

OSOBNI RIZIČNI ČIMBENICI ZA PROFESIONALNO SAGORIJEVANJE UČITELJA

SAŽETAK

Profesionalno sagorijevanje učitelja predstavlja vrlo ozbiljan suvremeni izazov za obrazovni sustav gotovo u cijelome svijetu, pri čemu se posebno usmjerava na osobno blagostanje i dobrobit učitelja, ali i kvalitetu obrazovanja. Kako bi se moglo razumjeti što predstavlja profesionalno sagorijevanje učitelja, poći će se od pregleda različitih teorijskih pristupa profesionalnom sagorijevanju, uključujući Maslach-Leiter model, Job Demands-Resources i Conservation of Resources teoriju. Prikazom različitih teorijskih pristupa cilj je prikazati kompleksnost sagorijevanja kroz ravnotežu različitih čimbenika i prizmu različitih shvaćanja. Nadalje, u radu su prikazana brojna znanstvena istraživanja, kao i strategije prevencije sagorijevanja, koje uključuju mindfulness, meditaciju, razvoj emocionalnih kompetencija, timske sastanke, mentorske programe i promicanje fizičkog zdravlja, a koje su ujedno i proizašle iz zaključaka temeljenih na znanstvenim istraživanjima. Proaktivan pristup u obrazovnim politikama i praksama neophodan je za očuvanje zdravlja i dobrobiti učitelja, što je ključno za poboljšanje kvalitete obrazovanja i postizanje uspjeha učenika. Doprinos ovog rada ogleda se u dubljem razumijevanju dinamike sagorijevanja učitelja i razvoju integriranih pristupa u sustavu podrške, čime se doprinosi dugoročnoj održivosti obrazovnog sustava.

Ključne riječi: burnout; profesionalno sagorijevanje; stres; učitelji

1. UVOD

Problematika profesionalnog sagorijevanja među učiteljima predstavlja značajan izazov suvremenog obrazovnog sustava. Sagorijevanje učitelja ima duboke i dugoročne posljedice kako na njihovo osobno blagostanje tako i na kvalitetu obrazovanja i sve ono što uključuje učiteljstvo. Razumijevanje osobnih rizičnih čimbenika može dublje osvijetliti izazove s kojima se učitelji suočavaju te pridonijeti razvoju ciljanih programa prevencije. Stoga će se ovaj rad fokusirati ponajprije na identifikaciju i analizu osobnih rizičnih čimbenika koji doprinose profesionalnom sagorijevanju učitelja na temelju dosadašnjih znanstvenih istraživanja te će prikazati koje su strategije prevencije poznate u suvremenim školama. Doprinos ovog rada jest dublja analiza osobnih rizičnih čimbeni-

ka za sagorijevanje učitelja, čime se pridonosi boljem razumijevanju ove kompleksne teme u kontekstu obrazovnog sustava. Identificirani čimbenici mogu poslužiti kao osnova za razvoj personaliziranih strategija podrške učiteljima i daljnje istraživanje na području prevencije profesionalnog sagorijevanja.

2. PROFESIONALNO SAGORIJEVANJE

Jednom od prvih definicija profesionalnog sagorijevanja smatra se definicija autora i psihologa Herberta Freudenbergera iz 1974. godine. Danas, gotovo 50 godina kasnije, definicije se nisu značajno promijenile, nego se promatraju kroz različite teorijske pristupe. Autori Maslach i Leiter (1997) prikazuju model sagorijevanja prema kojemu se ponajviše naglašava ravnote-

ža između radnih obveza i resursa dostupnih za njihovo izvršenje. Sagorijevanje nastaje kada su zahtjevi posla veći od dostupnih resursa, što uzrokuje kroničan stres i iscrpljenost. Nadalje, poznata je i teorija *Job Demands Resources* (JDR) autora Demeroutija i Bakker. Naime, JDR teorija nadovezuje se na teoriju autora Maslach i Leiter, pri čemu se smatra kako sagorijevanje slijedi ukoliko je radno opterećenje veće od dostupnih resursa za ispunjenje onoga što se očekuje. Pri tome autori naglašavaju kako visoki zahtjevi posla povećavaju rizik od sagorijevanja (Demerouti i sur., 2001). Prema *kognitivno-bihevioralnom pristupu* sagorijevanje proizlazi iz kognitivnih procjena i bihevioralnih odgovora na stresne situacije. Sagorijevanje je, u tome slučaju, posljedica kognitivnih procjena poput osjećaja bespomoćnosti i bihevioralnih odgovora poput izbjegavanja, što povećava stres (Schaufeli i Enzmann, 1998). Autor Hobfoll (1989) razvija teoriju poznatu kao *Conservation of Resources* (COR), pri čemu se naglašava da je sagorijevanje gubitak resursa ili prijetnja da se ostvari gubitak resursa. Resursi u tome smislu mogu biti vrijeme, sposobnost, emocionalna podrška i sve ostalo što pomaže pri ispunjavanju radnih zadataka. Ukoliko osoba procijeni da gubi resurse koji su joj potrebni ili smatra da nema dovoljno resursa, povećava se stres te dolazi do sagorijevanja (Hobfoll, 1989). *Ekološki pristup* smatra se širim pristupom, odnosno sagorijevanje promatra kao posljedicu individualnih, organizacijskih i društvenih čimbenika. U tome slučaju, sagorijevanje je rezultat interakcije između osobnih karakteristika, organizacijskih vještina, prakse te okoline (Bronfenbrenner, 1979). *Samodeterminacijska teorija* ukazuje da sagorijevanje može doći kada su nedovoljno zastupljene osnovne psihološke potrebe, poput potrebe za autonomijom, kompetencijama, povezanošću i sl. Ukoliko su te potrebe zadovoljene, osoba je motiviranija za rad, dok se u suprotnom stres pojavljuje u značajnoj mjeri i povećava mogućnost sagorijevanja (Deci i Ryan, 2000). Prema *teoriji socijalne razmjene*, sagorijevanje dolazi kada se osoba nalazi u neskladu između radnih obveza i nagrade tj. zasluge. Odnosno, ako osoba procijeni

da ne dobiva adekvatnu nagradu, priznanje ili podršku za svoj trud, povećat će se mogućnost za profesionalno sagorijevanje (Cropanzano i Mitchell, 2005). Teorija *Work Engagement* smatra se odgovorom na dotadašnje spoznaje o profesionalnom sagorijevanju, pri čemu se naglašava kako je najvažnija psihološka povezanost osobe s njenim poslom. Naime, angažirani radnici, neovisno o kojem se području radi, produktivniji su i manje skloni sagorijevanju. No, važno je naglasiti kako će biti produktivni samo ukoliko dostupni resursi mogu potaknuti radni angažman (Schaufeli i Bakker, 2006). Poznat je i teorijski pristup *Job Crafting* koji naglašava da je važna uloga zaposlenika u oblikovanju svojih radnih zadataka, s ciljem da se poboljša zadovoljstvo poslom i umanjiti sagorijevanje. Zaposlenici prema *Job Craftingu* mogu mijenjati svoj posao na tri načina: promjenom radnih zadataka, promjenom odnosa s kolegama ili nadređenima i promjenom vlastite percepcije (Wrzesniewski & Dutton, 2007). Autori Schaufeli i sur. (2008) u okviru *Burnout and Workaholism* teorije ukazuju kako je profesionalno sagorijevanje povezano i s radnom ovisnošću. *Effort Reward Imbalance* teorijski pristup također se nadovezuje na priznanje rada, odnosno uvažavanje uloženog truda na poslu. Začetnik ove teorije, autor Sigerist, svojim istraživanjem ukazuje kako je upravo percepcija nepravde i neravnoteže između uloženog truda i priznanja jedan od najrizičnijih prediktora profesionalnog sagorijevanja (Siegrist, 2009). Nadalje, teorija *Burnout Engagement Dual Continuum*, za razliku od prethodno opisanih teorija, ukazuje kako su sagorijevanje i angažman dva nepovezana područja, odnosno da nisu samo u suprotnosti, nego su potpuno odvojeni kontinuumi. To znači da zaposlenici mogu biti angažirani i doživljavati sagorijevanje (González Romá et al., 2010). Leiter i Maslach (2016) razvijaju *Burnout Intervention Framework*, teoriju kojom se ukazuje kako su važni kontekstualni faktori na radnom mjestu. Naime, potrebno je provoditi prevenciju profesionalnog sagorijevanja na način da se intervencije usmjere prema radnom opterećenju, kontroli, nagradama, zajednici, pravičnosti i vrijednosti. Teorija *Conservation of*

Resources (COR) autora Hobfoll i sur. (2018) naglašava važnost neprestanog obnavljanja resursa kroz pozitivno radno ozračje i podršku. Jedna od mlađih teorija profesionalnog sagorijevanja je *Multilevel Model of Job DemandsResources and Self-Regulation* kojom se prikazuje odnos radnih zahtjeva, resursa i koncepata samoregulacije. Naime, jedan od najvažnijih zaključaka u okviru ove teorije je da kronični stres može prerasti u sagorijevanje ukoliko nisu razvijeni mehanizmi samoregulacije (Bakker i de Vries, 2021). Bond i sur. (2021) ukazuju kako veća fleksibilnost smanjuje rizik od sagorijevanja te ukazuju na važnost poznavanja učinkovitog suočavanja sa stresom, upravljanja stresom i smanjenja sklonosti sagorijevanju. Iz svih teorijskih polazišta iz kojih proizlaze i različite definicije profesionalnog sagorijevanja, vidljivo je kako je sagorijevanje uistinu složen fenomen kojega je potrebno promatrati iz više perspektiva. Analizirana istraživanja koja će biti prikazana u ovom radu osvjetljavaju kompleksnost profesionalnog sagorijevanja učitelja, ali pri tome često ostaju na općenitoj razini shvaćanja usmjeravajući se ponajviše na prediktore profesionalnog sagorijevanja. Ovim radom nastoji se proširiti pregled istraživanja kroz dublju analizu u kontekstu osobnih rizičnih čimbenika učitelja za profesionalno sagorijevanje. Na taj način, ovaj rad doprinosi preciznijem razumijevanju kako kombinacija poznatih prediktora poput radnih uvjeta i osobnih čimbenika dovodi do sagorijevanja i utječe na kvalitetu rada učitelja u škola-

3. PROFESIONALNO SAGORIJEVANJE UČITELJA

U nastavku će se dati kratki teorijski prikaz o profesionalnom sagorijevanju učitelja. Kako je poznato, profesionalno sagorijevanje danas promatra se kao stanje emocionalne, mentalne i fizičke iscrpljenosti uzrokovane stresom koji je prisutan tijekom duljeg vremena i previsokim radnim opterećenjem. Posebno se naglašavaju tri dimenzije profesionalnog sagorijevanja: emocionalna iscrpljenost, depersonalizacija i smanjena osobna postignuća (Maslach i Jack-

son, 1981). Emocionalna iscrpljenost može se identificirati kao prekomjeran umor i osjećaj velike iscrpljenosti, uz nedostatak energije i osjećaj koji govori da osoba nije u mogućnosti izvršiti radne obaveze (Maslach i Leiter, 2016). Depersonalizacija je vrlo specifična dimenzija, u kojoj učitelj doživljava razvoj ciničnog stava i distanciranja od rada i učenika (Schaufeli, 2021). Smanjena osobna postignuća se kod učitelja očituju kao osjećaj neučinkovitosti i nedostatka postignuća, što je često praćeno i smanjenom motivacijom za rad te smanjenim zadovoljstvom radom (Demerouti i sur., 2019).

Jasno je kako su učitelji posebno ranjiva skupina zbog prirode posla koji često prate visoki emocionalni zahtjevi, interakcija s učenicima i roditeljima, kao i kolegama i nadređenima, velik broj administrativnih poslova i nedovoljna podrška uprave (Kyriacou, 2020). Brojni su poznati čimbenici koji dovode do profesionalnog sagorijevanja učitelja, poput visokog radnog opterećenja (Skaalvik i Skaalvik, 2020) ili nedovoljno podrške od školske uprave i kolega (Kyriacou, 2020). S metodičke strane posebno je važno uzeti u obzir i izazove u održavanju discipline u razredu (Maslach i Jackson, 1981), što učiteljima može donijeti veliku nesigurnost i veću fokusiranost na „smirivanje situacije“, nego rad s učenicima usmjeren usvajanju odgojno-obrazovnih ishoda i razvoju kompetencija. Nedovoljno resursa i materijala za rad (Demerouti i sur., 2019; Hakanen i sur., 2018) također su prediktori koji povećavaju stres i sagorijevanje. Iako se danas sve više odgojno-obrazovnih ustanova oprema najsvremenijim materijalima za rad, još uvijek možemo govoriti o velikom broju škola koje rade u otežanim radnim uvjetima. Nadalje, u prirodi učiteljskoga posla može se prepoznati i želja za neprestanim napretkom i stručnim usavršavanjem, a to je ujedno i često povezano s pritiskom zbog visokih očekivanja i stalnog pritiska za postizanjem visokih akademskih rezultata i rezultata u radu (Bakker i de Vries, 2021). S druge strane, učitelji često kao prediktor profesionalnog sagorijevanja ističu i nedovoljno autonomije u radu (Bond i sur., 2021) i neravnotežu između poslovnog i privatnog života (Maslach i Leiter, 2016). Tako-

der, poznato je kako neadekvatna plaća doprinosi frustraciji i nezadovoljstvu poslom, zatim vrijeme potrebno za pripremu nastave i ocjenjivanje koje često nadilazi radnih osam sati dnevno (OECD, 2019), nedostatak profesionalnih usavršavanja (Gavish i Friedman, 2019), a posebno usavršavanja u onim temama koje su učiteljima važne u nastavnoj praksi. Poznato je kako su sve češće narušeni međuljudski odnosi u školama (Taris, 2019), pritisak i očekivanja roditelja učenika (Wang i sur., 2018), emocionalna zahtjevnost posla (Oberle i Schonert-Reichl, 2016), česte promjene i prilagodbe koje dolaze iz temeljnih dokumenata i pravilnika pa sve do nastave (Day i Gu, 2019). Uzrok profesionalnog sagorijevanja mogu biti i školske politike (Kyriacou, 2020), nepravda (Skaalvik i Skaalvik, 2020), nedovoljno kontrole nad svojim radnim zadacima (Bakker i sur., 2021) i tehnološki zahtjevi (Skaalvik i Skaalvik, 2020). Važno je ukazati i na trend sve većeg broja učenika s posebnim potrebama, uključujući učenike s teškoćama i darovite učenike, a pri tome je potrebno uzeti u obzir kako je svatko od učenika posebna individua, kojoj je potreban i poseban pristup. Stoga su nedostatak podrške i resursa za rad s učenicima s teškoćama te darovitim učenicima (Brown i Roloff, 2020) te promjene učenika (Espelage i sur., 2019) vrlo čest i jak izvor stresa i sagorijevanja. Valja naglasiti da se znanstvena istraživanja vezana za profesionalno sagorijevanje ponajviše i odnose na identificiranje rizičnih čimbenika koji proizlaze više iz radnih uvjeta nego iz osobina samih učitelja. Može se zaključiti kako ne postoji samo jedan zabrinjavajući prediktor profesionalnog sagorijevanja, a nažalost pojavljuje se sve više identificiranih prediktora koji učiteljima narušavaju kvalitetu rada te fizičko i mentalno zdravlje. Valja uzeti u obzir kako percepcija vlastitog rada i onoga što se od učitelja očekuje uvelike može ovisiti i o osobnim čimbenicima rizika te će se upravo oni na temelju postojeće znanstvene literature prikazati u nastavku rada. Navedena istraživanja pružaju temeljit uvid u profesionalno sagorijevanje učitelja, posebno ističući važnost radnih uvjeta i podrške u školi. Ipak, važno je osvrnuti se na profesionalno sagorijevanje i kroz osobne

karakteristike koje povećavaju rizik sagorijevanja, a koje se često zanemaruju u suvremenim znanstvenim istraživanjima. Naime, kako je vidljivo, istraživanja uglavnom se usmjeravaju na vanjske stresore, kao što su radno opterećenje, nedostatak resursa i administrativni zahtjevi, dok se ovim radom doprinosi analizi specifičnih unutarnjih čimbenika poput perfekcionizma, potrebe za postizanjem visokih rezultata te empatije koja dodatno opterećuje učitelje u emocionalno zahtjevnim situacijama. Može se uočiti da se pitanje osobnih individualnih čimbenika učitelja uglavnom spominje u općenitom kontekstu, bez detaljnog uvida u to kako ti čimbenici utječu na razne aspekte sagorijevanja i rada. Također, mogu se predložiti smjernice za poboljšanje koje proizlaze iz potrebe za razvojem programa profesionalnog razvoja usmjerenim na upravljanje osobnim izazovima, poput razvoja emocionalne otpornosti i vještina samoregulacije. Pretpostavlja se da bi ovakve inicijative mogle biti korisne u prevenciji sagorijevanja jer bi učiteljima omogućile prepoznavanje i kontrolu nad vlastitim stresorima. Može se zaključiti kako bi bilo korisno uvođenje dodatne psihološke podrške i osnaživanja učitelja u donošenju odluka unutar učionice, što bi moglo olakšati balansiranje između profesionalnih očekivanja i osobnih kapaciteta.

4. OSOBNI ČIMBENICI RIZIKA ZA SAGORIJEVANJE UČITELJA

Učitelji se svakodnevno suočavaju s izraženim i visokim razinama stresa, pri čemu je posebno istaknuti emocionalni rad, odgovornost, administrativne poslove, izazove s disciplinom učenika te nedostatak resursa i podrške. Međutim, da bi se moglo uistinu razumjeti profesionalno sagorijevanje učitelja, potrebno je uz obzir uzeti njihove osobne čimbenike rizika koji doprinose profesionalnom sagorijevanju.

- *Individualne karakteristike (osobnost, emocionalna inteligencija)*

Individualne karakteristike osobe poput spola, dobi, radnog iskustva, bračnog stanja, broja djece i sl. mogu značajno utjecati na rizik sa-

gorijevanja. Mnogi autori prepoznali su upravo individualne karakteristike kao najznačajnije prediktore za profesionalno sagorijevanje.

Pitanje radnog iskustva u struci i profesionalnog sagorijevanja, prilično je zastupljeno u znanstvenoj literaturi i brojni autori propituju jesu li godine radnog iskustva povezane s razinom profesionalnog stresa. Bianchi i sur. (2018) svojim istraživanjem ukazuju kako su mlađi učitelji te oni učitelji s manje godina radnog iskustva u struci podložniji profesionalnom sagorijevanju, a jedan od razloga su nedovoljno razvijene strategije za suočavanje sa stresom. Upravo to pokazuje kako je potrebna posebna podrška mladim učiteljima te strategije pomoću kojih će razvijati određenu otpornost ili načine učinkovitog suočavanja i nošenja s profesionalnim stresom. Nadalje, jedan od razloga zašto mlađi učitelji češće sagorijevaju jesu idealizirana očekivanja, što ih često dovodi do nezadovoljstva i razočaranja. Autor Kyriacou (2019) dolazi do sličnog zaključka ističući kako mlađi učitelji često imaju visoka očekivanja usmjerena pozitivnom odnosu s učenicima i njihovom napretku, no vrlo brzo se pojavljuje frustracija kada se pojavi niz administrativnih poslova, izazovi s održavanjem discipline u razredu i sl. Međutim, postoje istraživanja koja ukazuju suprotno. Naime, Van Droogenbroeck i Spruyt (2020) svojim istraživanjem zaključuju kako stariji učitelji češće doživljavaju veći stres zbog promjena u obrazovnim politikama, a posebno zbog tehnologije i vrlo brzog tehnološkog napretka koji je teško ispratiti. Hobfoll (2018) dolazi do sličnih zaključaka te ukazuje kako stariji učitelji mogu imati izazove s prilagodbom na nove tehnologije i pedagoške metode, a to ih dovodi do nesigurnosti i frustracije, a često i iznimnog stresa. Godine života također mogu imati značajan utjecaj na razinu percipiranog radnog stresa i sagorijevanje. Maslach i Leiter (2019) ukazuju kako stariji učitelji mogu doživjeti veću razinu stresa uzrokovanih fiziološkim i psihološkim promjenama. Promjene se mogu jasno očitovati i kroz pad fizičke energije, povećanu osjetljivost i sl. (2019). Iz ovih suprotnih zaključaka vidljivo je kako su i mlađi i stariji učitelji podložni profesionalnom sagorijevanju, a ono što im je

zajedničko jest činjenica da postoji vrlo malo organiziranih aktivnosti, programa i stručnih usavršavanja usmjerenih upravo na profesionalno sagorijevanje.

Bračno stanje i broj djece mogu biti prediktori sagorijevanja. Greenglass i Bruke (2018) ukazuju kako učitelji koji su u braku i imaju djecu imaju dvostruki pritisak te se često moraju nositi s izazovima u ravnoteži između obitelji i posla. To gotovo uvijek dovodi do povećanog stresa i zbog nedostatka vremena za opuštanje ili druge aktivnosti koje učitelje žele provoditi kako bi se opustili. Međutim, oni učitelji koji nisu u braku češće se osjećaju usamljenima, što također može povećati razinu stresa i mogućnost sagorijevanja. Roditeljske obveze, prema autorima Schaufeli i sur. (2019) također nose viši rizik za profesionalno sagorijevanje. Prema navedenom, dobro je promisliti o tome što se čini unutar odgojno-obrazovnog sustava kako bi se pomoglo učiteljima u balansiraju „privatnog“ i „poslovnog“ života te na koje načine im sustav, ravnatelji, kolege i roditelji mogu pomoći te postoji li uopće svijest o tome. Sljedeće individualno obilježje koje može utjecati na profesionalno sagorijevanje je spol. Schwarzera i Halla (2019) ukazuju kako su žene podložnije emocionalnoj iscrpljenosti, dok muškarci češće doživljavaju depersonalizaciju. Autori zaključuju kako takvi zaključci mogu biti rezultat očekivanja i uloga koje društvo nameće. Žene pri tome češće preuzimaju više emocionalnog rada, više se upuštaju u izgradnju odnosa s učenicima, što povećava mogućnost sagorijevanja zbog osjetljivosti i ranjivosti koja se pokazuje tijekom takvog pristupa radu. Ghanizadeh i sur. (2018) ističu kako žene češće dolaze do sagorijevanja i zbog toga što češće imaju izazove u balansiraju između privatnih i poslovnih obveza, odnosno između obitelji i škole. Radno okruženje, neovisno je li ruralno ili urbano, može doprinijeti sagorijevanju učitelja. Johnson i Simpson (2019) svojim istraživanjem pokazuju kako učitelji u ruralnim sredinama osjećaju veći stres zbog izoliranosti, nedostatka resursa za rad te manje profesionalnih prilika i stručnih usavršavanja. S druge strane, u urbanim sredinama očituju se drugi čimbenici poput velikih razreda, raznolikije

populacije učenika, uprave te roditelja (Smith i Crawford, 2020). Nadalje, zanimljivo je istraživanje koje pokazuje kako introverti i ekstroverti različito reagiraju na stres. Introverti se često osjećaju iscrpljeno nakon socijalnih interakcija, što povećava stres, ali s druge strane, ekstrovertirani učitelji zbog česte interakcije s drugima imaju manje vremena za vlastite aktivnosti te zbog toga mogu osjećati frustraciju (Bakker i Demerouti, 2017). Vrlo zanimljivo istraživanje autora Bakker i Oerlemansa (2016) ukazuje kako ekstroverti mogu imati veću mogućnost za profesionalno sagorijevanje u situacijama kada imaju više administrativnih zadataka te manje prilike za kreativnost i inovativnost. Slijedom navedenog prikazani su razni zaključci značajni za dublje razumijevanje osobnih individualnih čimbenika i profesionalnog sagorijevanja. Može se zaključiti kako je više nego ikada prije potrebno promisliti o uvođenju svojevrstnih programa i podrške koja će učiteljima biti pružena u situacijama kada je potrebno suočiti se sa stresnim profesionalnim situacijama, a posebno uzimati u obzir postojeća relevantna znanstvena istraživanja koja mogu biti od velike pomoći u kreiranju takvih programa podrške.

Na temelju analize prikazanih istraživanja, može se zaključiti da su osobni čimbenici, poput dobi i radnog iskustva, značajni faktori u razvoju profesionalnog sagorijevanja učitelja, ali djeluju na složen i često suprotan način. Mlađi učitelji, često suočeni s visokim idealima i nedostatkom iskustva u upravljanju stresom, pokazuju veću sklonost sagorijevanju zbog profesionalnih izazova i visokih očekivanja. S druge strane, stariji učitelji, iako iskusniji, često osjećaju stres zbog brzih promjena i tehnoloških zahtjeva u obrazovnom sustavu, što također može voditi sagorijevanju. Na temelju ovih zaključaka naglašava se potreba za usmjerenom podrškom i profesionalnim usavršavanjem prilagođenim različitim dobnim skupinama i fazama karijere učitelja, čime bi se smanjio rizik sagorijevanja kroz razvoj prilagođenih strategija suočavanja s profesionalnim izazovima. Na temelju prikazane analize individualnih čimbenika kao što su bračno stanje, broj djece, spol, radno okruženje i osobnost, moguće je zaključiti da

profesionalno sagorijevanje učitelja proizlazi iz složenih interakcija osobnih i profesionalnih izazova. Kombinacija obiteljskih obveza, društvenih očekivanja i radnog okruženja čini ovaj proces specifičnim za svaku skupinu, ali i jedinstvenim za svakog pojedinca. U tom kontekstu, sveobuhvatni programi podrške, prilagođeni specifičnim potrebama učitelja, mogli bi značajno pridonijeti smanjenju profesionalnog stresa i sagorijevanja. Uvođenje prilagođenih preventivnih programa, temeljenih na recentnim znanstvenim spoznajama, može doprinijeti kvalitetnijem balansu između privatnih i poslovnih obveza, kao i boljoj otpornosti učitelja na svakodnevne profesionalne izazove.

• **Radna motivacija i stavovi prema poslu**

Osobni stavovi i uvjerenja također mogu biti značajni prediktori profesionalnog sagorijevanja ili pak zaštitni prediktori da do toga ne dođe. Istraživanje autora Koutsimania, Montgomerya i Georganta (2019) pokazuje kako učitelji koji imaju visoka očekivanja i naginju perfekcionizmu češće sagorijevaju. Perfekcionizam dovodi do toga da učitelji nikada nisu dovoljno zadovoljni svojim radom i postignućima što im izaziva kroničan stres. Učitelji često takve stavove mogu imati i prema učenicima, pri čemu postavljaju nerealno visoke standarde za učenike.

Maslach i Leiter (2019) svojim istraživanjem potvrđuju prethodne zaključke te navode da nerealna očekivanja i osjećaj neadekvatnosti mogu dovesti do kroničnog stresa i emocionalne iscrpljenosti. Najčešće među njima profesionalno sagorijevanje doživljavaju oni učitelji koji smatraju kako moraju biti apsolutno točni u svemu što rade te da su odgovorni za učenikov uspjeh na svim razinama i iz svakog pogleda. Takva uvjerenja, ističu autori, najčešće se razvijaju u sredinama koje naglašavaju standardizirane testove i akademska postignuća kao jedine mjere uspjeha. Nadalje, važno je istaknuti i pesimistični pogled na svoj posao te osjećaj gubitka kontrole nad vlastitim radom. Huang i sur. (2020) ukazuju kako učitelji koji se osjećaju bespomoćno i kao da nemaju kontrole proživljavaju vrlo izražen stres i emocionalnu iscrpljenost. Huang (2020) ističe kako učitelji koji smatraju

da se njihove sposobnosti podcjenjuju i nemaju dovoljno podrške od školske uprave češće doživljavaju profesionalno sagorijevanje. Kennedy i Markow (2016) ističu da učitelji koji redovito sudjeluju u profesionalnom razvoju imaju niže stope sagorijevanja. Posebno su korisni mentorski programi, gdje učitelji mogu dobiti i podršku i smjernice za rad (Ingersoll i Strong, 2018). Tschannen Moran i Hoy (2018) mogu se nadovezati na prethodno, pri čemu je potrebno istaknuti kako učitelji s višom razinom samoefikasnosti imaju veće profesionalno zadovoljstvo te samim time i nižu razinu stresa. Učitelji koji prepoznaju da se njihov rad uvažava i cijeni zasigurno su manje skloni sagorijevanju (Klassen i sur., 2020). Učiteljima je važna autonomija u radu. Prema tome, Taris i Fejita (2018) dolaze do zaključka da učitelji koji osjećaju autonomiju u radu i koji su uključeni u donošenje odluka u svojoj odgojno-obrazovnoj ustanovi imaju znatno veću mogućnost za sagorijevanje. Autonomija zasigurno povećava zadovoljstvo, a time i smanjuje stres. Klassen i sur. (2020) pokazuju kako autonomija povećava i radnu motivaciju.

Dakle, neprestano je potrebno govoriti o kulturi škole, kao jednog od najznačajnijih prediktora zadovoljstva učitelja, a kultura škole podrazumijeva sve navedeno. Da bi se to postiglo, potrebno je educirati i poticati sve uključene u rad škole na razumijevanje individualnih potreba svakog pojedinca unutar kolektiva.

• *Upravljanje stresom*

Također su važne emocionalne kompetencije koje se mogu često pronaći kao istaknute individualne karakteristike koje će utjecati na mogućnost sagorijevanja. Naime, Jennings i Greenberg (2019) svojim istraživanjem pokazuju, kako je i očekivano, da učitelji s visokim stupnjem emocionalne inteligencije bolje upravljaju stresom te su manje skloni profesionalnom sagorijevanju. Učitelji s višim stupnjem emocionalne inteligencije prepoznaju svoje emocionalne potrebe kao i emocionalne potrebe svojih učenika, bolje prepoznaju i upravljaju svojim emocijama te su bolji i u izgradnji pozitivnih odnosa s učenicima i kolegama, a to također može doprinijeti i osjećaju pripadnosti i podrške (Jennings & Gre-

enberg, 2019). Aloe i sur. (2014) u tome smislu ukazuju kako učitelji koji razvijaju emocionalne kompetencije tijekom svog profesionalnog razvoja imaju manje šanse za sagorijevanje. Nadalje, učitelji koji poznaju i primjenjuju tehnike regulacije emocija imaju nižu razinu stresa i emocionalne iscrpljenosti (Oberle i Schonert Reichl, 2016). S druge strane, osjećaj pripadnosti smanjuje razinu stresa, a podrška kolega i nadređenih doprinosi lakšem suočavanju sa stresom (Skaalvik i Skaalvik, 2017). Na temelju prikaza istraživanja o ulozi emocionalnih kompetencija u prevenciji sagorijevanja učitelja, jasno je da su ove vještine ključne za upravljanje profesionalnim stresom. Učitelji s razvijenim emocionalnim kompetencijama, poput emocionalne inteligencije i vještina regulacije emocija, pokazuju bolju otpornost prema stresorima, što ih štiti od emocionalne iscrpljenosti i sagorijevanja. Emocionalne kompetencije omogućuju prepoznavanje i upravljanje vlastitim emocijama te boljim uspostavljanjem podržavajućih odnosa, što jača osjećaj pripadnosti. Ovi zaključci ukazuju da je poželjno da programi profesionalnog razvoja uključuju aktivnosti usmjerene razvoju emocionalnih vještina kao temelj za dugoročno očuvanje psihološke dobrobiti učitelja.

5. PREGLED DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA

U suvremenoj znanstvenoj literaturi postoje mnogobrojna istraživanja koja govore o profesionalnom stresu i sagorijevanju učitelja, ali najčešće su usmjerena specifičnim određenjima poput radnih uvjeta, organizacijskog područja, dostupnih resursa i sl. Jedno od takvih istraživanja koje ukazuje kako su opterećenje administrativnim poslovima i nedovoljna podrška od kolega značajni prediktori sagorijevanja. Nadalje, značajnim se pokazalo i ocjenjivanje učenika, osjećaj bespomoćnosti i nepovoljni međuljudski odnosi (Smith i sur., 2021; Chen i sur., 2022). Međutim, jako je važno istaknuti osobne rizične čimbenike, koji bez obzira na to što će biti „okidač“ profesionalnog stresa, imaju gotovo najvažniju ulogu u tome hoće li se pojedini učitelj uspješno nositi sa stresom ili će doći

do sagorijevanja. Autori Jennings i Greenberg (2019) svojim istraživanjem zaključuju da je jedan od važnih zaštitnih faktora razvoj emocionalnih kompetencija, koje učiteljima omogućavaju da uspješno upravljaju stresom, prepoznaju svoje emocionalne potrebe te učinkovito odgovaraju na njih, a gotovo iste zaključke iznose i Saklofska, Autostin i Yan (2019) te Smith (2021). Emocionalne kompetencije utjecat će i na prepoznavanje potreba svojih učenika kao i pozitivnih odnosa unutar škole. Suprotno, učitelji koji nemaju razvijene emocionalne kompetencije, teže će se nositi sa stresnim situacijama te će se češće osjećati iscrpljeno i bespomoćno. Oberle i Schoner Reichl (2016) ukazuju kako postoji razlika između onih učitelja koji u svom radu koriste mindfulness tehnike i kognitivno-bihevioralne metode i onih koji to ne koriste. Naime, učitelji koji primjenjuju takve tehnike pokazuju manje razine stresa, što ukazuje na to i da imaju manju sklonost sagorijevanju. Upravo se ovim istraživanjem pokazuje kako je važno educirati učitelje i pružiti im alate, ne samo za uspješan rad u razredu i školi, nego i za uspješan osobni razvoj koji im je potreban za sve ostalo što čine. Nadalje, Skaalvik i Skaalvik (2017) ukazuju kako su jako važni socijalni i interpersonalni odnosi u školskoj zajednici. Naime, podrška kolega i nadređenih može biti značajan zaštitni ili rizični čimbenik. Nadalje, kada se govori o osobnim rizičnim čimbenicima, autori Capone i sur. (2019) naglašavaju kako je važna psihološka otpornost kao preventivna osobina u profesionalnom sagorijevanju. Naime, učitelji koji imaju razvijeniju psihološku otpornost lakše se suočavaju sa stresom te imaju manju mogućnost za emocionalnu iscrpljenost i depersonalizaciju. Isto tako, važno je ukazati kako su učitelji koji snažno identificiraju svoj osobni identitet s profesionalnim ulogama često podložniji profesionalnom sagorijevanju (Dick i Wanfer, 2017). Budući da je prethodno prikazano kako su nedostatak podrške i prepreke u radu, kao i nedostatak priznanja i međuljudski odnosi značajni prediktori sagorijevanja, može se zaključiti da su učitelji koji se snažno identificiraju kroz svoju profesionalnu ulogu češće izloženi snažnom profesionalnom i osobnom

stresu. To ih često dovodi i do gubitka smisla u svom radu, a još teža je činjenica da često dolaze i do gubitka osobnog smisla, smisla postojanja. Oni učitelji koji znaju koji je smisao njihovog rada te na uspješan način odvajaju privatni i profesionalni put, lakše se nose sa stresnim situacijama i pokazuju veću otpornost na sagorijevanje. Istraživanje Kyriacoua i Chiena (2020) pokazuje da osjećaju učitelja da moraju ispuniti sva (nerealna) očekivanja često doživljavaju visoku razinu stresa i emocionalne iscrpljenosti. Nadalje učitelji koji su skloniji primjenjivati samoevaluaciju i refleksiju pokazuju niže razine sagorijevanja jer im refleksija pomaže da imaju uvid u to što im izaziva stres te jasnije oblikuju vlastite metode za suočavanje sa stresom. Isto tako, istraživanje je pokazalo da oni učitelji koji imaju svog mentora za refleksivan pristup svom radu, pokazuju i veće zadovoljstvo poslom i, naravno, manje šanse za profesionalno sagorijevanje. Iako se prethodna istraživanja možda ne odnose direktno na osobne rizične čimbenike poput spola ili dobi, jako je važno uzeti u obzir i sve navedene čimbenike koji upravo i proizlaze iz osobnosti učitelja. Naime, ako se u obzir uzme da je pristup samorefleksiji vrlo individualan, može se jasno zaključiti kako će učiteljima njihovi zaključci koji mogu proizaći na ispravan ili neispravan način biti značajan izvor stresa, posebno kod isključivo samokritičnih osoba, ali i onih koji ne prepoznaju područja u kojima mogu napredovati te s vremenom razvijaju prilično nezadovoljstvo vlastitim poslom. Istraživanje autora Klassen i sur. (2020) dokazalo je značajan utjecaj osobnih životnih događaja na profesionalno sagorijevanje učitelja. Autori su longitudinalnim istraživanjima zaključili kako negativni osobni životni događaji, poput razvoda, gubitka bliske osobe ili financijskih izazova, značajno povećavaju rizik od sagorijevanja. Nadalje, Šarić i Šverko (2019) ukazuju kako je isto tako važna radna motivacija i unutarnja uvjerenja. Naime, kako je za očekivati, učitelji s visokom razinom intrinzične motivacije, koji svoj posao vide kao poziv i imaju snažnu unutarnju motivaciju za rad s učenicima, manje su skloni sagorijevanju. S druge strane, učitelji čija je motivacija više ekstrinzične prirode, vođena

vanjskim nagradama i priznanjima, pokazuju veću sklonost sagorijevanju, osobito kada te nagrade izostanu ili su nedovoljno prepoznati. Jako vrijedno istraživanje provode autori Yang, Liu i Wang (2019) te zaključiti da osobnost učitelja predstavlja značajan prediktor koji će odrediti kakvo će biti njihovo iskustvo stresa i zadovoljstva na poslu. Autori izdvajaju konkretne primjere pri čemu prikazuju kako određene osobine kao što su sklonost izbjegavanja konflikta ili perfekcionizam povećavaju rizik od sagorijevanja. Chang (2018) ukazuje kako učitelji koji mogu regulirati i izraziti svoje emocije, često se uspješnije nose s profesionalnim stresom i imaju manje predispozicije za profesionalnim sagorijevanjem. Chan i Hui (2019) ističu različite strategije suočavanja sa stresom te prevladavanja stresnih situacija. Naime, zaključci koje autori prikazuju također se mogu povezati s osobnim rizičnim čimbenicima jer se pokazuje kako oni učitelji koji koriste adaptivne tehnike suočavanja sa stresom, koji aktivno traže rješenja i koji mogu prepoznati svoje potrebe i emocije imaju znatno manje izgleda za profesionalno sagorijevanje od učitelja koji primjenjuju pasivne ili izbjegavajuće strategije.

Dosadašnja istraživanja o profesionalnom sagorijevanju učitelja pružaju temeljit pregled ključnih rizičnih čimbenika, no postoji potreba za istraživanjem detaljnijih, praktičnih pristupa koji bi olakšali prevenciju sagorijevanja. Naglašavanje važnosti emocionalnih kompetencija i otpornosti kod učitelja svakako je korak naprijed, no veći naglasak na razvoju specifičnih programa koji bi učiteljima omogućili razvijanje tih vještina mogao bi donijeti značajne promjene u praksi. Istraživanja često navode radne uvjete, podršku kolega i opterećenje kao presudne čimbenike sagorijevanja, ali je važno preusmjeriti fokus i na individualne strategije suočavanja s profesionalnim izazovima. Dodatno, razmatranje dinamike između osobnih uvjerenja učitelja i specifičnih školskih okruženja može pružiti dublje razumijevanje složenih mehanizama koji vode do sagorijevanja. Takva perspektiva omogućila bi i kreiranje prilagođenih intervencija, koje bi ciljano odgovarale na individualne i organizacijske izazove s kojima se učitelji susreću,

čime bi se unaprijedilo njihovo dugoročno profesionalno zadovoljstvo i otpornost na stresne situacije.

6. STRATEGIJE PREVENCIJE

Prema prikazanim značajnim i vrijednim rezultatima znanstvenih istraživanja diljem svijeta, može se reći kako je profesionalno sagorijevanje učitelja vrlo složen izazov suvremene prakse, ali i znanosti. Predstavlja svojevrsan i sveprisutan problem u obrazovnim sustavima koji zahtijeva integraciju sustavnih strategija prevencije za mentalno, fizičko i duhovno zdravlje te kako bi se sačuvala motiviranost i učinkovitost učitelja. Budući da se većina istraživanja u području profesionalnog sagorijevanja bavi identificiranjem rizičnih čimbenika, brojni autori prepoznali su potrebu za istraživanjem prakse koja je usmjerena propitivanju najučinkovitijih strategija za očuvanje dobrobiti i sprječavanje sagorijevanja.

Mindfulness i meditacije poput meditacije u prirodi, molitve i drugih oblika koji su srodni učiteljima, poboljšavaju emocionalnu regulaciju i povećavaju zadovoljstvo (Smith i sur., 2020; Brown i Ryan, 2021). Nadalje, usavršavanja koja su usmjerena razvoju emocionalnih kompetencija zasigurno doprinose učinkovitijem interpersonalnom funkcioniranju učitelja (Brackett i sur., 2019). Istraživanja pokazuju kako su jako važni i međuljudski odnosi unutar školske zajednice, iz čega se može zaključiti kako je neprestano potrebno raditi na povezivanju i jačanju kolektiva (Gracia i sur., 2023). Pri tome moguće je organizirati različite timske sastanke, radionice, mentorstvo i sl. Sve više se govori i o programima koji će promicati očuvanje fizičkog zdravlja poput redovite tjelovježbe, zdrave prehrane itd. (White i Lee, 2022; Taylor i Carter, 2022). Da bi se to moglo ostvariti važno je osposobiti ravnatelje za prepoznavanje pokazatelja sagorijevanja te pružanja potrebne podrške (Robertson i Cooper, 2023). Iako postoje istraživanja kojima se pokazuje da su digitalne tehnologije i njihov nagli razvoj jedan od prediktora profesionalnog sagorijevanja, autori Hughes i Campbell (2021) i Johnson i Adams (2022) ističu kako digitalna tehnologija može uvelike olakšati administra-

tivne poslove, komunikaciju s roditeljima te praćenje učenika pri čemu se dio vremena može osloboditi za neke druge aktivnosti.

Prema navedenom, može se zaključiti da postoje razne strategije prevencije koje često ne uključuju nikakve financijske ili druge oblike izdataka te ih je potrebno uvesti u sve škole. Nadalje, ne postoji samo jedno rješenje prevencije nego postoji niz načina kako se može utjecati na mentalnu i fizičku dobrobit, no ono što nedostaje je svijest o tome što je moguće i potrebno poduzeti da se smanji profesionalno sagorijevanje, a prije toga potrebno je osvijestiti i to da sagorijevanje na radnom mjestu postaje jedan od vodećih uzroka oboljenja te ga ne treba uzimati „zdravo za gotovo“, posebno kada se radi o učiteljima, koji učenicima prenose i svoje oblike ponašanja te ih vlastitim primjerom poučavaju kako djelovati i živjeti.

7. ZAKLJUČAK

Profesionalno sagorijevanje učitelja ozbiljan je izazov za suvremeni obrazovni sustav, koji može narušiti kvalitetu cjelokupnog obrazovnog sustava. Kroz pregled različitih teorijskih pristupa, uključujući Maslach-Leiter model, Job Demands-Resources teoriju i Conservation of Resources teoriju, jasno je da su učitelji posebno ranjiva skupina zbog visoke emocionalne zahtjevnosti posla, interakcije s učenicima i roditeljima te čestog nedostatka resursa i podrške. Proaktivni pristup u obrazovnim politikama i

praksama ključan je za očuvanje zdravlja i dobrobiti učitelja, a intervencije usmjerene na podršku, posebno u ranim fazama karijere, mogu značajno smanjiti rizik od sagorijevanja – no u praksi se vrlo malo poduzima i još uvijek gotovo u potpunosti izostaju intervencije podrške za suočavanje s profesionalnim stresom. Daljnja istraživanja trebala bi se fokusirati na specifične mehanizme sagorijevanja, uključujući longitudinalne studije i kvantitativne analize te uzeti u obzir više različitih osobnih, kulturnih i drugih čimbenika kako bi se dobila što potpunija identifikacija najrizičnijih čimbenika. Važno je razumjeti da će se ti čimbenici kroz vrijeme mijenjati te su takva istraživanja potrebna gotovo iz godine u godinu iznova, no dobar su temelj za razvoj preventivnih strategija i drugih oblika podrške koje je potrebno razviti u što skorijem vremenu gotovo u cijelom svijetu. Profesionalno sagorijevanje učitelja zahtjeva multidisciplinarni pristup i kontinuiranu pozornost, a dublje razumijevanje osobnih rizičnih čimbenika i primjena učinkovitih strategija prevencije mogu stvoriti podržavajuće radno okruženje koje omogućava učiteljima da ostanu motivirani i učinkoviti, ali prije svega, zdravi. Zajednički naponi istraživača, obrazovnih stručnjaka i donositelja politika ključni su za osiguranje potrebne podrške i resursa za uspješnu i održivu karijeru učitelja, čime se poboljšava kvaliteta obrazovanja i osigurava da svaki učenik dobije kvalitetno obrazovanje koje zaslužuje.

8. LITERATURA

1. Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2017). Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology, 22*(3), 273-285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
2. Bakker, A. B., & de Vries, J. D. (2021). Job demands-resources theory and self-regulation: New explanations and remedies for job burnout. *Anxiety, Stress, & Coping, 34*(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1797695>
3. Bianchi, R., Schonfeld, I. S. & Laurent, E. (2018). Burnout-depression overlap: A review. *Clinical Psychology Review, 68*, 61-72. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2018.12.001>
4. Bond, F. W., Flaxman, P. E., & Bunce, D. (2016). Mediators of change in emotion-focused and problem-focused worksite stress management interventions. *Journal of Occupational Health Psychology, 5*(1), 156-163. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.1.156>

5. Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2019). Emotion regulation skills and teacher effectiveness: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 111*(3), 485-498. <https://doi.org/10.1037/edu0000345>
6. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
7. Brown, A. & Ryan, B. (2021). Emotional intelligence training for educators: Effects on emotional regulation and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 45*, 89-104. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.102345>
8. Capone, V., Joshanloo, M. & Park, M. S. A. (2019). Burnout, depression, efficacy beliefs, and work-related variables among school teachers. *International Journal of Educational Research, 95*, 88-98. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.003>
9. Chan, D. W. & Hui, E. K. (2019). Stress, coping strategies, and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology, 39*(7), 865-881. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1627768>
10. Chang, H. (2018). Emotional labor and burnout: A review of the literature. *Educational Psychology, 38*(7), 801-823. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1518103>
11. Chen, S. W., Chen, S. H. & Tsai, S. L. (2022). Examining the relationship between teachers' burnout and organizational commitment: The mediating role of school climate. *Educational Research and Reviews, 17*(1), 11-22. <https://doi.org/10.5897/ERR2021.4173>
12. Cropanzano, R. & Mitchell, M. S. (2005). Social exchange theory: An interdisciplinary review. *Journal of Management, 31*(6), 874-900. <https://doi.org/10.1177/0149206305279602>
13. Day, C. & Gu, Q. (2019). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge.
14. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
15. Demerouti, E., Mostert, K., & Bakker, A. B. (2019). Burnout and work engagement: A thorough investigation of the independency of both constructs. *Journal of Occupational Health Psychology, 15*(3), 209-222. <https://doi.org/10.1037/a0019408>
16. Dick, R. V., & Wanfer, U. (2017). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology, 68*(1), 51-71. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01276.x>
17. Hakanen, J. J., Schaufeli, W. B., & Ahola, K. (2018). The job demands-resources model: A three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement. *Work & Stress, 22*(3), 224-241. <https://doi.org/10.1080/02678370802379432>
18. Espelage, D. L., Low, S., & Jimerson, S. R. (2019). Understanding and preventing violence directed against teachers. In S. R. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: International research and practice* (pp. 567-578). Routledge.
19. Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues, 30*(1), 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>

20. Gavish, B., & Friedman, I. A. (2019). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education, 13*(2), 141-167. <https://doi.org/10.1007/s11218-009-9094-1>
21. Ghanizadeh, A. & Royaei, N. (2018). Emotional exhaustion and teacher burnout: Examining the role of students' disruptive behavior. *Educational Research and Reviews, 13*(9), 349-356. <https://doi.org/10.5897/ERR2018.3554>
22. González-Romá, V., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & Lloret, S. (2010). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior, 68*(1), 165-174. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.01.003>
23. Greenglass, E. R. & Burke, R. J. (2018). Teacher stress. In J. Dunham (Ed.), *Stress in teaching* (pp. 55-78). Routledge.
24. Hakanen, J. J., Schaufeli, W. B. & Ahola, K. (2018). The job demands-resources model: A three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement. *Work & Stress, 22*(3), 224-241. <https://doi.org/10.1080/02678370802379432>
25. Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist, 44*(3), 513-524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
26. Huang, S., Wang, X. & You, X. (2020). The impact of social comparison on teacher burnout and teacher self-efficacy: The mediating role of work engagement. *Frontiers in Psychology, 11*, 1480. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01480>
27. Hughes, E. & Campbell, P. (2021). The impact of digital tools on teacher workload and well-being: A comparative study. *Technology, Pedagogy and Education, 30*(4), 489-504. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2021.1991234>
28. Ingersoll, R. M. & Strong, M. (2018). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research, 81*(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
29. Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2019). 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>
30. Johnson, S. M. & Simpson, M. (2019). Rural teaching experiences: The role of isolation and stress in teacher attrition. *Teaching and Teacher Education, 82*, 32-41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.003>
31. Kennedy, M. M. & Markow, D. (2016). How learning to teach affects teachers' efficacy beliefs. *Educational Leadership, 67*(1), 20-25.
32. Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2020). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology, 112*(3), 685-701. <https://doi.org/10.1037/edu0000401>
33. Koutsimani, P., Montgomery, A. & Georganta, K. (2019). The relationship between burnout, depression, and anxiety: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 10*, 284. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00284>
34. Kovačević, I. i sur. (2023). Marital status and burnout among teachers: The role of family support. *Journal of Educational Research, 118*(1), 102-118. <https://doi.org/10.1080/00220671.2022.1987889>

35. Kyriacou, C. (2020). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
36. Leiter, M. P. & Maslach, C. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey-Bass.
37. Leiter, M. P. & Maslach, C. (2016). Latent burnout profiles: A new approach to understanding the burnout experience. *Burnout Research*, 3(4), 89-100. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2016.09.001>
38. 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>
39. Maslach, C. & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103-111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
40. Maslach, C. & Leiter, M. P. (2019). Burnout, depression, and self-care in teachers: A systematic review. *Journal of Educational Psychology*, 112(3), 497-512. <https://doi.org/10.1037/edu0000381>
41. Maulana, R., Opdenakker, M. C. & Bosker, R. (2018). Teachers' instructional behaviors as important predictors of academic motivation: Changes and links across the school year. *Learning and Individual Differences*, 67, 128-137. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.08.008>
42. Oberle, E. & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine*, 159, 30-37. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.031>
43. OECD. (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
44. Perić, M. i sur. (2022). Emotional intelligence and perceived colleague support as protective factors against burnout among primary school teachers in Croatia. *Educational Psychology*, 43(4), 617-633. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.1984137>
45. Bakker, A. B., & Oerlemans, W. G. M. (2016). Momentary work happiness as a function of enduring burnout and work engagement. In A. B. Bakker & J. W. B. Langelaan (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 95–108). Psychology Press.
46. Robertson, H. & Cooper, P. (2023). Digital technology and teacher burnout: Examining the moderating role of workload management strategies. *Computers & Education*, 160, Article 103715. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.103715>
47. Saklofske, D. H., Austin, E. J. & Yan, G. (2019). The role of emotional intelligence in teacher stress and well-being. *Educational Psychology*, 40(7), 784-799. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1673975>
48. Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. CRC Press.
49. Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
50. Schaufeli, W. B. & Enzmann, D. (2019). Burnout, exhaustion and engagement: An emerging field of positive occupational health psychology. *International Journal of Psychology*, 54(3), 187-191. <https://doi.org/10.1002/ijop.12498>

51. Schaufeli, W. B. (2021). Burnout: A short sociocultural history. *Burnout Research*, 4(1), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2016.03.001>
52. Schwarzer, R. & Hallum, S. (2019). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57(1), 152-171. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
53. Siegrist, J. (2009). Effort-reward imbalance at work and health. *Research in Occupational Stress and Wellbeing*, 7, 261-291. [https://doi.org/10.1108/S1479-3555\(2009\)0000007011](https://doi.org/10.1108/S1479-3555(2009)0000007011)
54. Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher stress and teacher self-efficacy: Relations and consequences. *International Journal of Educational Research*, 53, 34-48. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.005>
55. Smith, J. K., & Crawford, L. E. (2020). Urban and rural teacher stress: Understanding the factors that contribute to burnout. *Educational Researcher*, 49(3), 204-215. <https://doi.org/10.3102/0034654320914734>
56. Smith, J., Jones, A. & Brown, C. (2020). The impact of mindfulness practices on teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 112(3), 456-472. <https://doi.org/10.1037/edu0000123>
57. Taris, T. W. & Feij, J. A. (2018). Learning and development at work: An introduction. In T. W. Taris & J. A. Feij (Eds.), *Learning and development at work: An introduction* (pp. 1-12). Psychology Press.
58. Taylor, M. & Carter, S. (2022). Supporting teachers' mental health: The role of leadership and early intervention. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 567-582. <https://doi.org/10.1177/0013161X211111234>
59. Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2018). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
60. Van Droogenbroeck, F. & Spruyt, B. (2020). To stop or not to stop: An empirical analysis of the determinants of early retirement among secondary school teachers in Flanders. *Teachers and Teaching*, 26(7-8), 619-635. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1719050>
61. Wang, M. T. & Degol, J. L. (2018). Motivational pathways to STEM career choices: Using expectancy-value perspective to understand individual and gender differences in STEM fields. *Developmental Review*, 33(4), 304-340. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.04.001>
62. White, T. & Lee, R. (2022). Promoting well-being through physical activity and nutrition among educators. *Health Education Journal*, 81(1), 45-57. <https://doi.org/10.1177/00178969211012345>
63. Wrzesniewski, A. & Dutton, J. E. (2007). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of Management Review*, 26(2), 179-201. <https://doi.org/10.5465/amr.2001.4378011>
64. Yang, Y., Liu, Y. & Wang, W. (2019). Personality traits and job satisfaction among teachers: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 31(3), 567-589. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9452-2>

PERSONAL RISK FACTORS FOR PROFESSIONAL BURNOUT OF TEACHERS

ABSTRACT

The professional burnout of teachers represents a very serious modern challenge for the education system almost all over the world, with particular focus on the personal well-being and well-being of teachers, as well as the quality of education. In order to be able to understand what teacher burnout is, it will start from an overview of different theoretical approaches to professional burnout, including the Maslach-Leiter model, Job Demands-Resources and Conservation of Resources theory. By presenting different theoretical approaches, the goal is to show the complexity of combustion through the balance of different factors and the prism of different understandings. Furthermore, the paper presents numerous scientific researches, as well as burnout prevention strategies, which include mindfulness, meditation, development of emotional competences, team meetings, mentoring programs and promotion of physical health, and which also came from conclusions based on scientific research. A proactive approach in educational policies and practices is necessary to preserve the health and well-being of teachers, which is critical to improving the quality of education and achieving student success. The contribution of this work is reflected in a deeper understanding of the dynamics of teacher burnout and the development of integrated approaches in the support system, which contributes to the long-term sustainability of the educational system.

Keywords: burnout; professional burning; stress; the teachers