

НЕВИДЉИВА И ТАМНА СТРАНА РАДА У ПРОСВЕТИ: СИНДРОМ САГОРЕВАЊА КОД НАСТАВНИКА¹

Милица Тошић Радев²

Департман за психологију, Филозофски факултет, Универзитет у Нишу

Александра Богдановић

Департман за психологију, Филозофски факултет, Универзитет у Нишу

Апстракт: Наставници и припадници других помагачких професија спадају међу радне групе са израженим ризиком од синдрома сагоревања, пре свега услед хроничне изложености емоционално захтевним интеракцијама, високим професионалним очекивањима и ограниченим организационим ресурсима. Сагоревање код наставника повезано је са значајним последицама по психолошко и физичко здравље, професионалну ефикасност, квалитет наставе и одрживост образовних система, што указује на потребу за систематским испитивањем његових узрока и могућности превенције. Циљ овог рада био је да се пружи интегративни преглед синдрома сагоревања у наставничкој професији са фокусом на организационе антецеденте који су специфични за овај професионални контекст. На основу прегледа релевантне литературе, идентификовано је шест међусобно повезаних група фактора: (1) сложеност, бројност и међусобна неусклађеност професионалних улога наставника, укључујући тешкоће у усклађивању професионалних и породичних обавеза, (2) радни и организациони услови у просвети, (3) интеракције са ученицима и карактеристике ученика, (4) демографски и радно-професионални фактори и карактеристике радног контекста (пол, старост, радно искуство, број одељења и ученика, величина школе), (5) образовни систем, реформе и административни захтеви, као и (6) међуљудски односи и социјални фактори у школском окружењу. Налази указују да организациони фактори имају централну улогу у настанку и одржавању синдрома сагоревања код наставника, док индивидуалне стратегије превенције имају ограничен домет уколико нису праћене системским променама у радном окружењу. Рад доприноси бољем раз-

¹ Ову студију је подржало Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (Уговор бр. 451-03-137/2025-03/200165). И припремљена је у оквиру пројекта „Наука, настава психологије и социјалне политике и социјалног рада и тржиште рада у сусрет 55. годишњици рада Филозофског факултета Универзитета у Нишу“, који се изводи на Филозофском факултету Универзитета у Нишу (бр.373/1-12-01).

² milica.tosic.radev@filfak.ni.ac.rs

умевању структуралних извора професионалног сагоревања и наглашава значај превентивних интервенција усмерених на унапређење организационих услова у образовању.

Кључне речи: синдром сагоревања, наставници, помагачке професије, организациони антецеденти, превенција

Увод

У савременом систему образовања наставничка професија постаје све захтевнија и стреснија, а сагоревање врло заступљен и озбиљан проблем про-светних радника. Данас се, поред стручне оспособљености, од наставника оче-кује и стална емоционална и социјална ангажованост, како у раду са учени-цима, тако и у комуникацији са родитељима, колегама и широм друштвеном заједницом. Овај континуирани притисак, у комбинацији са административ-ним обавезама, све већом одговорношћу и честим недовољним вредновањем њиховог рада, доводи до хроничног стреса, исцрпљености и губитка мотива-ције. Изгарање код наставника има озбиљне последице не само на ментално и физичко здравље наставника, већ и на квалитет наставе и односе са ученицима, те не утиче само на појединца, већ и на целокупан образовни систем. У скла-ду са тим, последњих деценија расте интересовање за ову тему уз свест да је изузетно важно разумети узроке овог проблема, његове последице и могуће начине превенције, како би се наставницима омогућило да остану посвећени свом позиву без угрожавања сопственог благостања.

Синдром сагоревања на послу: дефиниција, развој, симптоми и етиологија

Појам професионалног сагоревања (енг. *burnout*) се најчешће дефинише као „психолошки синдром који настаје као продужени одговор на хроничне интерперсоналне стресоре на радном месту” (Maslach et al., 2021, str. 397), а Светска здравствена организација овај синдром класификује као профе-сионални феномен, односно последицу хроничног стреса на радном месту који није адекватно решен (WHO, 2019). Иако је реч о синдрому који настаје услед професионалног стреса, сагоревање се не сме поистовећивати са рад-ним стресом. Док је стрес привремени адаптациони механизам који обухвата психолошке и физиолошке реакције, сагоревање настаје онда када ресурси појединца више нису довољни да одговоре на константне захтеве, предста-вљајући завршну фазу у покушају адаптације након које може уследити фи-зички и психолошки слом. Стога се изгарање може посматрати као специфи-чан облик радног стреса, који је одликују хроничност и сложена структура (Schaufeli & Buunk, 2003).

Бројни аутори покушали су да прикажу хронолошки развој синдрома кроз неколико фаза. Један од првих аутора који је описао синдром сагоревања, Фројденберг, разликује следеће фазе сагоревања запослених на послу: фазу меденог месеца, фазу почетка стреса или стагнације, фазу хроничног стреса, тј. фрустрације, фазу сагоревања/апатије и фазу сагоревања као дела свакодневице (Freudenberger & North, 1985). Слично, хрватски аутори Ајдуковић и Ајдуковић (1996) говоре о четири фазе сагоревања запослених: фази радног ентузијазма, фази стагнације, фази емоционалног повлачења и изолације и, последњој, фази апатије и губитка животних интересовања. У различитим описима динамика развоја синдрома је слична. Процес почиње потребом за доказивањем и претераном амбицијом, запослени улаже велики труд у посао што води ка прекомерном раду и занемаривању сопствених потреба и свих аспеката живота који немају везе са послом. Након почетног ентузијазма појединац постаје свестан да жељени резултати нису оствариви у мери у којој је очекивао, што доводи до разочарања, преиспитивања сопствених капацитета и сумњи у властите компетенције. Посао полако постаје извор фрустрације, јавља се умор, отпор према раду и осећај дистанцираности од колега. С временом долази до порицања проблема, све израженијег емоционалног повлачења и изолације, развоја цинизма, деперсонализације и осећаја унутрашње празнине, па и физичких симптома, а на крају и потпуног осећаја неадекватности и смањене продуктивности, те и равнодушности, беспомоћности, па и депресивне симптоматологије.

У литератури се симптоми сагоревања често групишу у пет категорија: афективне, физичке, когнитивне, бихевиоралне и мотивационе (Schaufeli & Buunk, 2003). Афективни симптоми односе се на доминацију негативних расположења, попут депресије, осећаја безнађа и беспомоћности. Физички симптоми сагоревања обухватају хронични умор, поремећаје спавања, главобоље и опште слабљење организма. Когнитивни симптоми обухватају осећај немоћи, губитак контроле и страх од губитка капацитета, док се бихевиорални могу манифестовати кроз употребу психоактивних супстанци као начина суочавања са стресом. Мотивациони симптоми карактеришу психичко повлачење, губитак интересовања за посао и смањену жељу за професионалним напредовањем.

Водећи теоријски модел сагоревања предложили су Маслач и Џексон (Maslach & Jackson, 1981). Према овом моделу, синдром сагоревања укључује три међусобно повезане димензије: емоционалну исцрпљеност, деперсонализацију и смањено лично постигнуће. Емоционална исцрпљеност огледа се у осећају преоптерећености и исцрпљености због посла. Деперсонализација подразумева развој равнодушности и дистанце у односима са другима, често корисницима услуга, док смањење личног постигнућа означава пад професионалне компетенције и осећаја ефикасности. Укратко, сагоревање настаје када исцрпљеност замењује осећај енергије, цинизам заузима место наде и ангажованости, а осећај неефикасности потискује професионалну компетентност.

Етиологија синдрома сагоревања и даље представља предмет различитих истраживања. Иако постоје различите класификације потенцијалних антецедентна синдрома изгарања, најопштија подела узроке изгарања дели у две групе:

унутрашње и спољашње изворе. Унутрашњи извори су везани за личне особине радника, а спољашњи извори се односе на природу посла, тј. организацију рада, радне услове и односе унутар радне средине (Cuculić, 2006). У покушају да објасне зашто само одређени запослени развијају сагоревање иако раде исти посао у сличним условима, истраживања су указала на значај специфичних личних карактеристика као фактора ризика. Такве карактеристике обухватају перфекционизам, потребу за потпуном контролом, претерану или присилну мотивацију, прекомерну посвећеност послу, недостатак јасних приоритета, потребу за спољном потврдом и неефикасне стратегије ношења са стресом (нпр. Hill et al., 2010; Leiter & Maslach, 2009). Са друге стране, многи стручњаци наглашавају да природа посла и околности у којима се посао обавља, ипак играју кључну улогу у развоју синдрома (Lee & Ashforth, 1996). Лоши услови рада (нпр. неприкладни простор или недовољно опремљене просторије), лоша организација рада (нпр. нејасно дефинисана подела рада, несразмерна одговорност и прекомерно оптерећење), као и радно окружење које карактерише неповерење, несигурност, спутавање самосталности и креативности могу створити стресне ситуације које подстичу сагоревање (Cuculić, 2006). Интеракционистички приступ признаје значај интеракције личних и срединских фактора, тј. несклада између захтева посла и личних карактеристика. Индивидуалне карактеристике у интеракцији са организационим факторима одлучујуће су за предиспозицију запослених да доживе сагоревање (Shirom, 2003).

Корисно је напоменути да поједини аутори као факторе ризика препознају и шире друштвено и лично животно окружење запосленог (Pšenični, 2010). Под друштвеним окружењем мисли се, пре свега, на прелаз из индустријског у постиндустријско доба и кризу вредносног система. Психолошки аспекти личног окружења који могу представљати извор дуготрајног стреса и додатно оптерећење су: лош партнерски и брачни однос, захтевни родитељи, брига за особе са посебним потребама итд.

Синдром сагоревања на послу код наставника

Према налазима истраживања, највећи ризик за развој синдрома сагоревања присутан је у помажућим професијама које подразумевају континуиране интеракције са људима, високу емотивну укљученост и велику одговорност. Посебно су угрожени стручњаци у здравству, психологији, социјалном раду и образовању, јер су свакодневно изложени психолошким захтевима који могу премашити њихове личне ресурсе (Koludrović et al., 2009; Leiter & Maslach, 2004; Maslach, Jackson, & Leiter, 1996; Schaufeli & Enzmann, 1998).

Наставничка професија је једна од најризичнијих у овом контексту (Koludrović et al., 2009), јер укључује рад са бројним учесницима наставно-образовног процеса: ученицима, родитељима, колегама и школском управом, чиме се ствара окружење у коме је изложеност стресу висока и континуирана. Притом, савремени образовни и менаџмент системи додатно повећавају при-

тиске на наставнике кроз увођење нових курикуларних захтева, сталне реформе, административна оптерећења, процене учинка и растућа очекивања родитеља и школских управа.

Преваленца синдрома сагоревања у просвети

Подаци указују да је у више европских земаља од 60% до 70% наставника под хроничним стресом, док се учесталост сагоревања креће од 25% до 74% у зависности од земље, методологије и мера које се користе (Agyarong et al. 2023). Резултати бројних истраживања потврђују да је сагоревање међу наставницима широко распрострањен проблем и да се, упркос професионалној важности, наставнички позив се развио у једно од најстреснијих занимања. Алармантан је и налаз метаанализе (Ozamiz-Etxebarria et al., 2023) о већој учесталости и вишим нивоима сагоревања код наставника него код здравствених радника током ковид пандемије. Илустративни су и примери Финске и Јапана, где су наставници, упркос високом нивоу образовања, стручности и професионалне аутономије, показали изузетно високе нивое сагоревања (Kalimo & Hakanen, 2000; Naono-Nagatomo et al. 2019, Salmela - Aro et al., 2019), што указује да чак и повољни услови рада не могу у потпуности да ублаже захтеве и притиске који прате саму природу наставничке професије.

Организациони фактори синдрома сагоревања код наставника

Теоријска и емпиријска истраживања указују да сагоревање наставника такође произлази из широког спектра фактора, укључујући и индивидуалне и организационе. Док студије које се фокусирају на индивидуалне факторе одговарају на питање „ко“ доживљава сагоревање, оне које посматрају сагоревање кроз социјалне и организационе аспекте пружају увид у „шта“ доводи до сагоревања наставника. Са циљем да се фокусирамо на узроке сагоревања специфичне за наставнички позив, у даљем тексту акценат ће бити на спољашњим изворима, односно на карактеристикама рада у просвети као факторима који доприносе сагоревању учитеља и наставника.

На основу широког прегледа литературе и емпиријских података, ови фактори биће груписани у тематске категорије како би се добила јаснија и систематичнија слика о узроцима професионалног сагоревања.

Професионалне улоге наставника, обележене бројношћу, сложеностју, нејасноћом и међусобном неусклађеношћу, као и тешкоће у усклађивању професионалних и породичних улога, у литератури се конзистентно препознају као један од кључних извора професионалног стреса и синдрома сагоревања у наставничкој професији (Alarcon, 2011; Ávalos, 2011; Chang, 2009; Fernet et al., 2012; Ivić и сар., 2003; Larrivee, 2012; Montgomery & Rupp, 2005; Travis & Cooper, 1996).

Сложеност професионалних улога, преоптерећеност радним обавезама и велика друштвена одговорност наставничког позива значајно повећава радни притисак, што директно доводи до емоционалног исцрпљивања, које представља кључну компоненту синдрома сагоревања. Наставник у учионици истовремено обавља више међусобно испреплетених улога: наставничку улогу у ужем смислу (организацију наставе и подучавање), мотивациону, евалуативну, сазнајно-дијагностичку, улогу регулатора социјалних односа у разреду, као и улогу партнера у афективној интеракцији са ученицима (Ивић и сар., 2003). Свака наставничка улога захтева високо развијене педагошке компетенције, а неке од њих и сложене социјалне вештине и способност емоционалне регулације, које се сматрају неизоставним делом професионалног репертоара наставника (Мушановић, 2007; Превишић, 2003). Емоционални рад је посебно интензиван аспект наставничког позива јер наставници морају да регулишу социјалне интеракције са ученицима, родитељима, колегама и администрацијом, често у условима високих емоционалних захтева. Континуирано управљање сопственим емоцијама, уз очекивање да увек буду смирени, подржавајући и мотивациони, може довести до емоционалне дисонанце и исцрпљивања, што је један од механизма кроз који се развија сагоревање (Chang, 2009; Hakanen et al, 2006).

Такође, улоге наставника често су нејасно дефинисане. На пример, наставници су недовољно упознати са својом улогом у афективном домену која захтева да наставник некада начини прву психолошку процену и реагује као психолог. Притом, нејасно су дефинисане процедуре када наставник треба да интервенише сам, а када да укључи стручну службу, а наставници често немају довољно инструкција како да се баве стресом, депресивношћу или агресивношћу ученика (Jennings & Greenberg, 2009; Klusmann et al., 2008, Тошић Радев & Решикан. 2024), што доводи до осећаја беспомоћности, још једног од главних предиктора сагоревања.

Посебно је проблематично када се наставници суочавају са контрадикторним захтевима, тј. када наставници добијају неусклађене, противречне или непрецизне захтеве у оквиру свог посла. Неки аутори указују на то да наставници често доживљавају хроничан конфликт улога кроз тзв. „микрополитику школе“ - супротстављене захтеве директора, педагога, родитеља и колега (Ballet & Kelchtermans, 2009). На пример, наставници наводе да притисак да се фокусирају на образовни успех, занемарујући социјално-емоционалне потребе ученика (Kyriacou, 2001; Spilt et al., 2011) ствара јак доживљај унутрашњег моралног конфликта и хроничног стреса.

На крају, не треба занемарити ни изазове усклађивања професионалног и приватног живота, којима је наставничка професија посебно изложена (Fernet et al., 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Zhao et al., 2022). Наставници често носе посао кући, раде ван радног времена и имају нерегуларно оптерећење током дана и године, при чему посао укључује и интензиван емоционални рад. Са друге стране, ригидне радне структуре, као што су ограничене могућности одсуства или коришћења одмора, додатно доприносе родитељском стресу и конфликту улога (Voydanoff, 2004; Noor, 2004). Последиčno, наставници имају

мање времена за своју породицу, а након интензивног емоционалног рада имају и мање стрпљења, топлине и капацитета за своју децу (Brotheridge & Grandey, 2002, Cinamon & Rich, 2005). што повећава ризик од развоја сагоревања.

Радни и организациони услови у просвети су по својој природи специфични, структурно захтевни и често неповољни. Наставнички рад се одвија у контексту сложених институционалних захтева, високих очекивања и ограничених ресурса, што ове услове чини једним од кључних извора хроничног професионалног стреса и синдрома сагоревања. Истраживања доследно указују да су кључни стресори код наставника временски притисак, континуиране системске и курикуларне промене, стална евалуација рада, брига за професионални статус и самопоштовање, низак друштвени статус и ниски приходи, ограничене могућности напредовања, као и одсуство иновативне и подстицајне школске климе (Travis & Cooper, 1996; Skaalvik & Skaalvik, 2011, Sokal et al., 2020; Zhao et al., 2022). Овим факторима се придружују и бројни организациони недостаци, попут великих одељења, недостатка наставних средстава, ограничене аутономије у раду, професионалне изолованости, недовољне административне подршке, прекомерне папирологије и нејасно дефинисаних радних очекивања. Неповољан школски етос не исцрпљује се у материјалним условима, већ обухвата и квалитет међуљудских односа, тј. неадекватну комуникацију између наставног особља и школске управе, као и између школе и породице, нереална професионална очекивања директора и просветних власти и бирократску структуру управљања (Larrivee, 2012; Gold & Roth, 2013; Fernet et al., 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Окружење у коме високи захтеви нису праћени адекватним ресурсима води хроничној диспропорцији између улагања и добити, те и постепеном исцрпљивању емоционалних и мотивационих капацитета наставника. На тај начин, организациони услови и школски етос не представљају само позадину наставничког рада, већ директно учествују у механизмима који посредују између професионалних захтева и развоја сагоревања.

Интеракције са ученицима и карактеристике ученика представљају централну компоненту наставничког рада и један од кључних извора професионалног оптерећења. Истраживања у области образовне психологије показују да субјективни доживљај захтевности наставничког посла у великој мери произилази из свакодневног суочавања са понашајним и мотивационим изазовима у учионици, а не искључиво из формалних услова рада (Kyriacou, 2011; Klassen et al., 2013). Као најважнији извор стреса и сагоревања наставници најчешће наводе неприхватљиво понашање ученика и недисциплину. Понашања као што су: непослушност, галама, негативни ставови ученика према школском раду, насилност и вандализам и бројна друга која нарушавају наставни процес, кроз хронично ремећење рада, отпор према правилима и негативан однос према школи, од наставника захтевају континуирано саморегулативно ангажовање, брзо доношење одлука и емоционалну контролу, што временом може довести до осећаја исцрпљености и смањеног професионалног задовољства (Dazdarević & Čolaković Lončar, 2017; Dicke et al., 2018; Durlak et al., 2011; Fernet et al., 2012;

Gold & Roth, 2013; Larrivee, 2012; Ratcliff et al., 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2011).).

Поред понашајних тешкоћа, ниска мотивација ученика за учење представља специфичан и често мање видљив извор стреса (Travis & Cooper, 1996). Ученици који показују апатију, минимално укључивање и одсуство интересовања за наставне садржаје стављају наставнике у позицију да континуирано компензују недостатак унутрашње мотивације, што захтева додатно време, креативне ресурсе и емоционалну инвестицију (Fernet et al., 2012; Roth et al., 2007).

Неодговарајуће понашање и недостатак мотивације код ученика доводе до повећане фрустрације наставника, услед потешкоћа у управљању учионом и смањене способности наставника да ефективно подучавају (Brouwers & Tomic, 2000; Chang, 2009; Emmer & Sabornie, 2015; Keller et al., 2014; Ratcliff et al., 2010;). Наставници у овим ситуацијама често доживљавају да њихови напори остају узалудни што додатно подрива осећај професионалне ефикасности. У дугорочној перспективи, овакав рад може довести до осећаја професионалне стагнације и повећаног ризика од сагоревања.

Сложеност наставничког рада додатно се повећава у условима образовне разноликости. Рад са ученицима који потичу из социјално неповољних средина, као и са ученицима који имају емоционалне или развојне тешкоће, подразумева истовремено испуњавање педагошких, емоционалних и адаптивних захтева. Посебно се укључивање ученика са интелектуалним тешкоћама показало као додатни и значајан извор стреса за наставнике у редовном образовању. Пре свега, рад са децом по инклузији захтева прилагођавање наставе што значајно повећава радно оптерећење (Brackenreed, 2011). Поред тога, стално је присутна брига око расподеле времена између ученика, сумња у властите компетенције у овом домену, осећај неефикасности у вези са постигнућима ученика, као и додатни изазови у вези са проблематичним понашањем ученика са посебним потребама (Brackenreed, 2011; Forlin, 2001).

Ипак, утицај понашања и мотивације ученика на наставничко благостање није једносмеран нити неизбежан. Школски контекст који омогућава наставницима осећај професионалне аутономије, јасне улоге, доступност стручне подршке и реалистична очекивања у погледу ученичких исхода може значајно ублажити негативне ефекте свакодневних изазова у раду са ученицима (Skaalvik & Skaalvik, 2018). У том смислу, понашање и мотивација ученика не могу се посматрати изоловано, већ као део ширег релационог и организационог оквира који обликује искуство наставничког рада.

У широком корпусу истраживања о професионалном сагоревању наставника значајно место заузимају *демографски и радно-професионални фактори* као што су: пол, старост, радно искуство и радни контекст (број одељења/ученика, величина школе). Ови фактори, иако нису индивидуалне личносне карактеристике у ужем смислу, оне одражавају позицију наставника унутар образовног система и начин на који организациони услови обликују њихово професионално искуство.

Налази у вези пола и узраста и радног искуства у вези са сагоревањем нису конзистентни. Када је реч о полу, неке студије показују да професионални стресори имају универзалан утицај на оба пола (Alghamdi & Sideridis, 2025), док друге налазе да жене доживљавају виши ниво емоционалне исцрпљености због броја и сложености улога и обавеза које често преузимају у пословном и породичном контексту (Guider et al., 2024), као и начина на који доживљавају и обрађују професионални стрес (Egenti Uju, 2019). Када је реч о радном искуству и годинама старости, на неким узорцима, старији наставници показују виши степен сагоревања, што може бити повезано са дугорочним излагањем професионалним захтевима и акумулацијом радног стреса, а на другим узорцима млађи наставници су идентификовани као ризичнији услед неадаптираности на професију и мањег искуства у управљању професионалним изазовима (Alghamdi & Sideridis, 2025; Kimsesiz, 2019; Mousavy et al., 2012; Prasojo et al., 2020).

Истраживања доследно указују да веће градске или матичне сеоске школе, као и већа одељења повећавају ризик од професионалног сагоревања. Учешће у већим школским структурама повезано је са повећаним захтевима у погледу административних обавеза, временских притисака, смањеним могућностима за индивидуализован рад са ученицима и осећајем слабије контроле над наставним процесом, што утиче на смањење радног задовољства и повећање симптома сагоревања (Alghamdi & Sideridis, 2025; Kuzijev & Topolovlan, 2013; Travers & Cooper, 1996).

Када је реч о наставном предмету, истраживања указују да перципирана тежина и сложеност предмета, као и захтеви у погледу припреме наставе, могу бити повезани са вишим нивоима стреса и сагоревања. Наставници који предају сложеније наставне садржаје, као и наставници у средњем образовању, чешће извештавају о већем радном оптерећењу услед обима припреме и одговорности за ученичка постигнућа (Arvidsson et al., 2016). Ипак, досадашњи налази не указују на то да је било који појединачни предмет сам по себи директан узрок сагоревања, већ да је реч о интеракцији наставног предмета са организационим захтевима и условима рада.

Посебно значајан фактор представља однос наставника према сопственом позиву. Низ истраживања показује (Ávalos, 2011; Fernet et al., 2012; Kuzijev & Topolovlan, 2013) да незадовољство избором професије, доживљај да је наставнички позив био „други избор“, осећај слабог друштвеног доприноса наставничког рада, и одсуство доживљаја смисла и вредности свог професионалног ангажмана представљају снажне предикторе професионалног сагоревања.

Образовни систем, реформе и административни захтеви представљају значајан додатни фактор професионалног стреса код наставника. Савремени образовни системи намећу интензивне захтеве у виду евалуације рада наставника, прилагођавања новим процедурама и политикама, као и процеса сталног тестирања ученика (Gold & Roth, 2013; Larrivee, 2012). На пример, у нашој земљи постоји систем евалуације рада наставника и образовних процеса који се базира на праћењу наставних планова и програма, резултата ученика и

професионалног развоја, што укључује и обавезу остваривања континуираног стручног усавршавања и извештавања о активностима у оквиру образовних институција.

Посебно значајно место има брзи развој дигитализације, који иако имај бројне предности, истовремено ствара додатне транзиционе захтеве за наставнике. Интеграција информационих технологија у наставу донела је наставницима обавезу да буду стално доступни путем електронске поште и других платформи за комуникацију са ученицима, колегама и администрацијом, што продужава радни дан. Наравно, очекује се да наставници поседују широк спектар технолошких и дигиталних компетенција, док образовни програми ретко обезбеђују довољну обуку у вези са информационом писменошћу (DiGregorio & Liston, 2018b). Ово такође повећава радни стрес и потенцијално утиче на развој емоционалне исцрпљености.

Административни захтеви додатно појачавају напоре наставника. Наставници често морају да обављају велик број бирократских послова, што смањује време за наставни рад, индивидуализовани приступ ученицима и креативно планирање наставе. Као кључни фактори који појачавају радни притисак и доприносе развоју емоционалне исцрпљености посебно се истичу: недостатак подршке школске администрације, висок ниво бирократских обавеза и преоптерећеност папирологијом (Gold & Roth, 2013; Larrivee, 2012). Стрес који проистиче из ових организационих и реформских фактора није само последица повећаног радног оптерећења већ и смањене контроле наставника у процесу рада, што директно утиче на њихову професионалну мотивацију и задовољство послом (DiGregorio & Liston, 2018a; Dworkin & Tobe, 2014).

Дакле, модерни образовни системи и динамичне реформе стварају комплексну мрежу радних и организационих захтева. Наставници су подложни стресу не само због додатног радног оптерећења већ и због потребе за континуираном адаптацијом. У том контексту, недостатак подршке, нејасни реформски захтеви и административна оптерећења могу довести до пораста емоционалне исцрпљености и ризика од сагоревања, посебно када институционална подршка и ресурси за ове трансформације нису довољно обезбеђени.

Међуљудски и социјални фактори представљају значајну групу детерминанти професионалног стреса и сагоревања код наставника. Интеракције са колегама, ученицима, родитељима и школском администрацијом могу функционисати као снажан извор социјалне подршке, али уједно и као простор хроничних конфликта. Лоши међуљудски односи, низак ниво перципиране социјалне подршке и неповерење према управи школе повезани су са вишим нивоима професионалног стреса, емоционалне исцрпљености и ризика од сагоревања (Collie & Martin, 2017; Marzano & Heflebower, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2018; Sokal et al., 2020).

Посебан значај у овом контексту имају односи међу колегама, где је нађено да недостатак сарадње, подршке и размене професионалних искустава доводи до осећаја изолованости (Abel & Sewell, 1999; Borg et al., 1991; Boyle et al., 1995; Dick & Wagner, 2001; Griffith et al., 1999). Дисфункционални колегијални

односи или осећај усамљености и емоционалне одвојености од радне средине (Cooper & Conley, 2013) могу довести до постепеног раста нивоа стреса, чија акумулација временом може резултирати професионалним сагоревањем (Levine & Marcus, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Односи са школском администрацијом и надређенима представљају још један важан извор потенцијалног сагоревања. Низак ниво комуникације између наставника и управе школе, перцепција недостатка ресурса и недовољна административна подршка значајно повећавају стрес код наставника (Mendler, 2014). У појединим случајевима, наставници се налазе у отвореном или латентном сукобу са директорима, осећајући да им се постављају нереални и неправедни захтеви, као и да њихов рад није адекватно препознат и вреднован (Kipps-Vaughan, 2013). Недостатак подршке може довести до осећаја обесмишљавања професионалне улоге. У таквим условима наставници понекад бивају означени као „проблематични“, што додатно ограничава њихове покушаје професионалне самоактуализације и подстиче деперсонализацију и емоционално повлачење (Marzano & Heflebower, 2012).

Иако је сарадња са родитељима препозната као важан ресурс за подршку учениковом развоју, бројна истраживања показују да некооперативни односи са родитељима, укључујући њихову слабу укљученост у школске активности, тенденцију да одговорност за школски неуспех детета приписују искључиво школи и наставницима, учестало оспоравање оцена и педагошких одлука, конфликтну комуникацију, као и нереална очекивања у погледу доступности наставника и индивидуализованог приступа, представљају значајан извор професионалног стреса и доприносе емоционалној исцрпљености и ризику од сагоревања код наставника (Abel & Sewell, 1999; Chang, 2009; Friedman, 1995; Kokkinos, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Последице синдрома сагоревања код наставника

Бројна истраживања доследно указују да је сагоревање наставника повезано са значајним професионалним последицама, укључујући смањену радну продуктивност и ефикасност, веће одсуствовање са посла, ниже задовољство послом и повећану намеру напуштања професије (Dick & Wagner, 2001; Durán et al., 2005; Leung & Lee, 2006; Liu & Onwuegbuzie, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2009). Ове последице често доводе до прекида професионалних каријера, флукуације кадра и превременог пензионисања, што представља значајан организациони и системски трошак за образовне институције. Истовремено, хронично сагоревање може нарушити квалитет професионалног рада наставника, смањујући њихову ангажованост, посвећеност и квалитет наставе (Klusmann et al., 2008).

Последице сагоревања су изражене и на нивоу физичког и менталног здравља наставника. Истраживања показују да је сагоревање повезано са хроничним умором, главобољама, гастроинтестиналним тегобама, поремећајима

спавања и мишићном напетости, као и са повећаним ризиком од кардиоваскуларних и других хроничних болести. Поред тога, сагоревање је снажно повезано са депресијом, анксиозношћу, раздражљивошћу и општим падом психолошког благостања (Hakanen et al. 2006; Kovess-Masfety et al., 2007; Salvagioni et al., 2015, Scheuch et al., 2015; Schonfeld & Bianchi, 2016).

Продужена изложеност професионалном стресу често доводи до нарушавања социјалних односа и смањеног квалитета породичног живота (Burke & Greenglass, 2001; Maslach & Leiter, 2017). Утицај на породицу је већ описан у претходним деловима текста кроз конфликт улога, док у радном окружењу, сагоревање може подстаћи појачане међуљудске конфликте, смањену сарадњу и нарушену радну климу, при чему се негативни ефекти могу „преливати“ на колектив и целокупну школску заједницу (Gonzalez-Morales et al., 2012).

Посебно значајне су последице сагоревања наставника по ученике и образовне исходе. Истраживања показују да сагоревање наставника негативно утиче на њихову интеракцију са ученицима, доводећи до ниже толеранције, смањене подршке и мање доследности у наставном раду (Gold & Roth, 2013; Herman et al., 2018; Jennings & Greenberg, 2009; Larrivee, 2012; Oberle & Schonert-Reichl, 2016). Ови процеси могу резултирати слабијим академским постигнућима ученика, нижим нивоом мотивације и нарушеном емоционалном прилагођеношћу (Dorman, 2003; Herman et al., 2018; Montgomery & Rupp, 2005). Поред тога, показано је да је сагоревање наставника повезано са већом оријентацијом ка наставним праксама усмереним на резултате, што може имати индиректне негативне ефекте на школску климу, социјалне односе и дубину учења ученика (Anderman & Midgley, 2004; Retelsdorf et al., 2010; Tolmie et al., 2010).

Свеукупно, последице сагоревања наставника обухватају индивидуални, интерперсонални, организациони и системски ниво. Како истиче Маслач (Maslach, 1999), сагоревање не представља искључиво индивидуални проблем, већ сложен друштвени и организациони феномен који захтева системска и мултидимензионална решења у циљу очувању професионалног функционисања, здравља и благостања наставника, као и квалитета наставе и дугорочне одрживости образовних система

Превенција синдрома сагоревања код просветних радника

С обзиром на раширеност проблема сагоревања у просветним системима широм света чије су последице вишедимензионалне, све је већа свест о изузетно важном процесу превенције. Према Маслачу (Maslach, 1999) превенција изгарања укључује и индивидуалне и организационе аспекте. У овом раду се личносним антецедентима сагоревања нисмо бавили, а индивидуалне мере, које се односе на развој одређених вештина код наставника, не могу бити замена за системске интервенције јер имају ограничен домет уколико се не примењују паралелно са променама у радном окружењу.

Превенција сагоревања наставника на организационом нивоу захтева интеграцију организационих, релационих и структурних интервенција. Будући да се сагоревање најчешће јавља као последица хроничне неусклађености између захтева посла и расположивих ресурса, мере превенције треба да укључују редукцију прекомерних захтева, јачање професионалне аутономије, побољшање услова рада и обезбеђивање адекватне подршке у различитим доменима наставничког рада. Она такође мора да обухвати и рад на међуљудским односима и структурним аспектима образовног система. Прерасподела задатака, стварање пријатне радне атмосфере и обезбеђивање социјалне подршке колега и руководства могу значајно смањити професионално оптерећење и повећати ефикасност наставничког рада (Gold & Roth, 2013; Maslach, 1999).

У складу са идентификованим организационим антецедентима у раду, једна од кључних превентивних мера била би јасније дефинисање наставничких улога, нпр. кроз рационализацију административних захтева, бољу поделу одговорности унутар школе и јасно разграничење педагошких и управљачких обавеза. Побољшање услова рада представља један од најефикаснијих и најчешће занемарених видова превенције. Ова мера обухвата разумно оптерећење наставним часовима, смањење обима папирологије, адекватну инфраструктуру и наставна средства, као и време предвиђено за припрему наставе и професионалну рефлексију. Поред тога, структурни фактори, као што су број деце у одељењу и величина одељења, будући да показују значајан утицај на ризик од сагоревања, захтевају системска решења која укључују изградњу нових школа и додатну подршку наставницима. Притом, тип школе и образовни контекст у коме наставник ради захтевају контекстуално осетљиве превентивне стратегије. Наставници у школама са нижим социоекономским статусом ученика, већом изложеношћу проблематичном понашању и мањом институционалном подршком изложени су специфичним ризицима за сагоревање. У таквим контекстима, превенција подразумева мање бројна одељења, додатну стручну подршку (психолози, педагози, социјални радници), као и јачање сарадње са локалном заједницом. У супротном, наставници остају једини носиоци одговорности за проблеме који превазилазе њихову професионалну улогу. Квалитет администрације и међуљудских односа у колективу представља додатни заштитни фактор. Подржавајући стил руковођења, отворена комуникација, признавање професионалног рада и укључивање наставника у доношење одлука смањују осећај професионалне обесмишљености. На пример, директори могу допринети смањењу ризика од сагоревања кроз редовну комуникацију са наставницима, формирање група за међусобну подршку, развој фер система награђивања и укључивање наставника у доношење одлука (Dworkin & Tobe, 2014; Marek et al., 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2014). Посебан значај имају мере усмерене на управљање недисциплином и рад са различитим карактеристикама ученика. Превенција сагоревања у овом домену подразумева системску подршку наставницима у развоју вештина управљања разредом, јасне школске политике дисциплине које не остављају наставника изолованог у решавању проблема, као и интервенције усмерене на социјално-емоционални развој уче-

ника. Када је одговорност за дисциплину индивидуализована, ризик од сагоревања значајно расте.

Коначно, ефикасна превенција сагоревања наставника подразумева дугорочну и координисану стратегију образовне политике, у којој се благостање наставника препознаје као предуслов квалитета образовања, а не као индивидуална одговорност. У том смислу, превенција сагоревања није само питање здравља наставника, већ и одрживости образовног система у целини.

Закључак

Иако се наставничка професија често приказује кроз своје смислене и хумане аспекте, као и кроз потенцијалне бенефите као што је пожељно радно време, рад указује да је неопходно препознати и стварну, често невидљиву тежину посла у школи. Захтеви, очекивања и притисци којима су просветни радници изложени све су бројнији и комплекснији, док су расположиви ресурси, институционална подршка и вредновање њиховог рада ограничени. Сагоревање наставника делимично произилази из саме природе професије. Чак и у развијеним образовним системима рад наставника остаје емоционално и организационо захтеван, што наглашава потребу за континуираном подршком и структурним решењима која омогућавају очување психолошког и професионалног благостања, као и одржавање квалитета наставе. Са друге стране, сагоревање наставника често је сигнал разних недостатака у образовном сектору. Стога, системски и организациони проблеми који додатно оптерећују наставнике захтевају трајна решења како би се спречиле дугорочне последице по образовни систем и друштво у целини.

Литература

- Abel, M. H., & Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 287–293. <https://doi.org/10.1080/00220679909597608>
- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2023). Burnout and associated psychological issues among teachers: A scoping review. *European Psychiatry*, 66(S1), S948–S949. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2023.2010>
- Ajduković, D., & Ajduković, M. (1996). *Pomoć i samopomoć u skrbi za mentalno zdravlje pomagача*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
- Alarcon, G. M. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 549–562. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.03.007>
- Alghamdi, M. H., & Sideridis, G. (2025). Identifying subgroups of teacher burnout in elementary and secondary schools: The effects of teacher experience, age and gender. *Frontiers in Psychology*, 15, 1406562. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1406562>

- Anderman, E. M., & Midgley, C. (2004). Changes in personal and collective goal orientations in response to a school-wide reform: The role of teacher burnout. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 90–110. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2003.09.002>
- Arvidsson, I., Håkansson, C., Karlson, B., Björk, J., & Persson, R. (2016). Burnout among Swedish school teachers: A cross-sectional analysis. *BMC Public Health*, 16(1), 823. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3498-7>
- Ávalos, B. (2011). Teacher professional satisfaction and burnout: An analysis of career choice and work engagement. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 907–915. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.002>
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2009). Struggling with workload: Teacher role conflict and ambiguity. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1150–1157. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.007>
- Borg, M. G., Riding, R. J., & Falzon, J. M. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology*, 11(1), 59–75. <https://doi.org/10.1080/0144341910110104>
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 49–67. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01130.x>
- Brackenreed, D. (2011). Inclusive education and teacher workload: What teachers say. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 192–210.
- Brotheridge, C. M., & Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of “people work.” *Journal of Occupational Health Psychology*, 7(1), 57–67. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.7.1.57>
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239–253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Burke, R. J., & Greenglass, E. R. (2001). Hospital restructuring and staff well-being: The role of burnout, work stress, and social support. *Stress and Health*, 17(2), 77–84. <https://doi.org/10.1002/smi.888>
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Cinamon, R. G., & Rich, Y. (2005). Work–family conflict among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 365–378. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.004>
- Collie, R. J., & Martin, A. J. (2017). Teachers’ sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, organizational support, and teachers’ psychological functioning. *Teaching and Teacher Education*, 63, 59–72. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.010>
- Cooper, K. S., & Conley, S. (2013). Framing school climate problems: Teacher perceptions of leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 49(1), 69–109. <https://doi.org/10.1177/0013161X12456798>

- Cuculić, A. (2006). Stres i burn out sindrom kod djelatnika penalnih institucija. *Kriminologija i socijalna integracija*, 15(2), 61–78.
- Dazdarević, N., & Čolaković, L. J. (2017). Teachers' burnout: The intensity of job burnout among secondary school teachers. *Civitas*, 7(1), 89–105.
- Dick, R. V., & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 243–259. <https://doi.org/10.1348/000709901158505>
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2018). Teacher burnout: A meta-analysis of its prevalence and determinants. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 344–359. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1454420>
- DiGregorio, B., & Liston, D. (2018a). The impact of organizational constraints and policy reforms on teacher motivation and well-being. *Teaching and Teacher Education*, 74, 114–125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.003>
- DiGregorio, N., & Liston, D. (2018b). Experiencing technical difficulties: Teacher burnout and the digitalization of schooling. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(5), 593–608. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1425673>
- Dorman, J. P. (2003). Teacher stress and academic performance in schools. *Educational Psychology*, 23(3), 275–289. <https://doi.org/10.1080/01443410303222>
- Durán, F. J., Extremera, N., Montalbán, F., & Rey, L. (2005). Teacher burnout as a mediator between job stress and job satisfaction: Benefits of personal accomplishment. *Social Behavior and Personality*, 33(9), 853–864.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dworkin, A. G., & Tobe, R. (2014). Teacher stress and administrative demands: Implications for burnout and job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 52(4), 450–467. <https://doi.org/10.1108/JEA-05-2014-0050>
- Egenti, U. P. (2019). Gender differences in perceived stress level and coping strategies among secondary school teachers in Delta State, Nigeria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 10(4), 247–254.
- Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (2015). *Handbook of classroom management* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514–525. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>
- Forlin, C. (2001). Preparing teachers for inclusive education: Some lessons from Australia. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 37–43. <https://doi.org/10.1177/0022487101052001005>
- Freudenberger, H. J., & North, G. (1985). *Burn-out: The high cost of high achievement*. New York, NY: Anchor Press.
- Friedman, I. A. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 88(5), 281–289. <https://doi.org/10.1080/00220671.1995.9941312>

- Gold, Y., & Roth, R. A. (1993). *Teachers managing stress and preventing burnout: The professional health solution*. London, UK: Falmer Press.
- González-Morales, M. G., Peiró, J. M., Rodríguez, I., & Bliese, P. D. (2012). Team-level conflict and burnout: The mediating role of job demands and resources. *Work & Stress*, 26(4), 321–337. <https://doi.org/10.1080/02678373.2012.734794>
- Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 517–531. <https://doi.org/10.1348/000709999157879>
- Guider, H., Hadrya, F., Lafraxo, M. A., El Madhi, Y., Soulaymani, A., Mokhtari, A., & Hami, H. (2024). Teaching under pressure: Assessing burnout among high school teachers. *Pan African Medical Journal*, 48, 78. <https://doi.org/10.11604/pamj.2024.48.78.42914>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J., & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping. *Psychology in the Schools*, 55(2), 193–208. <https://doi.org/10.1002/pits.22128>
- Hill, A. P., Hall, H. K., & Appleton, P. R. (2010). Perfectionism and burnout in sport: The role of motivation and coping. *Personality and Individual Differences*, 49(5), 501–506. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.003>
- Ivić, I., Pešikan, A., & Antić, S. (2001). *Aktivno učenje*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Keller, M. M., Becker, E. S., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2015). Antecedents of teachers' emotions in the classroom: An intraindividual approach. *Frontiers in Psychology*, 6, 635. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00635>
- Kimsesiz, F. (2019). The effect of school type on EFL teachers' burnout: The case in Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(4), 1413–1425. <https://doi.org/10.17263/jlls.668533>
- Kipps-Vaughan, D. (2013). Teacher–administrator conflict and its impact on teacher stress. *Educational Leadership Review*, 14(1), 68–82.
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' emotional exhaustion and enthusiasm: Do teacher qualifications and instructional practices matter? *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702–715. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229–243. <https://doi.org/10.1348/000709905X90344>

- Koludrović, M., Jukić, T., & Reić Ercegovac, I. (2009). Sagorijevanje na poslu kod učitelja razredne i predmetne nastave te srednjoškolskih nastavnika. *Život i škola*, 55(22), 235–249.
- Kovess-Masféty, V., Rios-Seidel, C., & Sevilla-Dedieu, C. (2007). Work stress and burnout in teachers: Associations with mental and physical health. *Occupational and Environmental Medicine*, 64(8), 523–529. <https://doi.org/10.1136/oem.2006.027865>
- Kuzijev, I., & Topolovčan, M. (2013). Stres i sagorevanje kod nastavnika: Lokalna studija u srpskim školama. *Časopis za psihologiju*, 66(2), 125–138.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Larriee, B. (2012). *Cultivating teacher renewal: Guarding against stress and burnout*. Bloomsbury Publishing.
- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of three dimensions of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81, 123–133. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.81.2.123>
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2004). Areas of worklife: A structured approach to organizational predictors of job burnout. In P. L. Perrewé & D. C. Ganster (Eds.), *Research in occupational stress and well-being* (Vol. 3, pp. 91–134). JAI Press.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Nurse turnover: The mediating role of burnout. *Journal of Nursing Management*, 17(3), 331–339. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2009.01004.x>
- Leung, D. Y. P., & Lee, W. W. S. (2006). Predicting intention to quit among teachers: Differential predictability of the components of burnout. *Anxiety, Stress & Coping*, 19, 129–141. <https://doi.org/10.1080/10615800600565476>
- Levine, T. H., & Marcus, A. S. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 389–398. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.001>
- Liu, X., & Onwuegbuzie, A. J. (2012). Exploring teacher stress and burnout: Implications for school psychology services. *School Psychology International*, 33(4), 365–375. <https://doi.org/10.1177/0143034311419087>
- Marek, L. I., Chew, C. S., & Wu, W. C. V. (2017). Organizational support, collegiality, and teacher burnout: Evidence from U.S. schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 450–466. <https://doi.org/10.1177/1741143215605663>
- Marzano, R. J., & Heflebower, T. (2012). *Teaching and assessing 21st century skills*. Marzano Research Laboratory.
- Maslach, C. (1999). *Burnout: The cost of caring*. Malor Books.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2017). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 16(2), 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20420>
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual* (3rd ed.). Consulting Psychologists Press.

- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Mendler, A. N. (2014). *When teaching gets tough: Smart ways to reclaim your game*. ASCD.
- Mušanović, M. (2007). Odgojno-obrazovne filozofije učitelja i akcijsko istraživanje. Preuzeto sa <http://www.ffri.hr/pedagogija/OPATIJA%20RADOVI.doc>
- Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of burnout in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458–486.
- Mousavy, S., Nur Sakinah, T., Mukundan, J., & Nimehchisalem, V. (2012). Burnout among low and high experienced teachers. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 1(4), 24–29. <https://doi.org/10.7575/ijalel.v.1n.4p.24>
- Naono-Nagatomo, K., Abe, H., Yada, H., Higashizako, K., Nakano, M., Takeda, R., & Ishida, Y. (2019). Development of the School Teachers Job Stressor Scale (STJSS). *Neuropsychopharmacology Reports*, 39(3), 164–172. <https://doi.org/10.1002/npr2.12065>
- Noor, N. M. (2004). Work–family conflict and women teachers: The role of social support. *European Journal of Social Psychology*, 34(5), 645–657. <https://doi.org/10.1002/ejsp.214>
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between teacher burnout and student emotional and behavioral outcomes. *Social Science & Medicine*, 159, 30–37. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.031>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Legorburu-Fernández, I., Lipnicki, D. M., Idoiaga-Mondragón, N., & Santabábara, J. (2023). Prevalence of burnout among teachers during the COVID-19 pandemic: A meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 4866. <https://doi.org/10.3390/ijerph2006486>
- Prasojo, L., Habibi, A., Aslamiah, A., Pratama, R., Yusof, M., & Mukminin, A. (2020). Teachers' burnout: A SEM analysis in an Asian context. *Heliyon*, 6, e03144. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e03144>
- Previšić, V. (2003). Suvremeni učitelj: Odgojitelj–medijator–socijalni integrator. In B. Ličina (Ed.), *Učitelj – učenik – škola* (pp. 13–19). Visoka učiteljska škola; Hrvatsko pedagoško-književni zbor.
- Pšenični, A. (2010). *Sagorevanje na radnom mestu (burnout)*. Zavod za udžbenike.
- Ratcliff, N. J., Jones, C. R., Costner, R. H., Savage-Davis, E., & Hunt, G. H. (2010). The elephant in the classroom: The impact of misbehaviour on classroom climate. *Education*, 131, 306–314.
- Retelsdorf, J., Butler, R., & Lüdtke, O. (2010). Teacher burnout and student motivation: The role of achievement goals. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1161–1170. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Salmela-Aro, K., Hietajärvi, L., & Lonka, K. (2019). Work burnout and engagement profiles among teachers. *Frontiers in Psychology*, 10, 2254. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02254>
- Salvagioni, D. A. J., Mesas, A. E., González, A. D., & others. (2017). Physical, psychological and occupational consequences of job burnout: A systematic review of prospective studies. *Journal of Psychosomatic Research*, 98, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2017.05.008>

- Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. Taylor & Francis.
- Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2003). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. In M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst, & C. L. Cooper (Eds.), *The handbook of work and health psychology* (pp. 383–425). Wiley.
- Scheuch, K., Haufe, E., & Seibt, R. (2015). Work stress and burnout among teachers: Psychosomatic consequences and organizational factors. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 28(3), 519–533. <https://doi.org/10.13075/ijomeh.1896.00227>
- Schonfeld, I. S., & Bianchi, R. (2016). Burnout and depression: Two entities or one? *Journal of Clinical Psychology*, 72(1), 22–37. <https://doi.org/10.1002/jclp.22229>
- Shirom, A. (2003). Job-related burnout: A review. In J. C. Quick & L. E. Tetrick (Eds.), *Handbook of occupational health psychology* (pp. 245–264). American Psychological Association.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518–524. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and teacher burnout: Relations and the role of perceived support. *Teaching and Teacher Education*, 41, 9–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.006>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251–1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Sokal, L., Trudel, L. E., & Babb, J. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100016. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100016>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher–child relationships and teacher well-being: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 81(4), 457–493. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Tolmie, A., Muijs, D., & McAteer, E. (2010). Teacher stress and classroom practices: Implications for student learning. *Educational Review*, 62(3), 345–360. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.497595>
- Tošić Radev, M., & Pešikan, A. (2024). Conceptualisation and empirical verification of the affective role of the teacher. *Educational Studies*, 51(5), 1016–1036. <https://doi.org/10.1080/03055698.2024.2383600>
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. Routledge.
- Voydanoff, P. (2004). Work demands and work–family conflict. *Journal of Marriage and Family*, 66(3), 739–751. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2004.00177.x>
- World Health Organization. (2019, May 28). Burn-out an “occupational phenomenon”: International classification of diseases. Preuzeto sa <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>

Zhao, W., Liao, X., Li, Q., Jiang, W., & Ding, W. (2022). The relationship between teacher job stress and burnout: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, 12, 784243. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.784243>

INVISIBLE AND DARK SIDE OF WORK IN EDUCATION: BURNOUT SYNDROME IN TEACHERS

Milica Tošić Radev

Department of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Niš

Aleksandra Bogdanović

Department of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Niš

Abstract: Teachers and other helping professions are among the work groups at high risk of burnout, primarily due to chronic exposure to emotionally demanding interactions, high professional expectations, and limited organizational resources. Burnout in teachers is associated with significant consequences for psychological and physical health, professional effectiveness, teaching quality, and the sustainability of education systems, which indicates the need for systematic examination of its causes and prevention options. The aim of this paper was to provide an integrative overview of burnout in the teaching profession with a focus on organizational antecedents specific to this professional context. Based on a review of relevant literature, six interrelated groups of factors were identified: (1) the complexity, number and mismatch of teachers' professional roles, including difficulties in reconciling professional and family obligations, (2) working and organizational conditions in education, (3) interactions with students and student characteristics, (4) demographic and work-professional factors and characteristics of the work context (gender, age, work experience, number of classes and students, school size), (5) the education system, reforms and administrative requirements, and (6) interpersonal relationships and social factors in the school environment. The findings indicate that organizational factors play a central role in the emergence and maintenance of burnout syndrome in teachers, while individual prevention strategies have limited scope if they are not accompanied by systemic changes in the work environment. The paper contributes to a better understanding of the structural sources of professional burnout and emphasizes the importance of preventive interventions aimed at improving organizational conditions in education.

Keywords: burnout syndrome, teachers, helping professions, organizational antecedents, prevention