svako povećanje vrednosti sledećih skorova za 1 povezano je sa značajnim porastom domena zdravlje, i to: stres za 0,298 (0,056-0,540, p=0,016), i samoefikasnost za 0,227 (0,088-0,366, p=0,001).

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova za 1 povezano je sa značajnim padom domena zdravlje, i to: burnout za 0,381 (-0,619 - -0,144, p=0,002) i somatski stres za 0,447 (-0,654 - -0,240, p<0,001)(Tabela 48.). Najjači prediktori u ovom modelu su domen somatski stres (Beta=-0,329) i burnout (Beta=-0,296).

Multivarijantni regresioni model koji kao nezavisno promenljive sadrži navedene faktore i konstantu regresije objašnjava 26,0% varijabilnosti vrednosti domena zdravlje (koeficijent determinacije - R²=0,260).

Tabela 48. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na zdravlje u ukupnoj populaciji, rezultati multivarijantne linearne regresione analize

Domen	B	BETA	Granice 95% IP za B		p
			Donja	Gornja	
Predvidivost	0,116	0,086	-0,012	0,243	0,075
Poremćaj spavanja	-0,128	-0,115	-0,266	0,011	0,070

Tabela 48. - nastavak

Burnout	-0,381	-0,296	-0,619	-0,144	0,002
Stres	0,298	0,235	0,056	0,540	0,016
Somatski stres	-0,447	-0,329	-0,654	-0,240	<0,001
Samoeфикаsnost	0,227	0,157	0,088	0,366	0,001
Konstanta	54,319		39,878	68,760	<0,001

Adjusted $R^2=0,260$, $p<0,001$

Multivariјantna regresiona analiza je kao faktore koji **najznačajnije utiču na vrednost domena burnout** izdvojila: predvidivost, posao-porodica sukob, poremećaj spavanja, stres, depresivni simptomi i zdravlje.

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova za 1 povezano je sa značajnim porastom domena burnout, i to: posao-porodica sukob za 0,073 (0,034-0,111, $p<0,001$), poremećaj spavanja za 0,468 (0,374-0,563, $p<0,001$), depresivni simptomi za 0,311 (0,206-0,415, $p<0,001$). Svako povećanje vrednosti sledećih skorova za 1 povezano je sa značajnim padom domena burnout, i to: predvidivost za 0,089 (-0,154 - -0,023, $p=0,008$), i zdravlje za 0,060 (-0,105 - -0,015, $p=0,009$)(Tabela 49.). Najjači prediktori u ovom modelu su stres (Beta=0,477) i depresivni simptomi (Beta=0,279).

Multivariјantni regresioni model koji kao nezavisno promenljive sadrži navedene faktore i konstantu regresije objašnjava 78,2% varijabilnosti vrednosti domena burnout (koeficijent determinacije - $R^2=0,782$).

Tabela 49. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na burnout u ukupnoj populaciji, rezultati multivariјantne linearne regresione analize

Domen	B	BETA	Granice 95% IP za B		p
			Donja	Gornja	
Predvidivost	-0,089	-0,085	-0,154	-0,023	0,008
Osećaj delom zajednice	0,059	0,057	-0,004	0,122	0,067
Posao-porodica sukob	0,073	0,104	0,034	0,111	<0,001
Poverenje u menadžment	0,062	0,058	-0,009	0,133	0,085
Poremećaj spavanja	0,133	0,155	0,079	0,188	<0,001
Stres	0,468	0,477	0,374	0,563	<0,001
Depresivni simptomi	0,311	0,279	0,206	0,415	<0,001
Zdravlje	-0,060	-0,077	-0,105	-0,015	0,009
Konstanta	7,840		1,126	14,555	0,022

Adjusted $R^2=0,782$, $p=0,022$

Multivarijantna regresiona analiza je kao faktore koji **najznačajnije utiču na vrednost domena kognitivni stres** izdvojila: kvantitativni zahtevi, emocionalni zahtevi, uticaj na posao, socijalna podrška kolega, socijalna podrška pretpostavljenih, poverenje u menadžment, pravednost i poštenje, stres, depresivni simptomi, somatski stres i samoefikasnost.

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova za 1 povezano je sa značajnim porastom domena kognitivni stres i to: kvantitativni zahtevi za 0,027 (0,003-0,051, p=0,028), uticaj na posao za 0,058 (0,001-0,116, p=0,046), *pravednost i poštenje* za 0,136 (0,054-0,219, p=0,001), stres za 0,291 (0,203-0,379, p<0,001), depresivni simptomi za 0,376 (0,279-0,474, p<0,001) i somatski stres za 0,186 (0,106-0,265, p<0,001).

Svako povećanje vrednosti sledećih skorova za 1 povezano je sa značajnim padom domena kognitivni stres, i to: *emocionalni zahtevi* za 0,077 (-0,131 - -0,022, p=0,006), socijalna podrška kolega za 0,061 (-0,115 - -0,007, p=0,026), socijalna podrška pretpostavljenih za -0,050 (-0,097 - -0,003, p=0,037), poverenje u menadžment za 0,146 (-0,231 - -0,062, p=0,001), i samoefikasnost za 0,075 (-0,130 - -0,020, p=0,008)(Tabela 50.). Najjači prediktori u ovom modelu su stres (Beta=0,334) i depresivni simptomi (Beta=0,382).

Multivarijantni regresioni model koji kao nezavisno promenljive sadrži navedene faktore i konstantu regresije objašnjava 77,4% varijabilnosti vrednosti domena kognitivni stres (koeficijent determinacije - $R^2=0,774$).

Tabela 50. Procena uticaja skorova COPSOQ upitnika po domenima na kognitivni stres u ukupnoj populaciji, rezultati multivarijantne linearne regresione analize

Domen	B	BETA	Granice 95% IP za B		p
			Donja	Gornja	
Kvantitativni zahtevi	0,027	0,060	0,003	0,051	0,028
Emocionalni zahtevi	-0,077	-0,083	-0,131	-0,022	0,006
Uticaj na posao	0,058	0,061	0,001	0,116	0,046
Kvalitet rukovodstva	0,046	0,090	-0,006	0,099	0,082
Socijalna podrška kolega	-0,061	-0,069	-0,115	-0,007	0,026
Socijalna podrška pretpostavljenih	-0,050	-0,105	-0,097	-0,003	0,037
Poverenje u menadžemnt	-0,146	-0,154	-0,231	-0,062	0,001
Pravednost i poštenje	0,136	0,154	0,054	0,219	0,001
Stres	0,291	0,334	0,203	0,379	<0,001

Tabela 50.- nastavak

Depresivni simptomi	0,376	0,382	0,279	0,474	<0,001
Somatski stres	0,186	0,199	0,106	0,265	<0,001
Samoefikanost	-0,075	-0,076	-0,130	-0,020	0,008
Zadovoljstvo poslom	-0,081	-0,075	-0,148	-0,015	0,016
Konstanta	16,618		11,856	25,380	<0,001

Adjusted R²=0,782, p=0,022

6. DISKUSIJA

Obzirom da se u Evropi, zadnjih decenija poklanja velika pažnja psihosocijalnim uslovima rada, stresu na radu, zdravlju i blagostanju učitelja i nastavnika kao nosilaca budućeg napretka društva (Nübling, et al. 2011; Carlo, et al. 2013), ovo je prva studija u Srbiji koja se bavila ispitivanjem međuzavisnosti navedenih varijabli i emocionalne inteligencije, uz upotrebu aktuelnih standardizovanih instrumenata u populaciji učitelja i nastavnika osnovnih škola u Nišu.

Sam obim ankete koja je sadržala 27 strana i „testiranje inteligencije” izazvalo je određenu uzdržanost za ovakvu vrstu „noviteta u istraživanju”, pa se odaziv ispitanika od 58,66% smatra uspehom.

Prema holističkom pristupu u razumevanju reakcija na stres i konfrontaciji sa stresnim situacijama bitno je saznanje o proceni i emocionalnom doživljavanju stresa, gde se podrazumevaju uticaji, karakteristike i vrste psihosocijalnih rizika, odnosno njihova frekvencija, trajanje, raznolikost i intenzitet. Konfrontacija sa stresom podrazumeva izbor, organizaciju i realizaciju efikasnih ili neefikasnih načina reagovanja na stres, koje zavise od subjektivne i objektivne procene stresa (Lazarus & Folkman 1984). U dobrom psihosocijalnom okruženju rad može biti vrlo koristan za mentalno zdravlje radnika. Radna uloga jedna je od osnovnih na temelju uspešnosti kojom pojedinac određuje kvalitet svog življenja (Arandelovic, et al.2010; 2011). pružajući oslonac u životu i snažniji osećaj socijalne uključenosti, identiteta, statusa, priliku za razvoj i povećavajući poverenje. Nasuprot tome, loše psihosocijalno radno okruženje može imati značajne negativne učinke. Iz ovih razloga zdravlje i blagostanje zaposlenih je važno pitanje, a mnogi radovi izveštavaju o sve češćim poremećajima zdravlja, mentalnim simptomima i apsentizmu učitelja i nastavnika (Bauer, et al 2007; Akerstedt, el al 2014).

S druge strane era promenljivih paradigmi, nameće razvoj ljudskih resursa kao izvora konkurentske prednosti. Da bi razvile i poboljšale sposobnosti zaposlenih za uspešno nadmetanje u 21. veku, organizacije moraju da krenu u buduće orijentisane strategije ljudskih resursa. Moglo bi se tvrditi da pojedinačne kompetencije zaposlenih u bilo kojoj organizaciji mogu odrediti njen ukupni uspeh. Ovaj uspeh, između ostalog, može se pripisati socio-bihevioralnim karakteristikama i prilagođavanjima koje ovi pojedinci moraju da izvrše u svojoj radnoj ulozi i ličnoj snazi, kako bi stekli “zajednički jezik” u bilo kojem okruženju.

Zamisao da bi EI mogla imati pozitivan uticaj na organizacioni i individualni domen je podržana različitim studijama. Neki od ovih korisnih uticaja uključuju bolje fizičko, mentalno i psihosomatsko zdravlje (Schutte, et al. 2007), doprinos karijeri (Barling, et al. 2000), i smanjen nivo profesionalnog stresa (Oginska-Bullik, 2005; Matthews et al. 2006; Saklofske, et al. 2007). Sve više organizacija priznaje prednosti radne snage sa visokim nivoom EI, a u prilog ovog trenda može se primetiti postepeno uvođenje razvojnih programa emocionalne inteligencije na random mestu (Chan, 2006; Parker et al. 2004, Zeidner, 2009.). Preliminarni dokazi (Pugh, 2017; Sharkey& Sharples 2003) govore da takvi programi mogu imati uticaj u smanjenju stresa na radu i poboljšanju zdravlje, blagostanja i performansi.

Ispitivanjem međuzavisnosti EI i psihosocijalnih uslova rada, percipiranog stresa, zdravlja i blagostanja, svrha ovog istraživanja je bilo i razmatranje mogućnosti emocionalne inteligencije kao prediktora umanjjenja profesionalnog stresa savremenog učitelja i nastavnika sa ciljem efikasnijeg rada i eventualnog lakšeg ostvarenja novozadatih socijalnih uloga: istraživača, inovatora i mentora u prenošenju društvenih vrednosti (Carlo, et al. 2013).

Istraživanje je obuhvatilo 135 učitelja i 190 nastavnika (96% srpske nacionalnosti) iz 20 osnovnih škola na teritoriji Grada Niša. Slično drugim studijama (Arvidsson, et al. 2016) ženski pol je značajno češći, a većina učitelja je starija od 45 godina (Schwarzer, et al. 2000), dok su nastavnici mlađi (Wang, et al.2014).

U medicini rada je situacija na radnom mestu primarno polje za prevenciju, tako da instrumenti za procenu psihosocijalnih faktora moraju biti fokusirani na radnu sredinu. Velika prednost evropskih studija je upotreba iste metodologije i mogućnosti za poređenje psihosocijalnih faktora na radu za nastavnike u EU.

Upitnik COPSOQ je zasnovan na teoriji, ali nije povezan sa jednom teorijom (Kristensen, 2005). Sveobuhvatniji od klasičnih modela DCS (Karasek & Teorell 1990), ERI modela (Siegrist 1996), on objašnjava varijable ishoda psihosocijalnih rizika (blagostanje, zdravlje, bolovanja, poremećaji spavanja, depresivni i stres simptomi, burnout) (Burr et al. 2010). Trenutno se COPSOQ koristi u oko 30 zemalja Evrope i sveta.

Na osnovi skala COPSOQ upitnika u ovom istraživanju profesionalni stres učitelja i nastavnika bez statističkih značajnosti među ispitivanim grupama, u vezi je sa visokim kognitivnim, emocionalnim i zahtevima za prikrivanjem osećanja (Nübling, et al 2011), brojnim obavezama (El Helou et al. 2016; Sandilos et al. 2018) i visokim tempom rada (Aldrup et al., 2017) uz nesigurnost posla i veliko značenje posla.

Iako se u literaturi navodi da visoko značenje posla predstavlja protektivni psihosocijalni faktor, jer utiče na zadovoljstvo poslom, životom u celini kao i na opštu radnu sposobnost (Nübling, et al. 2006) u pomenutim prilikama karakterističnim za podneblje i vreme istraživanja, velike nezaposlenosti, privremeno-povremenih ugovora o radu i migracija zbog traženja posla, važnost posla uz utvrđenu visoku nesigurnost posla, može da predstavlja faktor rizika koji značajno povećava nivo profesionalnog stresa i ozbiljno utiče na fizičko i mentalno zdravlje zaposlenih kao i kvalitet njihovog života (Arandelovic, et al. 2010; Ilić, et al. 2017).

Rad u prosveti se uobičajeno smatrao profesijom sa niskim stepenom stresa, ali se situacija tokom poslednje tri decenije bitno izmenila (Asaloei, et al.2020). U savremenim socio-kulturnim uslovima, učestali faktori stresa izazivaju složene uslove, čije posledice stvaraju barijere u profesionalnoj aktivnosti, uključujući i aktivnost nastavnika. Rad učitelja povezan je sa velikim psiho-emocionalnim zahtevima (Clipa, 2015) koji su ovde visoki dok su kognitivni i zahtevi za prikrivanjem osećanja u rangu veoma visokih. Ovo se može objasniti da sama nastava kao stresan faktor, primorava i nastavnika i učenike da sve planirano završe za 45 minuta (tempo $56,38 \pm 21,46$), pretnja „da ne stignemo na vreme“ stresna je za svakog predavača. Nastavnik ovome dodaje potrebu da istovremeno reši nekoliko pedagoških zadataka: praćenje svakog učenika individualnim pristupom; održanje discipline u učionici; izlaganje novog materijala na razumljiv način i procenu stepena njegove asimilacije; provera domaćih zadataka i objektivno ocenjivanje (raznovrsnost rada $53,77 \pm 17,46$). Svi ovi zahtevi (kognitivni zahtevi $69,52 \pm 17,01$) izazivaju mentalni (kognitivni $31,09 \pm 17,25$) stres, jer se rešavaju sa visokim osećajem odgovornosti (posvećenost $70,13 \pm 17,83$).

Učitelj je društveni subjekt, nosilac društvenog znanja i vrednosti. Zbog toga se u subjektivnim karakteristikama nastavnika kombinuju intelektualni, emocionalni, voljni, vrednosni, moralni, duhovni i refleksivni plan. U procesu pedagoške aktivnosti potrebno je uzeti u obzir individualnost, originalnost, jedinstvenost svakog od predmeta delatnosti, dok nastavnici moraju imati određene profesionalno važne kvalitete, kojima se nameću vrlo visoki zahtevi. Izuzetno visoki zahtevi nameću se onim aspektima ličnosti nastavnika koji su povezani sa njegovim ličnim moralnim šarmom i uticajem na učenike, njegovom sposobnošću da komunicira, uspostavlja dobronamerne odnose sa njima i svojim primerom ih podstiče na aktivne obrazovne i saznajne, društveno-političke, radne i umetničke -estetske aktivnosti. Ova aktivnost uključuje ispoljavanje ljubavi prema deci, emocionalni stav, toplinu, osećajnost i

brigu o njima, odnosno, istinski humanizam u najširem smislu te reči kao mentalna orijentacija uma, posmatranje manifestacija osećanja, uma i karaktera osobe (Birwatkar, 2014). Ništa nema tako negativan uticaj na obrazovanje kao bezosećajnost i službeni ton nastavnika.

Emocionalna inteligencija učitelja i nastavnika iz razloga sveobuhvatnije analize, kod planiranja istraživanja, ispitivana je upotrebom dva upitnika koji se baziraju na različitim modelima emocionalne inteligencije: model sposobnosti Majera i Saloveja i model osobine TEIQue Petridesa.

Emocionalna inteligencija učitelja i nastavnika u ovom istraživanju merena kao osobina i kao sposobnost je u granicama prosečnih vrednosti za opštu populaciju i u saglasnosti je sa nalazima drugih autora (Walker, 2001; Yoke & Panatik 2016). Utvrđeno je da se predmetni nastavnici uglavnom odlikuju prosečnim nivoom emocionalne inteligencije, a njegovi strukturni elementi po pravilu nemaju jednoobrazan izraz. Profesionalno iskustvo ne igra presudnu ulogu u razvoju emocionalne inteligencije i ne određuje individualnu originalnost ispoljavanja njegovih komponenata (Yoke & Panatik 2016; Schutte et al 2009). Rezultati ovog istraživanja u skladu su sa gore navedenim, jer pokazuju da je emocionalna inteligencija učitelja i nastavnika imala najviše vrednosti u faktorima blagostanje (optimizam, sreća i samopoštovanje) i faktoru emocionalnost (empatija, percepcija emocija i izražavanje emocija), poslednji faktor bio je značajniji u grupi nastavnika, što nije u skladu sa tradicionalnom ulogom učitelja u životu svakog deteta (Jevtić & Vasić 2014; Stojiljković, et al. 2014). Važna uloga pripada emocionalnim karakteristikama učitelja, a glavni sadržaj nastavničke profesije je emocionalni rad (Brennan, 2006). Aktivnosti ostalih profesija tipa „rad sa ljudima“ takođe zahtevaju interakciju, ali ovde je to povezano u cilju najboljeg razumevanja i zadovoljile potrebe učenika. U nastavničkoj profesiji vodeći zadatak je razumevanje socijalnih ciljeva i usmeravanje napora drugih ljudi (dece) da ih postignu. Učitelji emocija imaju veliku prednost u odnosu na neemocionalne, jer oni imaju moć da vode učenike i po pravilu su popularni i voljeni, navedeno potvrđuju visoki emocionalni kao i zahtevi za prikrivanjem osećanja utvrđeni istraživanjem. U skladu s utvrđenim, emocije se mogu pojaviti u neprimerenom trenutku, kada su potrebni uzdržanost i smirenost.

Merena kao sposobnost emocionalna inteligencija učitelja i nastavnika imala je najviše skorove u dimenzijama: upravljanje sopstvenim emocijama, percepcija emocija, upravljanje emocijama drugih, a najniže za upotrebu emocija. Što je donekle u skladu sa nalazima iz

literature da je sposobnost kontrole emocija kao komponenta emocionalne inteligencije - skup mentalnih sposobnosti za obradu emocionalnih informacija važan pokazatelj nivoa njenog razvoja (Bar-On, 2005; Furnham & Petrides, 2003; Lav, Vong & Song, 2004). Profesionalno značajne sposobnosti nastavnika su sposobnost razumevanja učenika, pedagoški takt, sposobnost kreativnog rada, sposobnost brzog reagovanja na pedagoške situacije i jasnog ponašanja u njima, visoko verbalno razumevanje, emocionalna stabilnost, interesovanje i dobra volju, odgovornost i efikasnost. Emocionalna inteligencija nastavnika posreduje u humanističkoj orijentaciji u interakciji sa učenicima i drugim subjektima obrazovnog prostora, promoviše primenu individualnog pristupa razvoju ličnosti i učenju i pokazuje nivo lične zrelosti nastavnika (Soslau, 2015). Emocionalna inteligencija je sastavna lična komponenta pedagoške veštine, jer samo etablirana, zrela ličnost može “doneti” još jednu punopravnu ličnost. Studije su pokazale da su emocionalna stanja nastavnika i učenika funkcionalno povezana. Ako su učitelji bili napeti, nervozni, razdražljivi, onda se ovo stanje brzo prenosi na učenike. Emocionalni faktor značajno utiče na ličnost nastavnika, što se manifestuje u svim vrstama stresova, emocionalnih tenzija (Mareš 2013), kao i poremećaja i neuspeha u emocionalnoj ravni, što može dovesti do burnout nastavnika i umanjenja postignuća učenika.

Stres je tipična pojava u životu nastavnika i stoga je otpor stresu profesionalno važan kvalitet njegove ličnosti. Koncepti stresa i otpornosti na stres, u proučavanju profesionalne aktivnosti nastavnika, su učestala tema poslednjih godina (Travers & Cooper 2018; Kim et al. 2019; Clipa, 2017). Očekuje se da detaljne studije, donekle omogućće, regulisanje faktora koji utiču na mentalno zdravlje nastavnika i shodno tome, efikasnost pedagoške aktivnosti kao i uticaj na proces obrazovanja.

Profesionalna aktivnost postavlja visoke zahteve prema savremenom nastavniku, što zahteva stalnu i maksimalnu mobilizaciju vlastitih psiholoških resursa (Pulido-Martos, et al. 2016). Kao jedna od psihološki, intelektualno i emocionalno najintenzivnijih vrsta društvenih aktivnosti (Cooper 1996), uvrštena u grupu profesija sa velikim prisustvom faktora stresa, koji postavljaju povećane zahteve za psihološku stabilnost nastavnika u odnosu, na spoljne uticaje, tako i na unutrašnje simptome stresa.

U tom smislu, regresioni modeli međuzavisnosti profesionalnog stresa, psihosocijalnih rizika na radu i emocionalne inteligencije pokazuju da je emocionalna inteligencija u ispitivanoj grupi učitelja i nastavnika osnovnih škola u pozitivnoj korelaciji sa kognitivnim i zahtevima za prikriivanjem osećanja, dakle korišćenje emocija kao temelja za razumevanje i

rešavanje problema uključuje kognitivne procese, a to govori da korištenje emocija može efikasno poslužiti za poboljšanje kognitivnih aktivnosti (Roberts et al. 2001), mogućnostima za usavršavanje i uticaj na posao, značenjem posla, posvećenošću poslu (Ates & Buluç 2015), predvidivostima, nagradama, definisanošću radne uloge, kvalitetom rukovodstva, socijalnom podrškom (Ju, et al. 2015), osećajem koherentnosti, zadovoljstvom poslom (Mousavi, et al. 2012), poverenjem, pravednošću, socijalom uključenošću (Daroch & Nagrath 2018), zdravljem (Schutte, et al 2007; Oginska-Bullik, 2005), samoeфикасношću (Hassan, et al. 2015; Sarkhosh & Abbas Ali Rezaee 2014; Kostić-Bobanović, 2020).

Ovde je, utvrđeno, takođe, da su stres (Shukla & Srivastava 2016; Daroch & Nagrath 2018; Meridu-Lopez et al. 2017, Gorsy, et al. 2015) burnout (Vaez & Fallah 2011; Ju, et al. 2015; Pishghadam & Sahebjam 2012), kognitivni i somatski stres (Holeyannavar1 & Itagi 2012), depresivni simptomi, nesigurnost posla, konflikt porodica- posao -porodica (Cheung & Tang 2012), poremećaji spavanja ali i kvantitativni i emocionalni zahtevi, u negativnoj korelaciji kako sa ukupnim skorom emocionalne inteligencije, tako i sa domenima emocionalnost, blagostanje, samokontrola i društvenost (Newton, et al. 2016), u ispitivanoj grupi učitelja i nastavnika u Srbiji.

Profesionalna dužnost obavezuje nastavnika da donosi utemeljene odluke, prevazilazi razdražljivost, očaj i sadrži izlive besa (Şahin Baltacı & Demir 2012). Međutim, spoljna inhibicija emocija ne smanjuje intenzitet emocionalnog procesa i ne doprinosi psihološkom i fizičkom zdravlju. Suprotno tome, nemogućnost psihološke obrade emocija doprinosi rastu njihove fiziološke komponente i uzrokuje različite psihosomatske bolesti. Nepovoljna emocionalna stanja koja se često ponavljaju dovode do konsolidacije negativnih ličnih kvaliteta, poput razdražljivosti, anksioznosti, pesimizma, što zauzvrat negativno utiče na efikasnost nastavnikovih aktivnosti i odnosa sa decom i kolegama (Sarkhosh, et al.2014). U budućnosti to može dovesti do opšteg nezadovoljstva profesijom (Shukla & Srivastava 2016), pa je ovladavanje veštinama emocionalne samoregulacije čini se relevantnim za poboljšanje psihološke kulture nastavnika (Patel, 2017).

Prema nekim nalazima emocionalna inteligencija je važan lični resurs koji pomaže u smanjenju rizika od sagorevanja u procesu nastave (Birwatkar, 2014 Brackett, et al 2010). U ovoj studiji je otkriveno je da nivo razvoja emocionalne inteligencije i njenih strukturnih elemenata određuje individualnu težinu sindroma sagorevanja: nizak nivo emocionalne inteligencije odgovara visokom nivou sagorevanja i obrnuto (Pishghadam & Sahebjam

2012). Postoje razlike u ispoljavanju sindroma sagorevanja među nastavnicima sa različitim odnosima nivoa razvijenosti interpersonalne i intrapersonalne emocionalne inteligencije (Salami, 2010). A prema našim rezultatima u grupi ispitivanih učitelja i nastavnika burnout, stres, kognitivni i somatski stres (Newton, et al. 2016) , depresivni simptomi, nesigurnost posla i kvalitet rukovodstva, takođe su u negativnoj korelaciji sa sposobnostima emocionalne inteligencije: percepcija emocija, upravljanje sopstvenim emocijama i emocijama drugih kao i sa korišćenjem emocija.

Emocionalna inteligencija određuje formiranje strukture ličnih resursa za prevazilaženje sindroma sagorevanja i njegov je značajan element. Razvoj emocionalne inteligencije pomaže u smanjenju rizika od nastanka burnouta i stresa na radu. Dakle, učiteljska profesija zahteva puno emocionalne posvećenosti. Emocionalna inteligencija deluje kao faktor koji formira sistem produktivnosti pedagoške aktivnosti, posredujući kako u sticanju profesionalnih znanja i veština, tako i u ličnom razvoju nastavnika i njegovih učenika.

Emocionalna inteligencija je važna karika u profesionalnom samorazvoju ličnosti nastavnika, koja određuje usklađenost njegove ličnosti sa zahtevima profesionalne aktivnosti, koju karakteriše pozitivan stav prema budućnosti, određivanje ciljeva, integracija ciljeva i praćenje lanca „sposobnost - cilj – budućnost”. Sve iz razloga što decu treba naučiti da poštuju svoje emocije, jer su one od velikog značaja pri donošenju odluka. Deca sa razvijenom emocionalnom inteligencijom će lakše prepoznati nebezbedne, opasne i rizične situacije i reagovati adekvatnije od drugih vršnjaka (Srinivasan, 2015).

U praktičnom radu i svakodnevnom životu učitelj se često nalazi u stanjima koja predisponiraju događaje ili situacije koje mogu izazvati stres, bilo da su u pitanju komplikovane lekcije, odgovorna predavanja ili napet razgovor sa pretpostavljenima i roditeljima (Slivar, 2008). Ubrzani ritam učiteljskog života, nedostatak vremena, prekomerni, često negativni, protok informacija rezultiraju hroničnim umorom, agresijom ili depresijom i pogrešnim odlukama. Dugotrajni stres može doprineti sagorevanju nastavnika. Nasuprot tome profesionalna dužnost nastavnika zahteva uravnotežene akcije i odluke, takođe obavezuje na prevazilaženje izliva besa, stanja razdražljivosti, teskobe, očaja (Şahin Baltacı, & Demir 2012; Clipa, 2017).

Nastavnike koje karakteriše osetljivost na složene i konfliktne situacije, razdražljivost, neažurnost, ograničen spektar interesovanja, odnosno, podložnost profesionalnom burnoutu sa formalizovanjem profesionalnih odgovornosti, izbegavanjem poteškoća i odgovornosti i

lošom organizacijom (Clipa, 2015), ovo takođe delom, potvrdili rezultati naše studije, skorovima burnout koji su oko proseka $45,02 \pm 19,47$ i odgovaraju skorovima burnout učitelja evropskih zemalja (48) i ocenjeni su kao značajni, u odnosu na burnout u drugim profesijama skorovan oko 42 (Nübling, et al. 2011).

Sindrom izgaranja smatra se dugotrajnom stresnom reakcijom ili sindromom koji proizlazi iz dugotrajnog profesionalnog stresa umerenog intenziteta. Emocionalno sagorevanje je psihološka odbrana nastavnika u vidu potpunog ili delimičnog isključivanja emocija u komunikaciji, urušavanje normalnih odnosa sa ljudima, povećani negativizam, netaktičnost, devalvacija dostignuća u profesiji, smanjenje samopoštovanja, samopouzdanja i osećaj neadekvatnosti. Bez racionalnog pristupa u stresnim situacijama, bez posedovanja veština aktivnog i efikasnog prevladavanja, u nedostatku sistema podrške, nastavnik počinje da iskušava manifestacije stresa na svim nivoima: emocionalnom, bihevioralnom, kognitivnom. Kako se posledice profesionalnog stresa pogoršavaju, čovekova moralna i fizička snaga se iscrpljuje, postaje manje energičan, zdravlje mu se pogoršava, smanjuje se radna motivacija, razvija se ravnodušnost prema poslu, pogoršava se kvalitet rada.

Razlozi za napetost u profesionalnoj aktivnosti nastavnika su osim navedenih objektivnih koji se tiču školske sredine i subjektivni faktori.

Subjektivni faktori koji negativno utiču na nastavnikove aktivnosti uključuju individualne karakteristike koje ometaju uspostavljanje komunikacije sa učenicima i kolegama, nedostatak radnog iskustva, nezadovoljstvo napredovanjem u karijeri, neizvesnost ili nedostatak odgovornosti i druge lične kvalitete (Vesely, et al. 2013; Kim, 2017), što nije bio slučaj u ovoj studiji obzirom na povoljne vrednosti navedenih faktora u COPSOQ skalama, a verovatno i prema prosečnoj dužinu rada u nastavi, naših ispitanika, koja je iznosila više od 10 godina, posebno za učitelje. Navedena dužina specifičnog radnog staža u obrazovanju odlikuje standardni pristup, uobičajenost, samopouzdanje ili pojednostavljeno razumevanje dece, ovome svakako treba dodati utvrđenu solidarnost i veliku podršku od strane kolega i pretpostavljenih, dobro ocenjene mogućnosti za razvoj karijere, poverenje, pravednost i socijalnu uključenost.

Stres takođe dovodi do sindroma hroničnog umora kao profesionalnog oštećenja u uslovima „hroničnog stresa nervnog sistema“ (Amalu, 2018). Hronični umor pojavljuje se u situacijama intenzivne emocionalne komunikacije sa velikim brojem ljudi. Osoba pati od fizičke i nervne iscrpljenosti. Sindrom je može biti praćen mučninom, bolovima u mišićima,

povišenom temperaturom, promenama raspoloženja, simptomima depresije. U negativne posledice profesionalnog stresa spadaju oblici akutnih stresnih stanja i njihova fiksacija u vidu upornih poremećaja mentalnog zdravlja - razni oblici dezorganizacije individualnog i grupnog ponašanja, karakteristični profesionalni i lični deformiteti i psihosomatski poremećaji. Treba napomenuti da je svaki nastavnik podložan stresu, a vulnerabilnost učiteljevog nervnog sistema može dovesti do "signifikantni funkcionalni poremećaji ili rizici za razvoj kliničkih poremećaja" (Sauter, et al.1990). Naši učitelji i nastavnici su, međutim, pokazali niske nivoe stresnog reagovanja, izražene kroz skorove skala somatskog i kognitivnog stresa, kao i ekvivalenata u smislu depresivnih sindroma i poremećaja sna i u krajnjoj liniji burnouta koji je u granicama srednjih vrednosti i signifikantno niži u odnosu na sve zaposlene u službama hitne medicinske pomoći (Ilić, 2010) i sličan skorovima burnouta učitelja u bliskim kulturama (Marić et al. 2020).

Ovde, takođe treba pomenuti informacioni stres, kao svojevrsni profesionalni stres, u skladu sa digitalizacijom i obavezom uvođenja informacionih tehnologija u obrazovni sistem. Preopterećenost informacijama od nastavnika zahteva da u kratkom vremenu brzo shvati i obradi veliku količinu složenih informacija. Učitelj je primoran da radi bez odmora i prelaska na druge aktivnosti, a napetost je pojačana je velikom odgovornošću za posledice donetih odluka, što je u skladu s utvrđenom visokom odgovornošću i posvećenošću poslu, ali kognitivnim zahtevima i visokim tempom rada.

Emocionalni stresovi su iskustva negativnih emocija: strah, bes, teška anksioznost, prekomerna odgovornost, kao rezultat nezadovoljstva poslom, jakog psihološkog pritiska, prekomerne kontrole, nedostatka nezavisnosti i slobode u odlučivanju. Učitelj doživljava i komunikativne stresove u različitim konfliktnim situacijama tokom komunikacije sa decom, njihovim roditeljima, kolegama i školskim rukovodiocima (Slivar, 2008; Clipa, 2017). Negativna iskustva i emocije učitelja i nastavnika, u ovom istraživanju odnose se na pozitivnu korelaciju sa kvantitativnim zahtevima, tempom rada, kognitivnim i emocionalnim zahtevima, nesigurnošću posla, posao porodica sukobom, poremećajima spavanja, burnoutom, sukobom uloga, kognitivnim stresom i depresivnim simptomima, međutim većina ovih psihosocijalnih rizika imala je srednje ili niže vrednosti skala u vreme istraživanja.

Nasuprot navedenom, nastavnici i učitelji u ovom istraživanju predstavljaju rezilijentnu profesionalnu grupu, na osnovu utvrđene niske podložnosti depresivnim, somatskom i kognitivnim stres simptomima, uprkos visokim zahtevima rada. Prema našim

rezultatima, učitelji i nastavnici ispitivanih osnovnih škola u Nišu pokazuju svojevrsan stepen otpornosti koji se može tumačiti u vezi sa utvrđenim visokim skorovima protektivnih psihosocijalnih faktoria: osećaja koherentnosti, socijalne podrške od kolega i pretpostavljenih, zadovoljstva poslom, posvećenosti poslu, predvidivosti posla uz jasno definisane uloge i samoeфикаsnosti. Visoko poverenje na svim nivoima, pravednost i socijalna uključenost kao i mogućnosti za razvoj uz samoocenjeno dobro zdravlje, takođe doprinose umanjenju stresnog reagovanja.

Nastavnici u većoj meri od predstavnika drugih profesija tipa „lice-u-lice“, podležu sudu javnosti i očekivanjima dela društva za povećanim zahtevima za kvalitetom delatnosti u uslovima potcenjene socijalne i materijalne procene rada, što dovodi do pada prestiža profesije, „odliva kadrova“, kvantitativnog i kvalitativnog pada kvaliteta životnog standarda (Carlo, et al. 2013).

Nalazi ove studije potvrđuju nalaze poslednjih istraživanja u Evropi, u tom smislu je umanjenje negativnih iskustava učitelja i nastavnika u jasnoj je korelaciji sa nagradama i priznanjima, ali i samoeфикасноšću, povećanošću i zadovoljstvom poslom. Uprkos neadekvatnog materijalnog statusa zaposlenih u obrazovanju, poslednjih decenija, učitelji i nastavnici pokazuju visok stepen samoeфикаsnosti, posvećenosti i zadovoljstva poslom (Crosswell & Elliott 2004).

Zanimanje nastavnika spada u grupu visoko rizičnih profesija po učestalosti zdravstvenih poremećaja (Krause et al. 2011). Poznato je da je, u pogledu stepena napetosti, opterećenje nastavnika u proseku veće od onog kod menadžera i bankara, direktora i predsednika udruženja, odnosno ostalih stručnjaka koji direktno rade sa ljudima (Cooper 1996). Iako su učitelji i nastavnici, svoje zdravlje ocenili kao dobro, kao najčešća oboljenja utvrđene su bolesti lokomotornog aparata, hipertenzije i alergijska stanja i oboljenja što je u skladu sa statistikama najčešćih obolevanja, posebno za oboljenja koštano-mišićnog sistema (Eurofound and EU-OSHA 2014).

Većina učitelja i nastavnika ne konzumira alkohol, dok su najveći broj ispitanika nepušači, ovo se može tumačiti u skladu sa promocijom zdravih životnih stilova u našoj zemlji. Suprotno očekivanjima samog istraživača i sličnih studija (Krause et al. 2011; Hasselhorn & Nübling 2004), u ispitivanoj populaciji najmanje se upotrebljavaju lekovi protiv nesanice (ne koristi 84,60%), zatim lekovi za smirenje (ne koristi 73,20%) kao i lekovi protiv bolova i glavobolje (ne koristi 40,90%) ukupne populacije ispitanika.

U „Četvrtoj anketi o evropskim radnim uslovima“ sprovedenoj u svih 27 država EU (Parent-Thirion i sar., 2007) utvrđen je relativno visok rizik od 7,6% (ukupna srednja vrednost 5%) za nasilje na poslu nastavnika, u ovom istraživanju pretnjama nasiljem nekoliko puta je bilo izloženo 4,9% ukupne populacije ispitivanih, odnosno 2,2% učitelja i 6,8% nastavnika. Rezultat se može smatrati značajnim, obzirom da u prethodnom istraživanju u grupi zaposlenih u hitnoj medicinskoj pomoći (Ilić, 2010), skoro ni jedan zaposleni nije odgovorio na pitanja iz ankete o zlostavljanju na radnom mestu. Ovo se može tumačiti u promeni zakonske regulative i političkih prilika u Srbiji.

Svoj rad su učitelji i nastavnici ocenili visokom prosečnom ocenom, koja je u skladu sa visokom samoeфикасношću iz COPSOQ II upitnika $69,73 \pm 17,39$, što je u skladu sa teorijom samoeфикасноsti (Bandura, 1977). Kako postoji uzročno-posledična veza između osećaja zadovoljstva i produktivnosti na poslu. Stoga se može reći da se samoeфикасноst nastavnika može koristiti za predviđanje zadovoljstva poslom (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

U istraživanjima širom sveta o vezi emocionalne inteligencije i samoeфикасноsti, utvrđena je signifikantna povezanost empatije, emocionalne samosvesti i samoeфикасноsti (Abdolvahabi, 2012). Emocionalna inteligencija pomaže u smanjenju profesionalnog stresa nastavnika i povećanju njihove eфикасноsti u nastavi (Kauts & Saroj 2012), što su i nalazi ovog istraživanja.

Zadovoljstvo poslom kao deo psihosocijalnih karakteristika radne sredine je takođe, bilo predmet ovog istraživanja kroz osam pitanja COPSOQ upitnika. Rezultati našeg istraživanja pokazuju visoko zadovoljstvo poslom kod svih učitelja i nastavnika, bez statističkih razlika. Zadovoljstvo poslom je u vezi sa nagradama i priznanjima na radu, posvećenosti poslu, raznovrsnošću radnih zadataka, značenjem posla, pravdom i poštenjem u radnoj organizaciji. Sukob između poslovnih i porodičnih obaveza i sukobljene radne uloge umanjuju zadovoljstvo poslom.

Kao važne odrednice većeg životnog zadovoljstva učitelji i nastavnici su imenovali mogućnost uticaja na posao i osećaj koherentnosti u zajednici (Kuwato & Hirano 2020).

Osećaj pripadanja zajednici ili osećaj koherentnosti, je salutogeni model razvijen od strane Antonovskog (Antonovsky, 1987; Antonovsky, 1996). koji sugerise da je osećaj koherentnosti ključna determinanta za održanje dobrog zdravlja i prevenciju mogućih poremećaja i bolesti kako somatskih tako i mentalnih. Ovaj teorijski model objašnjava

zašto su pojedine osobe podložnije oboljevanju u stresnim okolnostima. Osećaj pripadanja zajednici se definiše kao: globalna orijentacija koja izražava opseg individualne predispozicije kroz funkcionalno osećanje poverenja pojedinca prema: 1) stimulusima koji potiču iz njegove unutrašnje ili spoljašnje sredine u životu i koji su strukturisani, predvidivi i mogu se objasniti; 2) raspoloživim resursima koji su u stanju da odgovore zahtevima zbog ovih stimulusa i 3) ovi zahtevi mogu biti promenjivi i zahtevaju ulaganje i angažovanje.

Ljudi sa snažnim osećajem koherentnosti su u stanju da shvate značenje stresora, da ih predvide i da rukovode njima. Pretpostavlja se da je osećaj koherentnosti relativno stabilna individualna karakteristika u zreloom dobu, koja je determinisana još u detinjstvu i ranoj mladosti, a potpuna nakon tridesete godine života. Citirajući autora, ljudi sa snažnijim osećajem ostaju mentalno zdraviji (Kuwato & Hirano 2020), u odnosu na druge iako doživljavaju iste stresne događaje (Antonovsky, 1987; Antonovsky, 1994). Ovakve osobe shvataju značenje doživljenih stresnih događaja kao pozitivne izazove vredne emocionalnog ulaganja i truda. Mobilizacija opštih resursa otpornosti za borbu sa napetošću i stresorima zavisi od ukupnog osećaja pripadanja zajednici pojedinca. Stepem raspoloživih resursa otpornosti je važan za determinisanje da li će stresna situacija imati kao rezultat slabljenje ili ojačanje osećaja koherentnosti pojedinca (Antonovsky, 1987; Antonovsky, 1996). Ljudi sa visokim osećajem koherentnosti teže strategijama fokusiranja na problem, fleksibilniji su u izboru strategija i poseduju veštine korišćenja podataka o rezultatima rada pri rešavanju problema, što je dokazano i u ovom istraživanju ubedljivo visokim skorovima osećaja koherentnosti $80,67 \pm 18,72$, upitnika o psihosocijalnim uslovima, zdravlju i blagostanju, kao i vrednostima socijalne uključenosti, poverenja i podrške u ispitivanoj grupi učitelja i koji su bili u visoko normativnom rangu.

Posedovanje visokog osećaja koherentnosti udruženo je sa sposobnošću eliminisanja izvora stresa i prateće napetosti čime se može prevenirati razvoj posledica po zdravlje, ali osećaj koherentnosti nije specifičan stil suočavanja sa stresom. Tokom vremena osobe sa jakim osećajem koherentnosti će doživeti kraće periode štetnog delovanja stresa u odnosu na one kod kojih je ovo individualno svojstvo slabije izraženo, što sugeriše i ovde dokazana pozitivna korelacija između nivoa osećaja koherentnosti i zadovoljstva poslom, zadovoljstva životom, porasta pozitivnih iskustava, sposobnosti emocionalne inteligencije u domenima upotrebe emocija, upravljanja sopstvenim kao i emocijama drugih ljudi, a takođe i faktor domenima i ukupnom emocionalnom inteligencijom merenom kao osobina ličnosti.

Naučnici veruju da su emocionalna inteligencija i profesionalni stres međusobno povezani konstrukti. Emocionalna inteligencija se smatra zaštitnim faktorom protiv stresa (Landa et al., 2007). Pojedinci koji imaju viši nivo EI su sposobniji za razumevanje i bavljenje stresnim situacijama. Takvi pojedinci imaju tendenciju da budu veštiji u prepoznavanju kada počinju da se osećaju preplavljeno stresom (Min, 2014). Ova svest im omogućava da preispitaju faktore koji dovode do njihovog stresa, omogućavajući im tako razvoj strategija za suočavanje i upravljanje emocionalnim, somatskim i kognitivnim stresnim reakcijama.

Ova studija je doprinela literaturi o emocionalnoj inteligenciji izvođenjem istraživanja kako bi se utvrdilo postojanje međuzavisnosti između psihosocijalnih uslova rada, profesionalnog stresa, blagostanja i emocionalne inteligencije učitelja i nastavnika u našem podneblju. Iako rezultati ukazuju na to da učitelji u niškim školama možda nemaju natprosečnu emocionalnu inteligenciju, nekoliko ranijih studija sugerise da se emocionalna inteligencija može ojačati treningom i doprineti boljim performansama (Chan, 2006; Nelis, et al. 2009; Slaski & Cartwright 2003).

Potvrđena je hipoteza studije da je stres u radu nastavnika i učitelja, kao i somatske i kognitivne stresne i depresivne reakcije, izgaranje na radu i nesigurnost posla u višestruko dokazanoj negativnoj relaciji sa sposobnošću i osobinom emocionalne inteligencije. U tom smislu bi sistematska upotreba preventivnih metoda "rada na sebi" u smislu učenja socijalno emocionalnih veština, kao i modeli sigurnijeg radnog statusa (angažovanja), rezultirali umanjenim nivoima profesionalnog stresa i sagorevanja i razvoja profesionalno značajnih osobina ličnosti nastavnika i učitelja. Iako je postignut cilj, dotakli samo deo problema nezavisne upotrebe metoda u sprečavanju profesionalnog stresa učitelja i nastavnika, što se može obrazložiti nedovoljnom pripremom i nedostatkom podrške za razvoj veštine emocionalne inteligencije među školskim nastavnicima.

ZAKLJUČAK

Izvršeno istraživanje međuzavisnosti profesionalnog stresa i emocionalne inteligencije, kao i psihosocijalnih uslova rada, zdravlja, blagostanja, pozitivnih i negativnih iskustava u populaciji učitelja i nastavnika, pruža osnovu za donošenje sledećih zaključaka:

- Profesionalni stres učitelja i nastavnika u vezi je sa utvrđenim visokim kognitivnim, emocionalnim, zahtevima za prikrivanjem osećanja, brojnim obavezama i visokim tempom rada uz veliko značenje posla i postojanje nesigurnosti posla.
- Ukupni skorovi emocionalne inteligencije merene kao sposobnosti i kao osobine su u granicama proseka za opštu populaciju, bez značajnih razlika među ispitivanim grupama.
- Merena kao osobina ličnosti emocionalna inteligencija učitelja i nastavnika imala je najviše skorove u faktorima blagostanje (optimizam, sreća i samopoštovanje) i faktoru emocionalnost (empatija, percepcija emocija i izražavanje emocija), poslednji faktor bio je značajniji u grupi nastavnika.
- Merena kao sposobnost emocionalna inteligencija učitelja i nastavnika imala je najviše skorove u dimenzijama; upravljanje sopstvenim emocijama, percepcija emocija, upravljanje emocijama drugih, a najniže za upotrebu emocija.
- Stres, burnout, kognitivni i somatski stres, depresivni simptomi, nesigurnost posla, konflikt porodica- posao, posao-porodica, poremećaji spavanja ali i kvantitativni i emocionalni zahtevi, zaredom su bili faktori u negativnoj korelaciji kako sa ukupnim skorom emocionalne inteligencije tako i sa sastavnim faktor - domenima emocionalne inteligencije: emocionalnost, blagostanje, samokontrola i društvenost u ispitivanoj populaciji učitelja i nastavnika.
- Burnout, stres, kognitivni i somatski stres, depresivni simptomi, nesigurnost posla i kvalitet rukovodstva bili su u negativnoj korelaciji sa sposobnostima emocionalne inteligencije: percepcija emocija, upravljanje sopstvenim emocijama i emocijama drugih kao i sa korišćenjem emocija.

- Dokazan je pozitivan uticaj na sve domene sposobnosti emocionalne inteligencije sledećih psihosocijalnih faktora rada: zahteva za prikrivanjem osećanja, mogućnosti uticaja na posao, posvećenosti poslu, definisanosti i jasnoće uloge, samoefikasnosti i socijalne podrške na svim nivoima, kao i kognitivnih zahteva, društvene uključenosti i značenja posla.
- Kao važne odrednice većeg životnog zadovoljstva učitelji i nastavnici su imenovali mogućnost uticaja na posao i osećaj koherentnosti u zajednici.
- Najčešća oboljenja u ispitivanoj populaciji učitelja i nastavnika su bolesti koštano – mišićnog sistema, hipertenzija i alergijska oboljenja.
- Ispitanci su svoje zdravlje ocenili kao dobro, pri čemu je zdravlje u pozitivnoj korelaciji sa samoefikasnošću, a u negativnoj sa burnoutom i somatskim stresom.
- Učitelji i nastavnici su svoje zadovoljstvo poslom ocenili kao visoko, pri tome je veće zadovoljstvo u pozitivnoj korelaciji sa nagradama i priznanjima na radu, posvećenosti poslu, raznovrsnošću radnih zadataka, značenjem posla, pravdom i poštenjem u radnoj organizaciji. Sukob između poslovnih i porodičnih obaveza i sukobljene radne uloge umanjuju zadovoljstvo poslom.
- Učitelji i nastavnici predstavljaju rezilijentnu profesionalnu grupu, na osnovu utvrđene niske podložnosti depresivnim, somatskom i kognitivnim stres simptomima, uprkos visokim zahtevima rada. Navedeno je u vezi sa utvrđenim visokim skorovima protektivnih psihosocijalnih faktoria: osećaja koherentnosti, socijalne podrške od kolega i pretpostavljenih, zadovoljstva poslom, posvećenosti poslu, predvidivosti posla uz jasno definisane uloge i visoku samoefikasnost. Visoko poverenje na svim nivoima, pravednost i socijalna uključenost kao i mogućnosti za razvoj uz samoocenjeno zdravlje kao dobro, takođe doprinose umanjenju stresnog reagovanja.
- U ovom istraživanju prosečan skor izgaranja učitelja i nastavnika je u rangi srednjih vrednosti. Burnout je u pozitivnoj korelaciji sa stresom, sukobom poslovnih i porodičnih obaveza, depresivnim simptomima i poremećajima spavanja. A u negativnoj korelaciji sa boljim zdravstvenim stanjem i predvidivošću posla.
- Pozitivna osećanja učitelja i nastavnika najviše su povezana sa kognitivnim zahtevima posla, posvećenošću poslu, socijalnom podrškom od pretpostavljenih i poverenjem u menadžment, a zatim i sa mogućnostima uticaja na posao i

usavršavanje, značenjem posla, predvidivošću, nagradama i priznanjima, definisanošću radne uloge, osećajm koherentnosti, zadovoljstvom poslom, međusobnim poverenjem i podrškom od kolega, pravdom i poštenjem, zdravljem i samoeфикасношću.

- Povećanje kvantitativnih zahteva, nesigurnosti posla, sukoba porodica- posao, poremećaji spavanja, burnout, stres, depresivni simptomi, somatski i kognitivni stres su u negativnoj korelaciji sa pozitivnim osećanjima i iskustvima.
- Utvrđena je pozitivna korelacija između porasta negativnih osećanja i kvantitativnih zahteva, emocionalnih zahteva, tempa rada, nesigurnosti posla, konflikta porodica – posao i posao- porodica, poremećaja spavanja, dvosmislenih uloga, depresivnih simptoma, opšteg, somatskog i kognitivnog stresa.
- Umanjene negativnih osećanja i iskustava u jasnoj je korelaciji sa nagradama, priznanjima, samoeфикасношću, posvećenošću i zadovoljstvom poslom.
- Na osnovu dostupnih saznanja ovo istraživanje predstavlja prvu studiju koja se bavila sveobuhvatnom analizom psihosocijalnih uslova rada, zdravlja, blagostanja burnouta i stresa učitelja i nastavnika, upotrebom aktuelnih standardizovanih instrumenata (COPSOQ II), kao i procenom emocionalne inteligencija kao resursa koji se može razvijati u cilju razvoju ljudskog kapitala kao faktora koji povećava konkurentnost u celini i nesumnjivo je obećavajući za razvoj ličnosti učenika i obrazovanja.

LITERATURA

- Abdolvahabi, Z., Bagheri, S., Kioumars, F. (2012) Relationship between Emotional Intelligence and Self-Efficacy in Research among Tehran Physical Education Teachers. *European Journal of Experimental Biology*, 2, 2337-2343.
- Ackfeldt, A., Malhotra, N. (2013) Revisiting the role stress-commitment relationship: can managerial interventions help? *European Journal of Marketing*, 47(3), 1-37.
- Åkerstedt, T., Axelsson, J., Lekander, M., Orsini, N., Kecklund, G. (2014). Do sleep, stress, and illness explain daily variations in fatigue? A prospective study. *Journal of Psychosomatic Research*, 76(4), 280–285.
- Aldrup, K., Klusmann, U., Ludtke, O. (2017) Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers, *Learning and Instruction*, 50, 21-30.
- Amalu, M. (2014) Impact of workload induced stress on the professional effectiveness of secondary school teachers in Cross River State. *Global Journal of Educational Research*, 13(1), 15-22. DOI:[10.4314/gjedr.v13i1.3](https://doi.org/10.4314/gjedr.v13i1.3)
- Amelang, M., Steinmayr, R. (2006) Is there a validity increment for tests of emotional intelligence in explaining the variance of performance criteria? *Intelligence* 34:459–468.
- Andrei, F., Siegling, A. B., Aloe, A. M., Baldaro, B., Petrides, K. V. (2016) The incremental validity of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue A) systematic review and meta-analysis. *Journal of Personality Assessment*, 98:3, 261-276, DOI: 10.1080/00223891.2015.1084630
- Antoniou, A., Ploumpi, A., Ntalla, M. (2013). Occupational Stress and Professional Burnout in Teachers of Primary and Secondary Education: The Role of Coping Strategies. *Psychology*, 4, 349-355. doi:[10.4236/psych.2013.43A051](https://doi.org/10.4236/psych.2013.43A051).
- Antonovsky, A. (1987) *Unraveling the Mystery of Health: How People Manage Stress and Stay Well*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Antonovsky, A. (1994) The sense of coherence: An historical and future perspective. In McCubbin HI, Thompson EA, Thompson AI, Frammer JE. *Sense of Coherence and Resiliency: Stress, Coping and Health*. Madison, WI: The University of Wisconsin System, Center for Excellence in Family Studies. Reprinted in *Isr J Med Sci* 1996;32:170-178.
- Antonovsky, A. (1996) The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11–18, <https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>
- Arandelovic, M., Nikolic, M., and Stamenkovic, S. (2010) Relationship between burnout, quality of life, and work ability index - directions in prevention. *TheScientificWorldJournal*, 10, 766–777. <https://doi.org/10.1100/tsw.2010.83>
- Arandjelovic, M. (2011) A need for holistic approach to the occupational health developing (in Serbia). *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 24(3), 229-240. <https://doi.org/10.2478/s13382-011-0033-z>
- Aronson, E. (2000) *Nobody left to hate: Teaching compassion after Columbine*, W.H. Freeman, New York.
- Aronsson, G., Theorell, T., Grape, T., Hammarström, A., Hogstedt, C., Marteinsdottir, I., Skoog, I., Träskman-Bendz, L. & Hall, C. (2017) A systematic review including meta-analysis of work environment and burnout symptoms. *BMC Public Health*, 17(1), 264. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4153-7>
- Arvidsson, I.; Håkansson, C.; Karlson, B.; Björk, J.; Persson, R. (2016) Burnout among Swedish school teachers-a cross-sectional analysis. *BMC Public Health*, 16, 823.

- Asaloei, S.I., Wolomasi, A.K., Werang, B.R. (2020) Work-Related Stress and Performance among Primary School Teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(2),352-358.
- Auxéméry, Y. (2012) Posttraumatic stress disorder as a consequence of the interaction between an individual genetic susceptibility, a traumatogenic event and a social context. *Encephale*, 38(5), 373-380. doi:10.1016/j.encep.2011.12.003.
- Backović, D., Milovanović, S., Maksimović, M., Latas M. (2000) Stres i mentalni zamor u radnom procesu kao problem industrijski razvijenih zemalja. *Engrami*, 22(1), 39-64.
- Bahri Yusoff, M.S. (2013) Dealing with Occupational Stress – A Self- Changed Model. *Occup Med Health Aff*, 1:138. doi: 10.4172/2329-6879.1000138
- Bakker, A.B., Costa, P.L. (2014) Chronic job burnout and daily functioning: A theoretical analysis. *Burnout Research*, 1(3),112–119. doi.org/10.1016/j. burn.2014.04.003.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi:10.1037/0033-295x.84.2.191
- Barchard, K.A. (2003) Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement* 63, 840–858.
- Barling, J., Slater, F., Kelloway, E.K. (2000) Transformational leadership and emotional intelligence: and exploratory study. *Leadership and Organisational Development*, 21, 157-161.
- Bar-On, R. (1997) *The Emotional Quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000) Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On, & I. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the work place* (pp. 363-388). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bauer, J., Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Grießhaber, V., Müller, U., et al. (2007) Working conditions, adverse events and mental health problems in a sample of 949 German teachers. *Int Arch Occup Environ Health* 80 (5), pp. 442–449
- Beck, U. (2002) *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage.
- Billehøj, H. (2007). Report on the ETUCE Survey on Teachers' Work- related Stress European Trade Union Committee for Education 5, boulevard du Roi Albert II - 9th Floor 1210 Brussels, Belgium
- Birwatkar, V. P. (2014). Teaching Metamorphosis – The Role of Emotional Intelligence in Transforming Education, 2 (2), 145-165.
- Bobek, B. (2002) "Teacher resiliency: A key to career longevity", *The Clearing House*, 75 (4), 202-206.
- Borritz, M., Kristensen, T.S. (2004) Copenhagen Burnout Inventory. Scales used in the PUMA study. National Institute of Occupational Health, Copenhagen, Denmark. (Retrieved on Dec 2006: <http://www.ami.dk/upload/CBI-scales.pdf>)
- Boyatzis, R., Goleman, D., Rhee, K. (2000) Clustering competence in Emotional Intelligence: Insights from the emotional competence inventory. In R. Bar-On and J. D. A. Parker, eds., *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 343–362.
- Brackett, M.A., Mayer, J.D., Warner, R.M. (2004) Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences* 36, 1387–1402.

- Brackett, M.A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M.R., Salovey, P. (2010) Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the School*, 47(4), 406-417.
- Brennan, K. (2006). The managed teacher: Emotional labour, education, and technology. *Educational Insights*, 10, 55-65.
- Brown, C.G. (2012). A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. *Educational and Child Psychology*, 29, 47–63.
- Brown, M., Ralph, S., Brember, I. (2002) Change-Linked Work-Related Stress in British Teachers. *Research in Education*, 67(1), pp. 1–12. doi: [10.7227/RIE.67.1](https://doi.org/10.7227/RIE.67.1).
- Brunsting, N.C., Sreckovic, M. A., Lane, K. L. (2014) Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 37,681–711. <https://doi.org/10.1353/etc.2014.0032>
- Brunsting, N.C., Sreckovic, M.A., Lane, K.L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 37, 681–711. <https://doi.org/10.1353/etc.2014.0032>
- Burr H, Albertsen K, Rugulies R, Hannerz H (2010). Do dimensions from the Copenhagen Psychosocial Questionnaire predict vitality and mental health over and above the job strain and effort—reward imbalance models? *Scand J Public Health* 38: 59-68.
- Čabarkapa, M. (2018) Profesionalni stres. Psihologija stresa na radu. Zavod za udžbenike Beograd.
- Caplan, R.D. (1987) 'Person-environment fit theory and organizations: Commensurate dimensions, time perspectives, and mechanisms', *Journal of Vocational Behavior*, 31(4), pp. 248-267.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P., Malone, P. S. (2006) Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Carlo, A., Michel, A Chabanne, J.C., Bucheton, D., Demougin, P., et al.(2013) Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe. [Research Report] EAC-2010-1391, European Commission, Directorate General For Education and Training. pp. 2 volumes. fhal-00922139f Submitted on 12 Feb 2015
- Chan, D.W. (2006) Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1042-1054.
- Chang, M.L. (2009) An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193–218.
- Chen, W. (2008) The structure of secondary school teacher job satisfaction and its relationship with attrition and work enthusiasm. *Chinese Education and Society*, 40(5), 17-31.
- Cherniss, C. (2010) Emotional intelligence: Toward clarification of a concept. *Industrial and Organizational Psychology*, 3(2), 110-126. doi:10.1111/j.1754-9434.2010.01231.x
- Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2014) Measuring the impacts of teachers II: Teacher value-added and student outcomes in adulthood. *American Economic Review*, 104, 2633–2679.
- Cheung, F. Y.-l., & Tang, C. S.-k. (2012). The effect of emotional dissonance and emotional intelligence on work–family interference. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 44(1), 50–58. <https://doi.org/10.1037/a0025798>

- Chrousos, G.P., Gold, P.W. (1992) The concepts of stress and stress disorders. *JAMA*, 267:1244-1252.
- Clipa, O. (2015) "Stress factors and solutions for the phenomenon of burnout of preschool teachers," *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 80, 916-923.
- Clipa, O. (2017) Teacher Stress and Coping Strategies. In O. Clipa (ed.), *Studies and Current Trends in Science of Education* (pp. 120-128). Suceava, Romania: LUMEN Proceedings <<<https://doi.org/10.18662/lumproc.icsed.2017.14>>>
- Colligan, T. W. Higgins, E. M. (2005) Workplace stress: Etiology and consequences. *Journal of Workplace Health*, 21, 2, pp. 90-97
- Colligan, T.W, Higgins, E.M. (2005) Workplace stress: Etiology and consequences. *Journal of Workplace Health*, 21, 2, 90-97.
- Cooper, C.L. (2005) *Handbook of Stress Medicine and Health*. Boca Raton. CRC Press, Florida.
- Corcoran, R.P., Tormey, R. (2012) "How Emotionally Intelligent Are Pre-Service Teachers?" *Teaching and Teacher Education* 28 (5), 750–759.
- Cotton, P. (1996) The Prevention and Management of Psychological Dysfunction in Occupational Settings, in Cotton, P. and Jackson, H. (Eds), *Early intervention and preventional mental health* (pp 247-283). Melbourne: The Australian Psychological Society.
- Cox, T., Griffiths, A., Barlowe, C., Randall, R., Thomson, L., Rial-Gonzalez, E. (2000) *Organisational interventions for work stress: a risk management approach*. Sheffield: HSE Books.
- Crosswell, L. J., Elliott, R. G. (2004) Committed Teacher, Passionate Teachers: the dimension of passion associated with teacher commitment and engagement. <http://eprints.qut.edu.au/968/>
- Cummins, R.A., Eckersley, R., Pallant, J., Vugt, J., Misajon, R.A. (2003) Developing a National Index of Subjective Well-being: The Australian Unity Well-being Index. *Social Indicators Research*, 64(2),159-190.
- Dantzer, R., Cohen, S., Russo, S.J., Dinan, T.G. (2018) Resilience and immunity. *Brain Behav Immun*, 74, 28-42.
doi:10.1016/j.bbi.2018.08.010
- Daroch, B., Nagrath G. (2018) Studying The Relationship Between Emotional Intelligence And Stress Among Teachers Of Professional Institutes, *International Journal of Movement Education and Social Science*, 7(1),374-381.
- Davis, K.S. (2003)"Change is hard": What science teachers are telling us about reform and teacher learning of innovative practices. *Science Education*, 87,3–30. DOI 10.1002/sce.10037
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Di Fabio, A., Bucci, O. (2016) Green Positive Guidance and Green Positive Life Counseling for Decent Work and Decent Lives: Some Empirical Results // *Frontiers Psychology*, 7, 261 doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00261
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., Griffin, S. (1985) The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E., Pressman, S. D., Hunter, J., & Delgado-Gil-Chase, D. (2017) If, Why, and When Subjective Well-Being Influences Health, and Future Needed Research. *Applied psychology. Health and well-being*, 9(2), 133–167. <https://doi.org/10.1111/aphw.12090>

- Diener, E., Suh, E. (1997) Measuring Quality of Life: Economic, Social and Subjective Indicators. *Social Indicators Research*, 40(1-2),189-216.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999) Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276–302.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., Biswas-Diener, R. (2009). New measures of well-being: Flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 39, 247-266.
- Dollard, M. (2002) Work Stress Theory and Interventions: From Evidence to Policy. In The NOHSC Symposium on the OHS Implications of Stress. Australia.
- DSM-IV (2000) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Washington, DC: American Psychiatric Association. [ISBN0-89042-025-4](#).
- Duffy, R. D., Lent, R. W. (2009). Test of a social cognitive model of work satisfaction in teachers. *Journal of Vocational Behaviour*, 75, 212-223.
- Dweck, C. S., Chui, C., Hong, Y. (1995) Implicit theories and their roles in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6(4), 268-285. doi:10.12 07/s15327965pli0604_1
- Ekman, P. (1999) Basic emotions. In T. Dalgleish and M. J. Power, eds., *Handbook of Cognition and Emotion*. Chichester, UK: Wiley, pp. 45–60.
- El Helou, M., Nabhani, M., Bahous, R. (2016) Teacher s views on causes leading to their burnout, *School Leadership & Management*,
- Elias, M. (2003). *Academic and Social Emotional Learning*. International Bureau of Education. Paris, France: SADAG, Bellegarde.
- Elias, M.J., Hunter, L., Kress, J.S. (2001) Emotional intelligence and education. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, and J. D. Mayer, eds., *Emotional Intelligence in Everyday Life*. Philadelphia: Psychology Press, pp. 133–149.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E., Shriver, T.P. (1997) *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Espelage, D.L., Swearer, S.M. (2003) Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32,365– 383.
- Esteve, J.M. (2000) The Transformation of the Teachers’ Role at the End of the Twentieth Century: new challenges for the future. *Educational Review*, 52(2), 198-207.
- ETUCE (2008) *Europe needs teachers–Teacher Education in Europe*, ETUCE Policy Paper, Brussels https://www.csee-etu.org/images/attachments/ETUCE_PolicyPaper_en.pdf
- EU-OSHA (2009): OSH in figures: stress at work -facts and figures. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Available from URL: <<http://osha.europa.eu/en/publications/reports/TE-81-08-478-EN-C_OSH_in_figures_stress_at_work>>
- EU-OSHA, ESENER (2019) Third European Survey of Enterprises on New and Emerging. Available at: <https://visualisation.osha.europa.eu/esener#!en/survey/overview/2019>

- Eurofound and EU-OSHA (2014), Psychosocial risks in Europe: Prevalence and strategies for prevention, Publications Office of the European Union, Luxembourg. EU-OSHA.- doi: 10.2806/70971
- Eurydice (2008) *Levels of Autonomy and responsibilities of Teachers in Europe*
- Evelein, F., Korthagen, F., Brekelmans, M. (2008) Fulfilling of the Basic Psychological Needs of Student Teachers during Their First Teaching Experiences. *Teaching and Teacher Education*, 24(5),1137–1148.
- Everson, U.P., Kotler, S., Blackburn, W.D. (1999) Stress and immune dysfunction in Gulf War veterans. *Ann N. Y. Acad Sci.*, 22, 413-418.
- Feshbach, N., Cohen, S. (1988) Training affects comprehension in young children: An experimental evaluation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 9, 201–210.[http://dx.doi.org/10.1016/0193-3973\(88\)90023-8](http://dx.doi.org/10.1016/0193-3973(88)90023-8)
- Feshbach, N., Feshbach, S. (1987). Affective Processes and Academic Achievement. *Child Development*,58(5), 1335-1347.
doi:10.2307/1130625
- Figley, C.R. (2002) *Treating compassion fatigue*. Brunner- Routledge Psychosocial Stress Series: New York, London. 2002. Figley C. R, editor. *Treating compassion fatigue*. New York, NY: Brunner-Routledge;
- Funder, D.C. (2012). Accurate personality judgment. *Current Directions in Psychological Science*, 21, 177–182
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (10th ed.). New York, NY: Basic Books.
- Gavora, P. (2010). Slovak pre-service teacher self-efficacy: Theoretical and research considerations. *The New Educational Review*, 21(2), 17-30.
- Goldstein, S., Brooks, R.B. (2006).*Handbook of resilience in children*. New York: Springer Science and Business Media.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character health and lifelong achievement*. New York, NY: Bantam Books.
- Goleman, D. (1997) *Emocionalna Inteligencija*. Geopoetika . Beograd. ISBN: 978-86-7666-079-7
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York, NY: Bantam Books.
- Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance. In C. Cherniss & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations* (pp. 27-44). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2002) *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
- Gorsy, C., Goyat, R., Anand, M. (2015) Occupational Stress As Correlates Of Emotional Intelligence Among Government School Lecturers (P.G.T). *The International Journal of Indian Psychology*, 3,1, (8).131-141.
- Greenberg, M.T., Kusche, C.A., Riggs, N. (2004) The PATHS curriculum: Theory and research on neurocognitive development and school success. In J. E. Zins, M. R. Bloodworth, R. P. Weissberg, and H. J. Walberg, eds., *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* New York: Teachers College Press, pp. 170–188.

- Griffith, J., Steptoe A., Cropley M. (1999) "An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers", *British Journal of Education Psychology*, 69 , 517-531.
- Haas, B.K. (1999) Clarification and Integration of Similar Quality of Life Concepts. *IMAGE: Journal of Nursing Scholarship*, 31(3),215-220.
- Hakanen, J.J., Bakker, A.B., Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- Halberstadt, A.G., Hall, J.A. (1980) Who's getting the message? Children's nonverbal skill and their evaluation by teachers. *Developmental Psychology* 16, 564–73.
- Hanif, R. (2004). Teacher Stress, Job Performance, and Self-Efficacy of Woman School Teachers. A dissertation For The Degree of Philosophy In Psychology, National Instituted of Psychology, Quid-i-Azam University, Islam Abad.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teacher's College Record*, 103, 1056-1080.
- Hassan, N., Jani, S. H. M., Som, R. M., Hamid, N. Z. A., Azizam, N. A. (2015). The relationship between emotional intelligence and teaching effectiveness among lecturers at Universiti Teknologi MARA, Puncak Alam, Malaysia. *International Journal of Social Science and Humanity*, 5(1), 1-5.
- Hatcher, S., House, A. (2003) Life events, difficulties and dilemmas in the onset if chronic fatigue syndrome:a case-control study. *Psychol Med.*, 33, 1185-1192.
- Haverback, H.R., Parault, S.J. (2008) Pre-service reading teacher efficacy and tutoring: A review. *Educational Psychology Review*, 20, 237-255.
- Hawkins, J.D., Smith, B.H., Catalano, R.F. (2004) Social development and social and emotional learning. In: J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, and H. J. Walberg, eds., *Building Academic Success on Social and Emotional Learning. What Does the Research Say?* New York: Teachers College Press, pp. 135–150.
- Heather, A.D. (2001). The Quality and Impact of Relationships between Elementary School Students and Teachers. *Contemporary Educational Psychology* 26, 431–453. doi:10.1006/ceps.2000.1068,
- Helliwell JF, Putnam RD. (2004) The Social Context of Well-Being. *Philosophical Transactions of the Royal Society (London) Series B*, 359, 1435-1446.
- Hemmingsson, E. (2014) "A New Model of the Role of Psychological and Emotional Distress in Promoting obesity: A Conceptual Review with Implications for Treatment and Prevention." *Obesity Etiology* 15,769–779.
- Hepherd, D.A., Patzelt, H. (2018) Emotion and Entrepreneurial Cognition. In: *Entrepreneurial Cognition*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-71782-1_6
- Holeyannavar, P.G., Itagi, S.K. (2012) Stress and Emotional Competence of Primary School Teachers, *J Psychology*, 3(1), 29-38.
- Holmes, T., Rahe, R. (1967) The social redjusment rating scale. *J Psycosom Res.*, 11,213.
- Hong, J. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530-1543

Houtman, I. (2005) Work-related stress. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Available from URL: <http://www.eurofound.europa.eu/>

Howard, S., Johnson, B. (2004) Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399-420.

Huebner, E.S., Gilligan T.D., Cobb, H. (2002) Best practices in preventing and managing stress and burnout” in A. Thomas I J. Grimes (Eds) *Best Practices in School Psychology IV*, Bethesda (MD): NASP Publications

Ilić, I. M., Arandjelović, M.Ž., Jovanović, J.M., Nešić, M.M. (2017) Relationships of work-related psychosocial risks, stress, individual factors and burnout – Questionnaire survey among emergency physicians and nurses. *Medycyna Pracy*, 68(2), 167-178.
doi:10.13075/mp.5893.00516

Ilić, I. (2010a). Procena profesionalnog stresa i kvaliteta života zaposlenih u hitnoj medicinskoj pomoći. Magistarska teza. Medicinski fakultet. Univezitet u Nišu.

Ilić, I., Milić, I., Arandjelović, M. (2010b) Procena kvaliteta života – sadašnji pristupi. *Acta Medica Medianae*, 49(4),52-60.

Inter national Labour Organization (ILO).(2003) Subregional Office for Central and Eastern Europe Budapest. Work Stress in the Context of transition. Budapest.

Inter national Labour Organization.(ILO). (2012) SOLVE : integrating health promotion into workplace OSH policies : trainer's guide / International Labour Office. - Geneva: Available from http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---safework/documents/instructionalmaterial/wcms_178397.pdf

Jordanoglou, D. (2007) The teacher as leader: The relationship between emotional intelligence and leadership effectiveness, commitment and satisfaction. *Journal of Leadership Studies*, 1(3), 57-66.

Jenson, W.R., Olympia, D., Farley, M., Clark, E. (2004) Positive psychology and externalizing students in a sea of negativity. *Psychology in the Schools*, 41, 67–79.

Jevtić, B., Vasić, A. (2014). Nastavnik –fascilitator psihosocijalnosti. *Sinteze*, 6: 75 -86.

Jorde-Bloom, P. (1986). Teacher job satisfaction: A framework for analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 1, 167- 183.

Jovičić, A., Malešević, M. (1986) Nervni sistem, stres i imunitet. *Vojnosanit. Pregl.* 13,304-307.

Ju, C., Lan, J., Li, Y., Feng, W., You, X. (2015). The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 51, 58-67.

Kahn, R.L, Juster, F.T. (2002) Well-Being: Concepts and Measures. *Journal of Social Issues*, 58(4),641.

Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (1999). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage Foundation

Kaličanin, P., Lečić-Toševski, D.(1994) Knjiga o stresu. Medicinska knjiga. Beograd.

Kalimo, R., Pahkin, K., Mutanen, P., Toppinen-Tanner, S. (2003) Staying well or burning out at work: work characteristics and personal resources as long-term predictors. *Work & Stress*;17,109–122.

Karasek, R., Theorell, T. (2000) The demand-control-support model and CVD. In: Schnall PL, Belkic K, Landsbergis P, Baker D. (Eds). State of the Art Reviews, Occupational Medicine, The workplace and cardiovascular disease, Philadelphia: Hanley & Belfus, Inc. 15,78-83.

- Karasek, R.A. (1979) Job demands, job decision latitude and mental strain: Implication for job redesign, *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-306.
- Karasek, R.A., Theorell, T. (1990) *Healthy work: stress, productivity and the reconstruction of working lives*, New York: Basic Books.
- Kashapov, M.M., Serafimovich, I.V., Poshekhonova, Y.V. (2017) Components of metacognition and metacognitive properties of forecasting as determinants of supra-situational pedagogical thinking. *Psychology in Russia: State of the Art*. 10(1), 80–94.
- Kaufhold, J.A., Johnson, L.R. (2005) The Analysis of the Emotional Intelligence Skills and Potential Problem Areas of Elementary Educators. *Education*, 125(4), 615
- Kauts, A., Saroj, R. (2012) Study of teacher effectiveness and occupational stress in relation to emotional intelligence among teachers at secondary stage,” *Journal of history and social sciences*, 3(2) ISSN 2229-5798.
- Keyes, C.L.M. (1998) Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121–140.
- Kim, L.E., Jörg, V., Klassen, R.M. (2019) A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout. *Educational psychology review*, 31(1), 163–195. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>
- Kirshnamurthy, M., Varalakshmi, S. (2011) Emotional Intelligence- A study with special reference to the employees of salalah college of technology., *International Journal of Research in Commerce and Management*, 2(1), 27- 34, ISSN 0976- 2183.
- Kitching, K., Morgan, M., O’Leary, M. (2009) It’s the little things: exploring the importance of commonplace events for early-career teachers’ motivation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(1),43-58.
- Kokkinos, C. M.(2007) Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229-243.
- Kossek, E.E., Kalliath,T., Kalliath, P. (2012) Achieving employee wellbeing in a changing work environment: an expert commentary on current scholarship. *International Journal of Manpower*, 33, 7,738-753.
- Kostić-Bobanović, M. (2020) Perceived emotional intelligence and self-efficacy among novice and experienced foreign language teachers, *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 33:1,200- 213, DOI: [10.1080/1331677X.2019.1710232](https://doi.org/10.1080/1331677X.2019.1710232)
- Krause, A., Dorsemagen, C., Alexander, T. (2011) Stress and strain in the teaching profession: Workplace and condition-based research (German: Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Arbeitsplatz-und bedingungsbezogeneForschung). In: Terhart E, H. Bennewitz H, Rothland M (Eds), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 788-813
- Kristensen, T.S, Borritz, M., Villadsen, E., Christensen, K.B. (2005b) The Copenhagen Burnout Inventory. A New Tool for Assessment of Burnout. *Work & Stress*, 19,192-207
- Kristensen, T.S. (2002) A new tool for assessing psychosocial factors at work: The Copenhagen Psychosocial Questionnaire. *TUTB Newsletter*. 19-20: 45-47.
- Kristensen, T.S. (2004) The soft guidelines of NIOH, Copenhagen. How to go from survey to action. Eighth International Congress of Behavioral Medicine. Integrating Social and Behavioral Sciences with Medicine and Public Health; 2004 Aug 25-28; Mainz, Germany. *Int J Behav Med.*, (11 Suppl):195.[cited 18.11. 2005]. Available from URL: www.ami.dk/presentations
- Kristensen, T.S., Hannerz, H., Høgh, A., Borg, V. (2005a) The Copenhagen Psychosocial Questionnaire (COPSOQ) - a tool for the assessment and improvement of the psychosocial work environment. *Scand. J. Work Environ. Health*, 31,438-449

- Kuwato, M., Hirano, Y. (2020) Sense of coherence, occupational stressors, and mental health among Japanese high school teachers in Nagasaki prefecture: a multiple regression analysis *BMC Public Health* 20:1355 <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09475-x>
- Kyriacou, C. (1987) Teacher Stress and Burnout: an International Review, *Educational Research*, 29 (2),146-152.
- Kyriacou, C. (2001) Teacher Stress: directions for future research, *Educational Review*, 53,1
- Landa, A.M.J., López-Zafra, E., Martos, B.P.M., Aguilar-Luzón, C.D.M. (2008). The relationship between emotional intelligence, occupational stress and health in nurses: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 45(6), 888- 901. doi:10.1016/j.ijnurstu.2007.03.005
- Lantheaume, F., Helou C. (2008) La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant. Paris : PUF, 173 p.
- Lantman, M.V., Mackus, M., Otten, L.S., Kruijff, D.D., Loo, A.J., Kraneveld, A., Garssen, J., & Verster, J. (2017). Mental resilience, perceived immune functioning, and health. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 10, 107 - 112.
- Lavy, S., Eshet, R. (2019) Spiral effects of teachers' emotions and emotion regulation strategies: Evidence from a daily diary study // *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 73(1),151–161. DOI: doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.001.
- Layard R. (2003) Happiness: Has Social Science A Clue? Lionel Robbins Memorial Lectures 2002/3. London School of Economics.
- Lazarus, R. S. (1993a) From psychological stress to the emotions: A history of a changing outlook. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.
- Lazarus, R. S. (1993b) Coping theory and research: Past, present, and future. *Psychosomatik Medicine*, 55, 234-247.
- Lazarus, R.S. (1986) Stress: Appraisal and coping capacities. In *How to Define and Research Stress*, Ekichler A, Silverman MM, Pratt DM (Eds.), American Psychiatric Press, 5.
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984) *Stress, appraisal, and coping*. New York. Springer. Lazarus RS. *Psychological Stress and the Coping Proces*. New York. Mc Graw-Hill.1966.
- Levi, L., Levi, I. (1999) *Guidance on Work-Related Stress: Spice of Life – or Kiss of Death?* European Commission, Directorate-General for Employment and Social Affairs.
- Lindblom, K.M., Linton, S.J., Fedeli, C., Bryngelsson, I.L. (2006) Burnout in the working population: relations to psychosocial work factors. *International Journal of Behavioral Medicine*, 13, 51–59.
- Mackay, C., Cox, T., Burrows, G., Lazzarini, T. (1978) An inventory for the measurement of self-reported stress and arousal. *The British Journal of Social and Clinical Psychology*, 17, 3,283-284.<http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8260.1978.tb00280.x>
- Malecki, C.K., Elliot, S.N. (2002) Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly* 17,1–23.
- Mandić T. (2002) Vikarijska traumatizacija (Umetnost u funkciji tanatosa) UDK 159.923.2 : 616.89 Available from https://www.academia.edu/16941151/VIKARIJSKA_TRAUMATIACIJA accessed 30.9.2016.
- Mansell, A., Brough, P., Cole, K. (2006) Stable Predictors of Job Satisfaction, Psychological Strain, and Employee Retention: An Evaluation of Organizational Change within the New Zealand Customs Service. *International Journal of Stress Management*, 13,84-107. <http://dx.doi.org/10.1037/1072-5245.13.1.84>

- Mareš, J. Teachers' misbehaviour towards pupils and students *Studia paedagogica* 18 1.2013 DOI: 10.5817/SP2013-1-2
- Marić, N., Mandić Rajčević, S., Maksimović N., Bulat, P. (2020) Factors Associated with Burnout Syndrome in Primary and Secondary School Teachers in the Republic of Srpska (Bosnia and Herzegovina), *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17, 3595; doi:10.3390/ijerph17103595
- Matthews, G., Emo, A.K., Funke, G., Zeidner, M., Roberts, R.D., Costa, P.T., Shulze, R. (2006). Emotional Intelligence, Personality, and Task-Induced Stress. *Journal of Experimental Psychology*, 12(2), 96-107.
- Mayer J.D., David R.C., Salovey P. (2016) The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates . *Emotion Review*, 8(4),290–300. DOI: doi.org/10.1177/1754073916639667.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York, NY: Basic Books.
- Mayer, J.D., DiPaolo, M., Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54(3-4), 72–781. <https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674037>
- McCarthy, C.J., Lambert, R.G., Lineback, S., Fitchett, P., Baddouh, P.G. (2016) Assessing teacher appraisals and stress in the classroom: review of the classroom appraisal of resources and demands. *Educational Psychology Review*, 28, 577–603. doi:10.1007/s10648-015-9322-6.
- McEwen, B.S. (1998) Protective and damaging effect of stress mediators. *British Medical Journal*, 338, 171-179.
- McCombs, B. L. (2004) The learner-centered psychological principles: A framework for balancing academic achievement and social-emotional learning outcomes. In J. E. Zins, M. R. Weissberg, M. C. Wang, and H. J. Walberg, eds., *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* New York: Teachers College Press, pp. 23–39.
- Meerson, F.Z. (1984) *Adaptation, Stress and Prophylaxis*, Springer Verlag, Berlin.
- Mérida-López, S., Extremera, N. (2017) Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121–130.
- Michie, S. (2002). Causes and management of stress at work. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 59, 1, 67-72.
- Milenkovic, M. M. (2019, September 23). *42 Worrying Workplace Stress Statistics*. The American Institute of Stress. <https://www.smallbizgenius.net/by-the-numbers/workplace-stress-statistics/>
- Milivojević, Z. (2007) *Emocije – psihoterapija i razumevanje emocija*“ Psihopolis Institut, Novi Sad.
- Min, J. (2014) The relationships between emotional intelligence, job stress, and quality of life among tour guides. *Asia Pacific Journal of Tourism Research*, 19(10), 1170-1190. doi:10.1080/10941665.2013.839459
- Moafian, F. Ghanizadeh, A. (2009) The relationship between Iranian EFL teachers' emotional intelligence and their self-efficacy in language institutes”, in *System*, 37(4), 708-718.
- Mousavi, H.S., Yarmohammadi, S., Nosrat, B.A., Tarasi, Z. (2012) The relationship between emotional intelligence and job satisfaction of physical education teachers, *Scholars Research library, Annals of Biological Research* 3(2)780-788.
- Murphy, L.R. (1995) Occupational Stress Management: Current Status and Future Direction. *Trends in Organizational Behavior*, 2, 1-14.

- Nappo, N. (2020) Job stress and interpersonal relationships cross country evidence from the EU15: a correlation analysis. *BMC Public Health*, 20, 1143 <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09253-9>
- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K. L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E., Davino, K. (2003) What works in prevention: Principles of effective prevention programs. *American Psychologist* 58, 449–556.
- Newsome, S., Day, A.L., Catano, V.M. (2000) Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences* 29, 1005–1016
- Newton, C., Teo, S.T.T., Pick, D., Ho, M., Thomas, D. (2016), "Emotional intelligence as a buffer of occupational stress", *Personnel Review*, Vol. 45 No. 5, pp. 1010-1028. <https://doi.org/10.1108/PR-11-2014-0271>
- NIOSH (DHHS). (1999) Stress at work. Publication No. 99–101. EID, National Institute for Occupational Safety and Health, Cincinnati, USA. <https://www.cdc.gov/niosh/docs/99-101/pdfs/99-101.pdf?id=10.26616/NIOSH PUB99101>
- Nübling, M., Irich Stöbel, U., Hasselhorn, H.M., Michaelis, M., Hofmann, F. (2006) Measuring psychological stress and strain at work: Evaluation of the COPSQ Questionnaire in Germany. *GMS Psycho-Social-Medicine*, 3, 1-14.
- Nübling, M., Vomstein, M., Haug, A., Nübling, T., Adiwidjaja, A. (2011) European-Wide Survey on Teachers Work Related Stress – Assessment, Comparison and Evaluation of the Impact of Psychosocial Hazards on Teachers at their Workplace. *European Trade Union Committee for Education* 5, boulevard du Roi Albert II - 9th Floor 1210 Brussels, Belgium
- Nuebling, M., Hasselhorn, H.M. (2010) The Copenhagen Psychosocial Questionnaire in Germany: From the validation of the instrument to the formation of a job-specific database of psychosocial factors at work. *Scand J Public Health* 38:120-124
- O’Boyle, E.H., Humphrey, R.H., Pollack, J.M., Hawver, T.H., Story, P.A. (2011) The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organisational Behaviour*, 32(5), 788-818. doi:10.1002/job.714
- O’Connor, R. M., Little, I. S. (2003) Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: Self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences* 35: 1893–1902.
- Oginska-Bulik, N. (2005) Emotional intelligence in the workplace: exploring its effects on occupational stress and health outcomes in human service workers. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 18(2), 16-175.
- Parent-Thirion, A., Fernández Macías, E., Hurley, J., Vermeylen, G. (2007) Fourth European Working Conditions Survey. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Dublin (Ed). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, <http://www.eurofound.europa.eu/surveys/ewcs/2005/index.htm>
- Park, E.Y., Shin, M. (2020) A Meta-Analysis of Special Education Teachers Burnout, *SAGE Open*. doi: [10.1177/2158244020918297](https://doi.org/10.1177/2158244020918297).
- Parker, J.D., Endler, N.S. (1992) Coping and coping assessment: A critical review. *European Journal of Psychology*, 6, 321-344
- Parker, J.D.A., Creque Sr., R.E., Barnhart, D.L., Harris, J.I., Majeski, S.A., Wood, L.M., Bond, B.J., Hogan, M.J. (2004) Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321–1330.
- Parker, J.D.A., Hogan, M.J., Eastabrook, J.M., Oke, A., Wood, L.M. (2006) Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university. *Personality and Individual Differences* 41: 1329–1336.
- Patel, R.S. (2017) Teacher effectiveness in context to their emotional intelligence. *Voices of Research*, 5(4), 1-5.

- Pejtersen, J.H., Kristensen, T.S., Borg, V., Bjorner, J.B. (2010). The second version of the Copenhagen Psychosocial Questionnaire. *Scandinavian journal of public health*, 38(3 Suppl), 8–24. <https://doi.org/10.1177/1403494809349858>
- Perry, C., Ball, I. (2008) Identifying the underlying dimensions of teachers' emotional intelligence. *Problems of education in the 21st century*, 7,89-97.
- Petrides, K., Mavroveli, S. (2018) Theory and Applications of Trait Emotional Intelligence. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society*, 23(1), 24-36. doi:https://doi.org/10.12681/psy_hps.23016
- Petrides, K.V. (2009) Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence questionnaire (TEIQue). In C. Stough, D. H. Saklofske, & J. D. Parker (Eds.), *Assessing emotional intelligence. Theory, research, and applications* (pp. 85-101). Boston, MA: Springer.
- Petrides, K.V. (2010) Trait emotional intelligence theory. *Industrial and Organizational Psychology*, 3,136-139. doi:10.1111/j.1754-9434.2010.01213.x.
- Petrides, K.V., Fredrickson, N., Furnham, A. (2004) The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences* 36, 277–293.
- Petrides, K.V., Furnham, A. (2000) On the Dimensional Structure of Emotional Intelligence, *Personality and Individual Differences*, 29(2):313-320 DOI:[10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6)
- Petrides, K.V., Furnham, A. (2001) Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448. doi:10.1002/per.416.
- Petrides, K.V., Furnham, A. (2003) Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57. doi:10.1002/per.466.
- Petrides, K.V., Mason, M., Sevdalis, N. (2011) Preliminary validation of the constr of trait social intelligence. *Personality and Individual Differences*, 50(6),874-878
- Petrides, K.V., Pita, R., Kokkinaki, F. (2007) The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98(Pt 2) 273-289.
- Piko, B. (2006) Burnout, role conflict, job satisfaction and psychosocial health among Hungarian health care staff: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*,43(3),311-318.
- Pillay, H., Goddard, R., Wilss, L. (2005) Well-being, burnout and competence: Implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30, 22-33
- Pishghadam, R., & Sahebjam, S. (2012). Personality and emotional intelligence in teacher burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 227-236. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37314
- Posysoev, NN., Zhedunova, L. G. (2015) Psychology and pedagogical support of family. Psychological help in education of children: educational and methodical textbook / N. N. Posysoev, L. G. Zhedunova. – Yaroslavl : GAU DPO of YAO IRO.
- Probst, T. M. (2010). Multi-level models of stress and well-being [Editorial]. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 26(2), 95–97. <https://doi.org/10.1002/smi.1313>
- Pugh, E. (2017) The role of emotional knowledge in learning to teach: a framework for student teachers and their mentors on school placements. Doctoral thesis, University of Cumbria (awarded by Lancaster University).

- Pulido-Martos, M., Lopez-Zafra, E., Estévez-López, F., Augusto-Landa, J.M. (2016). The Moderator Role of Perceived Emotional Intelligence in the Relationship between Sources of Stress and Mental Health in Teachers. *The Spanish journal of psychology*, 19, E7. <https://doi.org/10.1017/sjp.2016.8>
- Punch, K.F., Tuetteman E. (1996) Reducing Teacher Stress: The Effects Of Support In The Work Environment , *Research In Education*, 56, 63
- Purvanova, R.K., Muros. J.P. (2010) Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 168-185 DOI: 10.1016/j.jvb.2010.04.006
- Rahe, R.H. (1979) Life change events and mental illness: an overview. *Journal of human stress*, 5(3), 2–10. <https://doi.org/10.1080/0097840x.1979.9934522>
- Rajendran, P., Athira, B. Elavarasi, D. (2020) Teacher Competencies for Inclusive Education: Will Emotional Intelligence do Justice? *Shanlax International Journal of Education*, 9(1), 169-182. doi: 10.34293/education.v9i1.3494
- Ramana, T.V. (2013) Emotional Intelligence And Teacher Effectiveness -An Analysis. *Voice of Research*, 2(2),18-22. ISSN No. 2277-7733
- Rimm-Kaufman, S. E., Fan, X., Chiu, Y.J., You, W. (2007) The Contribution of the Responsive Classroom Approach on Children's Academic Achievement: Results from a Three Year longitudinal Study. *Journal of School Psychology* 45,401–421.
- Rivers, S.E., Brackett, M.A., Salovey, P., and Mayer, J.D. (2007) Measuring emotional intelligence as a set of mental abilities. In G. Matthews, M. Zeidner, and R. D. Roberts, eds., *The Science of Emotional Intelligence: Knowns and Unknowns*. New York: Oxford University Press, pp. 230–257.
- Roberts, R.D., Stankov, L. (1999) Individual differences in speed of mental processing and human cognitive abilities: Towards a taxonomic model. *Learning and Individual Differences*, 11(1), 1-120 DOI:[10.1016/S1041-6080\(00\)80007-2](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(00)80007-2)
- Roberts, R.D., Zeidner, M., Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion (Washington, D.C.)*, 1(3), 196–231.
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C., Harrison, J. (2013) Mindfulness Training and Reductions in Teacher Stress and Burnout: Results From Two Randomized, Waitlist-Control Field Trials. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0032093
- Ryan, R.M., Deci, E. L. (2001) On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166.
- Ryff, C. D. (1989) Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069–1081.
- Sabin-Farrell, R., Turpin G. (2003) Vicarious traumatization: implications for the mental health of health workers? *Clin Psychol Rev*. 23(3), 449-480.
- Şahin Baltacı, H., Demir, K. (2012) Pre-Service Classroom Teachers' Emotional Intelligence And Anger Expression Styles, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4),2422-2428.
- Saklofske, D.H., Austin, E.J., Galloway, J., Davidson, K. (2007) Individual difference correlated of health-related behaviours: preliminary evidence for links between emotional intelligence and coping. *Personality and Individual Differences*, 42, 491-502.

- Salami, S.O. (2010). Emotional Intelligence, Self-Efficacy, Psychological Well-Being and Students' Attitudes: Implications for Higher Education. *European Journal of Educational Studies*, 2, 247-257.
- Salanova, M., Llorens, S. (2008) Current state of research on burnout and future challenges. *Papeles del Psicólogo* 29(1):59-67.
- Salovey, P., Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. doi:10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg.
- Sandilos, L.E., Goble, P., Rimm-Kaufman, S.E., Pianta, R. (2018). Does professional development reduce the influence of teacher stress on teacher– child interactions in pre-kindergarten classrooms?, *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 280-290.
- Sarkhosh, M., Abbas Ali Rezaee, I. (2014) How Does University Teachers' Emotional Intelligence Relate To Their Self-Efficacy Beliefs? *Porta Linguarum* 21, 85-100
- Schalock, R.L. (2004) The Concept of Quality of Life: What We Know and Do Not Know. *Journal of Intellectual Disability Research* 2004;48(3):203-216.
- Schaufeli W., Buunk, B.P. (2003) Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. In Schabracq MJ, Winnubst JAM, Cooper CL, (Eds.), *Handbook of work and health psychology*. Chichester, Wiley.
- Schleicher, A. (2012) *Preparing Teachers and Developing School-Leaders for the 21st Century – Lessons from around the World*,(ed.) OECD: Paris
- Schulenberg, S.E. (2003) Approaching Terra Incognita with James F. T. Bugental: An Interview and an Overview of Existential-Humanistic Psychotherapy. *Journal of Contemporary Psychotherapy* 33, 4, pp. 273-285.
- Schutte, N.S., J.M. Malouff, E.B. Thorsteinsson, N. Bhullar , Rooke, S.E. (2007) A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality Individual Differ.*, 42: 921-933.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Bhullar, N. (2009). The Assessing Emotions Scale. C. Stough, D. Saklofske & J. Parker (Eds.), *The Assessment of Emotional Intelligence*. New York: Springer Publishing, 119-135.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J., Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Thorsteinsson, E.B., Bhullar, N., & Rooke, S.E. (2007) A meta-analytical investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42, 921-933.
- Schwarzer, R., Hallum, S. (2008) Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology: An international review*, 57, 152-171.
- Schwarzer, R.; Schmitz, G.S.; Tang, C. (2000) Teacher Burnout in Hong Kong and Germany: A Cross-Cultural Validation of the Maslach Burnout Inventory. *Anxiety Stress. Coping*, 13, 309–326.
- Seligman, M. E. P., Pawelski, J.O. (2003) Positive Psychology: FAQs. *Psychological Inquiry*, 14, 159–163.
- Selye, H. (1955) Stress and disease. *Science*. 122: 625-631.
- Selye, H. (1976) *The Stress of life*. Mc Graw-Hill. New York.1976

- Selye, H., Szabo, S. (1974) *Stress without Distress*. Mc Clelland and Stewart, LTD. Toronto.
- Sharkey, S.B., Sharples, A. (2003) The impact on work-related stress of mental health teams following team-based learning on clinical risk management. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 10, 73-81.
- Shepherd, D.A., Patzelt, H. (2018), Emotion and entrepreneurial cognition. *Entrepreneurial Cognition*, in *Entrepreneurial Cognition*. Palgrave Macmillan, Cham, pp. 201-258
- Shirom, A. (1982) What is Organizational Stress? A Facet Analytic Conceptualization. *Journal of Occupational Behaviour*, 3(1), 21-37. Retrieved July 24, 2019, from <http://www.jstor.org/stable/3000296>
- Shuey, K., O'Rand, A. (2004) New Risks for Workers: Pensions, Labor Markets, and Gender. *Annual Review of Sociology*, 30,453-477.
- Shukla, A., Srivastava, R. (2016) Meta Analysis of the Relationship Between Emotional Intelligence and Different Behavioral Intentions. *Research Journal of Business Management*, 10: 58-73.
- Siegrist, J. (1996) Adverse health effects of high effort-low reward conditions at work. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, 27–43.
- Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2010) Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Slivar, B. (2008) Examination of the pattern of teachers' work stressors in relation to job satisfaction. *Horizons of Psychology*, 17, 3, 93-112
- Soslau, E. (2015) Student-teachers' emotional needs and dichotomous problem-solving: non-cognitive root causes of teaching and learning problems, *Educational Action Research*, DOI: 10.1080/09650792.2015.1072052
- Srinivasan, P. (2015). Exploring the influences of teacher's intelligence and emotional intelligence on students' academic achievement. *American Journal of Educational Research*, 3(9), 1159-62.
- Steiner, C. (2003) [Emotional Literacy: Intelligence with a Heart](https://dgek.de/wp-content/uploads/2015/09/Steiner-Emotional-Literacy.pdf). Copyright © Claude Steiner PhD All rights reserved. Available from <https://dgek.de/wp-content/uploads/2015/09/Steiner-Emotional-Literacy.pdf>
- Stoeber, J., Rennert, D. (2008) Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, and Coping*, 21, 37-53.
- Stojiljković, S., Todorović, J., Đigić, G., Dosković, Z. (2014) Teachers' Self-concept and Empathy, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 116, 875-879. doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.313.
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., Knight, C. (2009) Teachers' Emotion Regulation and Classroom Management. *Theory into Practice* 48 (2): 130–137.
- Swider, B.W., Zimmerman, R.D. (2010) Born to burnout: A meta-analytic path model of personality, job burnout, and work outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 487–506.
- Taillefer, M.C., Dupuis, G., Roberge, M.A., Lemay, S. (2003) Health- Related Quality of Life Models: Systematic Review of the Literature. *Social Indicators Research*, 64,293-323. <https://doi.org/10.1023/A:1024740307643>
- Takšić, V. (1998). Validacija konstrukta emocionalne inteligencije. [Validation of the Emotional Intelligence Construct]. Unpublished doctoral dissertation, University of Zagreb, Croatia

- Taplin, I.M., Winterton, J. (2002) "Responses to Globalized Production: Restructuring and Work Re-organization in the Clothing Industry of High Wage Countries." in *Globalization, Employment and the Workplace: Diverse Impacts*, edited by Y. Debrah and I.G. Smith. London: Routledge.. pp. 259-282
- Tatar, M., Horenczyk, G. (2003). Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19, 397-408.
- Thorndike, E.L. (1920) Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235. <https://www.gwern.net/docs/iq/1920-thorndike.pdf>
- Toker, S., Shirom, A., Shapira, I., Berliner, S., Melamed S. (2005) The association between burnout, depression, anxiety, and inflammation biomarkers: C-reactive protein and fibrinogen in men and women. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10344-362
- Travers, C.J., Cooper, C. L. (2018) Stress in teaching. In D. Shorrocks-Taylor (Ed.), *Directions in educational psychology*. London: Whurr publishers, 365-390
- Trinidad, D. R., Johnson, C.A. (2002) The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences* 32,95-105.
- Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-GrieBhaber, V., Muller, U., Wesche, H., Frommhold, M., Scheuch, K., Seibt, R., Wirsching, M., Bauer, J. (2007). Burnout and effort reward imbalance in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80, 433-441.
- Unterbrink, T., Pfeifer, R., Krippeit, L., Zimmermann, L., Rose, U., Joos, A., Bauer, J. (2012) Burnout and effort-reward imbalance improvement for teachers by a manual-based group program. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 85, 667-674. doi: 10.1007/s00420-011-0712-x.
- Vaezi, S., & Fallah, N. (2011). The Relationship between Emotional Intelligence and Burnout among Iranian EFL Teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 2, 1122-1129.
- Van der Doef, M., Maes, S. (1999) The job demand-control (-support) model and psychological well-being - a review of 20 years of empirical research', *Work & Stress*, 13(2), 87-114.
- Van Der Schaaf, M., Slof,, Boven, L., De Jong, A. (2019) Evidence for measuring teachers' core practices, *European Journal of Teacher Education*, 42:5, 675-694, DOI: [10.1080/02619768.2019.1652903](https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1652903)
- Van Dick, R. (2006) *Stress Und Arbeitszufriedenheit Bei Lehrerinnen Und Lehrern: Zwischen 'Horrorjob' Und Erfüllung* (Stress And Satisfaction At Work Of Female And Male Teachers: Between Horror And Fulfilment) Marburg: Tectum-Verlag
- Veenhoven, R. (1998) The utility of happiness. *Social Indicators Research*, 20,333-354.
- Vercambre, M.N., Brosselin, P., Gilbert, F. Nerrière, E., Kovess-Masféty, V (2009) Individual and contextual covariates of burnout: a cross-sectional nationwide study of French teachers. *BMC Public Health* 9, 333 <https://doi.org/10.1186/1471-2458-9-333>
- Vesely, A.K., Saklofske, D.H., Leschied, A.D.V. (2013) Teachers—The Vital Resource: The Contribution of Emotional Intelligence to Teacher Efficacy and Well-Being. *Canadian Journal of School Psychology* 28(1) 71-89
- Vittersø J. (2004) Subjective Well-Being Versus Self-Actualization: Using the Flow-Simplex to Promote a Conceptual Clarification of Subjective Quality of Life. *Social Indicators Research*, 65(3):299-332
- Walker, A. E. (2001). *Emotional intelligence of the classroom teacher* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text (9996964).

- Wang, Y.; Ramos, A.; Wu, H.; Liu, L.; Yang, X.; Wang, J.; Wang, L. (2014) Relationship between occupational stress and burnout among Chinese teachers: A cross-sectional survey in Liaoning, China. *Int. Arch. Occup. Environ. Health*, 88, 589–597
- Ward, B.W. (2014) Stress Proliferation. *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Health, Illness, Behavior, and Society*,
- Waterman, A.S. (1993) Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 678–691.
- Waterman, A.S. (2008) Reconsidering happiness: A eudaimonist's perspective. *The Journal of Positive Psychology*, 3, 234–252. doi:10.1080/17439760802303002
- Webb, C.A., Schwab, Z.J., Weber, M., DelDonno, S., Kipman, M., Weiner, M. R., Killgore, W.D.S. (2013) Convergent and divergent validity of integrative versus mixed model measures of emotional intelligence. *Intelligence*, 41(3), 149-156. doi:10.1016/j.intell.2013. 01.004
- Welsh, M., Park, R. D., Widaman, K., O'Neil, R. (2001) Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology* 39: 463–81.
- Wheatley, K.F. (2005) The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and Teacher Education*, 21, 747- 766.
- WHO. (2010) Authored by S. Leka, Jain A., Health Impact of Psychosocial Hazards at Work: An Overview. Geneva: World Health Organization.
- Wolf, S., Torrente, C., Frisoli, P., Weisenhorn, N., Shivshanker, A., Annan, J., Aber, J.L. (2015) Preliminary impacts of the BLearning to Read in a Healing Classroom intervention on teacher well-being in the Democratic Republic of the Congo. *Teaching and Teacher Education*, 52, 24–36. doi: 10.1016/j. tate.2015.08.002.
- World Bank EdStats. (2017) *Education statistics*. Retrieved February 2, 2018, from <https://datacatalog.worldbank.org/dataset/education-statistics>
- World Health Organization (WHO). (2003) World Health Report 2003 – Authored by S. Leka, A. Griffiths, & T. Cox, Work Organization and Stress. Protecting Workers' Health Series, No. 3. Geneva: WHO.
- World Health Organization.. (2013) Guidelines for the management of conditions specifically related to stress. Geneva: WHO, 2013.
- Yoke, L.B., Panatik, S.A. (2016) School teachers' emotional intelligence in relation to demographic characteristics and job outcomes. *International Business Management*, 10(6), 858–864.
- Zeidner, M. (2009) What we know about emotional intelligence : how it affects learning, work, relationships, and our mental health / Moshe Zeidner, Gerald Matthews, and Richard D. Roberts. A Bradford book.
- Zins, J. E., Payton, J. W., Weissberg, R. P., and O'Brien, M.U. (2007) Social and emotional learning for successful school performance. In G. Matthews, M. Zeidner, and R. D. Roberts, eds., *Emotional Intelligence: Knowns and Unknowns*. New York: Oxford University Press, pp. 376–95.

Zdravlje i blagostanje

Sledeća pitanja odnose se na zdravlje i blagostanje

Odlično	Veoma dobro	Dobro	Prosečno	Loše
---------	-------------	-------	----------	------

7. Generalno da li biste rekli da je Vaše zdravlje:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

8. Koliko se sledeće tvrdjenje tiču Vas?
(samo jedan x)

Potpuno odgovarajuće	Vrlo dobro odgovara	Malo odgovarajuće	Neodgovarajuće
----------------------	---------------------	-------------------	----------------

1. Mogu uvek da rešim teške probleme, ako se dovoljno potrudim
2. Ako mi se neko suprotstavi, ja ću naći način da postignem ono što želim
3. Lako mi je da se pridržavam svojih planova i ostvarim svoje ciljeve
4. Ubeden sam da mogu da upravljam neočekivanim situacijama
5. Pribran sam kad se problem pojavi i verujem u svoje sposobnosti da mogu da ga rešim
6. Kada se nadem u problemu, obično imam više rešenja
7. Bez ozira šta se desi obično sam sposoban da upravljam situacijom

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Sledeća pitanja odnose se na Vaše zdravlje i raspoloženje
(tokom poslednjih 4 nedelja)

	Stalno	Veći deo vremena	Ponekad	Neznatno	Nimalo
18. Koliko često ste imali mučninu i gađenje?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Koliko često ste bili nestrpljivi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Koliko često ste imali nedostatak samopouzdanja?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Koliko često ste imali bolove u želucu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Kolik često ste bili zabrinuti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Koliko često ste imali teškoće da jasno razmišljate?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Koliko često ste bili napeti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Koliko često ste imali galvobolje?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Koliko ste imali osećaj da ste pod pritiskom?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Koliko često ste imali slab apetit?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Koliko često ste imali vrtoglavice?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Koliko često ste imali teškoće da donosite odluke?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Koliko često ste bili pod stresom?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Koliko često ste imali lupanje i preskakanje srca?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Koliko često ste imali osećaj krivice i griže savesti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Koliko često vam je bilo teško da se nečega setite?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Koliko često ste imali gubitak interesovana za svakodnevne stvari?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Koliko često ste osećali mišićnu napetost?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Koliko ste za poslednja 3 meseca upotrebljavali?
(samo jedan x u redu)

Svakodnevno	Jednom ili više puta nedeljno	Jednom ili više puta mesečno	Retko ili nikada
-------------	-------------------------------	------------------------------	------------------

- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. – lekove protiv bolova, uključujući i za glavobolju? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. – lekove za smirenje? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. – lekove protiv nesanice? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

12. Koliko alkoholnih pića, u proseku, konzumirate nedeljno?
(Napišite broj čaša alkoholnog pića za svaku vrstu alkohola, ako ne pijete alkohol napišite 0)

Pivo: broj flaša nedeljno _____

Vino: broj čaša nedeljno _____

Žestoka pića : broj pića (od 2dl) nedeljno _____

Da	Ne, ali sam pušio ranije	Ne, nikada nisam pušio
----	--------------------------	------------------------

13. Da svakodnevno pušite?
(samo jedan x)

- | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

Ako ste pušač napišite po koliko cigareta dnevno?

otprilike: cigareta

otprilike: grama duvana

14. Koliko ste visoki ? cm

15. Koliko kilograma imate? kg

16. Da li bolujete ili ste bolovali od navedenih bolesti?
(samo jedan x u redu)

	Sada bolujem	Bolovao sam	Nikada
1. Dijabetes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mentalne bolesti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Povišen krvni pritisak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Srčane bolesti ili angina pektoris	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Šlog	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Hronični bronhitis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Astma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Alergije	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Bolesti kože	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Čir na želucu ili dvanaestopalačnom crevu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Zapaljenje bešike	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Stomačne bolesti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Menstrualni problemi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Bolovi u leđima	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Maligni tumor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Sledeća pitanja odnose se na fizičku aktivnost u slobodno vreme. Označite koju od navedenih najčešće upražnjavate?

- Većinom pasivne ili zabavne aktivnosti manje od 2 sata nedeljno
(kao čitanje, televizija, filmovi)
- Lake fizičke aktivnosti 2-4 sata nedeljno
(npr. pešačenje, laki baštenski radovi, lake vežbe)
- Lake fizičke aktivnosti više od 4 sata nedeljno ili napornije aktivnosti 2-4 sata nedeljno
(npr. pešačenje/brza vožnja biciklom, teži baštenski radovi, vežbe koje zahtevaju zamor i znojenje)
- Naporne fizičke aktivnosti više od 4 sata vežbanja ili redovne fizičke aktivnosti svake nedelje

Ako imate još komentara ili događaje od značaja u vezi sa vašim zdravljem, možete napisati ovde:

Zaposlenje i uslovi rada

Sledeća pitanja odnose se na opšte uslove rada

18. Koje je vaše radno mesto?

(jedan x samo)

1. učitelj
2. nastavnik
-

19. Koliko je vaše nedeljno radno vreme?

(pitanje se odnosi na radno vreme saglasno kolektivnom ugovoru ili bilo kom radnom ugovoru, npr. 37 sati nedeljno. Ako obavljate više poslova pitanje se odnosi na osnovni posao).

____ sati nedeljno

Koliko radnih sati zaista radite nedeljno, uključujući prekovremeni rad i dodatne poslove?
(nedeljni proseki za prethodnu godinu).

____ sati nedeljno

Ako radite više od ugovorenog broja sati nedeljno; koliki je broj sati takvog rada (nedeljni proseki za prethodnu godinu).

Plaćen prekovremeni rad? ____ sati nedeljno

Neplaćen prekovremeni rad? ____ sati nedeljno

Drugi poslovi? ____ sati nedeljno

20. Koliko vremena vam je potrebno za prevoz od kuće do posla i obrnuto, tokom uobičajenog radnog dana?

____ ukupno sati

Koje prevozno sredstvo koristite?
(možete označiti više tipova prevoza)

- autobus, voz
- auto
- bicikl
- pešačenje

21. Koliko dugo radite na sadašnjem radnom mestu?

otprilike: ____ godina i ____ meseci

22. Koliko ljudi je zaposleno na vašem radnom mestu?

Ako radite u velikoj kompaniji, pitanje se odnosi na lokalno radno mesto.
(jedan x samo)

- 1-4 zaposlena
- 5-9 zaposlenih
- 10-19 zaposlenih
- 20-49 zaposlenih
- 50-99 zaposlenih
- 100-249 zaposlenih

23. U koje vreme dana – smeni obično radite?

(jedan x samo)

- stalan radni dan (prvenstveno između 6 i 18 h)
- stalan večerni rad (prvenstveno između 15 i 00 h)
- stalan noćni rad (prvenstveno između 22 i 6 h)
- promenljivo radno vreme bez noćnog rada
- drugo, napišite: _____

24. Šta su vaši primarni radni zadaci?

(možete obeležiti više)

- Rad sa klijentima, pacijentima, učenicima, decom, građanstvom i slično
- Rad govorom, misaoni rad, računovodstvo, pisanje, komunikacija
- Rad sa životinjama, biljkama
- Drugo, napišite: _____

Posao i privatni život

Sledeća pitanja su o vezi između posla i privatnog života

25. Koliko često osećate sukob između posla i privatnog života i nalazite sebe da želite da budete na oba mesta u isto vreme?
(jedan x samo)

Da, često	Da, ponekad	Retko	Ne, nikad
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Sledeća tri pitanja odnose se na način kako vaš posao utiče na vaš privatni život
(samo jedan x za svako pitanje)

1. Da li smatrate da na poslu trošite mnogo svoje energije i da to ima negativne posledice po Vaš privatni život?
2. Da li smatrate da vam rad uzima isuviše vremena i da se to negativno odražava na Vaš privatni život?
3. Da li vam prijatelji ili porodica kažu da radite previše?

Da, zasigurno	Da, u izvesnom stepenu	Da, ali veoma malo	Ne, nimalo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Sledeća dva pitanja odnose se na način kako vaš privatni život utiče na vaš posao:
(samo jedan x za svako pitanje)

1. Da li osećate da na privatni život trošite mnogo energije i da to negativno utiče na vaš posao?
2. Da li osećate da vam privatni život uzima mnogo vremena i da to negativno utiče na vaš posao?

Da, zasigurno	Da, u izvesnom stepenu	Da, ali veoma malo	Ne, nimalo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Psihosocijalna radna sredina

Sledeća pitanja odnose se na psihosocijalne uslove radne sredine, zadovoljstvo i blagostanje na poslu. Neka od ovih pitanja mogu da budu zanimljivija od drugih, važno je odgovoriti na sva pitanja zbog kvaliteta studije.

28. Sledeća pitanja odnose se na uticaj i različite zahteve posla

(Molimo odgovorite na sva pitanja. Samo jedan x za svako pitanje)

	Stalno	Često	Ponekad	Retko	Skoro nikada
1. Jesu li zahtevi posla neujednačeno raspoređeni, tako da ste pretrpani poslom?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Da li morate da nadgledate mnoštvo stvari u isto vreme na vašem poslu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Da li pri obavljanju svog posla imate okolnosti koje Vas emocionalno uznemiravaju?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Da li imate veliki uticaj pri donošenju odluka koje se tiču vašeg posla?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Da li je Vaš posao raznolik?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Da li je Vaš posao veoma brz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Da li u Vašem poslu neophodno da uvek imate nove ideje?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Da li su lični problemi koji se tiču drugih ljudi deo Vašeg posla?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Da li imate uticaja na izbor poslova koje ćete raditi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Da li Vaš posao zahteva visok nivo znanja(spretnosti) ili iskustva?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Da li Vaš posao zahteva da nemate pravo na svoje mišljenje?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Da li imate uticaja na to KAKO ćete raditi svoj posao?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Stalno	Često	Ponekad	Retko	Skoro nikada
13. Da li imate neki uticaj na to ŠTA ćete raditi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Da li zaostajete u poslu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Da li Vaš posao zahteva da donosite brze odluke?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Da li možete da utičete na kvalitet svog rada?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Koliko često ste u stanju da smireno i <i>polako</i> obavljate svoj posao?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Da li imate uticaj na to kada ćete obavljati svoj posao?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Da li se neke stvari uvek ponavljaju?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Koliko često nemate vremena da završite sve svoje radne zadatke?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Da li se ophodite sa svima podjednako, iako Vam se neko ne dopada?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Da li Vaš posao zahteva da donosite teške odluke?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Da li imate dovoljno vremena za svoje radne zadatke?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Da li imate uticaja na ishod posla koji vam je namenjen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Da li radite velikom brzinom?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Da li Vaš posao zahteva da pamтите mnogo stvari?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Da li možete da utičete na svoju radnu sredinu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Koliko često pomislite da potražite drugi posao?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29. Sledeća pitanja odnose se na situacije kada vam je potrebna pomoć ili podrška na poslu

(Molimo odgovorite na sva pitanja i obeležite ih. U slučaju da radite sami označite kao "nije važno").

	Stalno	Često	Ponekad	Retko	Skoro nikada	Stalno
1. Koliko često dobijate pomoć i podršku od svojih kolega?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Koliko često su Vaše kolege spremni da Vas saslušaju, kada imate probleme sa poslom?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Koliko često razgovarate sa kolegama o najboljem načinu za prevazilaženje poteškoca na poslu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Da li postoji zdrava atmosfera između Vas i Vaših kolega?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Da li postoji dobra saradnja između Vas i Vaših kolega?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Da li se osećate delom zajednice u kojoj radite?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. Sagledajte svoj posao u celini. Koliko ste zadovoljni....

(Molimo odgovorite na sva pitanja. Ako se pojedina pitanja ne tiču vašeg posla, označite kao "nije važno").

	Veoma zadovoljan	Zadovoljan	Nezadovoljan	Veoma nezadovoljan	Nije mi važno
1. svojom poslovnom perspektivom?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. fizičkim uslovima rada?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. načinom napredovanja Vašeg odseka?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. iskorišćenošću Vaših sposobnosti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. zainteresovanošću i znanjem zaposlenih u Vašoj firmi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. poslom u celini, uzevši sve u obzir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. Sledeća pitanja odnose se na psihosocijalne uslove radne sredine i saradnju na radnom mestu

(Molimo odgovorite na sva pitanja. Samo jedan x za svako pitanje)

	U veoma velikom stepenu	U velikom stepenu	Donekle	U malom stepenu	U veoma malom stepenu
1. Da li Vaš posao zahteva mnogo znanja?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Da li je neophodno da radite velikom brzinom?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Da li je u Vašem poslu neophodna emotivnost?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Da li Vaš posao zahteva stalno preuzimanje inicijative?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Da li Vam je posao najznačajniji?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Na svom radnom mestu, Vi ste dobro informisani o uspesima firme, važnim zadacima, odlukama i planovima za budućnost?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Da li prihvatate svoj posao bez predrasuda?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Da li postoje kontradiktorni zahtevi na Vašem poslu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Da li brinete zbog mogućnosti gubitka posla?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Da li je Vaš rad primećen i cenjen od strane rukovodstva?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Da li Vaš posao ima dobre perspektive?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Da li Vaš posao nalaže da prikrivate svoja osećanja?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Da li osećate važnost svog posla?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Da li bi preporučili najboljim prijateljima da rade isti posao koji Vi radite?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Da li tačno znate oblasti svoje odgovornosti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Da li brinete zbog novih tehnologija koje redukuju broj zaposlenih?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Da li vas poštuje rukovodstvo na radnom mestu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Da li Vas poštuju kolege?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	U veoma velikom stepenu	U velikom stepenu	Donekle	U malom stepenu	U veoma malom stepenu
19. Da li Vaš posao ima za posledicu emocionalno opterećenje?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Da li možete da iskoristite svoje kvalifikacije, znanja ili iskustva na svom poslu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Da li Vas uveseljavaju iskazi drugih ljudi na Vašem radnom mestu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Da li dobijate neophodna obaveštenja i naloge, kako biste dobro obavljali svoj posao?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Da li na poslu radite neke poslove koji su prihvatljivi za neke ljude, a za neke nisu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Vi brinete zbog mogućeg premeštanje na drugi posao, protiv Vaše volje?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. <i>Da li ste na poslu pravilno shvaćeni?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. <i>Da li je potrebno da budete smireni i iskreni prema svima bez obzira na njihovo ponašanje prema Vama?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Da li osećate da su problemi vezani za vaše radno mesto i Vaši problemi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Da li tačno znate šta se očekuje od Vas na poslu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Da li ponekad neke stvari morate da uradite na drugačiji način?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Da li brinete jer vam je opstanak težak ako ne nadete još jedan posao ili ostanete bez sadašnjeg posla?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Da li imate mogućnosti za sticanje novih znanja radeći svoj posao?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Da li ste dovoljno motivisani i angažovani na poslu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Da li ponekad morate da uradite neke stvari, za koje mislite da su nepotrebne?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. <i>Da li je vaša plata u skladu sa Vašim naporima na poslu?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. <i>Da li radite velikom brzinom čitavog dana?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Da li Vam posao pruža povoljne mogućnosti za usavršavanje?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Da li osećate da Vaše radno mesto ima veliki značaj za Vas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Radno mesto u celini

Sledeća pitanja ne odnose se na posao u celini već na vaše radno mesto

32. Sledeća pitanja se odnose na poverenje, pravednost i socijalne odnose na vašem radnom mestu.
(Molimo da odgovorite na sva pitanja, jedan x samo na svako pitanje)

	U veoma velikom stepenu	U velikom stepenu	Donekle	U malom stepenu	U veoma malom stepenu
1. Da li rukovodstvo ima poverenje u kvalitet rada zaposlenih?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Da li neko od zaposlenih ima povlašćeni tretman?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Da li postoji ravnopravnost između žena i muškaraca na vašem radnom mestu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. <i>Da li imate poverenja u informacije koje dobijate od rukovodstva?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Da li se sukobi rešavaju na pravedan način?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Da li se zaposleni sa zdravstvenim problemima dobro sagledavaju u organizaciji?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Da li rukovodstvo ne saopštava važne informacije zaposlenima?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Da li se kod zaposlenih ceni dobro urađen posao?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Da li postoji nejednakost u preduzeću?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Da li zaposleni uskraćuju obaveštenja jedni drugima?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Da li zaposleni uskraćuju obaveštenja rukovodstvu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Da li se zaposleni svi zaposleni imaju jednak tretman?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Da li u preduzeću ima mesta za zaposlene drugih nacionalnosti i religija?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Da li zaposleni imaju poverenje u rukovodstvo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	U veoma velikom stepenu	U velikom stepenu	Donekle	U malom stepenu	U veoma malom stepenu
15. Da li zaposleni imaju poverenje međusobno?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Da li svi na radnom mestu imaju podjednak tretman?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Da li postoji prostor za starije radnike?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Da li se sugestije zaposlenih ozbiljno shvataju od strane rukovodstva?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Da li zaposleni mogu da izraze svoje stavove i osećanja?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Da li rukovodstvo podrazumeva da svako može bar jednom da pogreši u radu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Da li je moguće brinuti se o svojoj porodici kada je to neophodno (uzeti odsustvo s posla)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Da li se zaposleni sa poštovanjem odnose prema rukovodstvu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Da li organizacija pošteno i etički posluje sa ostalim organizacijama?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Da li su zaposleni sa različitim bolestima i invaliditetom adekvatno sagledani?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Da li je posao pravilno raspoređen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ako imate bilo koji komentar u vezi vašeg radnog mesta, možete da napišete ovde:

Sukobi i agresivno ponašanje

33. Da li ste bili izloženi ogovaranju ili kleveti na radnom mestu u poslednjih 12 meseci?

Da, svakod nevno	Da, nedeljno	Da, mesečno	Da, nekoliko puta	Ne
------------------------	-----------------	----------------	-------------------------	----

Kolega	Rukovodilaca/ supervizora	Podređenih	roditelja/ učenika/
--------	------------------------------	------------	------------------------

Ako jeste, navedite od strane koga? (Možete obeležiti više kvadratića)

34. Da li ste imali svade i konflikte na radnom mestu u poslednjih 12 meseci?

Da, svakod nevno	Da, nedeljno	Da, mesečno	Da, nekoliko puta	Ne
------------------------	-----------------	----------------	-------------------------	----

Kolega	Rukovodilaca/ supervizora	Podređenih	roditelja/ učenika
--------	------------------------------	------------	-----------------------

Ako jeste, navedite od strane koga? (Možete obeležiti više kvadratića)

35. Da li ste bili izloženi neprijatnom zadirivanju na radnom mestu u poslednjih 12 meseci?

Da, svakod nevno	Da, nedeljno	Da, mesečno	Da, nekoliko puta	Ne
------------------------	-----------------	----------------	-------------------------	----

Kolega	Rukovodilaca/ supervizora	Podređenih	roditelja/ učenika
--------	------------------------------	------------	-----------------------

Ako jeste, navedite od strane koga? (Možete obeležiti više kvadratića)

36. Da li ste bili izloženi nepoželjnoj seksualnoj pažnji, na svom radnom mestu, tokom poslednjih 12 meseci?

Da, svakod nevno	Da, nedeljno	Da, mesečno	Da, nekoliko puta	Ne
------------------------	-----------------	----------------	-------------------------	----

Kolega	Rukovodilaca/ supervizora	Podređenih	roditelja/ učenika
--------	------------------------------	------------	-----------------------

Ako jeste, navedite od strane koga? (Možete obeležiti više kvadratića)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Da, svakod nevno	Da, nedeljno	Da, mesečno	Da, nekoliko puta	Ne
------------------------	-----------------	----------------	-------------------------	----

37. Da li ste bili izloženi pretnjama nasiljem, na svom radnom mestu, u poslednjih 12 meseci?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Kolega	Rukovodilaca/ supervizora	Podređenih	roditelja/ učenika
--------	------------------------------	------------	-----------------------

Ako jeste, navedite od strane koga? (Možete obeležiti više kvadratića)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Da, svakod nevno	Da, nedeljno	Da, mesečno	Da, nekoliko puta	Ne
------------------------	-----------------	----------------	-------------------------	----

38. Da li ste bili izloženi fizičkom nasilju, na radnom mestu, u poslednjih 12 meseci?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Kolega	Rukovodilaca/ supervizora	Podređenih	roditelja/ učenika
--------	------------------------------	------------	-----------------------

Ako jeste, navedite od strane koga? (Možete obeležiti više kvadratića)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Zlostavljanje označava postupke pri kojima je osoba izložena neprijatnim i ponižavajućim postupcima kojima se teško suprotstavlja i od kojih ne može da se odbrani.

Da, svakod nevno	Da, nedeljno	Da, mesečno	Da, nekoliko puta	Ne
------------------------	-----------------	----------------	-------------------------	----

39. Da li ste bili izloženi zlostavljanju na radnom mestu u poslednjih 12 meseci?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Kolega	Rukovodilaca/ supervizora	Podređenih	Roditelja/ učenika
--------	------------------------------	------------	-----------------------

Ako jeste, navedite od strane koga? (Možete obeležiti više kvadratića)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

40. Koliko dana ste bili na bolovanju usled bolesti u poslednjih 12 meseci?

Broj dana, aproksimativno:

41. Koliko puta ste bili na bolovanju u poslednjih 12 meseci?

Broj puta, aproksimativno:

42. Da li vaš posao podrazumeva nadzor i rukovođenje radom drugih zaposlenih?

- Da, ja obavljam posao nadzornika (rukovodioca) } Nemojte odgovarati na pitanja 47. i 48.
 Ne, na mom radnom mestu nema nadzornika }
 Ne, ali imam jednog (ili više) nadzornika ⇒ Molimo da predete na sledeće pitanje

43. Sledeća pitanja odnose se na saradnju sa vašim najbližim pretpostavljenim.
(Molimo da odgovorite na sva pitanja. Jedan x samo za svako pitanje)

	Stalno	Često	Ponekad	Retko	Skoro nikada
1. Koliko često su Vaši najbliži rukovodioci spremni da saslušaju Vaše probleme u vezi sa poslom?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Koliko često dobijate pomoć i podršku od najbližih pretpostavljenih?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Koliko često razgovarate sa najbližim pretpostavljenima o tome koliko dobro obavljate svoj posao?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

44. Šta bi ste rekli o neposrednim pretpostavljenima... -
(Jedan x za svako pitanje)

	U veoma velikom stepenu	U velikom stepenu	Donekle	U malom stepenu	U veoma malom stepenu
1. rukovodstvo uvažava osoblje i pokazuje brigu za pojedinca?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. pojedini članovi rukovodstva imaju povoljne prilike za usavršavanje?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. poklanjaju veliku pažnju daljem napretku i kadrovskom planiranju	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. njihov prioritet je zadovoljstvo zaposlenih poslom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. oni su dobri za poslovno planiranje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. napravili su dobru raspodelu poslova
7. dobro su rešili sukobe
8. postoji dobra saradnja među rukovodećim kadrom

49. Obaveštenja o ovom istraživanju možete da dobijete na e-mail: ivanailic.md@gmail.com

50. Zavod za zdravstvenu zaštitu radnika Niš priprema nekoliko studija o odnosu između stresa, blagostanja i zdravlja. Učešće u ovim istraživanjima može da podrazumeva merenje pulsa u toku 24-sata ili davanje uzoraka pljuvačke sakupljene u plastičnim bočicama radi analize stres hormona.

Da li želite da vas kasnije kontaktiramo u vezi ovakvih istraživanja.

- Da
 Ne

Želimo da naglasimo da niste u obavezi da odgovorite sa "Da". Takođe možete da odustanete od učešća u istraživanju u svako doba , ako ste nas prethodno kontaktirali.

Da li imate još neke komentare u vezi svog posla ili zdravlja ili o ovom upitniku?
Molimo da napišete ovde:

Skala procene pozitivnih i negativnih iskustava (SPANE)

Molimo vas razmislite o tome šta ste radili i doživljavali tokom **poslednje četiri nedelje**. Zatim označite koliko ste doživeli svako od sledećih osećanja, koristeći skalu ispod.

Za svaku stavku, izaberite broj od 1 do 5, i upišite broj na crti za odgovore.

Molimo vas, budite otvoreni i iskreni u odgovorima.

- 1 - Vrlo retko ili nikada
- 2 - Retko
- 3 - Ponekad
- 4 - Često
- 5 - Vrlo često ili uvek

Pozitivano _____

Negativano _____

Dobro _____

Loše _____

Prijatno _____

Neprijatno _____

Sreća _____

Tuga _____

Strah _____

Radost _____

Ljutnja -bes _____

Zadovoljstvo _____

Bodovanje :

Skala se može koristiti za izračunavanje opšteg balansa afekta, a može takođe da se podeli skale pozitivnih i negativnih osećanja (iskustava).

Pozitivna osećanja (SPANE-P): Zbir svih odgovora od 1-5 za svako od 6 sledećih osećanja: pozitivno, dobro, prijatno, sreća, radost i zadovoljstvo, može da varira u osegu od 6 (najniži mogući) do 30 (najviši mogući skor osećanja).

Negativna osećanja (SPANE-N): Zbir svih odgovora od 1-5 za svako od 6 sledećih osećanja: negativno, loše, neprijatno, tužno, strah i ljutnja, može da varira u osegu od 6 (najniži mogući) do 30 (najviši mogući skor osećanja).

Balans afekta (SPANE-B): Skor negativnih osećanja se oduzima skora pozitivnih osećanja, a razlika može da varira od -24 (najtužnije moguće) do 24 (najviša moguća ravnoteža afekta). Ispitanik sa vrlo visokim rezultatom 24, izveštava da ona ili on retko ili nikada nije imala neko od negativnih osećanja, i da veoma često ili uvek ima pozitivna osećanja.

TEIQue SF

Uputstvo

- Molimo Vas da ovaj upitnik popunite samostalno, i to u neometajućim uslovima.
- Molimo Vas da odgovorite na svaku tvrdnju tako što ćete zaokružiti broj koji najbolje pokazuje stepen Vašeg slaganja, odnosno neslaganja sa pomućenom tvrdnjom. Ne postoje tačni i pogrešni odgovori.
- Radite brzo i ne razmišljajte predugo o tačnom značenju svake tvrdnje.
- Pokušajte da odgovorite najpreciznije što možete.
- Na raspolaganju Vam je sedam mogućih odgovora, od 1 = uopšte se ne slažem, do 7 = potpuno se slažem
- Hvala Vam na uloženom vremenu i trudu

		UOPŠTE SE NE SLAŽEM			POTPUNO SE SLAŽEM			
1.	Nije mi problem da svoja osećanja izrazim rečima	1	2	3	4	5	6	7
2.	Često mi je teško da posmatram stvari iz tuđe perspektive	1	2	3	4	5	6	7
3.	U celini, ja sam visoko motivisana osoba	1	2	3	4	5	6	7
4.	Obično mi je teško da upravljam svojim osećanjima	1	2	3	4	5	6	7
5.	Uglavnom ne nalazim da je život prijatan	1	2	3	4	5	6	7
6.	Mogu uspešno da se nosim s ljudima	1	2	3	4	5	6	7
7.	Često menjam mišljenje	1	2	3	4	5	6	7
8.	Često ne mogu da prokljuvim koju emociju osećam	1	2	3	4	5	6	7
9.	Osećam da imam mnogo dobrih kvaliteta	1	2	3	4	5	6	7
10.	Često mi je teško da se izborim za sebe i svoja prava	1	2	3	4	5	6	7
11.	Obično sam sposoban/na da utičem na to kako se drugi ljudi osećaju	1	2	3	4	5	6	7
12.	Uopšte uzev, imam mračan pogled na većinu stvari	1	2	3	4	5	6	7
13.	Bliske osobe mi se često žale da se prema njima ne odnosim kako treba	1	2	3	4	5	6	7
14.	Često mi je teško da uskladim svoj život s okolnostima	1	2	3	4	5	6	7
15.	U celini, umem da se izborim sa stresom	1	2	3	4	5	6	7
16.	Često mi je teško da pokažem svoju privrženost onima koji su mi bliski	1	2	3	4	5	6	7
17.	Obično mogu da se stavim u položaj druge osobe i da doživim njena osećanja	1	2	3	4	5	6	7
18.	Obično mi je teško da održim svoju motivaciju	1	2	3	4	5	6	7
19.	Obično uspevam da pronadem način da kontrolišem svoja osećanja kada to želim	1	2	3	4	5	6	7
20.	Uopšte uzev, zadovoljan/na sam svojim životom	1	2	3	4	5	6	7
21.	Opisao/la bih sebe kao dobrog pregovarača	1	2	3	4	5	6	7
22.	Dešava mi se da se upletem u neke stvari, za koje kasnije poželim da mogu iz njih da se izvučem	1	2	3	4	5	6	7
23.	Često razmišljam o svojim osećanjima	1	2	3	4	5	6	7
24.	Verujem da imam mnogo jakih strana	1	2	3	4	5	6	7
25.	Sklon/a sam da se povučem, čak i kada znam da sam u pravu	1	2	3	4	5	6	7
26.	Izgleda da nemam nikakav uticaj na osećanja drugih ljudi	1	2	3	4	5	6	7
27.	Uglavnom verujem da će stvari u mom životu na kraju ispasti dobro	1	2	3	4	5	6	7
28.	Teško mi je da se čvrsto vežem, čak i za one koji su mi	1	2	3	4	5	6	7

		bliski						
29.	Uglavnom sam sposoban/na da se prilagodim novim okruženjima	1	2	3	4	5	6	7
30.	Drugi se dive mojoj smirenosti	1	2	3	4	5	6	7

Skala za procenu emocija

Svaka od sljedećih izjava odnosi na emocionalne reakcije. Nakon čitanja izjave, odlučiti da li se slažete ili ne slažete sa tvrdnjom i zaokružite odgovarajući broj. Nema pravo ili pogrešnog odgovora. Molimo idite sa svojim prvim odgovorom.

- 1 = uopšte se ne slažem
2 = donekle se slažem
3 = niti se slažem ili ne slažem
4 = uglavnom se slažem
5 = slažem se

1.	Znam kada treba da govorim o ličnim problemima drugim osobama	1	2	3	4	5
2.	Kada naiđem na poteškoće, setim se vremena kada sam imao slične probleme i rešio ih	1	2	3	4	5
3.	Pretpostavljam da mogu dobro da uradim većinu stvari, ukoliko pokušam	1	2	3	4	5
4.	Drugi ljudi smatraju da mogu slobodno da mi veruju	1	2	3	4	5
5.	Teško mi je da razumem neverbalne poruke drugih ljudi	1	2	3	4	5
6.	Rukovodeći se pojedinim velikim događajima u svom životu, naučio sam da procenim ono što je važno i nevažno	1	2	3	4	5
7.	Kada se moje raspoloženje promeni, vidim nove mogućnosti	1	2	3	4	5
8.	Emocije, između ostalog, čine moj život vrednim življenja	1	2	3	4	5
9.	Svestan sam svojih emocija na osnovu onoga kako ih doživljavam	1	2	3	4	5
10.	Nadam se da će se desiti dobre stvari	1	2	3	4	5
11.	Volim da podelim osećanja sa drugima	1	2	3	4	5
12.	Kada doživim pozitivne emocije u stanju sam da ih održim	1	2	3	4	5
13.	Trudim se da uredim prilike kako bi drugi uživali	1	2	3	4	5
14.	Trudim se da pronađem aktivnosti koje me čine sretnim	1	2	3	4	5
15.	Svestan sam neverbalnih poruka koje upućujem drugima	1	2	3	4	5
16.	Mogu sebe da predstavim na način, kako bih ostavio dobar utisak na druge ljude	1	2	3	4	5
17.	Kada sam dobro raspoložen, lako rešavam probleme	1	2	3	4	5
18.	Gledajući izraze lica ljudi, mogu da prepoznam kakva osećanja doživljavaju	1	2	3	4	5
19.	Znam zbog čega se moja osećanja menjaju	1	2	3	4	5
20.	Kada sam dobro raspoložen, lako dolazim do novih ideja	1	2	3	4	5
21.	Obično mogu da kontrolišem svoja osećanja.	1	2	3	4	5

22.	Lako mi je da prepoznam osećanja koja doživljavam	1	2	3	4	5
23.	U stanju sam da motivišem sebe, zarnišljajući pozitivan ishod poslova koje započinjem	1	2	3	4	5
24.	Umem da pohvalim druge kada urade nešto dobro	1	2	3	4	5
25.	Svestan sam neverbalnih poruka upućenih od strane drugih	1	2	3	4	5
26.	Kada mi neko govori o važnom događaju iz svog života, obično mogu da se stavim „u njegovu kožu“ i doživim njegove emocije.	1	2	3	4	5
27.	Kada osetim promenu u osećanjima, trudim se da dođem do novih zamisli	1	2	3	4	5
28.	Kad se susretnem sa izazovima, obično odustajem iz razloga što ne verujem da ću uspeti.	1	2	3	4	5
29.	Dovoljno mi je da samo gledam ljude, da bih saznao kako se osećaju	1	2	3	4	5
30.	Pomažem drugima da se osećaju bolje, kada su potišteni	1	2	3	4	5
31.	Koristim dobro raspoloženje kako bih pomogao sebi da izdržim bez obzira na poteškoće	1	2	3	4	5
32.	Mogu da procenim kako se ljudi osećaju slušajući ton njihovog glasa	1	2	3	4	5
33.	Teško mi je da razumem šta ljudi osećaju na osnovu onoga šta čine	1	2	3	4	5

Ispred vas je pet izjava sa kojima se možete složiti ili ne. Koristeći skalu od 1 do 7, kako je naznačeno ispod, označite u kom se stepenu slažete sa svakom tako što ćete na liniju koja je ispred rečenice staviti određen broj. Molimo vas, budite otvoreni i iskreni u odgovorima.

- 7 - U potpunosti se slažem
- 6 - Slažem se
- 5 - Uglavnom se slažem
- 4 - Ni slažem se ni ne slažem se
- 3 - Uglavnom se ne slažem
- 2 - Ne slažem se
- 1 - U potpunosti se ne slažem

___ U većini oblasti, moj život je blizak idealnom.

___ Uslovi mog života su odlični.

___ Zadovoljan/na sam svojim životom.

___ Do sada sam dobio/la važne stvari koje sam želeo/la od života.

___ Kada bi živeo/la svoj život ponovo, ne bi promenio/la skoro ništa.

- 31 - 35 Ekstremno zadovoljan/na
- 26 - 30 Zadovoljan/na
- 21 - 25 Malo zadovoljan/na
- 20 Neutralan/a
- 15 - 19 Malo nezadovoljan/a
- 10 - 14 Nezadovoljan/na
- 5 - 9 Ekstremno nezadovoljna

BIOGRAFIJA

Ivana Ilić rođena je 19.03.1973. godine u Nišu. Medicinski fakultet upisala školske 1992/93. godine, a diplomirala 2000. godine sa prosečnom ocenom 8,68. Od septembra 2002. godine u stalnom radnom odnosu u Zavodu za zdravstvenu zaštitu radnika „Niš“. Školske 2002/2003. nastavila postdiplomske studije na smeru Medicina rada. Specijalističke studije iz Medicine rada na Medicinskom fakultetu u Nišu započela novembra 2004. godine, a specijalistički ispit položila sa odličnom ocenom 04.05. 2009. godine.

Magistarsku tezu pod naslovom „Procena profesionalnog stresa i kvaliteta života zaposlenih u Hitnoj medicinskoj pomoći” odbranila je 12.07.2010. godine na Medicinskom fakultetu Univerziteta u Nišu.

Rezultate naučnog rada prikazala je naučnim i stručnim radovima nacionalnog i međunarodnog značaja. Prisustvovala je brojnim kontinuiranim edukacijama i aktivno učestvovala u seminarima. Od novembra 2015. godine pokretač i medijator stručne tribine „Emocionalna inteligencija sa aspekta smanjenja nasilja u školama“.

ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ

Изјављујем да је докторска дисертација, под насловом

ПРОЦЕНА МЕЃУСОБНЕ ЗАВИСНОСТИ ПРОФЕСИОНАЛНОГ СТРЕСА И ЕМОЦИОНАЛНЕ ИНТЕЛИГЕНЦИЈЕ КОД НАСТАВНИКА ОСНОВНИХ ШКОЛА

која је одбрањена на Медицинском факултету Универзитета у Нишу:

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да ову дисертацију, ни у целини, нити у деловима, нисам пријављивао/ла на другим факултетима, нити универзитетима;
- да нисам повредио/ла ауторска права, нити злоупотребио/ла интелектуалну својину других лица.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци, који су у вези са ауторством и добијањем академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада, и то у каталогу Библиотеке, Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Нишу, као и у публикацијама Универзитета у Нишу.

У Нишу, _____.

Потпис аутора дисертације:



Ивана М. Илић

**ИЗЈАВА О ИСТОВЕТНОСТИ ШТАМПАНОГ И ЕЛЕКТРОНСКОГ ОБЛИКА
ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ**

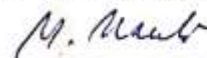
Наслов дисертације:

**ПРОЦЕНА МЕЂУСОБНЕ ЗАВИСНОСТИ ПРОФЕСИОНАЛНОГ СТРЕСА И
ЕМОЦИОНАЛНЕ ИНТЕЛИГЕНЦИЈЕ КОД НАСТАВНИКА ОСНОВНИХ ШКОЛА**

Изјављујем да је електронски облик моје докторске дисертације, коју сам предао/ла за уношење у Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу, истоветан штампаном облику.

У Нишу, _____.

Потпис аутора дисертације:



Ивана М. Илић

ИЗЈАВА О КОРИШЋЕЊУ

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Никола Тесла“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу унесе моју докторску дисертацију, под насловом:

НАСЛОВ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

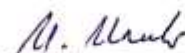
Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском облику, погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију, унету у Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу, могу користити сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons), за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прераде (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

У Нишу, _____.

Потпис аутора дисертације:



Ивана М. Илић