

НАСТАВНИК ПОД СТРЕСОМ

Резиме. Емпиријска евиденција доследно указује на чињеницу да је појава стреса карактеристична за услужне професије, а нарочито за наставничку професију. Према је наставников стрес проблем од националног интереса, то је још увек релативно нова област емпиријских истраживања. Доступни подаци показују да стрес наставника може негативно да утиче на школу као организацију, наставниково професионално постигнуће и психосоцијални статус наставника и његове породице. Најчешћи симптоми пролонгираног професионалног стреса су: анксиозност, депресија, фрустрираност, непријатељско понашање према ученицима и колегама, емоционална исцрпљеност и прекомерна напетост. Здравствени и психички проблеми условљавају, најчешће, смањење самопоштовања, доношење погрешних одлука, незадовољство послом, напуштање професије, апсентизам. У покушају да скренемо пажњу стручне јавности на негативне ефекте стреса на исходе наставног рада, анализирали смо четири значајна аспекта стреса који наставници доживљавају у свом свакодневном раду: (а) дефинисање и мерење стреса, (б) распрострањеност и извори стреса (лоше понашање ученика, лоши радни услови, недостатак времена, лош школски етос), (в) персоналне карактеристике наставника и стрес (пол, добна старост, радно искуство, локус контроле, оријентација на контролу ученика, задовољство послом, намера да се напусти настава, апсентизам), (г) стратегије превладавања и редуковања негативних ефеката стреса (технике директне акције, палијативне технике).

Кључне речи: стрес, распрострањеност стреса, извори стреса, симптоми стреса, стратегије превладавања стреса, наставник, школа.

Један недовољно истражен аспект наставниковог, односно школског живота и рада, јесте наставников стрес. Истраживања доследно указују на чињеницу да је појава стреса нарочито карактеристична за услужне професије, а посебно за наставничку професију. Повећана заинтересованост за наставников стрес условљена је: (а) сазнањем да пролонгирани професионални стрес може да доведе до менталних и физичких обољења, (б) повећаном бригом за побољшање квалитета живота и рада наставника и (в) сазнањем да стрес може у значајној мери негативно да делује на квалитет наставе и односе између наставника и ученика (Pithers, 1995). Осим тога, све је чешћа појава превременог одласка у пензију због болести изазваних стресом. Наставни процес претпоставља свакодневну интеракцију са школском администрацијом, ученицима и родитељима, што захтева од наставника играње различитих улога и много часова напорног рада: предавање, оцењивање, подстицање и дисциплиновање ученика, сусрете са родитељима. Зато елементи наставниковог постигнућа, као што су креативност, управљање разредом и имплементација наставних метода, могу да буду угрожени кад наставник доживи високи ниво стреса.

Одржавање вредносних оријентација и стандарда представља додатни проблем. Чињеница да се само од наставника очекује да константно испуњавају захтеве и очекивања друштва а да, с друге стране, управо то друштво, посебно родитељи и медији, систематски подривају многе вредности и стандарде који се односе на рад и понашање ученика у школи, присиљавајући школу да постане »свеопшти лек« за друштвене проблеме, чине наставнике изузетно фрустрираним. Литература о наставниковом стресу у великој мери занемарује разматрање три нарочито значајна аспекта наставниковог живота и рада у школи. Прво, проблеми који произлазе из нових иновацијских или реформских захтева постављених пред наставнике; друго, све учесталији »притисци« у форми »евалуације« наставног рада и, треће, улога шире друштвене заједнице која би требало више да уважава комплексност феномена који се означава термином »наставников стрес« (Van der Linde, 2001). Осим тога, професионална обука често условљава наставнике да мисле о себи као о експертима, даваоцима информација, испитивачима и васпитачима, са умањеном могућношћу да доживе себе као особе са свим својим личним и породичним проблемима. Често, наставници који не успевају да остваре постављене им циљеве и очекивања, што директно угрожава њихово самопоштовање, осећају се фрустрирано и почињу да размишљају о напуштању професије.

Генерално говорећи, термин »стрес« почео је да се користи у друштвеним наукама након пионирског рада о психолошком стресу који је извршио Selye (1956). Од тада су почела да се врше истраживања која су се односила на анксиозност или фрустрираност наставника неким аспектима њихове професије, укључујући и истраживања чији је циљ био идентификација извора наставничког незадовољства послом. Ипак, још увек није било истраживања која би се односила директно на стрес у специфичном контексту наставе и учења. Синтагма »наставнички стрес« први пут се јавља, колико нам је познато, у наслову једног научног чланка објављеног 1977. године у британском часопису *Educational Review* (Kyriacou & Sutcliffe, 1977). Средином осамдесетих година двадесетог века истраживања стреса међу школским наставницима била су прилично ретка (Dunham, 1978; Kyriacou & Sutcliffe, 1978, 1979). У наредним декадама број истраживања значајно се повећао, а интернационална заинтересованост за наставнички стрес рефлектује се у бројним истраживањима извршеним у Великој Британији (Dunham, 1981; Kyriacou & Pratt, 1985; Capel, 1987; Kyriacou & Harriman, 1993); Сједињеним Америчким Државама (McIntyre, 1984; Harris, Halpin & Halpin, 1985; Yoon, 2002); Аустралији (Pierce & Molloy, 1990; Pithers & Fogarty, 1995); Израелу (Smilansky, 1984; Friedman & Farber, 1992; Lahad, 1997); Немачкој (Van Dick & Wagner, 2001); Шведској (Jacobsson, Pousette & Thylefors, 2001); Новом Зеланду (Manthei *et al.*, 1996); Малти (Borg & Riding, 1991); Хонг Конгу (Chan & Hui, 1995; Chan, 2002). Током последње деценије, истраживачка литература о негативним ефектима наставничког стреса постала је изузетно обимна и та чињеница је регистрована и у извештају Међународне организације рада о радним условима наставника (Kyriacou, 2001).

У покушају да скренемо пажњу стручне јавности на негативне ефекте стреса на исходе наставничког рада, анализирали смо четири значајна аспекта стреса који наставници доживљавају у свом свакодневном раду: (а) дефинисање и мерење стреса, (б) распрострањеност и извори стреса, (в) персоналне карактеристике наставника и стрес (г) стратегије превладавања и редуковања негативних ефеката стреса.

Дефинисање и мерење стреса

»Стрес« је вишезначан појам и самим тим подложен различитим теоријским тумачењима. Конфузија око термина »стрес« условљена је чињеницом да овај конструкт означава различите ствари код различитих људи, наставника и истраживача, као и многи други термини као што су, на пример, »срећа« или »лењост« који су засићени мноштвом нејасноћа приписаног значења, које варира од особе до особе. Постоји више релативно конзистентних теоријских приступа дефинисању овог појма. Најчешће, стрес се концептуализује на три начина (Boyle *et al.*, 1995). Прво, стрес се дефинише као *стимулус* а пажња истраживача усмерена је на стресоре, односно догађаје које опажамо као претеће или угрожавајуће. Друго, стрес се дефинише као *одговор* и у овом случају пажња истраживача је усмерена на реакције људи које могу да буду физиолошке, емоционалне, когнитивне и бихејвиоралне. Треће, стрес се одређује као *процес*, односно интеракција појединца и његовог социјалног окружења, где особа посредством стратегија превладавања врши утицај на стресну ситуацију. Први приступ се означава као »инжењеринг модел«, где стрес произлази из средински вршених притисака. Друга интерпретација укључује емоционална стања и, с обзиром на стресом индуковане физиолошке одговоре појединца, означава се као »физиолошки модел«. Интеракционистичка перспектива концептуализовала је стрес као продукт комплексне трансакције између потреба појединца и срединских захтева и принуда.

Критикујући »инжењеринг модел« зато што занемарује утицај перцептуалних и афективних процеса укључених у стрес реакције, Kyriacou и Sutcliffe (1978) су предложили један другачији концептуални модел наставничког стреса. Према схватању ових аутора, доживљај стреса произлази из наставничке перцепције (а) захтева који се постављају пред њега, (б) могућности да испуни ове захтеве и (в) немогућности да заштити своје угрожено ментално и/или физичко здравље. Кључни елемент у овом моделу је наставничка »перцепција претње«. Најмоћније »претње« су страх од губитка самопоштовања, непоштовање других особа и губитак посла због некомпетентности. Улога наставничке »перцепције околности« под којима обавља свој професионални рад и »степен контроле« коју има над овим околностима представљају сржне елементе у свим моделима наставничког стреса.

О појму »стрес« говори се на много начина што нас суочава са избором неке од постојећих дефиниција. С обзиром на чињеницу да се стрес концептуализује на различите начине – као стимулус, одговор или процес – а имајући у виду специфичност ситуације којој је посвећен овај

текст, ослонићемо се на дефиниције аутора који су се, пре свега, бавили проблемом наставниковог стреса. Дакле, наставников стрес може се дефинисати као одговор на синдром негативних афеката као што су љутња, анксиозност, тензија, фрустрација или депресија, који су често праћени потенцијално патогеним физиолошким и биохемијским променама насталим као последица неких аспеката наставниковог рада (Koussios & Sutcliffe, 1978). Ова, иначе најчешће коришћена дефиниција стреса, ослања се на наставников субјективни доживљај његовог афективног стања и као таква често је примењивана у истраживањима наставниковог стреса. У овом моделу стреса аутори праве разлику између стреса концептуализованог као »одговор« на синдром негативних афеката и »корелата« наставниковог стреса који могу да буду психолошки, физиолошки или бихејвиорални (Koussios & Sutcliffe, 1979).

Неки истраживачи (Van Dick & Wagner, 2001) користе термин »стрес« да би реферисали ниво притиска и захтева других појединаца и користе термин »напетост« који се односи на реакцију на стрес. Други истраживачи дефинишу стрес преко степена несагласности између захтева који се постављају пред појединца и његових могућности да испуни постављене захтеве. Један број истраживача више је усмерен на термин »сагоревање« који се дефинише као стање физичке, емоционалне и мотивационе исцрпљености која се јавља код наставника који су били неуспешни у превладавању стреса током дужег временског периода (Farber, 1984; Capel, 1987; Koussios, 1987; Pierce & Molloy, 1990; Chan & Hui, 1995). Наравно, ове широко прихваћене дефиниције наставниковог стреса не искључују потребу уважавања и других у литератури присутних дефиниција.

С обзиром на чињеницу да су интерперсоналне карактеристике у интеракцији са индивидуалном перцепцијом стресора, стрес реакције варирају различито међу појединцима, чак и кад су објективни спољашњи услови исти. Када су појединци изложени стресу диспозиције личности играју посредујућу улогу што условљава значајне индивидуалне разлике у осетљивости на стрес. На пример, у поређењу са екстравертним, интровертним појединцима опажају, односно реагују пре на стрес нижег интензитета, што имплицира когнитивно процењивање као посредујућу варијаблу. Када је реч о когнитивној процени, евидентно је да стрес реакције нису резултат само спољашњих извора, већ су детерминисане, у великој мери, индивидуалном перцепцијом и интерпретацијом извора стреса. Реакције на стрес ситуације варирају у зависности од јачине узбуђења нервног система. Висока сензитивност на стрес ситуацију повезана је са ниским нивоом узбуђења и интроверзијом, и обрнуто (Boyle *et al.*, 1995). На пример, појединци са израженим неуротичним тенденцијама имају низак праг осетљивости на деловање стресора.

Потенцијални стресори могу да буду физички по својој природи, психолошки или у комбинацији (Koussios & Sutcliffe, 1978). Делујући појединачно или, најчешће истовремено, сви ови механизми стварају предуслове да потенцијално патогена природа физиолошких и биохемијских промена, које прате наставников стрес, доводи до психосоматских симптома (на пример, појава улцера), а још чешће до хроничних симптома као што су коронарне или менталне болести (Koussios & Pratt, 1985). Јасно је, дакле, да наставников стрес представља озбиљан проблем и да га треба посматрати из вишеструке перспективе.

Мерење наставниковог стреса. Проблеми мерења, као и варијације у наставном контексту и персоналним факторима, често доводе до конфузије у прегледним текстовима о наставниковом стресу (Borg, 1990; Cooreg, 1995; Koussios, 2001). Најчешће коришћени инструменти за испитивање наставниковог стреса су: дневничке белешке наставника, интервјуи, студије случаја и самоизвештавајући упитници, иако је било сумњи у њихову подобност. За то постоје бар два ваљана разлога (Hart, Wearing & Conn, 1995). Прво, испитаник не мора увек да буде вољан да саопштава своје ставове, нарочито кад му се чини да његови одговори могу да га дискредитују. Друга тешкоћа, приликом коришћења методе вербалног извештавања, јесте подношење нетачног извештаја као последица испитаниковог непознавања феномена за који се очекује да га опише, односно идентификационог обележја које треба да опише.

С једне стране, постоје истраживања у којима је коришћен упитник с једним ајтемом којим се од наставника тражило да процене ниво стреса на петостепеној скали. Најчешће питање је гласило: »Генерално посматрано, колико је, по вашем мишљењу, стресно бити наставник?« Понуђени одговори на скали били су: »уопште није стресно«, »осредње стресно«, »прилично стресно«, »врло стресно« и »екстремно стресно« (Koussios & Sutcliffe, 1978). С друге стране, неки истраживачи су сумирали одговоре наставника са листе ајтема, односно инвентара који се заснива на сумирању

фреквенције наведених извора стреса и степена стресности сваког од ових извора (Kougiacou & Pratt, 1985). Неки други истраживачи примењивали су инструменте за испитивање менталног и физичког здравља (опште здравствено стање, ранији одлазак у пензију, промена професије због здравствених проблема), бихејвиоралне индикаторе стреса (апсентизам, љутња, несаница) и физиолошке индикаторе (ниво хормона у урину, крвни притисак током часа).

Други значајан проблем је добијање тачних мера стреса и опажених ефеката стреса (Pithers & Fogarty, 1995). Проблем је у томе што за већину коришћених инструмената не постоје подаци о валидности и релијабилности и могуће је да имају незадовољавајуће нивое ових метријских карактеристика. Недостатак норми за многе од ових инструмената, али и недостатак кореспондирајућих контролних група са којима би могле да се упоређују групе наставника, представљају додатни проблем у истраживању наставниковог стреса. Без јасне диференцијације између *начина* на који је мерење стреса извршено, постојећи емпиријски налази не дозвољавају објективно етаблирање позиције наставниковог стреса у поређењу са другим професионалним групама. Тешкоће са интерпретацијом података о наставниковом стресу састоје се у томе што мерни инструменти често нису били стандардизовани, а понекад ни усмерени на стресоре карактеристичне за професионалну улогу наставника. Једна од ретких скала за процену професионалног стреса (Occupational Stress Inventory), за коју постоје расположиви подаци о валидности и релијабилности, редефинише концепт »професионални стрес« уводећи дистинкцију између стреса, напетости и стратегија превладавања (Pithers & Fogarty, 1995).

Прецизно мерење стреса значајно је зато што је за висок стрес нормално да буде штетан за радну ефикасност. Тзв. »позитивни стрес« најчешће је повезан са умереним нивоом стреса (премда овај ниво варира од појединца до појединца) који често мотивише појединца да оствари оптималан ниво постигнућа (Lazarus & Folkman, 1984). Општи став је да релативни ниво наставниковог стреса треба да буде одређен онолико тачно колико то дозвољавају инструменти који су довољно валидни и релијабилни да омогућавају адекватна поређења са другим професионалним групама. Зато је неопходно истраживати наставников стрес коришћењем стандардизованих мерних инструмената и контролних група других професија.

Распрострањеност и извори стреса

Током своје професионалне каријере многи наставници пролазе кроз периоде суочавања са сумњом у сопствене могућности и компетентност, разочарањем и поновним преиспитивањем, и у том периоду њихова основна брига је да ли да наставе или напусте каријеру наставника. Постоји доста раширено мишљење међу наставницима да они трпе велики професионални стрес. Настава, укључујући и њену администрацију, доживљава се као високо стресна професија, можда стреснија од многих других. Овај став је подржан многим емпиријским налазима који потврђују да наставников стрес има озбиљних импликација за њихово радно постигнуће, здравље и психолошки статус. Истраживања извршена у Великој Британији (Kougiacou & Sutcliffe, 1978), Сједињеним Америчким Државама (Harris, Halpin & Halpin, 1985), Аустралији (Pithers & Fogarty, 1995), Израелу (Smilansky, 1984) и Новом Зеланду (Manthei *et al.*, 1996) показала су да једна трећина наставника доживљава своју професију као »стресну« или »екстремно стресну«. Истраживања која су упоређивала наставнике са другим професијама установила су да наставници доживљавају своју професију као стреснију. Осим тога, налази о наставниковом стресу корелирају и са показатељима поремећаја менталног здравља (Kougiacou & Pratt, 1985). Упркос овим налазима, не постоје докази о већој повезаности између стреса и менталних или физичких поремећаја код наставника у односу на припаднике других професија. Могуће објашњење је да школски распусти обезбеђују периоде опоравка који спречавају или ублажавају развој таквих болести.

Радна средина последњих деценија, за коју су карактеристичне структуралне промене, већа очекивања радног постигнућа и повећана организациона компетитивност, можда је повећала ниво професионалног стреса. Истраживања извршена у многим западним земљама које пролазе кроз значајне економске промене, пре свега структуралне природе, показала су да ове промене директно утичу на учесталост и интензитет доживљеног стреса од стране наставника (Pithers & Fogarty, 1995). Зато су у праву критичари (Borg, 1990; Pierce & Molloy, 1990; Kougiacou, 2001) оних истраживања која су превасходно усмерена на појединца, без адекватног разматрања радне ситуације и карактеристика организације. Многи од њих сматрају да будућа истраживања треба да обезбеде и оне информације

које се односе на многе организационе промене до којих је дошло у образовању и које би требало да омогуће боље разумевање наставничког стреса.

Извори наставничког стреса. Паралелно са интересовањем за наставничко »задовољство послом« (Kyriacou & Sutcliffe, 1979; Smilansky, 1984; Borg & Riding, 1991; Chaplain, 1995), истраживања су била усмерена и на негативна осећања повезана са професијом. Налази ових истраживања указали су на опште типове проблема са којима се наставници најчешће сусрећу током своје професионалне каријере, као што су брига и анксиозност, десензитизација и стратегије превладавања стресних ситуација. Процене стресности многобројних извора стреса показале су да примарни извори стреса обухватају изванредан број различитих аспеката наставничке професије. Анализа главних компоненти извора стреса показала је да они могу бити описани, у највећој мери, у оквиру четири ортогонална фактора: »лоше понашање ученика«, »лоши радни услови«, »недостатак времена« и »лош школски етос«. На основу ових резултата, може се закључити да су извори наставничког стреса мултидимензионални (Kyriacou & Sutcliffe, 1978). Валидност концепта »више-димензионална структура извора наставничког стреса« емпијски је потврђена доста касније (Boyle *et al.*, 1995). У методолошком смислу, овај концепт претпоставља конституисање нове методологије за детекцију најзначајнијих структуралних обележја овог феномена, односно наставничког стреса. Колико ће ови извори бити стресогени зависи од фактора као што су: радно искуство, ниво компетентности, карактеристике личности, ниво самопоштовања, страх од негативне евалуације радног постигнућа. Стресори који произлазе из непрофесионалног домена, као што су породица и шире окружење, могу, такође, да допринесу повећању професионалног стреса.

Димензија »лоше понашање ученика« односи се на аспекте наставе као што су: непослушност, галама, негативни ставови ученика према школском раду, виолентност и вандализам, рад са децом из социјално депривираних средина и децом са социјалним и емоционалним проблемима. Лоше понашање ученика је проблем за највећи број школа и наставници често изјављују да је контрола и управљање разредом један од њихових основних приоритета (Dunham, 1981; Hart, Wearing & Conn, 1995). Брига за лоше понашање ученика произлази из два основна проблема. Прво, опште је уверење да лоше понашање ученика представља један од главних извора наставничког стреса. Друго, дисруптивно понашање ученика неповољно утиче на процес наставе и учење других ученика. Упркос заинтересованости за овај проблем, има релативно мало истраживања која се односе на дисциплинску политику школе и утицај лошег понашања ученика на наставничков стрес.

Елементи димензије »лоши радни услови« су: велики број ученика у одељењу, недостатак наставних средстава, ниски лични доходи, низак друштвени статус, недостатак професионалних признања за добро извођење наставе, немогућност напредовања у служби, надокнађивање часова одсутних наставника, додатни административни рад, рад са родитељима, рад са ученицима различитог социоекономског статуса и културе, промена разредне популације, проблеми у раду са школском инспекцијом и стручним сарадницима. Лоша финансијска ситуација у школама (недостатак средстава за опрему, књиге) такође погоршава радне услове. Финансијска ограничења и недостатак времена за припрему часа представљају, према неким ауторима (Kyriacou, 1987; Dunham, 1992), примарне изворе наставничког стреса.

Димензија »недостатак времена« односи се на: недостатак времена за припрему часа, оцењивање, индивидуални рад са ученицима, стручно усавршавање. Кратке паузе између часова, ангажованост након радног времена и неадекватан обим радних обавеза су, такође, елементи ове димензије наставничког стреса.

Димензија »лош школски етос« односи се на: лоше односе са колегама, неадекватну комуникацију између наставног особља и управе школе, нереална професионална очекивања директора и других титулара образовне власти, неадекватну дисциплинску политику школе, бирократску структуру управљања.

Без обзира на мноштво емпијски верификованих листа извора стреса, примарни извори стреса за појединачног наставника су специфични и зависе од комплекса интеракција између његове личности, вредносних оријентација, социокогнитивних вештина и друштвеног миљеа. Осим тога, постоје разлике у изворима стреса између држава и оне произлазе из специфичних карактеристика националних образовних система, положаја наставника и школа у овим државама и преовлађујућих ставова према наставницима и школи који су етаблирани у друштву као целини (Kyriacou, 2001). На пример, »радна преоптерећеност« идентификована је у многим истраживањима као један од главних

извора наставниковог стреса. Међутим, једно истраживање извршено у Хонг Конгу (Chan & Hui, 1995), показало је да наставници који су имали додатне обавезе у школи нису извештавали о вишим нивоима стреса или исцрпљености. Напротив, највиши нивои радног постигнућа идентификовани су управо код ових наставника. Ово истраживање сугерише да, у зависности од вредносних оријентација, преузимање додатних обавеза не мора да доведе до појаве стреса већ, под одређеним околностима, до повећања задовољства послом.

Неки аутори (Harris, Halpin & Halpin, 1985) сматрају да је степен стреса »функција количине и помешаности животних догађања« и да је зато тешко одредити који ће фактори, и у којој комбинацији, условити високе нивое стреса за сваког појединца. Примарни извори стреса за неког појединачног наставника, или генерално за читав школски колектив, разликују се у великој мери и зато је тешко направити листу главних извора стреса. На пример, налази неких истраживања (Hart, Wearing & Conn, 1995) указују на снажну везу између школске организационе климе и наставниковог осећања задовољства послом. У овом случају, организациони фактори су били значајнији него специфични проблеми понашања ученика. С друге стране, мноштво истраживања је обезбедило доказе да »лоши радни услови« представљају један од основних извора професионалног стреса и код наставника основне школе (Chaplain, 1995) и код наставника средње школе (Capel, 1987; Pierce & Molloy, 1990). Када је реч о директорима школа свих нивоа, два основна извора стреса су »радна преоптерећеност« и »односи са наставним особљем« (Dunham, 1978; Pithers & Fogarty, 1995).

Дакле, истраживања су потврдила претпоставку о вишедимензионалности извора наставниковог стреса. На пример, фактор »лоши односи са колегама« имплицира да су »добри односи са колегама« корисни када наставник доживи стрес од других извора. Посматрано издвојено, фактор »лоши односи са колегама« не појављује се као значајан предиктор стреса. Међутим, у комбинацији са латентним варијаблама, као што су »преоптерећеност« и »лоше понашање ученика«, фактор »лоши односи са колегама« појављује се као продукт ова два фактора, односно као каузални антецедент. Анализа структуралног моделовања наставниковог стреса (Boyle *et al.*, 1995) сугерише да је наставников стрес, пре свега, функција »лоших радних услова« и »лошег понашања ученика«. Слика се усложњава када се има у виду да наставни контекст (наставни предмет, радно искуство, тип школе, позиција у школи) и (не)задовољство послом (ниска плата, неповољни радни услови) директно утичу на појаву наставниковог стреса.

Карактеристике наставника и стрес

Известан број истраживања био је усмерен на објашњавање односа између наставникове личности и стреса. Најчешће су истраживане биографске карактеристике као што су: пол, добна старост, дужина професионалног искуства и стручна позиција у школи. Нису установљени поуздани емпиријски налази о повезаности ових карактеристика и стреса (Kougiacou & Sutcliffe, 1978; Pierce & Molloy, 1990). У овом случају, могуће је да однос између стресора и стреса наговештава да су неке друге карактеристике личности, пре него биографске, значајније детерминанте наставниковог стреса. Ипак, биографске карактеристике су значајне с обзиром на изворе стреса, као и у посредовању стреса између ових варијабли. Приликом интерпретације налаза у оквиру биографских карактеристика потребно је водити рачуна о следећем. Прво, биографске карактеристике наставника нису узајамно независне. На пример, наставници са већим радним искуством су, најчешће, мушкарци са већим професионалним статусом (Kougiacou & Sutcliffe, 1979). Друго, старији наставници се разликују не само по добној старости, већ и по томе што припадају различитим генерацијама. Уколико се они разликују у ставовима, вредносним оријентацијама и очекивањима у односу на наставу, у поређењу са млађим наставницима, ове разлике могу рефлектовати или ефекте добне старости *per se*, или ефекте припадности различитим генерацијама. Дакле, премда су истраживања идентификовала неке опште обрасце повезаности биографских карактеристика и стреса, објашњења тих образаца нису једнозначна.

Локус контроле. Димензија личности као што је »локус контроле« била је такође истраживана. Ова димензија се односи на континуум рангирања оних наставника који верују да су проблеми властитог живота у великој мери под личном контролом (интернални локус контроле), односно веровања у унутрашњу контролу, и оних наставника који верују да су проблеми изван њихове контроле, односно под утицајем среће, судбине или других значајних особа (екстернални локус кон-

троле). Постоје извесни докази који указују да наставници који верују у спољашњи локус контроле чешће доживљавају високе нивое стреса (McIntyre, 1984; Farber, 1984; Friedman & Farber, 1992).

Оријентација на контролу ученика. Претходно анализирана истраживања бавила су се примарно са три аспекта наставничког стреса: стрес који се заснива на задатку, стрес повезан са улогом наставника и стрес повезан са радним условима. Ова истраживања су упоређивала нивое стреса са задацима које су наставници морали да остваре, специфичним околностима под којима су извршавани ови задаци и колико наставникова очекивања кореспондирају са актуелним искуством. Нека друга истраживања указала су и на значај карактеристике »оријентација на контролу ученика« која се може концептуализовати као тачка на континууму рангираном од хуманистичке до ауторитарне оријентације (Harris, Halpin & Halpin, 1985).

Хуманистички оријентисане наставнике карактерише низак догматизам, креативност, прихватање других и позитиван став према школи и ученицима. Ови наставници су емоционално зреле личности, са реалистичким ставом према животу, услужни и пажљиви према другима, брижни, имагинативни, адаптабилни и са високим селф-концептом. Наставници са хуманистичком оријентацијом преферирају педагошко-психолошке основе учења и наставе, двосмерну комуникацију, поверење у ученике и веру у њихову способност да развију самодисциплину и одговоран однос према учењу. Осим тога, ови наставници ефикасно решавају проблеме у ситуацијама високе емоционалне напетости и мање су осетљиви на стрес. Наставнике са ауторитарном оријентацијом карактерише низак праг толеранције на фрустрацију, недостатак контроле импулса, конвенционалност, ригидно придржавање правила, зловољност, низак појам о себи, имперсоналност, једнострана комуникација, неповерење према ученицима, пунитивни и моралистички ставови (Harris, Halpin & Halpin, 1985).

Карактеристика »оријентација на контролу ученика« може се налазити било где између ова два екстрема. Иако је »оријентација на контролу ученика« само једно од обележја наставника које је повезано са стресом, емпиријски налази су од великог значаја за професионалну обуку наставника. Наставници би требало да буду упознати са разликама између хуманистичке и ауторитарне оријентације и сопствених инклинација. Јер, наставници морају бити свесни негативних ефеката стреса на њих саме, њихову породицу, њихове ученике и њихово професионално постигнуће.

Као корелати професионалног стреса, генерално, и наставничког стреса, специфично, најчешће су проучавани: задовољство послом, намера да се напусти наставнички позив и апсентизам. Када се разматра повезаност наставничког стреса и ових корелата, потребно је указати на дистинкцију између каузалности и повезаности. Чињеница да наставничков стрес доводи до незадовољства, намере да се напусти настава и апсентизма али, истовремено, и да околности које изазивају стрес такође доводе до незадовољства, намере да се напусти настава и апсентизма, упућује на закључак да задовољство послом, намера да се напусти настава и апсентизам треба концептуализовати као корелате пре него као симптоме наставничког стреса (Kyriacou & Sutcliffe, 1978, 1979).

Задовољство послом. Побољшавање квалитета живота у процесу рада све чешће је предмет теоријских и емпиријских истраживања. У зависности од референтног оквира, могу се идентификовати два модела. У првом моделу, оријентисаном на исход или резултат, задовољство послом и наставничков стрес испитивани су у оквиру њиховог утицаја на продуктивност, док други модел третира ове варијабле као зависне и значајне за опште ментално здравље појединца. Најчешће, циљ већине истраживања био је усмерен на испитивање односа између ове две варијабле (задовољство послом и стрес) и интерналних и екстерналних фактора. Диференцијација између фактора повезаних са позитивним и негативним осећањима према раду заснива се на интринзично-екстринзичном моделу тумачења радне сатисфакције (Smilansky, 1984). Емпиријски налази су потврдили корисност ове дистинкције, односно чињеницу да су различити фактори повезани са (ди)сатисфакцијом. Добијени налази (Kyriacou & Sutcliffe, 1979; Smilansky, 1984) сугеришу да је наставнички позив праћен релативно високим нивоом задовољства и осредњим нивоом стреса. На комплексност наставничке перцепције радне средине указала су истраживања (Borg & Riding, 1991) која су установила да су интернални фактори (задовољство постигнућем, оријентација према каријери, признања) у високој корелацији са задовољством послом. Најчешће, задовољство послом повезано је са опаженом високом формализацијом општих правила која регулишу улогу наставника, ниском формализацијом курикулума и процеса доношења одлука у вези са наставом, партиципативним принципом управљања школом и позитивним искуством са управом школе.

Екстернални фактори (ставови према друштву, политици, школској администрацији) негативно су повезани са задовољством послом. Ови подаци показују да су наставници превасходно усмерени на оно што се догађа у њиховом разреду, док су интеракције са школском администрацијом мање релевантне. Наставници сматрају да оно што се догађа унутар граница њиховог разреда детерминише да ли се они осећају задовољно или не. Старији и искуснији наставници извештавају о већем задовољству послом. Када је реч о полним разликама, резултати су контрадикторни (Charlaine, 1995). Већина истраживања није успела да идентификује полне разлике, док су нека друга истраживања установила веће задовољство послом међу наставницима женског пола.

Намера да се напусти настава. Корелат »намера да се напусти настава« чешће се користи у истраживањима него »актуелно напуштање« наставе. Два су разлога томе: прво, намера (интенција) се односи на мотивацију која се, најчешће, заснива на негативним аспектима наставног рада и, друго, актуелно напуштање наставе релативно је ретко и, самим тим, тешко доступно као варијабла за истраживање. Осим тога, изгледа да је »актуелно напуштање« много више под утицајем других фактора, што онемогућава успостављање конзистентног односа између интенције и стреса. Намера да се напусти настава чешће је присутна код наставника женског пола и наставника са краћим радним искуством (Koussios & Sutcliffe, 1979). Најчешће навођени мотиви за напуштање наставе су: мала плата, неизвесна будућност, умор, нервна напетост, фрустрираност, тешкоће у прилагођавању и природно трошење (Wilhelm, Dewhurst-Savellis & Perker, 2000). Појам »природно трошење« асоцира на истраживања (Pierce & Molloy, 1990; Chan & Hui, 1995) која су показала да пролонгирани стрес може да доведе до наставникове исцрпљености и »сагоревања«.

Апсентизам. Корелације између стреса и апсентизма су најчешће ниске али, ипак, статистички значајне (Koussios & Sutcliffe, 1979). Ово, вероватно, рефлектује чињеницу да је апсентизам последица већег броја психосоцијалних фактора, а мање чињеницу да апсентизам може у некој већој мери да редукује наставников стрес. Емпиријски налази конзистентно подржавају хипотезу о позитивној повезаности између стреса и апсентизма. Апсентизам је негативно повезан са задовољством личним дохотком и понашањем ученика, а позитивно повезан са организационим и радним условима. Апсентизам је присутнији код наставника женског пола, нарочито у првих неколико година рада (Koussios & Sutcliffe, 1979). Као најпоузданија мера апсентизма сматра се фреквенција одсуствовања са наставе због здравствених проблема.

Додатни проблем приликом интерпретирања емпиријских налаза који се односе на повезаност стреса, с једне стране, и задовољства послом, намере да се напусти настава и апсентизма, с друге стране, представља чињеница да наставников опажени ниво постигнућа, степен контроле, појам о себи и процењени интензитет стресора могу, највероватније, различито доприносити јачини наставниковог стреса. Ова теоријска формулација имплицира да »опажена самоефикасност« треба да утиче на понашање наставника у оквиру његовог избора наставних активности, количине уложеног напора и истрајности приликом реализације васпитно-образовних задатака. У том смислу, стрес не би требало третирати као последицу једне, већ као последицу многих варијабли и процеса који омогућавају карактеристикама наставника да посредују између професионалних стресора и њихових исхода (Lazarus & Folkman, 1984).

Превладавање негативних ефеката стреса

Истраживања односа између повећавања радних захтева и остварења задатака показала су да повећање »притиска« може да буде стимулативно, али, уколико ти »притисци« превазилазе наставникове моћи превладавања, они доводе до високог нивоа анксиозности, лоше концентрације, слабљења меморије и способности доношења конструктивних одлука (Brown, Ralph & Brember, 2002). Континуирано излагање стресним ситуацијама, без примене адекватних стратегија превладавања, доводи до озбиљног замора, исцрпљености и »сагоревања«. Покушавајући да се снађу у »хаосу друштвене сложености« наставници прибегавају примени различитих стратегија превладавања стресних ситуација. Индивидуалне стратегије превладавања могу се поделити на два основна типа: технике директне акције и палијативне технике (Koussios, 2001).

Технике директне акције подразумевају позитивно бављење изворима стреса, односно поступке које наставник примењује да би елиминисао или минимизирао изворе стреса (на пример: проналажење алтернативних решења за дати проблем, посвећивање више пажње одржавању разредне дисциплине, побољшавање наставног програма у циљу повећања мотивације ученика,

похађање семинара за превенцију стреса). Ови поступци претпостављају, пре свега, способност наставника да прецизно идентификује изворе стреса, да предузме одговарајућу акцију која ће му омогућити да превлада стрес или да промени ситуацију и на тај начин избегне неприхватљиве захтеве који су постављени пред њега. Технике директне акције подразумевају, на пример, преговарање са колегама у циљу заједничког превладавања конфликтне ситуације.

Палијативне технике не баве се изворима стреса и њихов основни циљ је ублажавање емоционалних последица које произлазе из стресне ситуације. Ове технике деле се на две групе: менталне и физичке технике. Менталне технике подразумевају наставников покушај да модификује перцепцију датих околности, односно да промени процену стресности ситуације (на пример: померање перспективе догађаја, покушај да се види хуморна страна проблема, порицање проблема). Физичке технике укључују активности које помажу наставнику да задржи или поврати осећање релаксираности ублажавањем тензије која се повећава (на пример: вежбе релаксације, рекреативно бављење спортским активностима, путовање током викенда). Према многи наставници сматрају да је хумор ефикасан начин редуковања стреса и да им нису потребни савети стручњака о начинима превладавања (Cockburn, 1996), истраживања показују да палијативне технике имају лимитирану вредност (Kuyiasou, 1987).

Према налазима неких истраживања (Borg & Falzon, 1990; Chan & Hui, 1995; Jacobsson, Pousette & Thulefors, 2001), наставници користе следеће стратегије превладавања које су, најчешће, усвојили посредством сопственог искуства: избегавање конфронтације, релаксација након радног времена, бављење проблемом, држање осећања под контролом, разговор са другим особама о проблему, планирање радних задатака и одређивање приоритета, препознавање и уважавање сопствених ограничења. Ова листа, очигледно, указује на мешавину техника директне акције и палијативних техника. Према индивидуални програми превладавања помажу смањивању персоналног нивоа стреса, многа истраживања (Woodhouse, Hall & Wooster, 1985; Pithers & Fogarty, 1995; Chan, 2002) подржавају схватање о већем значају организационих стратегија и ресурса заједнице у контроли и управљању стресом. Овај колективни ниво управљања стресом има за циљ превенцију основних извора стреса, а не редукацију симптома и примену палијативних стратегија. У времену брзих промена у образовним институцијама и са повећањем стандарда радног постигнућа и очекивања која се захтевају од наставника, ове стратегије би требало да имају приоритет унутар свих образовних институција и да се на тај начин помогне наставницима у њиховим напорима да смање релативни ниво организационог стреса и напетости.

Према једној другој класификацији, стратегије превладавања стреса могу се поделити на персоналне, интерперсоналне, организационе и ресурсе заједнице (Dunham, 1992). Персоналне и интерперсоналне стратегије инсистирају на палијативним техникама, а занемарују акције које би наставници требало да преузму да би се опскрбили вештинама неопходним за ефикасно решавање захтева који се постављају пред њих. Организационе стратегије су усмерене на побољшавање селекције кадрова, а мање на рад са наставницима склоним стресу.

Персонални ресурси. Најчешће коришћена стратегија је скретање сопствене пажње у циљу прилагођавања стресној ситуацији. Ове стратегије варирају од парцијалне повучености до зависног понашања. Повученост се често испољава у форми »бити сâм са собом« или »размишљати о неким другим стварима«. Такође, бити ћутљив, јадати се другим особама, претерано везивање за другу особу, покушавање да се »не види« проблем, што пре га заборавити, коришћење механизма рационализације. У извесним ситуацијама, овај дефанзивни механизам функционисања може бити ефикасан. На пример, у атмосфери високе тензије, пацијент са коронарним проблемима који игнорише озбиљност дијагнозе, може успешно превладати страх од могућности изненадне смрти. Генерално посматрано, порицање проблема, као механизам адаптације, у ситуацијама где не постоји могућност контролисања претње, може успешно функционисати (Lazarus & Folkman, 1984). Најчешће, ове стратегије имају за циљ скретање пажње, односно избегавање појединца да се суочи са проблемом.

Интерперсонални ресурси. Живот наставника одређен је многим интерперсоналним ангажманима који су посредовани очекивањима да контролише сопствена осећања и да ефикасно организује своје одељење и активности у њему. Ова очекивања су прихваћена од већине наставника и неуспех у испуњавању ових очекивања најчешће резултира стидом, осећањем кривице или љутњом. Многи наставници описују своје напоре да одрже разред запосленим као најопштији начин превладавања. Значај ученика и њихова групна подршка, сарадња са другим наставницима, породицом и

пријатељима такође се описује као корисна. Дакле, дељење осећања и мишљења са другим наставницима, породицом и пријатељима је најчешће коришћена стратегија превладавања проблема, односно стресних ситуација.

Организациони ресурси. Ова стратегија превладавања стреса показала се као веома ефикасна у предупредивању и редукацији извора стреса као што је радна преоптерећеност, неизвесност и конфликт улога. Три основна елемента ове стратегије су: (а) рационализација радних задатака посредством адекватне припреме, реалне процене ситуације, дефинисања наставних циљева и равномерне расподеле радне оптерећености; (б) иницирање различитих облика социјалне подршке као што су, на пример, семинари за управљање разредом или служба за саветовање; (в) указивање пажње наставниковим потребама посредством флексибилних структура управљања, активног учешћа у процесу одлучивања и доношења наставних програма (Pithers & Fogarty, 1995). Дакле, значајан елемент у редуковању наставниковог стреса је идентификација оних карактеристика које представљају оптимално организационо функционисање школе и, у складу с тим, развијање оних индивидуалних и колективних стратегија које у највећој могућој мери спречавају појаву извора стреса. Најчешће, као карактеристике »здраве« школске атмосфере наводе се: добра комуникација између наставног особља; снажно осећање колегијалности; консензус око кључних вредности и стандарда; јасно дефинисане улоге и очекивања; повратна информација са елементима похвале и конструктивне критике; подршка која помаже решавању проблема; добро дефинисана дисциплинска политика школе; минимизирање »папирологије« и бирократског понашања; одређивање додатних обавеза у складу са могућностима; реално планирање на нивоу читаве школе (Кугиасоу, 2001).

Ресурси заједнице. Укључивање у активности локалне заједнице у циљу боље интегрисаности, волонтирање у културно-уметничким друштвима, односно партиципација у свим оним активностима локалне заједнице које доприносе развијању заједништва и побољшавању квалитета живљења (Lahad, 1997). Управо, заједница и њено јемство представљају централни извор спокојства, смањивања тензије и доживљавања задовољства. Осим тога, постоји и могућност ангажовања саветодавне службе која помаже наставницима који доживљавају високе нивое стреса. На пример, у Великој Британији постоји посебна телефонска линија за наставнике (Кугиасоу, 2001). Ова служба, коју је основала влада, омогућава сваком наставнику да добије бесплатан савет за проблеме изазване стресом.

Током последње деценије користе се и тзв. »радионице« чији је циљ помагање наставницима да минимизирају непожељне изворе стреса. С обзиром на чињеницу да је пролонгирано доживљавање стреса последица недостатка емоционалне контроле над осећањима тензије и узнемирености, заједничко обележје ових »радионица« је помагање наставницима да развију већу емоционалну контролу над изворима стреса. Истраживања ефикасности различитих облика оспособљавања наставника за ефикасно превладавање стресних ситуација идентификовала су различите ефекте (Кугиасоу, 1987). Генерално посматрано, стратегије чији је циљ побољшавање наставникових професионалних вештина и компетенција показале су се ефикаснијим него стратегије које су имале за циљ развијање психолошких техника редуковања стреса. С обзиром на чињеницу да наставници имају одређено искуство о ефикасности појединих стратегија чини се да је најзначајнији аспект овог проблема у препознавању оних стратегија које су најефикасније за свакога наставника појединачно.

Конечно, важно је напоменути да дискусије о превладавању стреса треба да се усмере на оно што наставници могу реално да учине да би ублажили последице стреса. Остаје, ипак, кључно питање: како школа као целина може да допринесе редуковању стреса усвајањем оних управљачких, организационих и административних поступака и успостављањем односа између наставника и радних услова који минимизирају изворе стреса унутар школе. Један од могућих одговора гласи: (а) обезбеђивање више времена за припрему часа, (б) смањивање броја ученика у одељењу, (в) боља организација и комуникација унутар школе, (г) већа социјална подршка колега и школске управе, (д) више признања наставничкој професији, (ђ) прецизнија дескрипција радних задатака и очекивања.

Слабости досадашњих и дирекције за даља истраживања

Емпиријска истраживања, извршена током протекле три деценије, омогућила су боље разумевање наставниковог стреса. Па ипак, потреба за даљим истраживањем распрострањености, извора, симптома и стратегија превладавања стреса је несумњива. Таква истраживања су потребна и због све чешћих промена у образовном систему које генеришу високе нивое стреса. Те промене

односе се, најчешће, на наставне методе, садржаје школских програма и процедуре оцењивања. У том смислу, способност адаптирања на промене захтева од наставника ефикасно коришћење стратегија превладавања стресних ситуација. Таква истраживања би омогућила, између осталог, и информације о томе како различити аспекти образовних реформи утичу на наставников доживљај стреса. Приоритетни задатак је, дакле, како научно верификована сазнања инкорпорирати у програме редукације стреса у школама. Другим речима, како развијати оне индивидуалне акције и управљачко-организациону праксу која би промовисала ниже, а самим тим и прихватљивије нивое наставниковог стреса.

Посматрано из теоријског угла, уочљиво је постојање два релативно независна приступа у проучавању наставниковог стреса: истраживања усмерена на стрес и истраживања усмерена на консеквенце. Премда проучавају исти феномен, ове две оријентације скоро да немају додирних тачака. Емпиријска евиденција сугерише неопходност комплекснијег приступа приликом одређивања детерминанти психолошких поремећаја код наставника. Већина истраживача усвојила је један релативно симплифициран приступ стресу, ослањајући се или на дистрибуцију фреквенције (Borg & Riding, 1991) или на биваријатне односе (Kyriacou & Pratt, 1985). С друге стране, лонгитудинална истраживања (Hart, Wearing & Conn, 1995) наговештавају да су психолошки поремећаји детерминисани комплексним обрасцем међуодноса персоналних и срединских карактеристика. Ови налази указују, такође, на потребу шире примене теоријских приступа који би омогућили интеграцију различитих аспеката наставникове личности, радне средине и стратегија превладавања. Део проблема у изградњи једне теоријски кохерентне слике наставниковог стреса налази се у тешкоћама дефинисања појма »стрес« и различитим усмерењима истраживања на стресоре, исходе и трансакциону природу стрес-ситуације. Осим тога, евидентно је да и даље постоји велики број нерешених питања која се односе на природу и узроке наставниковог стреса. Ту, пре свега, мислимо на однос између стреса и оних фактора и околности које повећавају или смањују вероватноћу јављања оних болести које су узроковане стресом. Ова питања заслужују пажњу зато што она имају импликације за релативно ефикасне акције превладавања које наставници примењују у свом свакодневном раду, као и за акције које су у ингеренцији школе и шире друштвене средине.

Један други, можда чак и озбиљнији проблем лежи у тешкоћама методолошке природе. Већина истраживања ослањала се скоро искључиво на самоизвештавајуће податке који су недовољни да би се установила повезаност између наставникове перцепције стреса и независних, односно објективних фактора. Постоји велики проблем са генерализацијама о наставниковом стресу, заснованим на подацима добијеним посредством инвентара непознате валидности и релијабилности. Најчешће, ови инвентари немају употребљив нормативни узорак података који би омогућили поређење наставника са другим професијама.

Премда су слабости попречно-пресечних истраживања евидентне и добро документоване, истраживачи их, ипак, најчешће примењују. Анализа попречно-пресечних података не омогућава раздвајање истинитих од лажних односа, нити је у стању да идентификује стабилност и промене које се могу јавити у једном систему варијабли током времена. Ова ограничења могу да доведу до погрешних закључака, а самим тим и до погрешних одлука, односно препорука за васпитно-образовну праксу. На пример, већина попречно-пресечних истраживања установила је значајну повезаност између школске организационе климе (односи између наставника и између наставника и директора) и понашања ученика. Међутим, једно лонгитудинално истраживање (Hart, Wearing & Conn, 1995) је установило умерен степен стабилности и промена у овим стрес-варијаблама. Пошто је евидентно да су узроци стабилности и промена у стрес-варијаблама различити, неопходан је шири опсег опција приликом извођења закључака, а то омогућавају само лонгитудинална истраживања, нарочито у контексту актуелних и будућих промена у наставничкој професији.

Могуће решење овог проблема је конструисање стандардизованих инструмената за мерење наставниковог стреса, тестираних на прихватљивим нивоима валидности и релијабилности (Соорег, 1995). Осим тога, ови инструменти би требало да интегришу две евидентно различите емпиријске оријентације тако што би обезбедиле равномерну заступљеност свих потенцијалних стресора (карактеристике наставника, радна организација, друштвена средина). Премда постоји велики број налаза који иду у прилог тези да је настава високо стресна професија, могуће је да је реч, заправо, о научно неутемељеном претеривању (Pithers & Fogarty, 1995). Прихватљивије одговоре на дато

питање даће будућа истраживања која ће користити стандардизоване инвентаре стреса, нормативни узорак података и контролне групе субјеката других професија. Закључци до сада присутни у литератури, често обојени претераним генерализацијама о наставниковом стресу, требало би да буду уважавани са више обазривости. На тај начин, примена високо софистицираних статистичких поступака била би примеренија и са мање »укуса месечине«.

Осим истраживања методолошких проблема, потребна су, такође, истраживања у области процењивања ефикасности специфичних облика помагања наставницима и школама у редуковању стреса. На пример, ефикасна контрола емоција омогућава наставнику да у већој мери усмери своју пажњу према будућим догађајима и задацима на један продуктивнији начин. У вези с тим, потребна су истраживања о начинима на које школска управа утиче на појаву наставниковог стреса. Подржавајући стил управљања школом, на пример, подразумева повратну информацију која би требало да охрабри наставнике у ефикаснијем савладавању текућих проблема. Добро организован рад школе може у значајној мери да минимизира непожељне притиске на наставнике што, логично, доводи до ублажавања стресних ситуација.

Једна релативно занемарена област истраживања је утицај интеракције између наставника и ученика и социоемоционалне климе на наставников стрес. Пролонгирани стрес често слаби наставниково осећање добронамерности према ученицима и доводи до појаве непријатељског (циничног, малициозног) понашања према ученицима. Истраживања су потребна и због бољег разумевања како школска атмосфера, наставников стрес и учеников стрес могу да утичу на интеракцију између наставника и ученика. У неким случајевима, позитивна разредна атмосфера превентивно делује на појаву наставниковог стреса. Потребно је, такође, више информација о томе зашто спољашњи захтеви и притисци на наставнике и ученике могу да ослабе позитивну интеракцију између наставника и ученика у неким разредима, али не и у другим.

Конечно, потребно је указати на још једну значајну област будућих истраживања – на везу између стреса и примењиваних стратегија превладавања (Chan & Hui, 1995). Премда постоје многе стратегије превладавања, оно што недостаје јесте поуздана процена која стратегија превладавања је ефикасна у једној ситуацији, али не и у другој. На пример, распрострањено је уверење да је социјална подршка ефикасна у свим ситуацијама, премда емпиријска евиденција (Cooper, 1995) упућује на већу обазривост када је реч о овој врсти стратегије. Да би подстакли наставнике да се у већој мери баве притисцима којима су изложени, потребно је емпиријски проверити које су стратегије превладавања корисне и за коју врсту стресора. Таква сазнања би омогућила наставницима да се баве широким рангом промена које се догађају у васпитно-образовном процесу, са што је могуће мање последица.

Литература

Borg, M.G. (1990): »Occupational stress in british educational settings: a review«, *Educational Psychology*, Vol. 10, No. 2, 103–126.

Borg, M.G. & R.J. Riding (1991): »Occupational stress and satisfaction in teaching«, *British Educational Research Journal*, Vol. 17, No. 3, 263–281.

Boyle, G.J. et al. (1995): »A structural model of the dimensions of teacher stress«, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 65, No. 1, 49–67.

Brown, M., S. Ralph & I. Bremner (2002): »Change-linked work-related stress in british teachers«, *Research in Education*, No. 67, 1–12.

Capel, S.A. (1987): »The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teachers«, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 57, No. 3, 279–288.

Chan, D.W. & E.K. Hui (1995): »Burnout and coping among chinese secondary school teachers in Hong Kong«, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 65, No. 1, 15–25.

Chan, D.W. (2002): »Stress, self-efficacy, social support and psychological distress among prospective chinese teachers in Hong Kong«, *Educational Psychology*, Vol. 22, No. 5, 557–569.

Chaplain, R.P. (1995): »Stress and job satisfaction: a study of english primary school teachers«, *Educational Psychology*, Vol. 15, No. 4, 473–489.

Cockburn, A.D. (1996): »Primary teachers' knowledge and acquisition of stress relieving strategies«, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 66, No. 3, 399–410.

- Cooper, C.L. (1995): »Life at the chalkface: identifying and measuring teacher stress«, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 65, No. 1, 69–71.
- Dunham, J. (1978): »Change and stress in the head of department's role«, *Educational Research*, Vol. 21, No. 1, 44–47.
- Dunham, J. (1981): »Disruptive pupils and teacher stress«, *Educational Research*, Vol. 23, No. 3, 205–213.
- Dunham, J. (1992): *Stress in teaching*. London: Routledge.
- Farber, B.A. (1984): »Stress and burnout in suburban teachers«, *Journal of Educational Research*, Vol. 77, No. 6, 325–331.
- Friedman, I.A. & B.A. Farber (1992): »Professional self-concept as a predictor of teacher burnout«, *Journal of Educational Research*, Vol. 86, No. 1, 28–35.
- Harris, K.R., G. Halpin & G. Halpin (1985): »Teacher characteristics and stress«, *Journal of Educational Research*, Vol. 78, No. 6, 346–350.
- Hart, P. M., A.J. Wearing & M. Conn (1995): »Conventional wisdom is a poor predictor of the relationship between discipline policy, student misbehaviour and teacher stress«, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 65, No. 1, 27–48.
- Jacobsson, C., A. Pousette & I. Thylefors (2001): »Managing stress and feelings of mastery among swedish comprehensive school teachers«, *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 45, No. 1, 37–53.
- Kyriacou, C. & J. Sutcliffe (1977): »Teacher stress: a review«, *Educational Review*, Vol. 29, No. 4, 299–306.
- Kyriacou, C. & J. Sutcliffe (1978): »Teacher stress: prevalence, sources and symptoms«, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 48, No. 2, 159–167.
- Kyriacou, C. & J. Sutcliffe (1979): »Teacher stress and satisfaction«, *Educational Research*, Vol. 21, No. 2, 89–96.
- Kyriacou, C. & J. Pratt (1985): »Teacher stress and psychoneurotic symptoms«, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 55, No. 1, 61–64.
- Kyriacou, C. (1987): »Teacher stress and burnout: an international review«, *Educational Research*, Vol. 29, No. 2, 146–152.
- Kyriacou, C. (2001): »Teacher stress: directions for future research«, *Educational Review*, Vol. 53, No. 1, 27–35.
- Lahad, M. (1997): »Teachers under stress«; in M. Lahad & A. Cohen (eds.): *Community stress prevention* (10–23). Kiryat Shmona: Community Stress Prevention Centre.
- Lazarus, R.S. & S. Folkman (1984): *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Manthei, R. et al. (1996): »Teacher stress in intermediate schools«, *Educational Research*, Vol. 38, No. 1, 3–19.
- McIntyre, T.C. (1984): »The relationship between locus of control and teacher burnout«, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 54, No. 2, 235–238.
- Pierce, C.M. & G.N. Molloy (1990): »Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout«, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 60, No. 1, 37–51.
- Pithers, R.T. (1995): »Teacher stress research: problems and progress«, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 65, No. 4, 387–392.
- Pithers, R.T. & G.J. Fogarty (1995): »Occupational stress among vocational teachers«, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 65, No. 1, 3–14.
- Selye, H. (1956): *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.
- Smilansky, J. (1984): »External and internal correlates of teachers' satisfaction and willingness to report stress«, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 54, No. 1, 84–92.
- Van der Linde, C. (2001): »The teacher's stress and its implications for the school as an organization«, *Education*, Vol. 121, No. 2, 375–382.
- Van Dick, R. & U. Wagner (2001): »Stress and strain in teaching: a structural equation approach«, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 71, No. 2, 243–259.

Wilhelm, K., J. Dewhurst-Savellis & G. Perker (2000): »Teacher stress: an analysis of why teachers leave and why they stay«, *Teachers and Teaching*, Vol. 6, No. 3, 291–304.

Woodhouse, D.A., E. Hall & A.D. Wooster (1985): »Taking control of stress in teaching«, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 55, No. 2, 119–123.

Yoon, J.S. (2002): »Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: stress, negative affect and self-efficacy«, *Social Behavior and Personality*, Vol. 30, No. 5, 485–494.