

# Psihološki distres i rizik za razvoj sindroma sagorijevanja kod redovitih studenata koji rade

---

Ilijaš Herceg, Helena

Master's thesis / Diplomski rad

2023

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:644635>

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

*Download date / Datum preuzimanja:* **2025-01-24**



*Repository / Repozitorij:*

[Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository](#)



Sveučilište u Zagrebu  
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

**Diplomski rad**  
**Psihološki distres i rizik za razvoj sindroma sagorijevanja**  
**kod redovitih studenata koji rade**

Helena Ilijaš Herceg

Zagreb, lipanj 2023.

Sveučilište u Zagrebu  
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

**Diplomski rad**  
**Psihološki distres i rizik za razvoj sindroma sagorijevanja**  
**kod redovitih studenata koji rade**

Studentica:

Helena Ilijaš Herceg

Mentorica: prof. dr. sc. Renata Martinec

Ko-mentorica: izv. prof. dr. sc. Renata Pinjatela

Zagreb, lipanj 2023.

## IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOG RADA

Ovime potvrđujem da sam osobno napisala rad pod naslovom: *Psihološki distres i rizik za razvoj sindroma sagorijevanja kod redovitih studenata koji rade* i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežnim izvorima, literaturi i drugom) u radu su jasno označeni kao takvi te adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime studentice: Helena Ilijaš Herceg

Mjesto i datum: Zagreb, lipanj 2023.

**Naslov rada:** Psihološki distres i rizik za razvoj sindroma sagorijevanja kod redovitih studenata koji rade

**Ime i prezime studentice:** Helena Ilijaš Herceg

**Ime i prezime mentorice:** Prof. dr. sc. Renata Martinec

**Ime i prezime ko-mentorice:** Izv. prof. dr. sc. Renata Pinjatela

Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko - rehabilitacijski fakultet, Odsjek za motoričke poremećaje, kronične bolesti i art - terapije

**Modul:** Rehabilitacija, sofrologija, kreativne i art/ekspresivne terapije

## Sažetak

Stres kod studenata prepoznat je kao javnozdravstveni problem te rezultati istraživanja pokazuju da studentska populacija ima visok rizik za razvoj psihološkog distresa. Iako je sindrom sagorijevanja, posljednjih godina, čest predmet istraživanja malo je pažnje pridano sagorijevanju kod studenata, a osobito kod studenata koji rade. Iz tog razloga definiran je cilj ovog rada koji se odnosio na istraživanje povezanosti vrste studijskog programa, obilježja studiranja i poslova koje studenti obavljaju, te izraženosti simptoma sindroma sagorijevanja. Istraživanje je provedeno na uzorku od 74 studenata preddiplomskih i diplomskih studija Sveučilišta u Zagrebu. Podaci su prikupljeni uz primjenu *online* upitnika u okviru kojeg je, uz pitanja o demografskim podacima, korišten mjerni instrument za procjenu razine sagorijevanja *Burnout Assessment Tool*. Dobiveni rezultati su pokazali da ne postoji statistički značajna razlika u razini sagorijevanja studenata pomagačkih profesija u odnosu na studente ostalih studijskih programa. Nadalje, nije pronađena statistički značajna razlika u razini sagorijevanja između studenata koji rade u pomagačkim profesijama i studenata koji obavljaju ostale tipove posla. Utvrđena je statistički značajna pozitivna povezanost između tjednog broja radnih sati, te tjedno provedenih broja sati na studiju s izraženošću simptoma sindroma sagorijevanja. Dobiveni podaci upućuju na potrebu provedbe daljnjih istraživanja na ovu temu kako bi se pridonijelo prepoznavanju i ublažavanju rizičnih faktora koji utječu na pojavu sindroma sagorijevanja kod redovitih studenata koji rade, te kako bi se pritom koncipirale specifične strategije i tehnike suočavanja sa posljedicama distresa u studentskoj populaciji.

**Ključne riječi:** psihološki distres, sindrom sagorijevanja, redoviti studenti koji rade, pomagačke profesije

Title: Psychological Distress and Risk for Burnout among Working Full-Time Students

Name and surname of the student: Helena Ilijaš Herceg

Name and surname of the mentor: Prof. Renata Martinec, Ph.D.

Name and surname of the co-mentor: Prof. Renata Pinjatela, Ph.D.

University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, Department of Motor Disorders, Chronic Diseases and Art Therapies

Module: Rehabilitation, sophrology, creative therapies and art/expressive therapies

### **Abstract**

Stress among students is recognized as a public health problem, and research shows that the student population has a high risk of developing psychological problems. Although burnout syndrome has been a frequent subject of research in recent years, little attention has been paid to burnout among students, especially among working students. For this reason, the aim of this work was to explore the relationship between the type of study program, the characteristics of studying and the jobs that students perform, and the severity of symptoms of burnout syndrome. The research was conducted on a sample of 74 undergraduate and graduate students at the University of Zagreb. The data was collected using an online questionnaire in which, along with questions about demographic data, a measuring instrument was used to assess the level of burnout, the Burnout Assessment Tool. The obtained results showed that there is no statistically significant difference in burnout levels of students of helping professions compared to students of other professions. Furthermore, no statistically significant difference was found in burnout levels between students who work in helping professions and students who perform other types of work. A statistically significant positive relationship was found between the number of working hours per week and the number of hours spent in classes per week with the severity of symptoms of burnout syndrome. The obtained data point to the need for further research on this topic in order to contribute to the recognition and alleviation of risk factors that influence the occurrence of burnout syndrome in full-time working students, and in order to conceive specific strategies and techniques for dealing with the consequences of distress in the student population.

**Key words:** psychological distress, burnout syndrome, full-time working students, helping professions

## SADRŽAJ

<b>1. UVOD</b> .....	1
<b>1.1. Stres i distres</b> .....	1
<b>1.2. Sindrom sagorijevanja</b> .....	5
<b>1.2.1. Sindrom sagorijevanja u pomagačkim profesijama</b> .....	7
<b>2. SINDROM SAGORIJEVANJA U STUDENTSKOJ POPULACIJI</b> .....	9
<b>2.1. Specifičnosti studentske populacije</b> .....	9
<b>2.2. Posljedice stresa u studentskoj populaciji</b> .....	13
<b>2.3. Sindrom sagorijevanja kod studenata koji rade</b> .....	15
<b>3. PROBLEM, CILJ I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA</b> .....	18
<b>4. METODE ISTRAŽIVANJA</b> .....	19
<b>4.1 Uzorak ispitanika</b> .....	19
<b>4.2. Način prikupljanja podataka</b> .....	23
<b>4.3. Način provođenja istraživanja</b> .....	24
<b>4.4. Metode obrade podataka</b> .....	24
<b>5. REZULTATI I DISKUSIJA</b> .....	25
<b>5.1. Deskriptivna statistika</b> .....	25
<b>5.2. Diferencijalna statistika</b> .....	27
<b>6. ZAKLJUČAK</b> .....	41
<b>7. LITERATURA</b> .....	43

# 1. UVOD

## 1.1. Stres i distress

Iako se riječ „stres“ koristi još od 14. stoljeća, svoj suvremeni smisao dobiva 1936. kada ga upotrebljava endokrinolog Hans Selye da bi opisao skup mehanizama kojim se tijelo brani od štetnih podražaja, a ovu pojavu naziva općim adaptacijskim sindromom (Lazarus, 2004). Stres kao reakciju organizma razlikuje od „stresora“, pojma koji opisuje okolinski podražaj, iako se u brojnim izvorima terminologija ne koristi konzistentno pa se tako riječju „stres“ ponekad opisuje podražaj dok se u drugim slučajevima njome imenuje reakcija na isti (Lazarus, 2004). Nastavno na Selyeja, Harold G. Wolff piše o stresu tijekom 1940-ih i 1950-ih godina kao o tjelesnom stanju koje se javlja uslijed izloženosti štetnim agensima iz okoliša, a u središte pojma stavlja obrambenu reakciju organizma odnosno prilagodbu zahtjevima okoline radi ponovne uspostave homeostaze (Lazarus, 2004).

Tijekom 20. stoljeća sociolozi su naveliko pisali o alijenaciji dok su psihodinamski orijentirani autori pisali o anksioznosti, pri čemu su oba pojma opisana tako da se ne može zanemariti njihovo preklapanje s pojmom stresa (Lazarus, 2004). Sam termin „stres“ u vidu psihološke pojave prvi put se spominje 1945. godine u knjizi Grinkera i Spiegela (Lazarus, 2004). Povećani interes za izučavanje stresa i njegovih izvora javio se nakon objave Janisove knjige „Psihološki stres: Psihoanalitičke i bihevioralne studije kirurških pacijenata“ (Lazarus, 2004).

U kontekstu stresa važno je razumjeti tri termina odnosno dimenzije stresa, a to su podražaji ili stresori, odgovori ili reakcije te odnosi. Stresni podražaji često se izjednačavaju s promjenama, bile one velike ili male, utjecajne za velik broj osoba ili jednog pojedinca, pozitivne ili negativne (Lazarus, 2004). Lazarus (2004.) ističe i važnost tzv. „svakodnevnih uzrujavanja“ kao izvora stresa. Savjetodavno tijelo Instituta za medicinu nudi 1982. godine podjelu stresora u četiri kategorije, a to su akutni i vremenski ograničeni stresori, nizovi stresora, kronični isprekidani stresori i kronični stresori (Elliot i Eisdorfer, 1982). Ovakve taksonomije, iako korisne, stavljaju naglasak na pojave koje se smatraju same po sebi stresnima, a zanemaruju osobine pojedinca koje ga čine podložnim za stresnu reakciju (Lazarus, 2004). Ako pak stres promatramo samo kroz dimenziju reakcija, možemo doći do pogrešnih zaključaka budući da brojne svakodnevne situacije, iako nisu stresne, mogu dovesti do sličnih



reakcija organizma kao i stresni događaji (npr. tjelesna aktivnost i rad srca). Zbog toga je za razumijevanje stresa kao pojave važno uzeti u obzir odnos između okoline i osobe (Lazarus, 2004). Takav nas pristup dovodi do shvaćanja da je „psihološki stres poseban odnos između osobe i okoline, koji osoba procjenjuje kao vrlo zahtjevan ili kao odnos koji prelazi njezine mogućnosti i ugrožava njezinu dobrobit“ (Lazarus, 2004: 19) odnosno to je „sklop emocionalnih, tjelesnih i/ili bihevioralnih reakcija do kojih dolazi kad neki događaj procijenimo opasnim i/ili uznemirujućim“ (Arambašić, 1996: 11). Ovakva definicija uzima u obzir karakteristike osobe s jedne strane te karakteristike stresora s druge (Lazarus, 2004). Lazarus smatra da do stresa može doći jedino kada pojedinac svjesno procjenjuje da je njegov odnos s okolinom poremećen. Ako se pojedinac ne osjeća ugroženo, tada neće biti pod stresom bez obzira na stvarnu veličinu opasnosti u kojoj se nalazi (Lazarus i Folkman, 2004).

Tijekom 1970-ih godina Selye uvodi termine „eustres“ i „distres“, kako bi razlikovao stresne reakcije uzrokovane neugodnim podražajima ili negativnim promjenama od stresnih reakcija uzrokovanih ugodnim podražajima odnosno pozitivnim promjenama. Ipak, Selye nije potpuno dosljedan u korištenju i definiranju ovih termina pa nije posve jasno odnosi li se distinkcija eustres/distres na podražaje koji su neugodni odnosno ugodni ili na reakciju organizma koja može biti pozitivna ili negativna (Bienertova-Vasku, Lenart i Scheringer, 2020). Selye (1987) smješta pojedinca u središte stresnog iskustva te navodi da se usvajanjem vještine reagiranja na stresore pozitivnim emocijama može minimizirati distres te maksimizirati eustres, dok će reagiranje negativnim emocijama imati suprotan učinak.

U literaturi još uvijek dominira viđenje eustresa kao niže odnosno optimalne percipirane razine stresa koja čak ima povoljan učinak na izvedbu pojedinca, dok se distres javlja kada percipirana razina stresa postane previsoka te se organizam s njom ne može nositi, stoga ona više ne djeluje motivirajuće, već štetno po pojedinca (Benson i Allen, 1980). Ova se pojava naziva i „Yerkes Dodson zakon“ prema kojemu se izvedba smanjuje kada je razina stresa preniska ili previsoka, a najveća je pri umjerenj razini stresa odnosno pobuđenosti (Benson i Allen, 1980), iako Yerkes i Dodson zapravo i ne spominju pojmove stresa, pobuđenosti ni izvedbe u svom originalnom radu (Yerkes i Dodson, 1908). Njihov se rad temeljio na eksperimentu sa štakorima izloženima elektrošokovima i njihovom uspjehu u izvršavanju zadatka (Yerkes i Dodson, 1908.) pa je upitno koliko su njihovi nalazi primjenjivi na radnu učinkovitost ljudi (Le Fevre, Matheny i Kolt, 2003).

Većina autora koji se bave dobrobiti životinja, primjerice laboratorijskih miševa, definira distres kao „negativno stanje u kojemu mehanizmi suočavanja i procesi prilagodbe ne

uspiju odgovoriti na stresore primjereno i vratiti organizam u fiziološku i/ili psihološku ravnotežu“ (National Research Council, 2008: 3). Životinja ulazi u stanje distresa kada se njezino tijelo više ne može boriti protiv negativnog učinka stresora, a na što utječu trajanje izloženosti stresoru, intenzitet stresa te osjetljivost odnosno vulnerabilnost jedinke na stres (National Research Council, 2008). Distres može uslijediti nakon akutnog kao i nakon kroničnog stresa, ako su mehanizmi suočavanja organizma preplavljeni (Moberg, 2000). Istraživanja provedena na životinjama mogu nam pružiti uvid u anatomske i molekularne temelje ljudskog distresa (National Research Council, 2008).

Newman (1994) navodi kako se u svezi s ljudskim emocijama, distres manifestira kao fizička ili mentalna tjeskoba i patnja. U literaturi o njegovateljstvu, medicini, psihologiji te društvenim znanostima često se razmatra pojam psihološkog distresa (Ridner, 2004). Abeloff i suradnici (2000: 556) nude definiciju psihološkog distresa kao „općeg koncepta neprilagođenog psihološkog funkcioniranja pri suočavanju sa stresnim životnim događajima“.

Masseé (2000) provodi kvalitativno istraživanje kojim identificira šest simptoma psihološkog distresa: 1) demoralizaciju i pesimizam, 2) tjeskobu i stres, 3) samoomalovažavanje, 4) društveno povlačenje i izolaciju, 5) somatizaciju i 6) povlačenje u sebe. Ridner (2004: 539. str.) definira psihološki distres kao „jedinствeno neugodno emocionalno stanje koje pojedinac doživljava kao odgovor na specifičan stresor ili zahtjev, a koje ima privremeni ili trajni štetni učinak po osobu“. Nadalje navodi obilježja koja termin „psihološki distres“ razlikuju od srodnih konceptata, a ta definirajuća obilježja su percipirana nemogućnost učinkovitog suočavanja sa stresorom, promijenjen emocionalni status (depresija, anksioznost, iritabilnost, agresivnost i dr.), nelagoda i komuniciranje iste (verbalno ili neverbalno: mrštenje, uzdisanje, plakanje) te osobna povreda (Ridner, 2004).

Kako bi osoba došla u stanje psihološkog distresa, ona stresor mora percipirati kao osobnu prijetnju kako bi se aktivirala reakcija „borba ili bijeg“ (Selye, 1987). Ona također mora imati dojam vlastitog gubitka kontrole, bio on stvaran ili umišljen odnosno mora postojati vanjski radije nego unutarnji lokus kontrole. Kao posljedica toga, pojedinac će imati neučinkovite mehanizme suočavanja (Kuehn i Winters, 1994), a neefektivno suočavanje dovest će do pojave psihološkog distresa (Jones i Johnston, 2000).

Prema suvremenim neuroznanstvenim nalazima, više se neuroloških sustava nalazi u podlozi psihološkog distresa te sudjeluje u njegovoj regulaciji (Ulrich-Lai i Herman, 2009). Autonomni živčani sustav odgovoran je za automatske reakcije na stresne podražaje, na koje

djeluje putem simpatikusa i parasimpatikusa (Matthews, 2016). Neke od tih tjelesnih reakcija su povećana mišićna napetost, ubrzano disanje, ubrzan rad srca, povišen krvni tlak, podrhtavanje ruku, pritisak u prsima, suhoća usta i druge (Bezić, 1996). U regulaciji tjelesnog odgovora na stres također sudjeluju hipotalamus, hipofiza i kora nadbubrežne žlijezde. Regulacija od vrha prema dolje, odnosno od kortikalnih prema limbičkim strukturama naročito je važna kod društvenih i psihogenih izvora stresa, nasuprot tjelesnim izvorima stresa kao što je bol (Matthews, 2016). Dugotrajna izloženost stresu može promijeniti neurokemijski sastav i anatomiju mozga, a ove štetne promjene nazivaju se alostatskim opterećenjem (McEwen, 2005). Ono povećava osjetljivost pojedinca na distress te je povezano sa sindromom sagorijevanja (Seidler i sur., 2014).

Da bismo razumjeli sindrom sagorijevanja na poslu najprije moramo pobliže objasniti što je to profesionalni ili radni stres. Prema Ajduković i Ajduković (1996: 3) „radni ili profesionalni stres označava nesuglasje između zahtjeva radnog mjesta i okoline spram naših mogućnosti, želja i očekivanja da tim zahtjevima udovoljimo“. Kada govorimo o profesionalnom stresu, važno je napomenuti da je on češće kroničan, nego li akutan (Vizek Vidović, 1996).

## 1.2. Sindrom sagorijevanja

Pojam *burnouta* ili sagorijevanja prvi opisuje američki psiholog njemačkog porijekla Herbert J. Freudenberger 1975. godine. *Burnout* opisuje kao emocionalnu iscrpljenost i gubitak motivacije, a ovu je pojavu primijetio promatrajući zdravstvene radnike (Freudenberger, 1975). Maslach i Leiter (2015: 1) sindrom definiraju kao stupanj disonance između „onoga što ljudi jesu i onoga što moraju raditi. On (*burnout*) predstavlja eroziju vrijednosti, dostojanstva, duha i volje – eroziju ljudske duše. To je bolest koja se širi postupno i kontinuirano kroz vrijeme, stavljajući ljude u silaznu spiralu iz koje se teško izvući“.

Sindrom sagorijevanja posljedica je dugotrajne izloženosti profesionalnom stresu (Ajduković, 1996) čiji je najčešći i najočitiji simptom iscrpljenost, no istraživanjima su izdvojena još dva jednako važna simptoma, a to su cinizam i osjećaj neučinkovitosti (Leiter, Maslach i Frame, 2015). Iako se neki istraživači zalažu za model proučavanja ovog sindroma isključivo kroz iscrpljenost, pokazalo se da samo ta dimenzija nije dovoljna kako bi se u potpunosti razumio taj fenomen (Leiter, Maslach i Frame, 2015). Maslach i Jackson (1981) razvili su trodijelni pristup sagorijevanju koji se sastoji od triju dimenzija: kronične iscrpljenosti, psihološkog distanciranja (nekad nazvanog depersonalizacija) i osjećaja smanjenog osobnog postignuća.

Najviše izučavan instrument za procjenu *burnouta*, MBI (*Maslach Burnout Inventory*), poznat i kao *Utrecht Burnout Scale* ili UBOS (Schaufeli, De Witte i Desart, 2019), procjenjuje upravo ove tri dimenzije. Prva dimenzija, kronična iscrpljenost odnosi se na manjak fizičke, kognitivne i emocionalne energije. Druga dimenzija, psihološko distanciranje, koje se ponekad naziva i depersonalizacija, često se očituje kao cinizam dok treća dimenzija opisuje nedostatak vjere u doprinose vlastitog rada (Leiter, Maslach i Frame, 2015).

Neki autori simptome sagorijevanja opisuju kroz sljedeća tri aspekta: tjelesnu iscrpljenost, emocionalnu iscrpljenost i mentalnu iscrpljenost pri čemu se tjelesna iscrpljenost odnosi na kronični umor i osjećaj slabosti, emocionalna iscrpljenost se odnosi na osjećaj beznađa, besmislenosti i bespomoćnosti, dok se mentalnom iscrpljenošću opisuje negativan stav prema poslu i ljudima s kojima osoba radi, dehumanizacija i emocionalno distanciranje (Ajduković, 1996). Ključno je istaknuti da iako govorimo o sagorijevanju na poslu, ovi se simptomi nužno prelijevaju i na sve ostale sfere života pojedinca pa tako može doći do

narušenih obiteljskih, partnerskih i prijateljskih odnosa uslijed razdražljivosti, bezvoljnosti, cinizma i drugih obilježja ovog sindroma (Ajduković, 1996).

Sindrom sagorijevanja razvija se kroz duži period odnosno kumulativno pa tako možemo govoriti o četirima fazama sagorijevanja na poslu (Goliszek, 1993. prema Ajduković, 1996: 26):

1. „previsoka očekivanja i idealizacija posla - pojedinac je entuzijastičan i u potpunosti posvećen poslu, razina energije je visoka te ima pozitivan stav prema radu, a uslijed toga je i uspješan u poslu.
2. početno nezadovoljstvo poslom i pojavljivanje početnih znakova sagorijevanja – javljaju se prvi znakovi umora, pojedinac postaje frustriran, gubi entuzijazam i ima teškoće u komunikaciji sa suradnicima.
3. povlačenje, izolacija i povećanje znakova stresa – pojedinac počinje izbjegavati kontakt sa suradnicima zbog povećanih teškoća u komunikaciji i neprijateljstva, ima negativan stav prema poslu, javljaju se teškoće koncentracije, osjećaj iscrpljenosti, depresivno raspoloženje i tjelesni simptomi stresa.
4. apatija i gubitak interesa uz ozbiljno produbljivanje znakova stresa – pojedinac počinje izostajati s posla, nije u stanju komunicirati s drugima, ima vrlo nisko samopoštovanje, uz posao veže samo negativne osjećaje, ciničan je spram posla, razvijaju se depresija i anksioznost, u krajnjem slučaju pojedinac napušta radno mjesto“.

### 1.2.1. Sindrom sagorijevanja u pomagačkim profesijama

Rizik za razvoj sindroma sagorijevanja nije jednak u svim zanimanjima (Ajduković i Ajduković, 1996). Sindrom je najprisutniji kod osoba čiji rad uključuje intenzivne međuljudske interakcije (Jackson, Schwab i Schuler, 1986). Međutim, nije ni svaki posao koji uključuje rad s ljudima jednako stresan. Velika je razlika između primjerice rada u uslužnim djelatnostima i rada s ranjivim skupinama odnosno tzv. pomagačkih profesija (Ajduković i Ajduković, 1996). Burnout se od početka veže uz zanimanja koja uključuju pružanje skrbi drugim ljudima te i sam Freudenberg koji je iskovao termin proučava ovaj fenomen upravo kod zdravstvenih radnika (Freudenberg, 1975) te ga definira kao stanje emocionalne iscrpljenosti kao rezultat interakcije s drugim ljudima (Freudenberg, 1975).

Pomagačke profesije, kako ih definiraju Ajduković i Ajduković (1996: 3), čine „one profesije koje su usmjerene na pomaganje drugim ljudima u rješavanju njihovih životnih problema, a zajednička karakteristika im je osobni kontakt klijenta u nevolji i pomagača“. U „pomagače“ se ne ubrajaju samo one osobe koje profesionalno rade s ljudima u nevolji, već i ljudi koji djeluju volonterski (Ajduković i Ajduković, 1996). Populacija s kojom rade „pomagači“ raznovrsna je i mnogobrojna pa tu uključujemo oboljele osobe, delinkventnu djecu i mladež, ovisnike, zlostavljanu i zanemarivanu djecu, žrtve nasilja, ratne stradalnike i izbjeglice odnosno prognanike (Ajduković i Ajduković, 1996), osobe s invaliditetom, djecu s teškoćama u razvoju i druge.

Ratliff (1988) smatra da je jedan od glavnih razloga zašto su radnici u pomagačkim profesijama skloniji sagorijevanju taj što je vrlo teško procijeniti točan stupanj postignutog napretka u terapiji odnosno tretmanu, a uzrok tome je manjak kriterija procjene uspjeha. Navodi da je „teško kvantificirati stopu oporavka, odrediti koliko je vremena potrebno za ostvarenje nekog većeg napretka, znati radimo li uopće dobar posao i dobivaju li korisnici dobrobiti koje bi trebali“ (Ratliff, 1988: 148). U istraživanju provedenom na psiholozima, psihijatrima i socijalnim radnicima 74% ispitanika navelo je izostanak terapijskog uspjeha kao najstresniji aspekt vlastitog posla (Farber i Heifetz, 1982).

Ajduković (1996) izvore profesionalnog stresa dijeli na unutrašnje (proizlaze iz pojedinca) i vanjske (proizlaze iz samog rada). Izvori stresa koji proizlaze iz osobe su sljedeći (Ajduković, 1996: 29-30):

1. Nerealna očekivanja od posla i od sebe koja nadilaze realnost i ne uspijevaju se s njom uskladiti,
2. Pretjerana identifikacija s osobama kojima se pomaže,
3. Potreba za stalnom i potpunom kontrolom,
4. Pretjerano vezanje za posao i osjećaj potpune odgovornosti,
5. Identifikacija s poslom u mjeri gdje on postaje jedini smisao života i jedino područje potvrđivanja,
6. Neprepuštanje dijelova posla drugima,
7. Pretjerana rigidnost u postizanju zadanog cilja,
8. Nedjelotvorno korištenje radnog vremena,
9. Nepostavljanje prioriteta,
10. Osjećaj nekompetentnosti.

Vanjske izvore stresa Ajduković (1996: 29) dijeli na:

- a) „Izvore vezane uz radne uvjete,
- b) Izvore vezane uz organizaciju rada,
- c) Izvore vezane uz odnose s drugima unutar organizacije,
- d) Izvore vezane uz vrstu pomagačkog posla i obilježja ljudi kojima se pomaže“.

## 2. SINDROM SAGORIJEVANJA U STUDENTSKOJ POPULACIJI

### 2.1. Specifičnosti studentske populacije

Životne promjene, bile one poželjne ili nepoželjne, za većinu su ljudi stresne. Jedna takva promjena je uključivanje u sustav visokoškolskog obrazovanja te se pojedinci s različitim uspjehom prilagođavaju novoj životnoj situaciji. Značaj promjene s kojom se suočava studentska populacija ogleda se u podatku da je samo od 1970. do 1990. godine objavljeno više od 3 000 radova na tu temu (Robins i sur., 2004).

Više je modela koji nastoje objasniti razvoj studenata, a najcitiraniji su Chikeringov i Dakota-model (Živčić-Bećirević, Smojver-Ažić, Kukić i Jasprica, 2007). Prema Chikeringovom modelu razvoj identiteta mlade osobe odvija se u sedam područja, a to su razvoj kompetencija, razvoj emocionalne regulacije, promjena od nezavisnosti do međuzavisnosti, uspostava identiteta, razvoj zrelih međuljudskih odnosa, razvoj smisla te razvoj osobnog integriteta (Evans, Forney i Guido-DiBrito, 1998). Dakota-model, s druge strane, objašnjava različite dimenzije orijentacije studenata: orijentaciju na karijeru, orijentaciju na traženje osobnog značenja, orijentaciju na postizanje superiornosti nad drugima te orijentaciju na procjene autoriteta (Lavelle i O'Ryan, 2001) pri čemu je orijentacija na traženje osobnog značenja, zvana još i kreativno-refleksivna orijentacija, optimalna za integraciju u studentski život (Živčić-Bećirević i sur., 2007).

Iako je početak studija stresogen događaj za sve studente, to je osobito izraženo kod onih studenata koji zbog studija napuštaju mjesto stanovanja i sele u novu sredinu (Hechanova-Alampay, Beehr, Christiansen i Van Horn, 2002). Selidba sa sobom donosi odvajanje od roditelja i promjenu odnosa s njima, osjećaj usamljenosti (Taylor, Peplau i Sears, 2000) i potrebu za stjecanjem samostalnosti kroz svladavanje brojnih životnih vještina koje dosada pojedincu nisu bile nužne (Bandura, 1997). Za brojne studente preseljenje znači useljavanje u studentski dom u kojemu će životni prostor dijeliti s nepoznatom osobom što iziskuje visok stupanj prilagodljivosti (Taylor, Peplau i Sears, 2000). Ipak, neka istraživanja pokazuju da su studenti koji žive u studentskom domu bolje socijalno prilagođeni i privrženiji instituciji u odnosu na studente koji ne žive u studentskom domu (Baker, 2004). Prilagodba će također biti teža studentima koji dolaze iz okoline koja je vrlo različita od one u kojoj studiraju (Živčić-Bećirević i sur., 2007).



Uz sve navedeno, brojni studenti osim akademskih obveza imaju i posao, a kojeg su često primorani tražiti kako bi platili troškove visokog obrazovanja te stanovanja u mjestu studiranja, čak i ako rade na pola radnog vremena (Schramer, Rauti, Kartolo i Kwantes, 2020). Naime, posljednjih desetljeća sve veći broj redovitih sveučilišnih studenata pronalazi posao tijekom studija (Orr, Gwosc' i Netz, 2011). Prema podacima iz 2016., u Republici Hrvatskoj gotovo 70% redovitih studenata radi preko Student servisa. Iako velik dio ovih studenata radi isključivo preko ljetnih ili zimskih praznika, brojni studenti uspijevaju kombinirati posao sa studijem tijekom cijele godine (Mihelja Žaja, Jakšić i Špoljar, 2018).

Povećanje broja studenata koji rade tijekom studija povezuje se s povećanim financijskim teretom koji se nameće ovoj populaciji zbog visokih troškova studiranja te izostanka stipendija i sustavne podrške studentima (Broadbridge i Swanson, 2005; Ford, Bosworth i Wilson, 1995; James, Bexley, Devlin i Marginson, 2007; McCartan, 1988). Prema podacima Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta iz 2017. godine gotovo pola redovitih studenata plaćalo je školarinu u nekom iznosu. Ovi studenti zajedno s izvanrednim studentima koji plaćaju punu školarinu činili su 60% studentske populacije u Hrvatskoj. Drugim riječima, samo je 40% hrvatskih studenata bilo potpuno oslobođeno plaćanja školarine (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2017) dok je prije 30 godina taj postotak iznosio 88% (Matković, 2009).

Istraživanja provedena u europskim zemljama pokazala su da politika besplatnog visokog obrazovanja, koja se temelji isključivo na ukidanju školarina, nije dovoljna kako bi se zaista izjednačile šanse za pristup visokom obrazovanju (Biffl i Isaac, 2002). Broj državnih i sveučilišnih stipendija dodijeljenih 2017. godine u Republici Hrvatskoj bio je manji od 7 000 (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2017) dok je stručni ili sveučilišni studij u akademskoj godini 2017./2018. upisalo gotovo 160 000 studenata (Državni zavod za statistiku, 2023). To znači da najveći broj studenata ovisi o financijskoj potpori roditelja ili prihodima od vlastitog rada (Čavar, 2018). Hall (2010) ispituje razloge studenata za rad i navodi da je kod 82% ispitanika jedan od glavnih razloga zapošljavanja pokrivanje osnovnih troškova života te da je kod 50% ispitanika to i jedini razlog za rad. Takvi nalazi su posve razumljivi kada znamo da studij upisuje sve više pojedinaca koji dolaze iz obitelji nižeg socioekonomskog statusa ili nemaju podršku obitelji (Kalenkoski i Pabilonia, 2008). Prema podacima EUROSTUDENT-a većina hrvatskih studenata oslanja se na financijsku potporu roditelja, a ako rade, kao primarni razlog za pronalaženje posla navode povećanje životnog standarda radije nego pokrivanje osnovnih životnih troškova (EUROSTUDENT, 2018). Dakako, studenti koji dolaze iz obitelji

nižeg socioekonomskog statusa, kao i stariji studenti, u većoj mjeri, ako ne i u potpunosti, financijski ovise o vlastitom radu (Čavar, 2018).

Osim pokrivanja životnih troškova, studenti pronalaze posao radi dobivanja radnog iskustva, ostvarivanja socijalnih kontakata, stjecanja neovisnosti u odnosu na roditelje, usavršavanja stranog jezika i vještina upravljanja vremenom, štednje za putovanja i aktivnosti slobodnog vremena te radi dodavanja radnog iskustva u životopis, iako ovi razlozi nisu vrlo česti (Hall, 2010). Kako visoko obrazovanje postaje sve dostupnije široj populaciji, dolazi do povećanog broja građana s fakultetskim diplomama, naročito iz pojedinih područja čiji stručnjaci nisu traženi na tržištu rada (Čavar, 2018). Roshchin i Rudakov (2017) smatraju da diplome stečene visokim obrazovanjem gube na značaju dok sve veću važnost ima radno iskustvo. To se posebice odnosi na zemlje koje su gospodarski manje razvijene i stoga više pogođene negativnim posljedicama masovnog studiranja i srozavanja kvalitete visokog obrazovanja (Roshchin i Rudakov, 2017).

Dobivanje iskustva čest je razlog za pronalaženje posla kod studenata pojedinih pomagačkih profesija. To se može objasniti rezultatima istraživanja koja pokazuju da je tek trećina ovih studenata zadovoljna vještinama stečenim tijekom studija dok je petina njih izrazito nezadovoljna istima (Ricijaš, Huić i Branica, 2007). Nadalje, „stečena znanja i vještine na dnu su popisa izvora zadovoljstva studijem“ (Ricijaš, Huić i Branica, 2007: 58), a glavni izvor nezadovoljstva studijem nedostatak je praktičnog rada (Ricijaš, Huić i Branica, 2007). Stoga ne čudi da je gotovo polovica studenata bila uključena u neki oblik volonterskog ili honorarnog rada pored praktične nastave koju organizira visokoškolska ustanova (Ricijaš, Huić i Branica, 2007). Većina studenata koji su bili uključeni u rad u struci izvan fakulteta tijekom studija izvještava o pozitivnom učinku ovakvog angažmana na njihovo stjecanje profesionalnih vještina (Ricijaš, Huić i Branica, 2007). Ovi se studenti osjećaju značajno kompetentnijima u odnosu na studente koji nisu bili uključeni u takav rad (Ricijaš, Huić i Branica, 2007).

Ipak treba napomenuti da većina zaposlenih redovitih studenata obavlja poslove koji ne zahtijevaju posebne vještine stečene na studiju te samim time ti poslovi nemaju utjecaj na njihovu daljnju zapošljivost u struci. To su uglavnom lakši ili teži fizički poslovi i tzv. nezahtjevni poslovi poput jednostavnog administrativnog rada, dostave hrane, rada na informativnim štandovima i drugog (Kosi, Nastav i Šušteršič, 2013). Podaci EUROSTUDENT-a iz 2018. godine ukazuju da „56% zaposlenih studenata u Republici Hrvatskoj obavlja posao koji nije nimalo ili je tek neznatno povezan s područjem njihova studija dok samo 32%

zaposlenih studenata ima sreću raditi na radnom mjestu koje je blisko povezano s njihovim studijem“ (EUROSTUDENT, 2018).

Babcock i Marks (2010) navode da se broj sati koje američki studenti provode na studiju te pripremajući se za nastavu značajno smanjio između 1961. i 2003. godine. Dok su 1961. studenti provodili 40 sati tjedno na nastavi, 2003. su na nastavi bili svega 27 sati (Babcock i Marks, 2010). Young (2002) navodi kako većina studenata prvih godina, točnije 63% njih, odvaja 15 ili manje sati tjedno na učenje i pripreme za nastavu, a studenti završnih godina još i manje. Jedan od uzroka tome Tessema, Ready i Astani (2014) vide u povećanju broja sati plaćenog rada među sveučilišnim studentima. Navedena američka istraživanja u skladu su s nalazima EUROSTUDENT-a iz 2011. godine prema kojima se količina vremena posvećenog studiju smanjuje s povećanjem broja radnih sati (Orr, Gwosc' i Netz, 2011).

Rad tijekom studija odnosno vrijeme provedeno na poslu također može dovesti do smanjene količine vremena provedenog u druženju s obitelji i prijateljima (Coleman, 1961). Brojna istraživanja pokazuju da zaposleni studenti primarno žrtvuju svoj društveni život zbog posla te posvećuju manje vremena sportskim i drugim aktivnostima slobodnog vremena (Manthei i Gilmore, 2005; Ackerman i Gross, 2003).

Rad tijekom studija ima i pozitivne učinke, kao što su stvaranje prilika za stjecanje profesionalnih vještina, povećanje zapošljivosti nakon diplome, umrežavanje s poslodavcima i potencijalnim budućim suradnicima, obogaćenje društvenog života i drugi (Callender, 2008; Pinto, Parente, i Palmer, 2001; Wang, Kong, Shan i Vong, 2010). Sve od navedenog može pozitivno utjecati na razinu zadovoljstva životom kod studenata (Tessema, Ready i Astani, 2014). Osim stjecanja radnog iskustva, studentski rad pojedincu može pružiti bolji uvid u poslovni svijet, razvoj komunikacijskih vještina, vještina vremenske organizacije te vještina potrebnih za timski rad, a povrh toga može imati pozitivan učinak na samopouzdanje te potaknuti osobni razvoj (Robotham, 2012; Manthei i Gilmore, 2005; Ackerman i Gross, 2003; Curtis i Shani, 2002).

## 2.2. Posljedice stresa u studentskoj populaciji

Stres kod studenata prepoznat je kao javnozdravstveni problem (Larcombe i sur., 2014; Schramer i sur., 2020) te literatura opetovano pokazuje kako studentska populacija ima visok rizik za psihološki distres i psihičke smetnje kao što su depresija, anksioznost i panični poremećaj (Schramer i sur., 2020). Izazovi koje sa sobom donosi ulazak u studentski život mogu kod studenata dovesti do emocionalne neprilagođenosti i depresivnosti (Wintre i Yaffe, 2000), a emocionalni problemi čest su uzrok napuštanja studija (Gerdes i Mallinckrodt, 1994).

Zabrinutost zbog studentskog mentalnog zdravlja nije posve nova pojava (Andrews i Wilding, 2004). Broj studenata koji se javljaju u studentska savjetovišta zbog narušenog mentalnog zdravlja povećava se već desetljećima (Heads of University Counselling Services, 1999; Royal College of Psychiatrists Council, 2003). Istraživanja koja ukazuju na povećane razine distresa kod sveučilišnih studenata provedena su već u 60-im godinama prošloga stoljeća (Furneaux, 1962; Kelvin, Lucas i Ojha, 1965). Neka istraživanja pokazuju da su razine mentalnog zdravlja studenata niže od onih opće populacije (Roberts, Golding, Towell i Weinreb, 1999; Stewart-Brown i sur., 2000), a kao izvori stresa identificirani su akademske brige i financijski pritisak (Royal College of Psychiatrists Council, 2003).

Roberts, Golding, Towell i Weinreb (1999) posebnu su pažnju posvetili financijskim poteškoćama te su ustanovili da je sniženo mentalno zdravlje kod studenata u Ujedinjenom Kraljevstvu pozitivno povezano s poteškoćama u plaćanju računa. Istraživanje provedeno na studentima u Sjevernoj Americi dalo je slične rezultate odnosno ukazalo je na pozitivnu povezanost financijskih poteškoća i psihološkog distresa (Hodgson i Simoni, 1995). Istraživanje koje su proveli Andrews i Wilding (2004) također je pokazalo značajnu pozitivnu povezanost između financijskih poteškoća i depresije. Štoviše, studenti koji su izjavili da imaju financijske poteškoće imali su tri puta veću vjerojatnost da razviju depresiju (Andrews i Wilding, 2004). Financijske poteškoće također su se pokazale značajno pozitivno povezanima s anksioznošću, no tek su u kombinaciji s drugim nepovoljnim čimbenicima imale izraženiji doprinos razini anksioznosti (Andrews i Wilding, 2004).

Istraživanjem provedenim na studentima Sveučilišta u Rijeci izdvojeni su problemi koji se najčešće javljaju u studentskoj populaciji, a to su anksioznost vezana uz studij, nisko zadovoljstvo studijem, smanjena motivacija, problemi u socijalnim, romantičnim i seksualnim odnosima, negativna slika o sebi i osjećaj neadekvatnosti (Živčić-Bećirević i sur., 2007).

Najčešći razlozi javljanja u Studentski savjetovanišni centar bile su teškoće u učenju, poteškoće u socijalnim odnosima te simptomi anksioznosti i depresije (Živčić-Bećirević, Smojver-Ažić i Kandare, 1999).

### 2.3. Sindrom sagorijevanja kod studenata koji rade

Kako navode Schramer i sur. (2020: 17), iako je sam sindrom sagorijevanja predmet brojnih istraživanja u proteklih 50 godina, malo je pažnje pridano sagorijevanju kod zaposlenih studenata koji su vrlo skloni razvoju upravo ovog sindroma. Iskustvo zaposlenih studenata jedinstveno je budući da su primorani žonglirati izazovima dviju podjednako zahtjevnih uloga, uloge radnika i uloge studenta (Perna, 2010). Pokazalo se da su studenti koji rade 20 ili više sati tjedno u povećanom riziku za psihološki distres u odnosu na studente koji ne rade ili rade manje od 9 sati tjedno (Larcombe i sur., 2014). Balansiranje zahtjevima studija i posla zahtijeva dobre vještine upravljanja vremenom te može dovesti do frustracije, što pak dovodi do povećanog stresa i naposljetku sagorijevanja (Yang, 2004). Akademski stres u kombinaciji s neoptimalnim mehanizmima suočavanja s istim povezan je s nepovoljnim učincima stresa na tjelesno i mentalno zdravlje studenata (Pascoe, Hetrick i Parker, 2019; Wilks, 2008).

Emocionalna iscrpljenost javlja se kao posljedica preopterećenosti poslom, velike količine vremena provedena u učenju, konflikta između akademskih i neakademskih obveza, ali i konflikta s drugim osobama (Jia, Rowlinson, Kvan, Lingard i Yip, 2009). Naime, kod ovih studenata često izostaje primjerena razina socijalne podrške, a studenti se žale i na nepravdu na studiju (Čarapina i Ševo, 2017). Socijalna podrška, od obitelji, partnera i prijatelja, negativno je povezana sa sagorijevanjem (Jacobs i Dodd, 2003) dok je nedostatak socijalne podrške od nadređenih pozitivno povezan sa sagorijevanjem (Schaufeli i Buunk, 2004).

Sagorijevanje kod studenata javlja se kao iscrpljenost zbog zahtjeva studija, ciničan ili indiferentan odnos prema studiju i osjećaj nekompetentnosti (Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova i Bakker, 2002). Sagorijevanje je pak povezano sa suicidalnim idejama (Dyrbye i sur., 2008) i depresijom (Njim i sur., 2019). Nadalje, studenti koji doživljavaju akademski stres u većoj mjeri vjerojatnije će izvještavati o većoj razini akademske frustracije, većem broju izostanaka s predavanja, slabijim rezultatima i nižoj motivaciji (Akgun i Ciarrochi, 2003; Oldfield, Rodwell, Curry i Marks, 2019; Struthers, Perry i Menec, 2000; Van Ameringen Mancini i Farvolden, 2003).

Brojnim istraživanjima utvrđena je negativna povezanost između akademskog uspjeha i sagorijevanja (Uludağ i Yaratan, 2013), a Uludağ i Yaratan (2013) ovu pojavu objašnjavaju teorijom očuvanja resursa odnosno navode da pojedinci pod stresom imaju tendenciju smanjiti razinu uložених resursa što dovodi i do smanjene razine postignuća. Sagorijevanje naposljetku

dovodi do veće stope napuštanja studija (Yang i Farn, 2005). Prema podacima Državnog zavoda za statistiku o broju upisanih i diplomiranih studenata u Republici Hrvatskoj tek oko 35% studenata upisanih u prvu godinu studija uspije diplomirati (Državni zavod za statistiku, 2023). Kako bismo razumjeli ovaj trend, potrebno je identificirati potrebe studenata i posvetiti više pažnje fenomenu prilagodbe na studij (Živčić-Bećirević i sur., 2007). Bouillet i Gvozdanović (2008) provele su kvalitativno istraživanje kako bi ispitale čime studenti objašnjavaju neuspješnost studiranja odnosno kojim čimbenicima pripisuju nerazmjer između broja upisanih i diplomiranih studenata. Neki od identificiranih čimbenika bili su visoki troškovi studiranja (čak i kada nema školarine) odnosno nedostatak financijskih sredstava potrebnih za studiranje uz nemogućnost istovremenog rada i studiranja zbog nefleksibilnosti sustava visokog školstva i pretjerane zahtjevnosti programa.

Visoke razine stresa također su povezane s rizičnim oblicima ponašanja kod studenata, kao što su povećana konzumacija alkohola i duhanskih proizvoda (Hudd i sur., 2000; Leonard i sur., 2015). Istraživanja opetovano pokazuju povezanost simptoma sagorijevanja kod studenata s pojavom poremećaja u prehrani (Kristanto, Chen i Thoo, 2016), poremećaja spavanja (Naderi, 2021), ovisnosti (Boujut, 2009.) i drugih problema mentalnog zdravlja (Nagy, 2019).

Postoje brojni faktori koji mogu utjecati na razinu distresa i rizik za sagorijevanje kod zaposlenih studenata, a neki od njih su broj radnih sati na tjednoj ili mjesečnoj bazi, studijski program (Larcombe i sur., 2014), opseg i zahtjevnost akademskih obveza, razina dostupne podrške (Kim, Jee, Lee, An i Lee. 2017), vrsta studija (redovni ili izvanredni) i drugi. Navedene varijable mogu djelovati kao rizični ili zaštitni faktori u problemskom području, a ponekad čak i kao oboje. Ovdje je osobito zanimljivo spomenuti razinu socijalne podrške koja ujedno može imati zaštitni učinak protiv stresa, ali i povećati rizik za distres. Ovu pojavu Beusaert, Froehlich, Devos i Riley (2016) nazivaju „lošom stranom empatije“. Naime, stručnjaci koji primaju visoku razinu podrške iz zajednice često su više povezani s tom zajednicom te su stoga i ranjiviji te se teže nose s problemima iste.

Za ispitivanje *burnouta* kod zaposlenih studenata koriste se mjerni instrumenti posebno dizajnirani za ovu populaciju. Jedan od njih je *University of Windsor Employed Student Burnout Survey* (UW-ESBS) koji kombinira čestice koje mjere apatiju i iscrpljenost na poslu s česticama koje mjere ove iste simptome u akademskom kontekstu (Schramer i sur., 2020). Osim tog upitnika može se upotrijebiti i već spomenuti generalni oblik MBI (*Maslach Burnout Inventory*) upitnika koji je namijenjen široj populaciji (Kremer, 2016). Uz to je razvijen i poseban oblik

ovog upitnika, MBI-SS (*Maslach Burnout Inventory-Student Survey*) koji se koristi upravo za mjerenje akademskog stresa (Shankland i sur., 2018). Također se koristi BAT test (*Burnout Assessment Tool-General Version*) koji se sastoji od 22 čestice te četiri dimenzije: iscrpljenost, mentalna distanciranost te kognitivne i emocionalne teškoće (Fiorilli i sur., 2022).



### 3. PROBLEM, CILJ I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Rezultati dosadašnjih istraživanja pokazuju da je studentska populacija koja radi u visokom riziku od pojave simptoma sindroma sagorijevanja. Iz tog razloga definiran je cilj ovog rada koji se odnosio na istraživanje povezanosti vrste studijskog programa, obilježja studiranja i poslova koje studenti obavljaju, te izraženosti simptoma sindroma sagorijevanja.

Na temelju definiranog cilja postavljene su sljedeće hipoteze istraživanja:

- H1:** Studenti koji studiraju u okviru studijskih programa koji obuhvaćaju pomagačke profesije imaju izraženije simptome sindroma sagorijevanja od studenata ostalih studijskih programa.
- H2:** Studenti koji rade u pomagačkim profesijama imaju izraženije simptome sindroma sagorijevanja od studenata koji rade u ostalim zanimanjima.
- H3:** Postoji pozitivna povezanost između tjedno provedenih broja radnih sati i izraženosti simptoma sindroma sagorijevanja kod studenata.
- H4:** Postoji pozitivna povezanost između tjedno provedenih broja sati na studiju i razine sagorijevanja kod studenata

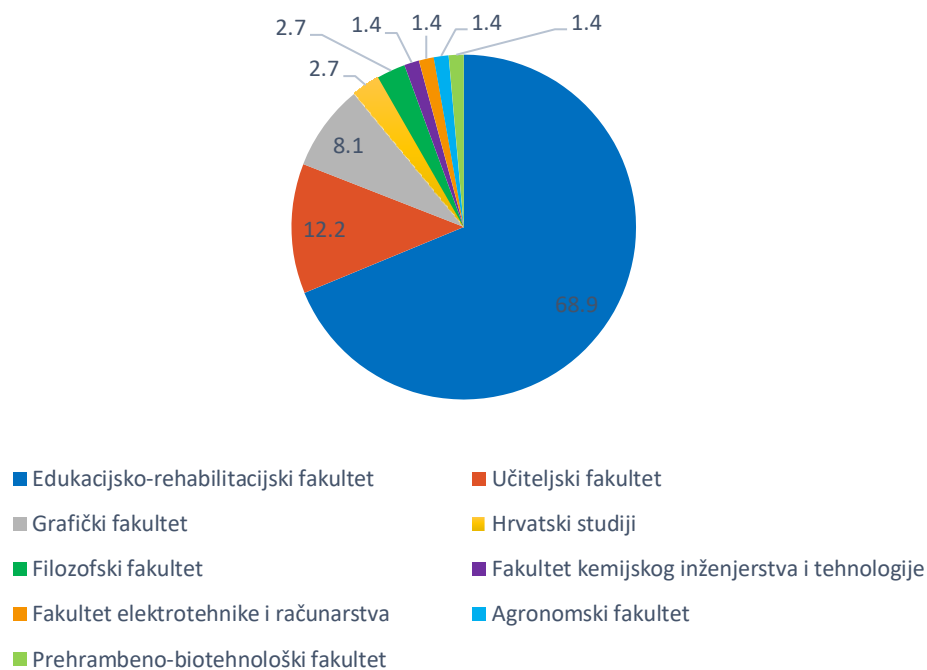
## **4. METODE ISTRAŽIVANJA**

### **4.1 Uzorak ispitanika**

Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku ispitanika od 74 studenata svih godina preddiplomskih i diplomskih studija Sveučilišta u Zagrebu, koji rade tijekom studija. Distribucija ispitanika u odnosu na vrstu preddiplomskog/diplomskog studija (ustanovu visokog obrazovanja), godinu studija, spol te studijski program i posao koji obuhvaća pomagačke i nepomagačke profesije, prikazana je na grafikonima 1 – 4.

#### **a) Ustanova visokog obrazovanja**

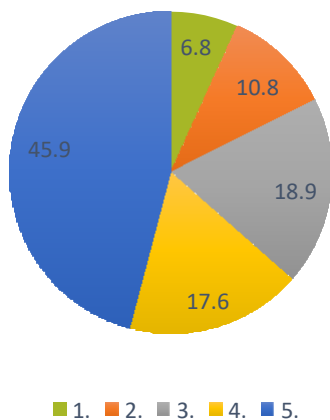
Od ustanova visokog obrazovanja zastupljenih u uzorku, najviše je ispitanika sa Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta, točnije 51 (68,9%), zatim 9 ispitanika s Učiteljskog fakulteta (12,2%), 6 ispitanika s Grafičkog fakulteta (8,1%), po dva ispitanika s Hrvatskih studija (2,7%) i Filozofskog fakulteta (2,7%) te po jedan ispitanik s Fakulteta kemijskog inženjerstva i tehnologije (1,4%), Fakulteta elektrotehnike i računarstva (1,4%), Agronomskog fakulteta (1,4%) i Prehrambeno-biotehnološkog fakulteta (1,4%) (grafikon 1). Distribucija ispitanika s obzirom na ustanovu visokog obrazovanja prikazana je na grafikonu 1.



**Grafikon 1.: Distribucija ispitanika s obzirom na ustanovu visokog obrazovanja**

### b) Godina studija

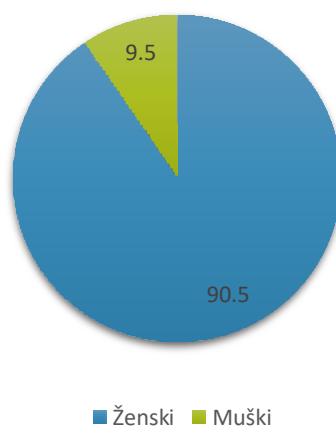
Što se tiče godine studija ispitanika, najviše je ispitanika na 5. godini studija, točnije njih 34 (45,9%). Potom slijede studenti 3. godine, njih 14 (18,9%) i studenti 4. godine, njih 13 (17,6%). Studenata s 2. godine ima 8 (10,8%), a najmanje je studenata s 1. godine, njih 5 (6,8%). Distribucija ispitanika s obzirom na godinu studija je na grafikonu 2.



**Grafikon 2.: Distribucija ispitanika s obzirom na godinu studija**

### c) Spol

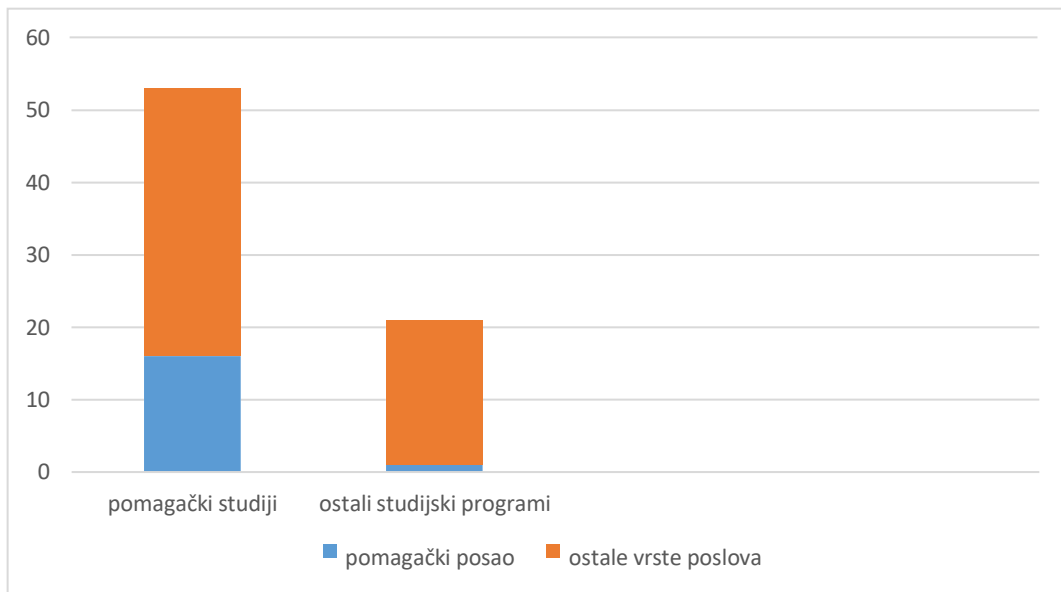
Od ukupnog uzorka (N=74), 67 ispitanika je ženskog spola (90,5%), a 7 ispitanika je muškog spola (9,5%). (grafikon 3). Veća zastupljenost osoba ženskog spola može se objasniti time da je najveći odaziv za istraživanje bio na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu gdje je znatno veća zastupljenost studentica u odnosu na studente.



**Grafikon 3.: Distribucija ispitanika s obzirom na spol**

### d) Studijski program i posao u odnosu na pomagačke/nepomagačke profesije

Od ukupnog uzorka (N=74), 53 ispitanika su studenti studijskih programa koji obuhvaćaju pomagačke profesije (71,6%), a 21 ispitanika čine studenti ostalih studijskih programa (28,4%). Od ukupnog broja studenata pomagačkih profesija ( $N_{\text{pomagačke}}=53$ ), 16 studenata radi u pomagačkim zanimanjima (30,2%), a 37 ih obavlja ostale vrste posla (69,8%), (grafikon 4). Distribuciju ispitanika po studijskom programu i poslu koji obavljaju prikazuje grafikon 4.



**Grafikon 4. Distribucija ispitanika s obzirom na studijski program i posao u odnosu na pomagačke/nepomagačke profesije**

## 4.2. Način prikupljanja podataka

Za potrebe istraživanja kreiran je online upitnik na web-stranici Google Forms, u okviru kojeg je, uz pitanja o demografskim podacima, korišten mjerni instrument za procjenu razine simptoma sagorijevanja Burnout Assessment Tool.

### a) Demografski podaci

Ovaj dio upitnika odnosi se na dobivanje podataka o dobi, spolu, bračnom statusu, ustanovi visokog obrazovanja, studijskom programu, godini studija i vrsti posla kojeg student obavlja. Nadalje, dobiveni su podaci o tjednom broju sati koje student provodi na fakultetu i tjednom broju radnih sati koje student provodi na poslu. Također se procjenjivao stupanj zadovoljstva studijem i poslom, na skali od 1 do 7 gdje 1 znači „izrazito nezadovoljan“, a 7 „izrazito zadovoljan“.

### b) *Burnout Assessment Tool*

U svrhu procjene izraženosti simptoma sagorijevanja na obuhvaćenom uzorku studenata koji rade primijenjen je mjerni instrument Burnout Assessment Tool, odnosno BAT test. Ovaj mjerni instrument razvili su Schaufeli, De Witte i Desart s Katoličkog Sveučilišta u Leuvenu u Belgiji. Generalna verzija BAT testa sastoji se od 32 čestice kojima se ispituje razina sagorijevanja i to u dvjema dimenzijama: primarni simptomi i sekundarni simptomi. Prisutnost i intenzitet temeljnih simptoma burnouta ispituje se skalama: iscrpljenost, psihološko distanciranje, kognitivne teškoće i emocionalne teškoće. Sekundarni simptomi procjenjuju se na skalama: psihološki simptomi i psihosomatski simptomi. Ispitanici su zamoljeni da navedu stupanj učestalosti pojave simptoma na skali od 1 do 5 gdje 1 znači „nikad“, a 5 „uvijek“. Rezultati se boduju prema kriterijima navedenima u priručniku za primjenu BAT testa (Schaufeli, De Witte i Desart, 2019).

### **4.3. Način provođenja istraživanja**

Podaci su prikupljeni *online* putem. Poveznica na istraživanje poslana je na dostupne zajedničke e-mail adrese studenata koji su bili ciljani ispitanici. Osim toga, poveznica je poslana na e-mail adrese studentskih zborova uz zamolbu da se upitnik prosljedi studentima koji odgovaraju kriterijima za uključivanje u istraživanje (redoviti studenti preddiplomskih i diplomskih studija na Sveučilištu u Zagrebu koji rade tijekom studija).

Na početku upitnika objašnjena je svrha i značaj njegovog ispunjavanja, te kojoj populaciji studenata je namijenjen. Posebno je naglašeno da je ispunjavanje upitnika anonimno i dobrovoljno, te da u bilo kojem trenutku mogu odustati od sudjelovanja. U cilju poticanja motivacije za sudjelovanje navedeno je da je vrijeme potrebno za ispunjavanje upitnika kratko i da iznosi oko 10 minuta. Ispitanici su prije ispunjavanja upitnika dali suglasnost za sudjelovanje u istraživanju. Podaci su prikupljeni tijekom svibnja 2023. godine.

### **4.4. Metode obrade podataka**

U procesu obrade podataka koristile su se metode deskriptivne i diferencijalne statistike. Od metoda deskriptivne statistike korištene su aritmetička sredina, standardna devijacija, standardna pogreška aritmetičke sredine, raspon te minimum i maksimum.

S obzirom na to da distribucije rezultata značajno odstupaju od normalne distribucije, razlike su testirane neparametrijskim testovima: Mann-Whitney U testom i Spearmanovim koeficijentom korelacije.

## 5. REZULTATI I DISKUSIJA

### 5.1. Deskriptivna statistika

Prosječan broj radnih sati tjedno iznosi  $M=17,95$  ( $SD=9,58$ ). Minimalan broj radnih sati tjedno iznosi 3 sata, a maksimalan 48 sati. Najveći broj ispitanika radi 20 sati tjedno (14,9%).

Prosječan broj sati tjedno provedenih na studiju iznosi  $M=17,01$  ( $SD=8,01$ ). Minimalan broj sati tjedno provedenih na studiju iznosi 3 sata, a maksimalan 40 sati. Najveći broj ispitanika na studiju provodi 20 sati tjedno (27%).

Prosječan rezultat na skali procjene zadovoljstva studijem iznosi  $M=4,72$  ( $SD=1,30$ ). Najviše ispitanika procjenjuje zadovoljstvo studijem s 5 što označava „više zadovoljan nego nezadovoljan“ (31,1%). Drugi najčešći odgovor je 6 što označava „uglavnom zadovoljan“ (25,7%). Tek 5,4% ispitanika procjenjuje zadovoljstvo studijem odgovorom 7 ili „izrazito zadovoljan“. Nijedan ispitanik ne procjenjuje zadovoljstvo studijem odgovorom „izrazito nezadovoljan“.

Što se tiče zadovoljstva poslom, prosječan rezultat iznosi  $M=5,03$  ( $SD=1,26$ ). Najviše ispitanika procjenjuje zadovoljstvo poslom kao „više zadovoljan nego nezadovoljan“ (32,4%). Drugi najčešći odgovor je, kao i kod zadovoljstva studijem, „uglavnom zadovoljan“ (24,3%). Odgovor „izrazito zadovoljan“ zaokružuje 12,2% ispitanika. Nijedan ispitanik ne procjenjuje zadovoljstvo poslom odgovorom „izrazito nezadovoljan“.

Deskriptivne vrijednosti za simptome sindroma sagorijevanja dobivene na čitavom uzorku ispitanika navedene su u 1. tablici.

**Tablica 1. Deskriptivne vrijednosti za simptome sindroma sagorijevanja**

	Iscrpljenost	Mentalna distanca	Emocionalne teškoće	Kognitivne teškoće	Primarni simptomi	Sekundarni simptomi
M	3,5676	2,4324	3,1000	3,0973	3,0493	2,8959
SD	0,70988	0,93294	0,94463	0,96585	0,70225	0,84033
SE	0,08252	0,10845	0,10981	0,11228	0,08164	0,09769
Raspon	3,13	3,50	4,00	4,00	2,99	4,00

Legenda: M=aritmetička sredina; SD=standardna devijacija; SE=standardna pogreška aritmetičke sredine



Norme za simptome sindroma sagorijevanja dobivene iz Priručnika za upotrebu BAT testa navedene su u 2. tablici.

**Tablica 2. Norme za simptome sindroma sagorijevanja**

BAT-23	Iscrpljenost	Mentalna distanca	Emocionalne teškoće	Kognitivne teškoće	Primarni simptomi	Sekundarni simptomi
Nizak	≤ 1,75	≤ 1,20	≤ 1,20	≤ 1,80	≤ 1,60	≤ 1,70
Prosječan	1,76–2,70	1,21–2,40	1,21–2,19	1,81–2,59	1,61–2,40	1,71–2,75
Visok	2,71–3,74	2,41–3,59	2,20–3,19	2,60–3,39	2,41–3,29	2,76–3,50
Vrlo visok	≥ 3,75	≥ 3,60	≥ 3,20	≥ 3,40	≥ 3,30	≥ 3,51
M	2,27	1,98	1,82	2,13	2,08	2,25
SD	0,77	0,84	0,71	0,69	0,64	0,72
SE	0,02	0,02	0,02	0,02	0,02	0,02
Raspon	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00

Kao što je vidljivo iz tablica s rezultatima statističke obrade i normama BAT testa, ispitanici u prosjeku imaju visoke rezultate na svim dimenzijama BAT testa: iscrpljenosti, mentalnoj distanci, emocionalnim i kognitivnim teškoćama te visoke ukupne rezultate za izraženost primarnih i sekundarnih simptoma sindroma sagorijevanja.

## 5.2. Diferencijalna statistika

Prije provjere hipoteza, proveden je Kolmogorov Smirnovljev test kako bi se utvrdilo odstupaju li značajno distribucije konstrukata uključenih u istraživanje od normalne distribucije. Budući da podaci statistički značajno odstupaju od Gaussove distribucije, za analize su korišteni neparametrijski testovi: Mann Whitney U test i Wilcoxon W test za utvrđivanje razlike među skupinama te Spearmanov koeficijent korelacije za utvrđivanje povezanosti među skupinama.

Prvi problem istraživanja bio je ispitati razlike u razini sagorijevanja kod studenata ovisno o studijskom programu. Vezano uz taj problem, pretpostavili smo da će studenti koji studiraju u okviru studijskih programa koji obuhvaćaju pomagačke profesije imati izraženije simptome sindroma sagorijevanja od studenata ostalih studijskih programa. Da bismo odgovorili na problem, proveli smo Mann Whitney U test i Wilcoxon W test. Rezultati testa prikazani su u 3. i 4. tablici.

**Tablica 3. Rezultati Mann-Whitney U testa za razlike u razini sagorijevanja između studenata pomagačkih profesija i ostalih studijskih programa**

<b>Rangovi</b>				
	Studijski program	N	Aritmetička sredina rangova	Suma rangova
Iscrpljenost	Pomagačke profesije	53	35,72	1893,00
	Ostali studijski programi	21	42,00	882,00
	Ukupno	74		
Mentalna distanca	Pomagačke profesije	53	35,74	1894,00
	Ostali studijski programi	21	41,95	881,00

	Ukupno	74		
Kognitivne teškoće	Pomagačke profesije	53	37,43	1984,00
	Ostali studijski programi	21	37,67	791,00
	Ukupno	74		
Emocionalne teškoće	Pomagačke profesije	53	37,35	1979,50
	Ostali studijski programi	21	37,88	795,50
	Ukupno	74		
Primarni simptomi ukupno	Pomagačke profesije	53	36,55	1937,00
	Ostali studijski programi	21	39,90	838,00
	Ukupno	74		
Psihološke smetnje ukupno	Pomagačke profesije	53	37,98	2013,00
	Ostali studijski programi	21	36,29	762,00
	Ukupno	74		
Psihosomatske smetnje ukupno	Pomagačke profesije	53	35,85	1900,00
	Ostali studijski programi	21	41,67	875,00
	Ukupno	74		

Sekundarni simptomi ukupno	Pomagačke profesije	53	36,83	1952,00
	Ostali studijski programi	21	39,19	823,00
	Ukupno	74		

**Tablica 4. Statistički pokazatelji Mann-Whitney U i Wilcoxon W testa za razlike u razini sagorijevanja između studenata pomagačkih profesija i ostalih studijskih programa**

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Iscrpljenost	462,000	1893,000	-1,135	0,256
Mentalna distanca	463,000	1894,000	-1,126	0,260
Kognitivne teškoće	553,000	1984,000	-0,042	0,966
Emocionalne teškoće	548,500	1979,500	-0,096	0,923
Primarni simptomi	506,000	1937,000	-0,606	0,545
Psihološke smetnje	531,000	762,000	-0,307	0,759
Psihosomatske smetnje	469,000	1900,000	-1,053	-0,292
Sekundarni simptomi	521,000	1952,000	-0,426	0,670

Iz 3. i 4. tablice vidljivo je da ne postoji statistički značajna razlika u izraženosti simptoma sindroma sagorijevanja između studenata pomagačkih profesija i ostalih studijskih programa. Ovime se prva hipoteza odbacuje.

Rezultati ovog testa upućuju na zaključak da ne postoji značajna povezanost između pomagačkog studijskog programa i razine sagorijevanja kod zaposlenih studenata. Neka prethodna istraživanja ukazala su na povezanost pomagačkog studijskog programa s jedne strane te psihološkog distresa i simptoma sindroma sagorijevanja s druge strane. Tako su primjerice Helmers i suradnici istaknuli povezanost stresa i depresivnog raspoloženja sa studijem medicine (Helmers, Danoff, Steinert, Leyton i Young, 1997). Druga istraživanja nisu pronašla značajnu povezanost pomagačkog studijskog programa sa psihološkim distresom i studentskim sagorijevanjem. Istraživanje Leahy i suradnika (2010) ukazuje da su visoke razine psihološkog distresa karakteristične za čitavu studentsku populaciju, a ne samo za studente pomagačkih profesija. Rezultati tog istraživanja upućuju na povećanu razinu distresa kod sveučilišnih studenata u odnosu na opću populaciju, no ne i na veće razine distresa kod studenata pomagačkih profesija. Štoviše, utvrdili su da studenti prava i inženjerstva imaju sličnu razinu distresa te da je ona blago povišena u odnosu na onu kod studenata medicine i psihologije (Leahy i sur., 2010). Ovo istraživanje također upućuje na visoku razinu sagorijevanja kod svih zaposlenih studenata, neovisno o studijskom programu, no potrebno je provesti dodatna istraživanja o povezanosti studijskog programa i studentskog sagorijevanja.

Drugi problem istraživanja bio je ispitati razlike u razini sagorijevanja kod studenata ovisno o tipu posla koji obavljaju. Vezano uz taj problem, pretpostavili smo se da će studenti koji rade u pomagačkim profesijama imati izraženije simptome sindroma sagorijevanja od studenata koji rade u ostalim zanimanjima. Da bismo odgovorili na problem, proveli smo Mann Whitney U test i Wilcoxon W test. Rezultati testa prikazani su u 5. i 6. tablici.

**Tablica 5. Rezultati Mann-Whitney U testa za razlike u razini sagorijevanja između studenata koji rade u pomagačkim profesijama i studenata koji rade u ostalim zanimanjima**

<b>Rangovi</b>				
	Zanimanje	N	Aritmetička sredina rangova	Suma rangova
Iscrpljenost	Pomagačke profesije	17	34,41	585,00
	Ostala zanimanja	57	38,42	2190,00

	Ukupno	74		
Mentalna distanca	Pomagačke profesije	17	24,62	418,50
	Ostala zanimanja	57	41,34	2356,50
	Ukupno	74		
Kognitivne teškoće	Pomagačke profesije	17	35,91	610,50
	Ostala zanimanja	57	37,97	2164,50
	Ukupno	74		
Emocionalne teškoće	Pomagačke profesije	17	39,41	670,00
	Ostala zanimanja	57	36,93	2105,00
	Ukupno	74		
Primarni simptomi ukupno	Pomagačke profesije	17	34,35	584,00
	Ostala zanimanja	57	38,44	2191,00
	Ukupno	74		
Psihološke smetnje ukupno	Pomagačke profesije	17	39,38	669,50
	Ostala zanimanja	57	36,94	2105,50
	Ukupno	74		
Psihosomatske smetnje ukupno	Pomagačke profesije	17	31,53	536,00
	Ostala zanimanja	57	39,28	2239,00
	Ukupno	74		
Sekundarni simptomi ukupno	Pomagačke profesije	17	35,68	606,50
	Ostala zanimanja	57	38,04	2168,50
	Ukupno	74		

**Tablica 6. Statistički pokazatelji Mann-Whitney U i Wilcoxon W testa za razlike u razini sagorijevanja između studenata koji rade u pomagačkim profesijama i studenata koji rade u ostalim zanimanjima**

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Iscrpljenost	432,000	585,000	-0,676	0,499
Mentalna distanca	265,500	418,500	-2,828	0,005
Kognitivne teškoće	457,500	610,500	-0,348	0,728
Emocionalne teškoće	452,000	2105,500	-0,419	0,675
Primarni simptomi	431,000	584,000	-0,688	0,492
Psihološke smetnje	452,500	2105,500	-0,412	0,680
Psihosomatske smetnje	383,000	536,000	-1,309	0,191
Sekundarni simptomi	453,500	606,500	-0,399	0,690

Iz 5. i 6. tablice vidljivo je da postoji statistički značajna razlika između studenata koji rade u pomagačkim profesijama i studenata koji rade u ostalim zanimanjima, no samo za dimenziju mentalne distance. Suprotno očekivanom, test je pokazao da studenti koji rade u ostalim zanimanjima imaju značajno viši rezultat na skali mentalne distance od studenata koji rade u pomagačkim profesijama. Ovime se druga hipoteza odbacuje.

Ovi rezultati ukazuju na to da studenti koji obavljaju poslove u trgovini, proizvodnji, promidžbi i dr. izvještavaju o višim razinama nesklonosti, ravnodušnosti i cinizma prema svom poslu te nižim razinama entuzijazma za obavljanje svog posla. Ako uzmemo u obzir da većina ispitanika studira u okviru studijskih programa koji obuhvaćaju pomagačke profesije, ovaj rezultat se može objasniti njihovim nezadovoljstvom zbog teškoća u pronalaženju posla u struci (Kosi, Nastav i Šušteršič, 2013). Kao što je pokazalo istraživanje Ricijaša, Huića i Branice

(2007) studenti pomagačkih profesija koji tijekom studija imaju priliku raditi u struci izvještavaju o pozitivnim učincima takvog rada i zadovoljstvu stečenim vještinama. Za ostale dimenzije sindroma sagorijevanja nema statistički značajne razlike među studentima koji rade u pomagačkim profesijama odnosno ostalim zanimanjima.

Treći problem istraživanja bio je ispitati povezanost broja radnih sati tjedno i razine sagorijevanja kod studenata. Vezano uz taj problem, pretpostavili smo da postoji pozitivna povezanost broja radnih sati tjedno s izraženošću simptoma sindroma sagorijevanja kod studenata. Da bismo odgovorili na problem, proveli smo Mann Whitney U test i Spearmanov koeficijent korelacije. Kako bismo utvrdili povezanost broja radnih sati s izraženošću simptoma sindroma sagorijevanja, najprije smo ispitanike podijelili u pet skupina s obzirom na broj radnih sati tjedno: 0-10, 11-19, 20-29, 30-39 i 40-49. Rezultati testa prikazani su u 7. i 8. tablici.

**Tablica 7. Rezultati Mann-Whitney U testa za razlike u razini sagorijevanja između studenata koji rade 1-10 sati tjedno i studenata koji rade 30-39 sati tjedno**

<b>Rangovi</b>				
	Tjedni broj radnih sati	N	Aritmetička sredina rangova	Suma rangova
Iscrpljenost	1-10	20	15,33	306,50
	30-39	10	15,85	158,50
	Ukupno	30		
Mentalna distanca	1-10	20	13,20	264,00
	30-39	10	20,10	201,00
	Ukupno	30		
Kognitivne teškoće	1-10	20	15,88	317,50
	30-39	10	14,75	147,50
	Ukupno	30		
	1-10	20	15,35	307,00



Emocionalne teškoće	30-39	10	15,80	158,00
	Ukupno	30		
Primarni simptomi ukupno	1-10	20	14,90	298,00
	30-39	10	16,70	167,00
	Ukupno	30		
Psihološke smetnje ukupno	1-10	20	15,95	319,00
	30-39	10	14,60	146,00
	Ukupno	30		
Psihosomatske smetnje ukupno	1-10	20	14,43	288,50
	30-39	10	17,65	176,50
	Ukupno	30		
Sekundarni simptomi ukupno	1-10	20	15,03	300,50
	30-39	10	16,45	164,50
	Ukupno	30		

**Tablica 8. Statistički pokazatelji Mann-Whitney U i Wilcoxon W testa za razlike u razini sagorijevanja između studenata koji rade 1-10 sati tjedno i studenata koji rade 30-39 sati tjedno**

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]
Iscrpljenost	96,500	306,500	-0,154	0,877	0,880 <sup>b</sup>
Mentalna distanca	54,000	264,000	-2,036	0,042	0,044 <sup>b</sup>

Kognitivne teškoće	92,500	147,500	-0,333	0,739	0,746 <sup>b</sup>
Emocionalne teškoće	97,000	307,000	-0,132	0,895	0,914 <sup>b</sup>
Primarni simptomi	88,000	298,000	-0,528	0,598	0,619 <sup>b</sup>
Psihološke smetnje	91,000	146,000	-0,397	0,691	0,713 <sup>b</sup>
Psihosomatske smetnje	78,500	288,500	-0,950	0,342	0,350 <sup>b</sup>
Sekundarni simptomi	90,500	300,500	-0,419	0,676	0,681 <sup>b</sup>

Iz 7. i 8. tablice vidljivo je da postoji statistički značajna razlika s obzirom na broj radnih sati između studenata koji rade do 10 sati (skupina 1) i onih koji rade 30-39 sati (skupina 4) na dimenziji mentalna distanca pri čemu studenti koji rade 30-39 sati imaju višu razinu mentalne distance. Ovi rezultati djelomično potvrđuju treću hipotezu.

Ovi su rezultati u skladu s nalazima ranijih istraživanja kao što je ono Curtis i Shani iz 2002. kojim je utvrđeno da studenti koji rade 20 ili više sati tjedno iskazuju veću iscrpljenost i višu razinu stresa od studenata koji rade 10 ili manje sati tjedno (Curtis i Shani, 2002). Slične je rezultate ispoljilo istraživanje Larcombe i suradnika iz 2014. kojim je utvrđena značajna razlika u prisutnosti simptoma depresivnosti i anksioznosti kod studenata koji su radili 20 ili više sati tjedno u odnosu na studente koji su radili između 5 i 9 sati tjedno (Larcombe i sur., 2014). Potrebno je provesti dodatna istraživanja kako bi se utvrdio maksimalan broj radnih sati koji nema nepovoljan utjecaj na mentalno zdravlje studenata.

Četvrti problem istraživanja bio je ispitati povezanost broja sati provedenih na studiju tjedno i razine sagorijevanja kod studenata. Vezano uz taj problem, pretpostavili smo da postoji pozitivna povezanost broja sati provedenih na studiju tjedno s izraženošću simptoma sindroma sagorijevanja kod studenata. Da bismo odgovorili na problem, proveli smo Mann Whitney U test, Wilcoxon W test i Spearmanov koeficijent korelacije. Kako bismo utvrdili povezanost broja sati provedenih na studiju s izraženošću simptoma sindroma sagorijevanja, ispitanike smo ponovno podijelili u pet skupina s obzirom na broj sati koje tjedno provode na studiju: 0-10,

11-19, 20-29, 30-39 i 40-49. Najprije smo usporedili studente koji na studiju provode do 10 sati tjedno (skupinu 1) sa studentima koji na studiju provode 20-29 sati tjedno (skupinu 3). Rezultati ovog testa prikazani su u 9. i 10. tablici.

**Tablica 9. Rezultati Mann-Whitney U testa za razlike u razini sagorijevanja između studenata koji tjedno na studiju provode 1-10 sati odnosno 20-29 sati**

<b>Rangovi</b>				
	Tjedni broj sati na studiju	N	Aritmetička sredina rangova	Suma rangova
Iscrpljenost	1-10	20	16,35	327,00
	20-29	29	30,97	898,00
	Ukupno	49		
Mentalna distanca	1-10	20	25,98	519,50
	20-29	29	24,33	705,50
	Ukupno	49		
Kognitivne teškoće	1-10	20	23,70	474,00
	20-29	29	25,90	751,00
	Ukupno	49		
Emocionalne teškoće	1-10	20	19,98	399,50
	20-29	29	28,47	825,50
	Ukupno	49		
Primarni simptomi ukupno	1-10	20	21,00	420,00
	20-29	29	27,76	805,00
	Ukupno	49		
	1-10	20	19,85	397,00

Psihološke smetnje ukupno	20-29	29	28,55	828,00
	Ukupno	49		
Psihosomatske smetnje ukupno	1-10	20	18,38	367,50
	20-29	29	29,57	857,50
	Ukupno	49		
Sekundarni simptomi ukupno	1-10	20	18,88	377,50
	20-29	29	29,22	847,50
	Ukupno	49		

**Tablica 10. Statistički pokazatelji Mann-Whitney U i Wilcoxon W testa za razlike u razini sagorijevanja između studenata koji tjedno na studiju provode 1-10 sati odnosno 20-29 sati**

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Iscrpljenost	117,000	327,000	-3,529	< 0,001
Mentalna distanca	270,500	705,500	-0,399	0,690
Kognitivne teškoće	264,000	474,000	-0,531	0,596
Emocionalne teškoće	189,500	399,500	-2,052	0,040
Primarni simptomi	210,000	420,000	-1,627	0,104
Psihološke smetnje	187,000	397,000	-2,105	0,035
Psihosomatske smetnje	157,500	367,500	-2,704	0,007

Sekundarni simptomi	167,500	377,500	-2,495	0,013
---------------------	---------	---------	--------	-------

Kao što je vidljivo iz tablica 9. i 10. dobivena je statistički značajna razlika s obzirom na broj sati provedenih na studiju između studenata koji na studiju provode do 10 sati tjedno (skupina 1) i onih koji na studiju provode 20-29 sati tjedno (skupina 3) na dimenzijama iscrpljenost, emocionalne teškoće, psihičke smetnje, psihosomatske smetnje i sekundarni simptomi, pri čemu su te teškoće izraženije kod studenata koji na studiju provode veći broj sati tjedno.

Potom smo usporedili studente koji na studiju provode do 10 sati tjedno (skupina 1) sa studentima koji na studiju provode 30-39 sati tjedno. Rezultati ovog testa prikazani su u 11. i 12. tablici.

**Tablica 11. Rezultati Mann-Whitney U testa za razlike u razini sagorijevanja između studenata koji tjedno na studiju provode 1-10 sati odnosno 30-39 sati.**

<b>Rangovi</b>				
	Tjedni broj sati na studiju	N	Aritmetička sredina rangova	Suma rangova
Iscrpljenost	1-10	20	11,55	231,00
	30-39	5	18,80	94,00
	Ukupno	25		
Mentalna distanca	1-10	20	11,85	237,00
	30-39	5	17,60	88,00
	Ukupno	25		
Kognitivne teškoće	1-10	20	11,43	228,50
	30-39	5	19,30	96,50

	Ukupno	25		
Emocionalne teškoće	1-10	20	12,25	245,00
	30-39	5	16,00	80,00
	Ukupno	25		
Primarni simptomi ukupno	1-10	20	11,83	236,50
	30-39	5	17,70	88,50
	Ukupno	25		
Psihološke smetnje ukupno	1-10	20	11,98	239,50
	30-39	5	17,10	85,50
	Ukupno	25		
Psihosomatske smetnje ukupno	1-10	20	11,43	228,50
	30-39	5	19,30	96,50
	Ukupno	25		
Sekundarni simptomi ukupno	1-10	20	11,58	231,50
	30-39	5	18,70	93,50
	Ukupno	25		

**Tablica 12. Statistički pokazatelji Mann-Whitney U i Wilcoxon W testa za razlike u razini sagorijevanja između studenata koji tjedno na studiju provode 1-10 sati odnosno 30-39 sati**

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Iscrpljenost	21,000	231,000	-1,977	0,048

Mentalna distanca	27,000	237,000	-1,574	0,115
Kognitivne teškoće	18,500	228,500	-2,156	0,031
Emocionalne teškoće	35,000	245,000	-1,023	0,306
Primarni simptomi	26,500	236,500	-1,597	0,110
Psihološke smetnje	29,500	239,500	-1,400	0,162
Psihosomatske smetnje	18,500	228,500	-2,150	0,032
Sekundarni simptomi	21,500	231,500	-1,939	0,052

Kao što je vidljivo iz 11. i 12. tablice dobivene su statistički značajne razlike između studenata koji na studiju provode do 10 sati tjedno (skupina 1) i onih koji na studiju provode 30-39 sati tjedno (skupina 4) na dimenzijama iscrpljenost, kognitivne teškoće, psihosomatske smetnje i sekundarni simptomi. Ovim rezultatima potvrđena je četvrta hipoteza. Dobivena je statistički značajna povezanost broja sati provedenih na studiju sa svim dimenzijama sindroma sagorijevanja.

Razlog tome možemo tražiti u preopterećenosti akademskim obvezama i nedostatku vremena za društvene i ostale aktivnosti slobodnog vremena na koje upućuju ranije spomenuta istraživanja (Manthei i Gilmore, 2005; Ackerman i Gross, 2003) kao i poteškoćama u vremenskoj organizaciji.

## 6. ZAKLJUČAK

Rezultati provedenog istraživanja pokazali su da redoviti studenti na Sveučilištu u Zagrebu koji rade tijekom studija u prosjeku imaju visoke rezultate na svim dimenzijama BAT testa odnosno visoko izražene simptome sindroma sagorijevanja. Nisu pronađene statistički značajne razlike u izraženosti simptoma sindroma sagorijevanja između studenata studijskih programa koji obuhvaćaju pomagačke profesije i studenata ostalih studijskih programa kao ni između studenata koji rade u pomagačkim profesijama i studenata koji rade u ostalim zanimanjima. Nadalje, utvrđena je statistički značajna pozitivna povezanost između tjednog broja radnih sati s izraženošću dimenzije mentalne distance što navodi na potrebu za pronalaženjem optimalnog broja radnih sati koji neće imati nepovoljan učinak na studentsko mentalno zdravlje. Također je utvrđena statistički značajna pozitivna povezanost broja sati koje studenti tjedno provode na studiju s izraženošću svih simptoma sindroma sagorijevanja.

Rezultati ovog istraživanja trebaju se interpretirati u svjetlu njegovih ograničenja. Tako na primjer, glavno ograničenje ovog istraživanja je njegov uzorak koji je prigodan budući da se ispitanicima pristupalo na način da se poveznica na upitnik slala na *mailing* liste studenata Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta te na adrese studentskih zborova ostalih fakulteta Sveučilišta u Zagrebu sa zamolbom da podijele poveznicu sa svojim članovima. Posljedično tome, najviše se studenata odazvalo s Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta te oni čine najveći udio u uzorku ispitanika. Također, na brojnim fakultetima nije bilo odaziva stoga istraživanjem nisu pokriveni svi studijski programi. Iz navedenih razloga uzorak nije reprezentativan pa rezultate ne možemo generalizirati na cjelokupnu populaciju studenata koji rade. Ostala ograničenja proizlaze iz činjenice da je upitnik ispunjavan *online*. Odnosno, ne možemo biti sigurni da su ispitanici zaista oni studenti koji su zadovoljili kriterije za odabir ispitanika. Također, ispunjavanjem upitnika *online* nije osigurana objektivnost mjerenja na način da svi ispitanici ispunjavaju upitnik u jednakim i optimalnim uvjetima. Drugim riječima, neki su ispitanici upitnik ispunjavali kod kuće dok su ga drugi mogli ispunjavati na radnom mjestu, na fakultetu, u sredstvu javnog prijevoza ili na nekom drugom mjestu s manje ili više buke i ostalih distrakcija. Naposljetku, ne možemo biti sigurni da su ispitanici davali iskrene odgovore, a ne one koje smatraju socijalno poželjnima ili usklađenima s pretpostavljenim ciljevima istraživanja.



Značajni je doprinos ovog istraživanja što otvara put budućim istraživanjima u okviru ovog problemskog područja. Naime, istraživanja sindroma sagorijevanja kod studentske populacije u našoj zemlji su malobrojna i većinom su provedena u okviru diplomskih radova, a o sindromu sagorijevanju kod hrvatskih studenata koji rade istraživanja praktično nema. Rezultati ovog istraživanja također su vrijedni jer potvrđuju već ranije istraživanu povezanost broja radnih sati i sati provedenih na studiju s razinom studentskog sagorijevanja, no donose i neke nove nalaze o povezanosti između studijskog programa i vrste posla s jedne strane te razine studentskog sagorijevanja s druge strane, koju je potrebno dodatno istražiti. U tom smislu preporuka za buduća istraživanja bi bila da se hipoteze provjere na većem uzorku ispitanika koji bi uključivao i studente ostalih studijskih programa te da se osim *online* pristupa ispunjavanje upitnika omogući i uživo kako bi se došlo do teže dostupnih ispitanika koji nam također mogu pružiti vrijedne informacije.

Iako ovo istraživanje ima prethodno opisana ograničenja, ipak ono predstavlja određeni doprinos rasvjetljavanju teme sindroma sagorijevanja kod redovitih studenata koji rade. Također, poželjno je provesti dodatna istraživanja na ovu temu kako bi se pridonijelo prepoznavanju i ublažavanju rizičnih faktora koji utječu na pojavu sindroma sagorijevanja kod redovitih studenata koji rade te kako bi se pritom koncipirale specifične strategije i tehnike suočavanja sa posljedicama distresa u studentskoj populaciji.

## 7. LITERATURA:

1. Abeloff, M. D., Armitage, J. O., Lichter, A. S. i Niederhuber, J. E. (2000). *Clinical Oncology*, 2. izdanje. New York: Churchill Livingstone.
2. Ackerman, D. S. i Gross, B. L. (2003). Is Time Pressure All Bad? Measuring the Relationship between Free Time Availability and Student Performance and Perceptions. *Marketing Education Review*, 13 (2), 21–32. doi: 10.1080/10528008.2003.11488825
3. Ajduković, D. i Ajduković, M. (1996). Zašto je ugroženo mentalno zdravlje pomagača. U D. Ajduković i M. Ajduković (ur.), *Pomoć i samopomoć u skrbi za mentalno zdravlje pomagača* (str. 3-10). Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
4. Ajduković, M. (1996). Sindrom sagorijevanja na poslu. U Ajduković, D. i Ajduković, M. (ur.), *Pomoć i samopomoć u skrbi za mentalno zdravlje pomagača* (str. 3-10). Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
5. Akgun, S. i Ciarrochi, J. (2003) Learned Resourcefulness Moderates the Relationship Between Academic Stress and Academic Performance, *Educational Psychology: an International Journal of Experimental Educational Psychology*, 23 (3), 287-294. doi:10.1080/0144341032000060129
6. Andrews, B. i Wilding, J.M. (2004). The Relation of Depression and Anxiety to Life-stress and Achievement in Students. *British Journal of Psychology*, 95, 509–521. doi:10.1348/0007126042369802
7. Arambašić, L. (1996). Stres i trauma. U Ajduković, D. i Ajduković, M. (ur.), *Pomoć i samopomoć u skrbi za mentalno zdravlje pomagača* (str. 11-19). Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
8. Babcock, P. i Marks, M. (2011). The Falling Time Cost of College: Evidence from Half a Century of Time Use Data. *Review of Economics and Statistics*, 93(2), 468–478. doi:10.3386/w15954
9. Baker, R. (2004). *Research using The Student Adaptation to College Questionnaire*. <http://www.mtholyoke.edu/lits/csit/baker/> Posjećeno: travanj 2023.
10. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
11. Beausaert, S., Froehlich, D. E., Devos, C. i Riley, P. (2016). Effects of Support on Stress and Burnout in School Principals. *Educational Research*, 58(4), 347–365. doi:10.1080/00131881.2016.1220810

12. Benson H. i Allen R.L. (1980). How Much Stress is Too Much? *Harvard Business Review*, 58 (5), 86-92.
13. Bezić, I. (1996). Strategije samopomoći. U Ajduković, D. i Ajduković, M. (ur.), *Pomoć i samopomoć u skrbi za mentalno zdravlje pomagača* (str. 43-51). Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
14. Bienertova-Vasku, J., Lenart, P., Scheringer, M. (2020). Eustress and Distress: Neither Good or Bad, but Rather the Same? *Bioessays*, 42 (7), 1-5. doi:10.1002/bies.201900238
15. Biffi, G. i Isaac, J. (2002). Should Higher Education Students Pay Tuition Fees? *European Journal of Education*, 37 (4), 433–455. doi: 10.1111/1467-3435.00120
16. Bouillet, D. i Gvozdanić, A. (2008). (Ne)uspješno studiranje: osobni izbor ili posljedica hrvatskoga sustava visokoga školstva. *Sociologija i prostor*, 46 (3/4 (181/182)), 241-264. doi:
17. Boujut, E., Koleck, M., Bruchon-Schweitzer, M. i Bourgeois, M. L. (2009) Mental Health among Students: A Study among a Cohort of Freshmen. *Annales Médico-Psychologiques*, 167, 662–668. doi: 10.1016/j.amp.2008.05.020
18. Broadbridge, A., i Swanson, V. (2005). Earning and Learning: How Term-Time Employment Impacts on Students' Adjustment to University Life. *Journal of Education and Work*, 18 (2), 235–249. doi: 10.1080/13639080500086008
19. Callender, C. (2008). The Impact of Term-time Employment on Higher Education Students' Academic Attainment and Achievement. *Journal of Education Policy*, 23 (4), 359–377. doi: 10.1080/02680930801924490
20. Coleman, J. S. (1961). *The adolescent society: Academic achievement and the structure of competition*. New York: Free Press of Glencoe.
21. Curtis, S. i Shani, N. (2002). The Effect of Taking Paid Employment During Term-time on Students' Academic Studies. *Journal of Further and Higher Education*, 26 (2), 129–138. doi: 10.1080/03098770220129406
22. Čarapina, I. i Ševo, J. (2017). Odnos socijalne podrške i sagorijevanja studenata. *Školski vjesnik*, 66 (1), 9-25.
23. Čavar, I. (2018). Student Employment: Characteristics and Effects of Its Use in Croatia. *Interdisciplinary Description of Complex Systems*, 16 (1), 60-70. doi: 10.7906/indecs.16.1.4
24. Dyrbye, L.N., Thomas, M.R., Massie, F.S., Power, D.V., Eacker, A., Harper, W., Durning, S., Moutier, C., Szydlo, D.W., Novotny, P.J., Sloan, J.A. i Shanafelt, T.D.

- (2008). Burnout and Suicidal Ideation among US Medical Students. *Annals of Internal Medicine*, 149 (5), 334-41. doi: [10.7326/0003-4819-149-5-200809020-00008](https://doi.org/10.7326/0003-4819-149-5-200809020-00008)
25. Elliott, G. R. i Eisdorfer, C. (1982) *Stress and Human Health*. New York: Springer.
26. EUROSTUDENT VI Database (Data Reporting Module). <http://database.eurostudent.eu> Posjećeno: travanj 2023
27. Evans, N. J., Forney, D. S. i Guido-DiBrito, F. (1998). *Student Development in College*. San Francico: Jossey Bass Publishers.
28. Farber, B. A., i Heifetz, L. J. (1982). The Process and Dimensions of Burnout in Psychotherapists. *Professional Psychology*, 13 (2), 293–301. doi: 10.1037/0735-7028.13.2.293
29. Fiorilli, C., Barni, D., Russo, C., Marchetti, V., Angelini, G., Romano, L. (2022). Students' Burnout at University: The Role of Gender and Worker Status. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19 (18): 1-15. doi: 10.3390/ijerph191811341
30. Freudenberger, H. J. (1975). The Staff Burn-out Syndrome in Alternative Institutions. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 12 (1), 73–82. doi: 10.1037/h0086411
31. Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30 (1), 159–165. doi: 10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x
32. Furneaux, W.D. (1962). The Psychologist and the University. *University Quarterly*, 17 (1), 33–47. doi: 10.1111/j.1468-2273.1962.tb00977.x
33. Gabassi, P. G., Cervai, S., Rozbowsky, P., Semeraro, A., Gregori, D. (2002). Burnout Syndrome in the Helping Professions. *Psychological Reports*, 90 (1), 309-314. doi: 10.2466/pr0.2002.90.1.309
34. Gerdes, H. i Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, Social, and Academic Adjustment of College Students: A Longitudinal Study of Retention. *Journal of Counseling & Development*, 72 (3), 281–288. doi: 10.1002/j.1556-6676.1994.tb00935.x
35. Hall, R. (2010). The Work–Study Relationship: Experiences of Full-Time University Students Undertaking Part-Time Employment. *Journal of Education and Work*, 23 (5): 439-449. doi: 10.1080/13639080.2010.515969
36. Heads of University Counselling Services (1999). *The Impact of Increasing Levels of Psychological Disturbance amongst Students in Higher Education*. Rugby: British Association for Counselling.

37. Hechanova-Alampay, R., Beehr, T. A., Christiansen, N. D. i Van Horn, R. K. (2002). Adjustment and Strain among Domestic and International Student Sojourners. *School Psychology International*, 23 (4), 458–474. doi: 10.1177/0143034302234007
38. Helmers, K. F., Danoff, D., Steinert, Y., Leyton, M. i Young, S. N. (1997). Stress and Depressed Mood in Medical Students, Law Students, and Graduate Students at McGill University. *Academic Medicine*, 72 (8), 708–714. doi:10.1097/00001888-199708000-00018
39. Hodgson, A., i Spours, K. (2001). Part-time Work and Full-time Education in The UK: The Emergence of a Curriculum and Policy Issue. *Journal of Education and Work*, 14 (3), 373–388. doi: 10.1080/13639080120086157
40. Hodgson, C. S. i Simoni, J. M. (1995). Graduate student academic and psychological functioning. *Journal of College Student Development*, 36 (3), 244–253.
41. Hudd, S., Dumlao, J., Erdmann-Sager, D., Murray, D., Phan, E., Soukas, N. i Yokozuka, N. (2000). Stress at College: Effects on Health Habits, Health Status and Self-esteem. *College Student Journal*, 34 (2), 217–227.
42. Jackson, S. E., Schwab, R. L., i Schuler, R. S. (1986). Toward an Understanding of the Burnout Phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71 (4), 630–640. doi: 10.1037/0021-9010.71.4.630
43. Jacobs, S. R. i Dodd, D. (2003). Student Burnout as a Function of Personality, Social Support, and Workload. *Journal of College Student Development*, 44 (3), 291–303. doi: 10.1353/csd.2003.0028
44. James, R., Bexley, E., Devlin, M. i Marginson, S. (2007). *Australian University Student Finances 2006: A summary of findings from a national survey of students in public universities*. Canberra: Australian Vice-Chancellors' Committee.
45. Jia, Y. A., Rowlinson, S. M., Kvan, T., Lingard, H. i Yip, B. (2009). Must Burnout End Up with Dropout? *The Built & Human Environment Review*, 2, 102-111.
46. Jones, M. C. i Johnston, D. W. (2000). Reducing Distress in First Level Student Nurses: a Review of the Applied Stress Management Literature. *Journal of Advanced Nursing*, 32, 66–74. doi: 10.1046/j.1365-2648.2000.01421.x
47. Kalenkoski, C.M. i Pabilonia, S.W. (2010). Parental Transfers, Student Achievement, and the Labor Supply of College Students. *Journal of Population Economics*, 23 (2), 469–496. doi: 10.2139/ssrn.574164
48. Kelvin, R. P., Lucas, C. J. i Ojha, A. B. (1965). The Relation between Personality, Mental Health and Academic Performance in University Students. *British Journal of*

*Social and Clinical Psychology*, 4 (4), 244–253. doi: 10.1111/j.2044-8260.1965.tb00471.x

49. Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S. i Lee, S. M. (2017). Relationships between Social Support and Student Burnout: A Meta-analytic approach. *Stress and Health*, 34 (1), 127–134. doi: 10.1002/smi.2771
50. Kosi, T., Nastav, B. i Šušteršič, J. (2013). Does Student Employment Deteriorate Academic Performance? The Case of Slovenia. *Revija za socijalnu politiku*, 20 (3), 253–274. doi: 10.3935/rsp.v20i3.1129
51. Kremer, I. (2016). The relationship between school-work-family-conflict, subjective stress, and burnout. *Journal of Managerial Psychology*, 31 (4): 1–32. doi: 10.1108/JMP-01-2015-0014
52. Kristanto, T., Chen, W. S. i Thoo, Y. Y. (2016). Academic Burnout and Eating Disorder among Students in Monash University Malaysia. *Eating Behaviors*, 22, 96–100. doi: 10.1016/j.eatbeh.2016.03.029
53. Kuehn, A. F. i Winters, R. K. (1994). A Study of Symptom Distress, Health Locus of Control and Coping Resources of Aging Post-polio Survivors. *IMAGE: Journal of Nursing Science*, 26, 325–332. doi: 10.1111/j.1547-5069.1994.tb00343.x
54. Larcombe, W., Finch, S., Sore, R., Murray, C. M., Kentish, S., Mulder, R. A. i Williams, D. A. (2014). Prevalence and socio-demographic correlates of psychological distress among students at an Australian university. *Studies in Higher Education*, 41 (6), 1074–1091. doi: 10.1080/03075079.2014.966072
55. Lavelle, E. i O’Ryan, L. W. (2001). Predicting the Social Commitments of College Students. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 38 (2), 238–253. doi: 10.2202/1949-6605.1137
56. Lazarus, R. S., Folkman, S. (2004). *Stres, procjena i suočavanje*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
57. Le Fevre, M., Matheny, J., Kolt, G. S. (2003). Eustress, Distress, and Interpretation in Occupational Stress. *Journal of Managerial Psychology*, 18 (7), 726–744. doi: 10.1108/02683940310502412
58. Leahy, C. M., Peterson, R. F., Wilson, I. G., Newbury, J. W., Tonkin, A. L. i Turnbull, D. (2010). Distress Levels and Self-Reported Treatment Rates for Medicine, Law, Psychology and Mechanical Engineering Tertiary Students: Cross-Sectional Study. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 44 (7), 608–615. doi:10.3109/00048671003649052

59. Leiter, M. P., Maslach, C., Frame, K. (2015). Burnout. *The Encyclopaedia of Clinical Psychology*. Wiley-Blackwell.
60. Leonard, N. R., Gwadz, M. V., Ritchie, A., Linick, J. L., Cleland, C. M., Elliott, L. i Grethel, M. (2015). A Multi-method Exploratory Study of Stress, Coping, and Substance Use among High School Youth in Private Schools. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-11. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01028
61. Manthei, R. J. i Gilmore, A. (2005). The effect of paid employment on university students' lives. *Education + Training*, 47 (3), 202–215. doi: 10.1108/00400910510592248
62. Maslach, C. i Jackson, S. E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2 (2), 99–113. doi: 10.1002/job.4030020205
63. Matković, T. (2009). An Overview of the Tertiary Education Participation, Completion and Tuition Fee Indicators in the Republic of Croatia 1991-2007. *Revija za socijalnu politiku*, 16 (2), 239-250. doi:10.3935/rsp.v16i2.871
64. Matthews, G. (2016). Distress. U: Fink, G. (ur.), *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior* (str. 219-226). Academic Press
65. McCartan, A.-M. (1988). Students Who Work Are They Paying Too High A Price? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 20 (5), 11–20. doi: 10.1080/00091383.1988.10570203
66. Mcewen, B. S. (2005). Stressed or stressed out: What is the difference? *Journal of Psychiatry & Neuroscience*, 30 (5), 315-318.
67. Mihelja Žaja, M., Jakšić, S. i Špoljar, K. (2018). Stavovi o regulatornom okviru zapošljavanja studenata: studija na studentskoj populaciji u Hrvatskoj prije novog zakonodavnog okvira. *Notitia -časopis za ekonomske, poslovne i društvene teme*, 4 (1.), 25-38. doi: 10.32676/n.4.3
68. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2017). Izrada nacrtu zakonu o zapošljavanju i radu učenika i studenata. <https://www.scst.unist.hr/images/Nacrt.pptx> Posjećeno: travanj 2023.
69. Moberg, G. P. (2000). Biological response to stress: Implications for animal welfare. U: Moberg, G. P. i Mench, J.A. (ur.) *The Biology of Animal Stress* (str. 1-21). Wallingford: CAB International.
70. Naderi, H. Dehghan, H. Dehrouyeh, S., Tajik, E. (2021) Academic Burnout among Undergraduate Nursing Students: Predicting the Role of Sleep Quality and Healthy

- Lifestyle. *Research and Development in Medical Education*, 10, 16. doi: 10.34172/rdme.2021.016
71. Nagy, G. A., Fang, C. M., Hish, A. J., Kelly, L., Nicchitta, C. V., Dzirasa, K. i Rosenthal, M. Z. (2019). Burnout and Mental Health Problems in Biomedical Doctoral Students. *CBE—Life Sciences Education*, 18 (2), 1-14. doi: 10.1187/cbe.18-09-0198
  72. Newman, W. A. (ur.) (1994). *Dorland's Illustrated Medical Dictionary*, 28. izdanje. Philadelphia: W. B. Saunders Co.
  73. National Research Council (2008). *Recognition and Alleviation of Distress in Laboratory Animals*, Washington, DC: The National Academies Press.
  74. Njim, T., Mbanga, C. M., Tindong, M., Fonkou, S., Makebe, H., Toukam, L. i Kika, B. (2019). Burnout as a Correlate of Depression among Medical Students in Cameroon: a Cross-sectional Study. *BMJ Open*, 9 (5), 1-7. doi: 10.1136/bmjopen-2018-027709
  75. Oldfield, J., Rodwell, J., Curry, L. i Marks, G. (2017). A Face in a Sea of Faces: Exploring University Students' Reasons for Non-attendance to Teaching Sessions. *Journal of Further and Higher Education*, 43 (4), 443-452. doi: 10.1080/0309877X.2017.1363387
  76. Orr, D., Gwosc', C. i Netz, N. (2011). *Social and economic conditions of student life in Europe. Synopsis of indicators*. Final report. Eurostudent IV 2008-2011. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.  
[http://www.eurostudent.eu/download\\_files/documents/EIV\\_Synopsis\\_of\\_Indicators.pdf](http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EIV_Synopsis_of_Indicators.pdf) Posjećeno: travanj 2023.
  77. Pascoe, M. C., Hetrick, S. E. i Parker, A. G. (2019). The Impact of Stress on Students in Secondary School and Higher Education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25 (1), 104-112. doi: 10.1080/02673843.2019.1596823
  78. Perna, L. W. (2010). Understanding the working college student. *Bulletin of the American Association of University Professors*, 96 (4), 30-33.  
[www.aaup.org/article/understanding-working-college-student#.XOxF2Y97ncc](http://www.aaup.org/article/understanding-working-college-student#.XOxF2Y97ncc)  
Posjećeno: travanj 2023.
  79. Pinto, M. B., Parente, D. i Palmer, T. (2001) College Student Performance and Credit Card Usage. *Journal of College Student Development*, 42 (1), 49-58.
  80. Puzić, S., Doolan, K. i Dolenc, D. (2006). Socijalna dimenzija "Bolonjskog procesa" i (ne)jednakost šansi za visoko obrazovanje: neka hrvatska iskustva. *Sociologija i prostor*, 44 (172/173 (2/3)), 243-260.



81. Ratliff, N. (1988). Stress and Burnout in the Helping Professions. *Social Casework: The Journal of Contemporary Social Work*, 69 (3), 147-154. doi: 10.1177/10443894880690030
82. Ricijaš, N., Huić, A. i Branica, V. (2006). Zadovoljstvo studijem i samoprocjena kompetentnosti studenata nekih pomagačkih profesija. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42 (2), 51-68.
83. Ridner, S. H. (2004). Psychological Distress: Concept Analysis, *Journal of Advanced Nursing*, 45(5), 536-545. doi: 10.1046/j.1365-2648.2003.02938.x
84. Roberts, R., Golding, J., Towell, T. i Weinreb, I. (1999). The Effects of Economic Circumstances on British Students' Mental and Physical Health. *Journal of American College Health*, 48 (3), 103–109. doi: 10.1080/07448489909595681
85. Robins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. i Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 130 (2), 261-288. doi: 10.1037/0033-2909.130.2.261
86. Robotham, D. (2009). Combining Study and Employment: a Step Too Far? *Education + Training*, 51 (4), 322–332. doi: 10.1108/00400910910968337
87. Roshchin, S. i Rudakov, V. (2016). Patterns of Student Employment in Russia. *Journal of Education and Work*, 30 (3), 314–338. doi: 10.1080/13639080.2015.1122182
88. Royal College of Psychiatrists Council (2003). *The Mental Health of Students in Higher Education*. London: RCP.
89. Schaufeli, W.B., De Witte, H. & Desart, S. (2019). *Burnout Assessment Tool (BAT) – Test Manual*. KU Leuven, Belgium: Internal report.
90. Schaufeli, W. B. i Buunk, B. P. (2004). Burnout: An Overview of 25 Years of Research and Theorizing. U Schabracq, M. (ur.), Winnubst, J. A. M. (ur.) i Cooper, C. (ur.), *The Handbook of Work and Health Psychology* (str. 383–425). doi: 10.1002/0470013400.ch19
91. Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M. i Bakker, A. B. (2002). Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33 (5), 464–481. doi: 10.1177/0022022102033005003
92. Schramer, K. M., Rauti, C. M., Kartolo, A. B. i Kwantes, C. T. (2020). Examining Burnout in Employed University Students. *Journal of Public Mental Health*, 19 (1): 17-25. doi: 10.1108/JPMH-05-2019-0058 doi: 10.1108/JPMH-05-2019-0058
93. Shankland, R., Kotsou, I., Vallet, F., Boutheyre, E., Dantzer, C. i Leys, C. (2018). Burnout in University Students: the Mediating Role of Sense of Coherence on the

- Relationship between Daily Hassles and Burnout. *Higher Education*, 78: 91–113. doi: 10.1007/s10734-018-0332-4
94. Seidler, A., Thinschmidt, M., Deckert, S., Then, F., Hegewald, J., Nieuwenhuijsen, K. i Riedel-Heller, S. G. (2014). The Role of Psychosocial Working Conditions on Burnout and Its Core Component Emotional Exhaustion - a Systematic Review. *Journal of Occupational Medicine and Toxicology*, 9 (1), 10, 1-13. doi: 10.1186/1745-6673-9-10
95. Selye, H. (1987), *Stress without Distress*. London: Transworld.
96. Stewart-Brown, S., Evans, J., Patterson, J., Petersen, S., Doll, H., Balding, J. i Regis, D. (2000). The Health of Students in Institutes of Higher Education: an Important and Neglected Public Health Problem? *Journal of Public Health*, 22 (4), 492–499.
97. Struthers, C. W., Perry, R. P. i Menec, V. H. (2000), An Examination of the Relationship among Academic Stress, Coping, Motivation, and Performance in College. *Research in Higher Education*, 41 (5), 581-592. doi: 10.1093/pubmed/22.4.492
98. Taylor, S. E., Peplau, L. A. i Sears, D. O. (2000). *Social Psychology*. New Jersey: Prentice Hall.
99. Tessema, M. T., Ready, K. J. i Astani, M. (2014). Does Part-Time Job Affect College Students' Satisfaction and Academic Performance (GPA)? The Case of a Mid-Sized Public University. *International Journal of Business Administration*, 5 (2), 50-59. doi: 10.5430/ijba.v5n2p50
100. Ulrich-Lai, Y. i Herman, J. (2009). Neural Regulation of Endocrine and Autonomic Stress Responses. *Nature Review Neuroscience*, 10 (6), 397–409. doi: 10.1038/nrn2647
101. Uludag, O. i Yaratan, H. (2013). The Effects of Justice and Burnout on Achievement: An Empirical Investigation of University Students. *Croatian Journal of Education*, 15 (Sp. Ed. 2), 97-116.
102. Van Ameringen, M., Mancini, C. i Farvolden, P. (2003). The Impact of Anxiety Disorders on Educational Achievement. *Journal of Anxiety Disorders*, 17 (5), 561–571. doi: 10.1016/s0887-6185(02)00228-1
103. Vizek Vidović, V. (1996). Suočavanje sa stresom u radu. U Ajduković, D. i Ajduković, M. (ur.), *Pomoć i samopomoć u skrbi za mentalno zdravlje pomagača* (str. 39-42). Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
104. Wang, H., Kong, M., Shan, W. i Vong, S. K. (2010). The Effects of Doing Part-time Jobs on College Student Academic Performance and Social Life in a Chinese

- Society. *Journal of Education and Work*, 23 (1), 79–94. doi: 10.1080/13639080903418402
105. Wilks, S. E. i Spivey, C. A. (2010). Resilience in Undergraduate Social Work Students: Social Support and Adjustment to Academic Stress. *Social Work Education*, 29 (3), 276–288. doi: 10.1080/02615470902912243
106. Wintre, M. G., i Yaffe, M. (2000). First-Year Students' Adjustment of University Life as a Function of Relationships with Parents. *Journal of Adolescent Research*, 15 (1), 9-37. doi: 10.1177/0743558400151002
107. Yang, H. J. (2004). Factors Affecting Student Burnout and Academic Achievement in Multiple Enrollment Programs in Taiwan's Technical–vocational Colleges. *International Journal of Educational Development*, 24 (3), 283–301. doi: 10.1016/j.ijedudev.2003.12.001
108. Yang, H. J. i Farn, C. K. (2005). An Investigation the Factors Affecting MIS Student Burnout in Technical-vocational College. *Computers in Human Behavior*, 21 (6), 917–932. doi: 10.1016/j.chb.2004.03.001
109. Yerkes, R. M. i Dodson, J. D. (1908). The Relation of Strength of Stimulus to Rapidity of Habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18 (5), 459-482. doi: 10.1002/cne.920180503
110. Živčić-Bećirević, I., Smojver-Ažić, S., Kukić, M. i Jasprica, S. (2007). Akademska, socijalna i emocionalna prilagodba na studij s obzirom na spol, godinu studija i promjenu mjesta boravka. *Psihologijske teme*, 16 (1), 121-140.