

МР ЈЕЛЕНА Б. ГРУБАЧИЋ
ПРОФ. ДР МИЛАНКО Д. ЧАБАРКАПА¹
УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ, ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ,
ОДЕЉЕЊЕ ЗА ПСИХОЛОГИЈУ

ИЗВОРИ СТРЕСА И СИНДРОМ ИЗГАРАЊА КОД НАСТАВНИКА²

САЖЕТАК. Данас се говори о професионалном стресу (occupational stress) у многим занимањима. Једно од занимања које има велики друштвени значај, углед и престиж јесте наставничко занимање, које обухвата све категорије од нивоа учитеља до универзитетског професора. Међутим, доскоро су се истицале само позитивне стране овог посла и занимања, док се о негативним аспектима и последицама стреса по ментално и физичко здравље запослених мало говорило.

Имајући у виду све карактеристике наставничког посла у школи и психосоцијалне факторе оптерећења, све више се говори о стресу и синдрому изгарања, који се повезују са повећаним ментално-емоционалним захтевима посла и специфичним улогама које наставници остварују, тако да се код запослених у овој области све чешће испољава незадовољство, апатија, емоционална исцрпљеност и психосоматски проблеми.

Полазећи од података из литературе и парцијалних истраживања домаћих аутора, укључујући и запажања на основу непосредног практичног искуства у наставничком послу, аутори у овом раду дају преглед и анализу најважнијих извора стреса и синдрома изгарања на послу код наставника у нашим школама.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: стрес, синдром изгарања (burnout), наставници, школа.

¹ milanko.cabarkapa@gmail.com

² Рад је примљен 31. марта 2013, а прихваћен за објављивање на састанку Редакције Зборника одржаном 1. јула 2013.

УВОД

Рад као психофизичка активност и професионална делатност представља основу која даје смисао човековом животу и омогућава задовољење личних и друштвених потреба. Међутим, услови и захтеви посла који човек обавља, не представља само извор задовољства и прилику за самопотврђивање и развој личности, већ често и извор оптерећења, незадовољства и стреса. Стрес и задовољство послом врло често стоје у обрнутом односу, у том смислу да наглашен професионални стрес у принципу смањује задовољство послом, али је исто тако могуће да особа која воли свој посао и осећа веће задовољство, доживљава ниже нивое стреса а који је у мањој или већој мери присутан на сваком послу.

Прву теоријску концепцију о стресу у медицинско-биолошким наукама дао је канадски физиолог Ханс Сели (Selye, 1956), који на крају својих истраживања стрес дефинише као генерални адаптациони синдром који се јавља као одговор организма на неповољне и штетне утицаје из спољне и унутрашње средине. На тој основи дате су касније бројне друге дефиниције стреса, у којима се најчешће истиче да је стрес било које дејство спољашњег или унутрашњег фактора које нарушава природну равнотежу организма, тако да се јавља реакција прилагођавања, која је праћена физичким и психолошким поремећајима који могу да доведу до појаве болести (Чабаркапа, 2008).

Данас постоји више општих и специфичних теоријско-методолошких концепција стреса, што указује да стрес није једнозначно дефинисан феномен, тако да га упркос лакој препознавању није могуће прецизно операционализовати и процењивати (Чабаркапа, 2008).

Ако се у истраживањима и операционализацији акценат ставља на објективне изворе стреса, онда се најчешће говори о *физичком или механичком моделу стреса*, где се стрес посматра као спољашњи притисак или прекомерно оптерећење које долази из спољашње средине и делује на организам. У психологији рада се овај модел користи за описивање и класификацију стреса преко модела радног оптерећења (Чизмић, 2006; Чабаркапа, 2008).

Међутим, пошто су истраживачи чешће заинтересовани за последице стреса, нарочито они клиничке оријентације, онда се њихова истраживања заснивају на *физиолошком или медицинском моделу стреса*, где се под стресом подразумева општа унутрашња

реакција организма која се јавља као одговор на спољашње притиске, слично ономе што је Сели назвао „општи адаптациони синдром”. То значи да се у оквиру медицинског схватања под стресом подразумева стање нарушене природне равнотеже организма, тако да се јавља реакција прилагођавања, која је праћена бројним физичким и психолошким поремећајима (Breslow L., Enstrom E., 1980; Каличанин, 1992; Bosma H., Peter R., Siegrist J., Marmot M., 1998; Влајковић, 2005; Iwasaki K., Takahashi, M. Nakata A., 2006).

Шири приступ стресу обухвата *психолошки или психосоцијални модел*, који укључује интеракцију појединца и ситуације у којој се налази, при чему се подразумева несклад између захтева околине и могућности особе да на те захтеве адекватно одговори (Kaplan, 1983; Cooper, 1998; Lazarus, Folkman, 2004). У оквиру овог модела истиче се значај когнитивних фактора и субјективне процене самог стресора, тако да стресна реакција не зависи само од врсте и карактеристика стресора, већ и од одређених карактеристика личности. Предност овог модела у односу на остале моделе је што не обраћа пажњу само на изворе, манифестације или последице стреса, већ објашњава процес настанка стреса кроз интеракцију субјективних и објективних фактора у том процесу, укључујући и могуће последице, као и начине или механизме за превладавање стреса.

Сваки од наведених модела стреса има своје предности и недостатке, при чему се користи онај модел стреса који најбоље одговара фокусу интересовања истраживача, практичним циљевима истраживања, или се модел дефинише према чиниоцима којима се у истраживању придаје највећи значај. У новије време на теоријско-методолошком нивоу све више се говори о тзв. *системском или интегративном моделу стреса*, који обједињује све компоненте претходно наведених модела (Kitaev-Smik L. A., 1983; Nemčin T. A., 1983; Edwards, 1998; Warr P. B., 1990).

Пошто већина савремених истраживача сматра да је стрес скоро немогуће избећи, нити га је могуће потпуно савладати, јер је стрес постао стални пратилац савремених услова живота и рада, све чешће се говори о менаџменту стреса, тј. о *моделу стреса оријентисаном на управљање*. У таквом моделу стреса узмају се у обзир све компоненте стреса, укључујући стресоре, реакцију, последице, ресурсе и могућности управљања стресом (Cooper, 1998).

Кад је реч о стресу на раду, један од најпознатијих модела стреса је Куперов модел (Cooper, 1998), који се сврстава у категорију

трансакционих модела, јер заступа становиште да стрес настаје као резултат несклада између индивидуе и њене средине, али се може оценити и као модел оријентисан на управљање, пошто се према овом моделу сматра да се стресом може управљати, како би се избегле могуће нежељене последице. У том односу и трансакцији између појединца и средине у стресној ситуацији, значајну улогу имају карактеристике стресора, али и когнитивне процене и одређене особине личности, које се јављају као модераторске варијабле.

Овај модел стреса претпоставља да на доживљај професионалног стреса утичу, пре свега, карактеристике самог посла, тј. услови и захтеви посла, али и низ других фактора који нису везани за непосредно пословно окружење већ за ширу социјалну средину. Неки од тих фактора су породични односи, економски проблеми и проблеми са законом.

Иако се доскоро веровало да послови наставника и учитеља спадају у категорију лаких и угледних занимања, постоје бројни докази да је стрес присутан и на овим пословима, и да изазива озбиљне последице по здравље, задовољство и добробит запослених, тако да се у литератури о томе све више говори (Evers W. J., Tomic W., Brouwers A., 2004; Grayson J. L., Alvarez H. K., 2006; Burke R. J., Greenglass E., 1995; Kyriacou C., 2001). Полазећи од таквих сазнања, определили смо се за анализу професионалног стреса код ове категорије запослених, са посебним освртом на изворе стреса код наставника у нашој средини. Имајући у виду карактеристике посла наставника и промене кроз које пролази савремено школство и образовни систем, сматрамо да се Куперов модел стреса као модел оријентисан на управљање (Cooper, 1998) и модел сагоревања на послу Кристине Маслач (Maslach C., 1976) најбоље могу применити у циљу разумевања и објашњавања професионалног стреса код наставног особља.

ИЗВОРИ СТРЕСА НА ПОСЛУ КОД НАСТАВНИКА

Као и сваку професију са хуманистичком оријентацијом, посао учитеља и наставника краси једна специфичност – немогућност повлачења оштре границе између професионалне и личне улоге. О учитељу и наставнику се обично не размишља само као о професионалцима који раде на свом радном месту – у школи или у учионици, него и као о личностима које имају посебну друштве-

ну одговорност и обавезу да одређене елементе професионалне улоге испољавају и ван школе, у контексту васпитачке и образовне мисије као основне друштвене функције наставничког посла.

Поред преношења знања на ученике и евалуације стеченог знања, што је основни садржај наставничког посла, наставници имају и друге бројне задатке. Они су свакодневно у контакту са ученицима, родитељима, управом школе, као и са администрацијом. Задаци наставника пре свега укључују извођење наставе, тј. преношење знања, али и вођење разреда, оцењивање, остваривање доброг односа са ученицима, мотивисање ученика, дисциплиновање, затим вођење одређене документације, остваривање доброг односа са родитељима, стално професионално усавршавање. Све то захтева велику одговорност, флексибилност у раду, као и обавезу адекватног испуњавања различитих улога које намеће посао наставника. Посматрано у целини, може се рећи да многобројни задаци и различите улоге наставника пружају прилику за појаву потенцијалних извора конфликта, бројних фрустрација, незадовољства, стреса, или једноставно речено, на појаву различитих чинилаца који могу да утичу на добробит запослених.

Проучавање професионалног стреса код наставника у основним и средњим школама има посебан значај, како због самих запослених и ученика, тако и због великог друштвеног значаја ових занимања. Иако се уобичајено сматра да многи наставници и учитељи воле свој посао, да су посвећени школи и својим ученицима, у новије време се појављује све већи број радова који показују да после одређеног броја година проведених на овим пословима, код не малог броја наставника долази до испољавања незадовољства, замора, исцрпљења адаптивних ресурса и других негативних последица на плану здравља и субјективне добробити које се приписују стресу (Coladarcі T., 1992; Evers W. J., Tomic W., Brouwers A., 2004; Grayson J. L., Alvarez H. K., 2006).

Према подацима из литературе, најчешће се наводе следећи извори стреса код наставника и учитеља који доводе до незадовољства а у продуженом трајању и до синдрома изгарања:

- *лоше њонашање ученика*, које укључује непослушност, насиље у школи, галаму, негативне ставове ученика према школским обавезама и школском раду (Evers, Tomic & Brouwers, 2004);
- *лоши услови радној окружења*, што подразумева велики број ученика у одељењу, недостатак средстава за наставу, немо-

гућност напредовања, недостатак признања, ниска примања и слично (Bakker, Demeruti & Euwema, 2005);

- *недостатак времена и превелика количина посла*, што се односи на обим посла и недостатак времена за припрему часа, оцењивање, индивидуални рад са ученицима, за лично усавршавање и друго (Burke & Greenglass, 1995);
- *лош школски еџос*, који укључује лоше односе са колегама, лошу комуникацију са управом школе, неадекватну дисциплинску политику школе и бирократски систем руковођења и управљања (Крњајић, 2007; Kyriacou, Sutckilffe, 1979).

Реформе кроз које код нас пролази цело школство на свим нивоима образовања у последњих неколико година, доносе додатан напор и стрес при извршавању различитих задатака и улога које наставник има, јер захтевају стално прилагођавање променама, учење нових метода рада, примену информационе технологије у настави и мењање постојећих или чак потпуно одбацивање старих и већ устаљених начина рада са ученицима. Због тога се истиче да услед радног преоптерећења и незадовољства наставника сталним променама и новим захтевима, може бити компромитована њихова креативност, васпитна улога, стрпљење у комуникацији са ученицима, родитељима и колегама, као и остали важни задаци које наставник свакодневно обавља (Грубачић, 2011; Обрадовић, 2012).

Ако подучавање и васпитање деце и младих узмемо као основну функцију учитеља и наставника, треба имати на уму да такве активности преваходно укључују интелектуално или когнитивно ангажовање, али не треба заборавити да то увек подразумева и испољавање емоционалне и социјалне димензије личности. То је процес који не захтева само когнитивно напрезање, већ је често емотивно и вредносно обојен.

Начин на који ће наставници обављати свој посао и резултати које ће остваривати, зависе од бројних фактора. Владање знањима која треба пренети ученицима је једна од кључних претпоставки, али није и једина претпоставка. За успешно обављање посла наставника поред интелектуалних и когнитивних важне су и друге способности и особине личности. Зато су се у бројним истраживањима која су се бавила функцијом и улогом наставника, као и утврђивањем фактора од којих зависи наставникова успешност, посебно анализирали својства личности наставника (Ђорђевић и Ђорђевић, 1988).

Због сложености улоге наставника у школи, важне су и комуникативне компетенције, тј. оне компетенције које се везују за иницирање и остваривање сарадничких односа, ефикасан тимски рад, покретање и реализација промена постојећих околности у којима се ради и делује. Улога наставника у односу на ученике и наставни процес јесте примарна, али наставник је и особа која треба компетентно и одговорно да испуњава и све своје друге професионалне обавезе и задатке у школи, која сарађује са колегама и осталим члановима школског колектива и учествује у тимском раду, сарађује са родитељима ученика и са другим појединцима и институцијама из локалне и шире друштвене средине.

Професионални развој и усавршавање наставника одвија се током целог живота и на различитим животним пољима, а не само у школи. Остваривање индивидуалних потенцијала и потреба у сфери професионалног живота повезано је са остваривањем индивидуалних потенцијала и потреба у другим животним доменима – на пример, реализација наставника на породичном плану, плану пријатељских односа и веза, плану друштвеног ангажовања, што може позитивно, али и негативно, утицати на резултате у испуњавању професионалне улоге.

Искуство наставника у обављању наставничке професије утиче и на његове ставове и вредности о васпитно-образовној делатности, као и на процену адекватности слике о себи и сопственог професионалног избора. Све се то рефлектује на конкретно деловање и понашање наставника у процесу рада, односно, представља једну од основа формирања имплицитног концепта о сопственој улози и функцији у васпитно-образовном процесу.

Звање наставника у нашој средини се везује за особу која је професионално обучена не само да преноси знање ученицима, већ и да их васпитава и да блиско сарађује са родитељима ученика, али и са својим колегама на послу. Пошто наставник ради са већим бројем ученика, треба да буде усмерен и на уважавање индивидуалних разлика у погледу интелектуалних способности и особина личности сваког појединца, што није лако постићи. Због тога наставник треба да буде и добар педагог и добар психолог, јер поред утицаја на образовање ученика, у великој мери утиче и на њихово васпитање, културу понашања и развој њихове личности. Такође се од стране управе школе и ширег социјалног окружења очекује да наставник води рачуна о свом личном изгледу и понашању не само у школи већ и ван ње, да буде особа пријатног

изгледа и пристојног облачења, са манирима љубазности и пријатне комуникације, јасног и правилног говора, широком општом културом и политички коректним ставовима. Све то утиче да наставник осећа повећан емоционални притисак који може постати додатни извор незадовољства и стреса, посебно у условима економске кризе, друштвене аномије и нарушених традиционалних вредности, што је присутно у нашој средини.

Уколико се данас жели радити на обезбеђивању оптималних услова и претпоставки за успешније остваривање основне функције школе и квалитетнији васпитно-образовни рад у институционалним оквирима, потребно је да се на теоријско-методолошком и практичном плану разраде могућности да школа поново постане подстицајан институционални оквир за развој и задовољство не само ученика, већ и наставника, како на професионалном тако и на личном плану. На практичном плану потребно је извршити одговарајуће промене у свим елементима у погледу садржаја и структуре школске институције, како би она представљала контекст за развој ученика и наставника, а не извор отпора, незадовољства и стреса.

СИНДРОМ ИЗГАРАЊА КАО СПЕЦИФИЧНА ФОРМА ПСИХОСОЦИЈАЛНОГ СТРЕСА КОД НАСТАВНИКА

Прва озбиљнија истраживања синдрома изгарања на послу извршили су амерички психолози, када су се током 60-их и 70-их година XX века у САД почеле појављивати социјалне службе које су помагале незапосленима, инвалидима, алкохоличарима, жртвама насиља, ветеранима вијетнамског рата и другим особама које су се налазиле у стању психолошке или психо-социјалне потребе. У центре за психо-социјалну рехабилитацију долазили су појединци са својим животним и професионалним тешкоћама, а од стручњака за рад у таквим центрима, који су пажљиво бирани, обучавани и припремани, очекивало се да помогну у решавању тих проблема, али су се после неког времена и код њих почели појављивати емоционални проблеми, као и проблеми на релацији односа према корисницима услуга. Све чешће су се клијенти и посетиоци таквих центара жалили на непажњу, равнодушност, отуђеност, па чак и на грубост сарадника, док су се опет са своје стране, сарадници жалили на узалудан труд, замор и исцр-

пљеност. На темељу таквих запажања спроведена су почетна истраживања која су се концентрисала на описивање и дефинисање самог проблема, који је првобитно био означен као *синдром професионалног умора* или „*сирес оишињења*”, док је термин **синдром изгарања** употребљен касније. Прве чланке о овом феномену написали су средином 70-их година прошлог века психијатар Фројденбергер (Freudenberger H.J., 1974) и социјални психолог Маслачева (Maslach, 1976).

Прва истраживања су по својој природи била квалитативна и дескриптивна, користећи технике као што су: интервју, натуралистичке опсервације и студије случаја. Истраживања која су била клинички оријентисана фокус интересовања су усмерила на симптоме овог синдрома и његов утицај на ментално здравље, док су се истраживања која су имала социјални приступ концентрисала на однос између запосленог и клијента, као и на ситуациони контекст, тј. организацију у којој појединци раде (Чабаркапа, 2009).

На основу тих истраживања појавили су се и први теоријски модели, од којих је најпознатији модел Кристине Маслач (Maslach, 1976), која се сматра пиониром у концептуализацији синдрома изгарања на послу. На основу својих истраживања, она је дефинисала овај синдром преко три основне димензије - *исцрпљеност*, *деперсонализација* и *смањено лично постигнуће*. Губитак енергије и општа исцрпљеност се односе на лични доживљај стреса и замора на послу, што имамо, на пример, у случају када психотерапеути и социјални радници немају довољно енергије за пружање услуга, или када учитељи и наставници нису више у могућности да се физички и емоционално брину о својим ученицима и да раде адекватно свој посао. Деперсонализација се манифестује у интерперсоналном контексту и односи се на равнодушан, немаран, хладан и негативан став према корисницима услуга, ученицима, родитељима и другима на радном месту. Компонента смањеног личног постигнућа односи се на самоевалуацију и представља доживљај смањене ефикасности или осећање некомпетентности и недостатка продуктивности на послу (Maslach, Shaufeli, Leiter, 2001).

Већина каснијих истраживача сматра да прве две димензије (исцрпљеност и деперсонализација) чине срж синдрома изгарања, док је статус треће димензије (смањено постигнуће) донекле нејасан. Са једне стране, смањено постигнуће може да буде функција исцрпљености или деперсонализације као посебних димен-

зија, или са друге стране, последица комбинације обе претходне димензије, што се може посматрати у том смислу да је тешко имати осећај личног постигнућа када сте емоционално и физички исцрпљени, или када помажете некоме коме нема помоћи и кога не доживљавате у потпуности као нормално људско биће. У овом другом случају, чини се да се осећај неефикасности или сниженог личног постигнућа развија паралелно са друге две димензије, вероватно из разлога што више потиче из недостатка релевантних услова и метода за ефикасно обављање посла, а не због преоптерећености послом или због друштвених и личних конфликта.

Када је реч о учитељском и наставничком послу у школи, они се по својим карактеристикама и захтевима у суштини могу сврстати у помагачке и комуникационе професије, за које се изгарање најчешће и везује, тако да се модел изгарања као специфични облик психосоцијалног стреса може адекватно применити и на ову професију. Пре свега, реч је о захтевима посла који се односе на улоге које они остварују, као и специфичностима ученичке популације са којом раде, тако да се врло често код запослених у овој професији испољавају последице у виду симптома ментално-емоционалне пренапрегнутости и исцрпљености, што по својој субјективно-феноменолошкој и клиничкој слици одговара синдрому изгарања.

Пошто наставник у свом процесу рада, поред извођења наставе која подразумева велико интелектуално ангажовање, стално успоставља односе са другим особама којима треба да пружи помоћ и подршку (ученици, колеге, друго школско особље, родитељи ученика), он при томе испољава различите аспекте своје личности, што га врло често доводи у конфликтне ситуације, захтева повећану одговорност, емоционално пренапрезање и стрес, тако да таква ситуација у дужем временском периоду може довести до синдрома изгарања.

Као што је већ у уводном делу наведено, у најважније изворе стреса, а самим тим и чиниоце синдрома изгарања на послу код учитеља и наставника, према већини истраживања, могу се сврстати следећи фактори: лоше понашање ученика, превелика количина посла, лоше радно окружење, неједнако радно оптерећење (у току недеље, месеца, школске године), изванредан број школских активности које се обављају код куће, рад у сменама, непоходна тактичност и стрпљење у раду са ученицима и њиховим родитељима.

Основни захтеви посла наставника односе се, пре свега, на психичке, социјалне и организацијске аспекте посла, који траже знатне когнитивне или емоционалне напоре. Иако се захтеви учитељског и наставничког посла могу посматрати и као индикатор изазова на послу, они постају стресори у оним ситуацијама када захтевају стално улагање повећаног психичког напора, посебно емоционално ангажовање, бригу и социјалну одговорност за ученике, како би се остварили све виши циљеви које поставља савремено школство и образовни систем.

Када је реч о наставничком послу, психолошки захтеви се пре свега везују за улоге које наставници остварују, при чему се оне обично деле на васпитне и образовне улоге. Референтни оквир за дефинисање улога је наставников положај у наставном процесу и однос према ученику, његовим потребама и педагошком развоју (Petrović, 1999). Неки аутори наглашавају стручну и педагошку улогу наставника, при чему се функција наставника као стручњака огледа у потпуном познавању наставних садржаја, док педагошка функција подразумева да он властитим васпитним деловањем доприноси свестраном и оптималном развоју личности сваког ученика.

Пошто наставник у оквиру свог посла обједињује већи број улога, преклапање и сукоб улога могу се појавити као значајан извор стреса и сагоревања. Према Линдгрелу, (Lindgren, 1976), наставничке улоге се могу дефинисати на основу следеће три категорије:

наставне и административне улоге – наставник као инструктор, модел, руководилац разредом, службеник школе, члан одређене секције или групе, јавни радник;

психолошки оријентисане улоге – испољавају се онда када наставник постаје психолошки радник у образовању, обављајући послове као што су: добар комуникатор, социјални психолог, саветник, ментално-здравствени радник;

самоизражавајуће улоге – оне улоге кроз које остварује и неке своје потребе везане за учење, помоћ другима, родитељска фигура, контролор других и особа која тежи професионалној сигурности и напредовању.

Пошто наставник у свом процесу рада стално успоставља интерперсоналне односе и испољава различите улоге, то га врло често доводи у ситуацију повећане одговорности, емоционалног напрезања и стреса. Због тога што наставник има већи број улога

које понекад могу бити нејасне, преоптерећене или се могу преклапати, искључивати или чак бити у сукобу, такве ситуације изазивају честе фрустрације и конфликте, захтевају повећано ментално-емоционално ангажовање, уз наглашену професионалну, социјалну и моралну одговорност, тако да то представља значајан извор стреса.

Да би могао да одговори високим и сложеним захтевима посла, неопходно је пре свега да наставник интегрише своје улоге и да усклади оно што очекује од себе са оним што други очекују од њега. Међутим, то није увек лако постићи, јер у савременим условима школовања и образовног система очекивања од наставника су све већа, улоге све сложеније и разноврсније, а стресне ситуације све чешће и интензивније. Јасно је да рад учитеља и наставника има велики друштвени значај, али је евидентно и да је последњих година (бар кад је реч о нашој средини) дошло до погоршања друштвеног статуса и угледа ове професије у односу на ранији период, што се битно одражава на мотивацију за рад, задовољство послом, као и на доживљај стреса и радног напрезања.

Кад је реч о синдрому изгарања код учитеља и наставника, занимљиво је да су Грејсон и Алварез (Grayson & Alvarez, 2008) у оквиру своје студије утврдили да овом синдрому највише доприносе релације са ученицима и родитељима, па тек онда ресурси школе. Сличне налазе износе Фридман и Исак (Friedman & Isak, 1995), који су указали на то да уобичајено понашање ученика, као што је непоштовање ауторитета наставника и непажња на часу, објашњава 22% варијансе радног изгарања. То значи да се поред фактора организације може издвојити и посебан фактор интерперсоналне интеракције, који се односи на квалитет односа са ученицима и њиховим родитељима.

Већина студија које извештавају о факторима који се наводе као извори стреса код наставника (Travis & Cooper, 1996) показују да су главни извори стреса са којима се суочавају наставници: ученици којима недостаје мотивација за учење, одржавање дисциплине на часу, временски притисак и затрпаност послом, прилагођавање променама, евалуација од стране других, интеракција са колегама, брига за самопоштовање и статус, однос са надређенима, конфликт и нејасност улога, лоши услови рада. Поред тога, као додатни ситуациони стресори наводе се и следећи фактори: недостатак подршке колектива, као и недостатак подршке од ученичких родитеља и шире заједнице (Gold & Roth,

1993). Према истраживањима домаћих аутора (Petrovic, 1999; Ђировић, 2007; Грубачић, 2011; Остојић, 2012), већину ових фактора истичу и наставници у нашим школама, укључујући и захтев за прилагођавањем променама које су последица честих и недовољно јасних реформи у систему образовања, што представља посебан фактор оптерећења, незадовољства, стреса, па и синдрома изгарања који се све чешће јавља код наших наставника.

Према општем моделу стреса на раду, код људи који су изложени дуготрајном и интензивном професионалном стресу, могу се очекивати негативне последице на менталном, психосоматском и бихевиоралном плану, као и на плану радне ефикасности и продуктивности. Међутим, према когнитивном моделу стреса и моделу оријентисаном на управљање, степен стресне реакције и последице у знатној мери зависе од евалуативних процена појединца. Због тога се дешава да различити људи у истој стресној ситуацији имају различите реакције и стратегије понашања, чему доприносе и демографске варијабле, тако да се веома усложњава интеракција између објективних извора стреса, субјективног доживљаја стреса и синдрома изгарања. Кад се то има у виду, логично је очекивати да се у доживљавању стреса и његовим последицама испољавају значајне индивидуалне разлике, али без обзира на то, чињеница да је све већи број учитеља и наставника незадовољно својим послом, да све чешће испољавају озбиљне психосоматске тегобе и поремећаје и да расте број оних који одлазе у инвалидску или превремену пензију, говори да су професионални стрес и синдром изгарања код наставника присутни као озбиљни проблеми који се не смеју занемаривати (Грубачић, 2011; Обрадовић, 2012). То нас упозорава да се морају предузимати све активније личне, организационе и друштвене превентивне мере, усмерене на редизајнирање наставничког посла и побољшање услова рада у нашим школама, као и на поступке избора, каријерног вођења и едукације наставног особља, како би се заштитило њихово здравље и унапредила психолошка добробит.

ЗАКЉУЧАК Истраживања стреса на раду код наставника у средњим и основним школама показују да су они све више оптерећени новим и променљивим захтевима, честим реформама и бројним улогама у васпитно-образовном процесу, тако да трпе озбиљне последице стреса. Наставник у свом процесу рада, поред извођења на-

ставе као основног задатка, који подразумева значајно ментално-емоционално напрезање, стално успоставља односе са другим особама са којима треба да сарађује или да им пружи помоћ и подршку (ученици, колеге, друго школско особље, родитељи ученика), што га врло често доводи у конфликтне ситуације, захтева повећану одговорност, емоционално напрезање и стрес, а то у дужем временском периоду може довести до синдрома изгарања.

Према већини истраживања, како у свету тако и код нас, као најважнији извори стреса па и синдрома изгарања на послу код учитеља и наставника, наводе се следећи фактори: лоше понашање ученика, превелика количина посла, лоше радно окружење, преливање професионалних обавеза на приватни живот (јер се изваншколски број школских активности обавља код куће), рад у сменама, повећана одговорност за безбедност и успех ученика, прилагођавање честим променама и реформама образовног система, захтев за континуираним учењем, несигурност посла и неопходна тактичност и стрпљење у раду са ученицима и њиховим родитељима.

Наведени захтеви и фактори оптерећења код наставника у савременим школама изазивају значајан ментално-емоционални напор који утиче на повећано трошење психо-физичких ресурса, тако да није редак случај да долази и до појаве синдрома изгарања, укључујући понекад и озбиљне психосоматске и друге последице по физичко и ментално здравље запослених.

-
- ЛИТЕРАТУРА Bakker, A. B., Demerouti, E., & Euwema, M. C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(2): 170-180.
- Bosma, H., Peter, R., Siegrist, J., & Marmot, M. (1998). Two alternative job stress models and the risk of coronary heart disease. *American Journal of Public Health*, 88, 68-74.
- Breslow, L., & Enstrom, J. E. (1980). Persistence of health habits and their relationship to mortality. *Preventive Medicine*, 9, 469-483.
- Burke R. J., & Greenglass, E. (1995): A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations*, 48:187-202.
- Ћабаркапа М. (2008). *Ћовек и радна околнна - психифизиолошки и еколошки аспекти рада*. Београд: Ћигоја штампа.
- Ћабаркапа М. (2009) Синдром изгаранја на послу код наставника. *Настава и васпитање*, (2): 268-286.

- Ćirović S. (2007) Doživljaj stresa na radu kod nastavnika u srednjim školama. (Diplomski rad) Filozofski fakultet u Beogradu.
- Čizmić, S. (2006): *Ljudski faktor – osnovi inženjerske psihologije*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Coladarci T. (1992): Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60: 323–337.
- Cooper, C. L. (1995). Life and chalkface - Identifying and measuring teacher stress. *J Educ Psychol*, 65: 69-71.
- Đorđević, B., Đorđević, J. (1988). Učenici o svojstvima nastavnika. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Edwards, J. R. (1998). Cybernetic theory of stress, coping, and wellbeing. In C. L. Cooper (Ed.), *Theories of organizational stress* (pp. 122–152). Oxford, England: Oxford University Press
- Evers W. J., Tomic W., & Brouwers A. (2004): Burnout among teachers: Students' and teachers' perceptions compared. *School Psychology International*, 25(2): 131-148.
- Freudenberger H. J. (1974): Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 30:159-164.
- Friedman, Isak A.(1995): Student Behaviour patterns contributing to teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 88(5): 281-289.
- Gold, Y., Roth, R. (1993). *Teachers Managing Stress And Preventing Burnout*. London: Routledge.
- Grayson J. L., & Alvarez H.K. (2006): Teacher stress in Southeastern Ohio: Differential rates of survey return based on dissemination method, burnout levels, and school climate factors. *Ohio Psychological Association Annual Convention*, Columbus, OH.
- Grubačić J. (2011) Činioci stresa i zadovoljstva poslom kod nastavnika u osnovnim i srednjim školama. (Master rad). Filozofski fakultet u Beogradu.
- Ilies, R. and Judge, T. (2003). On the heritability of job satisfaction: The mediating role of personality. *Journal of Applied Psychology*, 88: 750-759;
- Iwasaki, K., Takahashi, M., Nakata, A. (2006). Health problems due to long working hours in Japan: working hours, workers compensation (Karoshi), and preventive measures. *Ind Health*, 44(4), 537-540.
- Kaličanin P. Reaktivni psihički poremećaji – psihički poremećaji izazvani stresom. Beograd: Institut za mentalno zdravlje, 1992.
- Kaplan H. (1983) *Psychosocial stress - trends on theory and research*. New York: Academic Press.
- Kitaev-Smik L.A. (1983) *Psihologija stresa*. Moskva: Nauka.

- Krnjajić, S. (2007). *Pogled u razred*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Kyriacou C. (2001): Teacher Stress – directions for future research. *Educational Review*, 53(5): 281-289.
- Kyriacou, C., Sutckilffe, J. (1979). Teacher stress and satisfaction. *Educational Research*, 21(2): 89-96.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (2004). *Stres, procjena i suočavanje*. Zagreb: Naklada Slap.
- Lindgren H.C. (1976). *Educational Psychology in the Classroom*. New York: John Wiley & Sons.
- Maslach C. (1976): Burned-out. *Human Behavior*, 9 (5), 16-22.
- Maslach C., Schaufeli W, Leiter M. P. (2001). Job burnout. *Annu Rev Psychol*, 52:397-422.
- Nemčin T.A. (1983). Состояния нервно-психического напряжения. Ленинград: Научковая думка.
- Obradović B. (2012). Povezanost osobina ličnosti sa doživljajem sindroma izgaranja kod nastavnika (Master rad) Filozofski fakultet u Beogradu.
- Paul, T., McCrae, C., Robert, R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(4): 668-678.
- Petrović, D. (1999). *Profesionalni razvoj nastavnika*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.
- Travers, C. J., Cooper, C. L. (1996). Teachers under stress - Stress in the teaching profession. London: Routledge.
- Vlajković J. (2005): Životne krize - prevencija i prevazilaženje. Albulj, Beograd.
- Warr, P. B. (1990). Decision latitude, job demands, and employee well-being. *Work and Stress*, 4, 285-294.

JELENA B. GRUBAČIĆ

MILANKO D. ČABARKAPA

UNIVERSITY OF BELGRADE, FACULTY OF PHILOSOPHY

DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY

SUMMARY

STRESS AND BURNOUT SYNDROME AMONG TEACHERS

Today we talk about professional stress (occupational stress) in many occupations. One of the professions that is of a large social significance, reputation and prestige is the teaching profession. However, until recently, only the positive side of this job and profession was emphasized, while the negative aspects and consequences of mental and physical health of employees were considered as something of no great importance.

Regarding teachers' work at schools, there are more and more discussions about stress and burnout syndrome, which is related to the demands of the job and the role that teachers perform, as well as to the consequences that are presented in the form of mental and emotional exhaustion.

This paper is based on the data from literature, the author's own research and direct experience in the teaching job, an analysis of the most significant sources of stress and on the characteristics of the burnout syndrome among teachers in our schools.

As important sources of stress and burnout syndrome among teachers, we point out the following factors: poor student behaviour, too much work, poor working conditions, unequal workload during the school year, a number of school activities that are performed at home, work shifts, and tact and patience in working with students and their parents.

Considering teachers' work at schools, combustion model includes three dimensions - exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment experience in job, which occurs primarily as a result of claims relating to the roles that teachers perform, including the effects that present themselves in the form of mental and emotional exhaustion.

KEY WORDS: stress, burnout syndrome (BOS), teachers and schools.