



Зборник Института за педагошка истраживања
Година 56 • Број 2 • Децембар 2024 • 365–395
УДК 159.944.4.072(497.11)"2024"
613.86:376-051(497.11)"2024"

ISSN 0579-6431
ISSN 1820-9270 (Online)
<https://doi.org/10.2298/ZIP12402365D>
Оригинални научни рад

СИНДРОМ САГОРЕВАЊА КОД ДЕФЕКТОЛОГА У ШКОЛАМА ЗА ДЕЦУ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ: ИЗАЗОВИ И ФАКТОРИ РИЗИКА*

Ана Дробац** ➤ ORCID: 0009-0005-3616-1986
Институт за педагошка истраживања, Београд, Србија

Исидора Мицић ➤ ORCID: 0000-0002-7266-7248
Институт за педагошка истраживања, Београд, Србија

А П С Т Р А К Т

Синдром сагоревања данас је веома распрострањен и све чешће представља предмет интересовања истраживача. Циљ истраживања био је да се испита синдром сагоревања код дефектолога у школама за децу са сметњама у развоју у Србији. Такође, циљ истраживања био је да се анализирају разлике у нивоу сагоревања у зависности од социодемографских карактеристика испитаника, као и да се идентификују фактори који доприносе сагоревању и стратегије за његово превазилажење из перспективе дефектолога. За процену синдрома професионалног сагоревања коришћен је Копенхаген инвентар сагоревања (Copenhagen Burnout Inventory – CBI), верзија прилагођена дефектолозима. У нашем истраживању учествовао је 191 дефектолог (91,1% жена) који раде на територији Републике Србије. Резултати су показали да је сагоревање у одређеној мери присутно код дефектолога. У вези са социодемографским карактеристикама, једино су старост испитаника и године радног стажа у позитивној вези са професионалним сагоревањем. Не постоје разлике у нивоима сагоревања у односу на остале социодемографске карактеристике. Квалитативна анализа садржаја показала је да следећи фактори доприносе сагоревању: недостатак подршке, прекомерна административна оптерећења и рад у хетерогеним групама ученика. Као стратегије за превенцију сагоревања испитаници су најчешће наводили физичку активност, подршку коју им пружају колеге, породица, као и одржавање равнотеже између пословног и приватног живота. Налази упућују на то да

* Напомена. Реализацију овог истраживања финансирао је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (бр. уговора 451-03-66/2024-03/ 200018).

** Мејл: anadrobac0@gmail.com

је потребно унапредити услове рада дефектолога и имплементирати програме подршке како би се смањио ниво сагоревања међу дефектолозима.

Кључне речи:

изгарање, специјално образовање, дефектолози, аутизам, интелектуална ометеност.

■ УВОД

Професионално сагоревање јавља се као последица дугорочне изложености стресорима на послу (Maslach & Leiter, 2016). Манифестује се кроз: 1) емоционалну исцрпљеност, односно осећај неспособности да се прикупи снага за наредни радни дан или задатак и одсутност ентузијазма; 2) деперсонализацију, тј. постављање психолошке дистанце између себе и других, појава безосећајности и цинизма и 3) осећај личног неуспеха и одступање од ранијих циљева, очекивања и „узалудног улагања напора” (WHO, 2019). Најчешће се процењује путем упитника професионалног изгарања (Maslach Burnout Inventory – MBI; Maslach et al., 1997)

Синдром сагоревања данас је веома распрострањен и може се јавити код свих запослених (Prince, 2018). Међутим, и даље се чешће јавља код оних који током радног процеса имају близак контакт са људима којима је потребна нека врста помоћи, у тзв. помагачким занимањима (Dias & Angélico, 2018). Запослени у занимањима која се тичу помагања људима раде у захтевним условима под високим нивоима одговорности и емоционалног притиска (Žganec, 1999), што доприноси већој учесталости синдрома сагоревања. Дефектолози који раде у специјалном образовању представљају посебно вулнерабилну групу, с обзиром на то да се суочавају с јединственим изазовима који се не појављују у општем образовању (Olivier & Williams, 2005). Рад са децом која имају различите сметње у развоју захтева прилагођавање њиховим физичким, образовним, комуникационим, емоционалним и социјалним потребама (Curran, 2017; Olivier & Williams, 2005). Истраживања показују да дефектолози који раде у школама за децу са сметњама у развоју чешће доживљавају више нивое сагоревања, стреса, исцрпљености и осећају се у већој мери деперсонализовано у поређењу са својим колегама који су запослени у редовним школама (Jovanović, 2020; Küçüksüleymanoğlu, 2011). Сагоревање на послу не утиче само на њихово ментално и физичко здравље, већ и на квалитет рада с ученицима (Brunsting et al., 2014), а може довести и до напуштања професије (Emery & Vandenberg, 2010).

Социодемографске карактеристике, попут пола, старости и радног искуства, такође имају значајну улогу у процесу сагоревању. На пример, жене чешће доживљавају емоционалну исцрпљеност, док мушкарци показују виши

степен деперсонализације (Vercambre et al., 2009). Када се посматра старост, односно радно искуство, налази нису једнозначни. С једне стране, истраживања показују да је емоционална исцрпљеност приметнија код млађих дефектолога (Gong et al., 2013), те стрес и сагоревање код оних који имају краће радно искуство (Fisher, 2011). Једно од објашњења односи се на то да се са годинама развијају механизми превазилажења за управљање стресом на послу. С друге стране, у једној студији показано је да више нивое сагоревања имају наставници запослени између 11 и 15 година у односу на оне који имају до 5 година радног искуства (Nuri et al., 2017). Породични статус је још један фактор – самци и разведени чешће пријављују сагоревање (Yorulmaz & Altinkurt, 2018; Duarte et al., 2020), као и испитаници без деце (Maslach & Jackson, 1985). Према истраживањима, не постоје значајне разлике у сагоревању између оних који живе у кући и стану (Taranu et al., 2022), али се показало да су особе које поседују некретнину срећније од оних који је изнајмљују (Seiler Zimmermann & Wanzenried, 2019). Осим личних, неке професионалне карактеристике такође могу играти важну улогу у сагоревању. Резултати појединих истраживања указују на то да постоји веза између сагоревања код дефектолога, односно наставника у специјалном образовању, и врсте сметње код ученика. На пример, наставници који раде са децом с емоционалним поремећајима пријављују веће оптерећење у поређењу са онима који раде с ученицима с интелектуалним тешкоћама (Banks & Nesso, 1990). Поред тога, једна иранска студија показала је да више нивое изгарања пријављују наставници који раде са ученицима са поремећајима из спектра аутизма у односу на оне који раде са ученицима са интелектуалним сметњама и оштећењем слуха (Zarafshan et al., 2013). Истраживање које је реализовано у нашој земљи потврдило је да такође постоје разлике у односу на врсту сметње у развоју код ученика. За разлику од иранске студије, овде је утврђено да дефектолози који раде са децом са моторичким и слушним сметњама испољавају више нивое изгарања у односу на дефектологе који раде са децом са интелектуалном ометеношћу, слепом и слабовидом децом (Jovanović i sar., 2019). Парк и Шин (Park & Shin, 2020) сугеришу да проблематична понашања ученика, која се разликују у зависности од врсте сметње, доприносе сагоревању. Дефектолози који раде са ученицима код којих су чешћа проблематична понашања често се суочавају са већим тешкоћама у вези са контролисањем одељења ученика са којима раде, што последично може утицати на изгарање. Управљање радним обавезама представља још један значајан изазов за дефектологе у свим фазама њихове каријере. Прекомерна администрација, која се често истиче као један од главних узрока сагоревања и напуштања професије, припада овој категорији због значајног времена које наставници проводе ван радног времена како би испунили административне обавезе (нпр. Wong et al., 2017). Сарадња са колегама, помоћним особљем, институцијама и родитељима такође може бити извор додатног стреса за наставнике у специјалном образовању. Ипак, када су

ови односи квалитетни, значајно доприносе њиховом општем задовољству послом (Ansley et al., 2019).

У Републици Србији постоји 48 школа за образовање деце са сметњама у развоју, организованих према врсти сметње код ученика (нпр. школе за децу са интелектуалном ометеношћу) (Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, 2018). Родитељи данас могу да изаберу да ли ће своје дете уписати у редовну школу или у школу специјализовану за образовање деце са сметњама у развоју. С обзиром на ову опцију, школе за децу са сметњама у развоју углавном бирају родитељи деце са озбиљнијим облицима развојних сметњи. Према Закону о основама система образовања и васпитања (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, *Sl. glasnik RS*, br. 92/2023), школе за децу са сметњама у развоју су дужне да приме ученике независно од типа сметње. Ово је довело до веће хетерогености у одељењима и већег броја ученика са вишеструким сметњама од 2009. године, након увођења инклузије (Nikolić i sar., 2019). Изузев ученика са вишеструком ометеношћу, најзаступљенији су ученици са поремећајима из спектра аутизма и интелектуалном ометеношћу. Укупан број ученика у одељењима специјалних школа је мањи у поређењу са редовним школама, те тако основношколска одељења не смеју имати више од 10 ученика, средњошколска до 20, а предшколске групе до 6. Међутим, због хетерогености група, ови бројеви и даље представљају изазов. Различити облици сметњи, као што су оштећење слуха и вида, моторичке сметње, смањени интелектуални капацитети и комбинације ових сметњи, захтевају индивидуализован приступ у организовању наставе и пружању подршке сваком ученику (Rapačić i sar., 2008). Од 2012. године наставни план и програм у школама за образовање деце са сметњама у развоју изједначен је са програмом у редовним школама (Eurydice, 2023), при чему је он делимично прилагођен или потпуно измењен Индивидуалним образовним планом (ИОП) у зависности од потреба деце. Водећу улогу у писању и имплементацији ИОП-а имају наставници, односно дефектолози (Rajšli-Tokoš, 2023). Дефектолозима припада широк спектар обавеза: од извођења наставе и пружања саветодавне подршке, до постављања дијагнозе и третмана деце којима је потребна додатна образовна подршка. Поред тога, имају блиску сарадњу са родитељима, који су често посебно вулнерабилна категорија. Упркос значајној улози коју дефектолози имају у образовном систему, њихова професија у Србији и даље није адекватно вреднована.

Синдром изгарања оставља последице како на професионални, тако и на лични домен живота запослених. Бројна истраживања указују на везу између социодемографских карактеристика и синдрома сагоревања. Иако резултати нису једнозначни, могу пружити информације о факторима ризика из домена социодемографских карактеристика који могу помоћи у идентификовању посебно ризичних група и усмерити интервенције. Стога, општи циљ нашег истраживања био је да испитамо појаву сагоревања код дефектолога запослених у

специјалном образовању у Републици Србији. Специфични циљеви односили су се на испитивање повезаности између сагоревања и карактеристика повезаних са послом (године радног стажа и врста сметње код ученика са којима испитаници реализују наставу) и личних чинилаца (пол, године старости, брачни статус, број властите деце, стамбено питање). Такође, још један специфични циљ односио се на квалитативну експлорацију појаве сагоревања код дефектолога.

■ МЕТОД

Узорак и поступак

Свој пристанак да учествују у истраживању дало је 299 дефектолога. Међутим, инструменти који су били делимично попуњени нису анализирани. Стога је коначан пригодни узорак чинио 191 дефектолог, већина њих су жене (91,1%), што је очекивано с обзиром на непропорционалну заступљеност полова у дефектолошкој професији. Просечна старост испитаника била је 42,28 година ($SD=10,14$), док је просечан радни стаж износио 15,62 година ($SD=9,91$). Остале личне и професионалне карактеристике испитаника приказане су у Табели 1 и 2.

Истраживање је спроведено од фебруара до маја 2024. године у онлајн формату путем SoSci платформе (Leiner, 2020) у основним и средњим школама за децу са сметњама у развоју на територији Републике Србије. Позив да учествују у истраживању послат је на мејл адресе директора свих школа за образовање деце са сметњама у развоју, који су потом били замољени да линк који садржи упитнике проследе запосленим дефектолозима. Иако није у питању начин састављања узорка који осигурава његову репрезентативност, овај метод омогућио је широк домет долажења до испитаника. Пре спровођења истраживања, тражена је информисана сагласност директора школа, као и индивидуална информисана сагласност дефектолога који су учествовали у истраживању. Спроведено истраживање било је добровољно и анонимно, а испитаницима је предочена сврха истраживања, објашњени су релевантни појмови и дате су инструкције за попуњавање упитника.

Етичка дозвола. Ову студију је одобрила Комисија за оцену етичности у научноистраживачком раду Института за педагошка истраживања (Београд, Србија) (бр. 122).

Табела 1. Личне карактеристике испитаника

		N	%
Брачни статус	Неожењен/неудата	40	20,9
	Ожењен/удата	108	56,6
	Разведен/а	19	9,9
	У вези/ванбрачној заједници	24	12,6
Стамбено питање	Живим у свом стану кући	132	69,1
	Живим у изнајмљеном стану/кући	37	19,4
	Живим код родитеља	22	11,5
Број своје деце	0	74	38,8
	1	48	25,1
	2	60	31,4
	≥3	9	4,7

Табела 2. Карактеристике ученика са којима дефектолози раде

		N	%
Старосна група ученика	Предшколски узраст	15	7,9
	Млађи основношколски узраст (од I до IV разреда)	87	45,5
	Старији основношколски узраст (од V до VIII разреда)	63	33,0
	Средњошколски узраст	26	13,6
Најзаступљенија врста сметње код ученика	Интелектуална ометеност	79	41,4
	Поремећаји из спектра аутизма	78	40,8
	Вишеструке сметње и поремећаји	21	11,0
	Сензорне и моторичке сметње	13	5,8

Инструменти

Квантитативна анализа података

Копенхаген упитник изгарања (СВІ – Copenhagen Burnout Inventory, Kristensen et al., 2005). Упитник садржи 19 ајтема и мери три димензије сагоревања: лично сагоревање (6 ајтема), сагоревање на послу (7 ајтема) и сагоревање повезано са клијентима (6 ајтема). Скала личног сагоревања мери степен физичког и психолошког умора и исцрпљености коју особа осећа (нпр. Колико често се осећате уморним/ом). Скала сагоревања везана за посао мери степен физичког и психолошког умора повезаног са послом (нпр. Да ли је Ваш посао емоционално исцрпљујући). Скала сагоревања везана за клијенте мери степен физичког и психолошког умора који људи осећају када раде са клијентима (нпр. Да ли Вам је рад са клијентима фрустрирајући). Према препорукама аутора (Kristensen et al., 2005), а и у складу са радним местом испитаника, реч *клијент* заменили смо са речју *ученик*. Користећи петостепену Ликертову скалу у распону од 0 до 4, испитаници су одговарали на питања од никад/готово никад, односно у веома малој мери до увек, односно у веома великој мери. Скорови на скалама израчунати су према упутству: 0 = 0 поена, 1 = 25 поена, 2 = 50 поена, 3 = 75 поена и 4 = 100 поена. Укупан скор израчунат је као средња вредност скорова на појединачним скалама. За испитанике који имају скор већи од 50 на било којој скали (Creedy et al., 2017) сматра се да имају синдром сагоревања на послу. Скорови од 50 до 74 означавају умерени ниво, 75 до 99 означавају висок ниво сагоревања, док скор од 100 означава озбиљно сагоревање. На нивоу целокупног СВІ упитника регистрована је висока поузданост ($\alpha=0,96$), док су супкале такође показале добру поузданост: лично сагоревање ($\alpha=0,89$), сагоревање на послу ($\alpha=0,91$) и сагоревање повезано са ученицима ($\alpha=0,91$).

Упитник за прикупљање социодемографских података конструисан је за потребе овог истраживања и обухватио је питања о полу, годинама старости, годинама радног искуства, брачном статусу, броју властите деце, стамбеном питању и врсти сметње код ученика са којима испитаници реализују наставу.

Квалитативна анализа података

У оквиру упитника који је прослеђен дефектолозима, формулисана су три питања отвореног типа: 1) Које факторе повезујете са сагоревањем у Вашој професији? 2) Да ли сматрате да постоји веза између врсте сметње код ученика и сагоревања код дефектолога? Објасните. 3) Које стратегије Ви примењујете за управљање стресом током радног дана? Број карактера за ова питања није био ограничен, а испитаници су могли да изнесу своје мишљење у мери у којој су желели.

Одговори испитаника анализирани су методом анализе садржаја (Braun & Clarke, 2021). Одговори су анализирани независно од стране две истраживачице. У првој фази су вишеструко ишчитавале одговоре како би се упознале са садржајем и забележиле почетне идеје. Затим су генерисани почетни кодови, тј. кључна значења из података. У анализи је примењен индуктивни приступ, при чему су категорије проистекле из одговора, те нису биле унапред дефинисане. У оквиру једног одговора могло је бити идентификовано више категорија. Свака истраживачица је прво индивидуално креирала прелиминарне категорије, а потом су усаглашаване предложене категорије. На крају су упоређени распореди одговора, а уочена неслагања су продискутована и решена у оквиру ширег ауторског тима. Такође, како би се додатно утврдила поузданост, 20% података је кодирано од стране истраживача који није био упознат са студијом (Syed & Nelson, 2015). Према препоруци наведених аутора, кодер који је задужен за проверу поузданости кодира подсет укупног скупа података (обично 20%), али се његово кодирање користи само за утврђивање међусобне поузданости са осталим кодерима. Као меру слагања користили смо коефицијент интра-класне корелације (ICC) (Gisev et al., 2013; Landers, 2023), коришћењем IBM SPSS Statistics (верзија 29.0). Број кодираних одговора премашио је број испитаника јер је у неким случајевима исти одговор садржао више од једне идеје, перцепције, емоције или потребе, које су сходно томе кодиране у више различитих тема.

■ РЕЗУЛТАТИ

Резултати квантитативне анализе

Просечни скорови испитаника на скалама сагоревања износили су 60,23 (лично сагоревање), 54,04 (сагоревање на послу), 47,71 (сагоревање повезано са ученицима), те 54 на укупном скору сагоревања. Међутим, значајније од просечних вредности било је испитати нивое сагоревања. Према подацима из Табеле 3, око три четвртине узорка (75,9%) се у некој мери суочава са личним сагоревањем, од чега 19,9% има високе, а 1,6% озбиљне нивое сагоревања. Нешто мање од две трећине (63,9%) испитаника извештава о сагоревању на послу, од чега висок ниво сагоревања има 20,9% испитаника. Више од половине узорка (53,4%) суочава се са сагоревањем које је повезано са ученицима: 12% њих има висок, а 3,1% озбиљан ниво сагоревања. Када је у питању укупан скор, готово половина узорка (46,1%) има умерено сагоревање, док висок ниво сагоревања доживљава мањи број испитаника (15,2%), а више од трећине узорка (38,7%) има ниско, односно непостојеће сагоревање. Вредности нормалности дистрибуције скала су унутар прихватљивих граница за нормалну дистрибуцију.

Табела 3. Преваленца и просечни скорови на скалама

		N (%)	M (SD)	Sk	Ku
Лично сагоревање	Непостојеће /Ниско (<50)	46 (24,1)	60,23 (18,44)	-0,25	-0,17
	Умерено (50–74)	104 (54,4)			
	Високо (75–99)	38 (19,9)			
	Озбиљно (100)	3 (1,6)			
Сагоревање на послу	Непостојеће /Ниско (<50)	69 (36,1)	54,04 (22,23)	-0,22	-0,67
	Умерено (50–74)	82 (42,9)			
	Високо (75–99)	40 (20,9)			
	Озбиљно (100)	0 (0)			
Сагоревање повезано са ученицима	Непостојеће /Ниско (<50)	89 (46,6)	47,71 (24,48)	-0,04	-0,60
	Умерено (50–74)	73 (38,2)			
	Високо (75–99)	23 (12,0)			
	Озбиљно (100)	6 (3,1)			
Укупан скор сагоревања	Непостојеће /Ниско (<50)	74 (38,7)	54,00 (20,44)	-0,23	-0,52
	Умерено (50–74)	88 (46,1)			
	Високо (75–99)	29 (15,2)			
	Озбиљно (100)	0 (0)			

Следећи циљ овог истраживања односио се на испитивање разлика, односно повезаности одређених личних и професионалних карактеристика испитаника са њиховим сагоревањем. Када је у питању повезаност између година старости и просечних скорова испитаника, резултати су показали да нема статистички значајне корелације између година старости и личног сагоревања ($r=0,08$, $p=0,28$), сагоревања које је повезано са ученицима ($r=0,12$, $p=0,11$), нити са

укупним скором сагоревања ($r=0,14$, $p=0,06$). Иако веома ниске јачине, статистички значајна позитивна корелација пронађена је између година старости и сагоревања повезаног са послом ($r=0,18$, $p=0,02$). Скоро идентичне резултате добили смо и када су у питању године радног искуства. Није откривена статистички значајна повезаност између година радног искуства и личног сагоревања ($r=0,08$, $p=0,28$), сагоревања које је повезано са ученицима ($r=0,11$, $p=0,12$), нити са укупним скором сагоревања ($r=0,14$, $p=0,06$). Статистички значајна позитивна повезаност веома малог интензитета откривена је такође са сагоревањем које је повезано са послом ($r=0,18$, $p=0,02$).

Да би се испитало постојање разлика у просечним скоровима у зависности од личних и професионалних карактеристика испитаника, примењена је једнофакторска анализа варијансе (ANOVA). Анализиране су разлике у укупном скору сагоревања на послу и појединачним димензијама скале сагоревања у односу на брачни статус, стамбену ситуацију, број деце и узрасну групу ученика са којима дефектолози раде. Резултати показују да нема статистички значајних разлика између група за укупан скор и супкале сагоревања у односу на ове варијабле ($p>0,05$). Због малог броја испитаника у групама у вези са врстом сметње код деце са којима дефектолози најчешће раде, анализиране су разлике између две групе – оних који раде са децом са поремећајима из спектра аутизма и оних који раде са децом са интелектуалном ометеношћу. Т-тест је показао статистички значајне разлике између група на свим димензијама сагоревања: лично сагоревање ($t(155)=-2,75$, $p=0,01$), сагоревање на послу ($t(155)=-2,16$, $p=0,03$) и сагоревање у односу са ученицима ($t(155)=-2,58$, $p=0,01$). Ови резултати указују на то да дефектолози који раде са децом са поремећајима из спектра аутизма имају више просечне скорове сагоревања у сва три домена у поређењу са онима који раде са децом са интелектуалном ометеношћу.

Налази квалитативне анализе

Фактори сагоревања код дефектолога у специјалним школама

Прво питање односило се на препознавање фактора који доприносе сагоревању дефектолога на радном месту. Анализирана су 253 одговора које је дало 187 испитаника, а сагласност између процењивача била је 0,88 што указује на висок ниво усклађености међу проценама. Категорије, њихова учесталост и примери одговора приказани су у Табели 4, 5 и 6. Приликом анализе података, уочено је више категорија, које су потом биле распоређене у три шире категорије. Прва категорија односила се на *подршку и сарадњу*, а испитаници су најчешће наводили како је неопходна сарадња *међу колегама и са родитељима*,

а потом да им је потребна подршка *других институција, стручних сарадника*, као и *психолошка подршка*. Друга категорија односила се на *развој запослених и вредновање професије*, а испитаници су препознали како кроз *лични развој* могу да се лакше носе са изазовима на послу, на пример, „кроз програме контроле сагоревања”. Одређени број дефектолога препознао је недовољно *поштовање професије*, те како је *бенефицирани радни стаж* потребан, јер како наводе: „Немогуће је радити овај посао 35+ година”. Мањи број испитаника такође препознаје како би требало да дефектолози имају *већу укљученост у рад школе*. Трећа категорија односила се на *организацију и услове рада*. Највећи број испитаника препознаје како би за ефикасан рад требало да буду *одељења мања*, да постоји *већа могућност за индивидуални рад са ученицима*, те да буду *краћи часови или краће радно време*. С обзиром на хетерогеност одељења, испитаници наводе како је „рад у групама са петоро или више деце напоран и исцрпљујући”, те како у „мешовитим групама свако дете тражи другачији приступ, а један дефектолог то успева врло тешко или не успева”. С тим у вези, следећа поткатегорија, која садржи највећи број одговора, односила се управо на *ангажовање већег броја дефектолога*, на пример, у једном одељењу треба да раде „два дефектолога тимски”. У великом броју такође наводе да би им *мање папирологије* значајно олакшало изазове на послу. Испитаници су препознали како им велики део радног времена одлази на *попуњавање сувишне папирологије*, те како такво бављање „исцрпном администрацијом у пракси често нема смисла”. У одређеној мери, испитаници такође препознају како настава према редовном плану и програму често није адекватна за ову популацију, те наводе да би *враћање старих програма* и настава која би се фокусирала на *функционалне вештине ученика* била боље решење. Они сматрају да са ученицима треба да се ради на „*оспособљавању и усвајању животних вештина*” уместо учења обавезних предмета, као што су „*италијански, историја, физика, хемија*”, који за њих често немају „*никаквог значаја ни смисла*”. У мањој мери дефектолози наводе како су им потребне *дуже паузе*, а у вези са организовањем посла, такође наводе како би *активности ван учионице* биле делотворне, како би рад био ефикаснији у боље прилагођеном *физичком простору*, те како би се настава несметано одвијала и истичу да је обавезно *присутство асистента* у учионици. Мањи број испитаника уочио је како би им за смањење сагоревања такође помогле чешће ротације у раду, односно *замена одељења и*, на крају, *могућност узимања одмора ван распушта*.

Табела 4. Фактори сагоревања – категорија Подршка и сарадња: учесталост одговора и примери

Категорија	Учесталост	Пример одговора
Сарадња са колегама	24	<i>Подршка колега, јер се уз подршку лакше превазилазе стресне ситуације до којих може доћи у раду са децом.</i>
Сарадња са стручним сарадницима	4	<i>Сарадња међу колегама и стручним сарадницима; већа подршка стручних сарадника школе; ослобађање од ваннаставних дужности (вођење школских тимова)</i>
Сарадња са другим институцијама	14	<i>Боља повезаност са службама социјалне заштите, здравством у циљу праћења ученика па и ефеката рада...</i>
Психолошка подршка	1	<i>Психолошка подршка запосленима</i>
Сарадња са родитељима	17	<i>Боља сарадња са родитељима; да се кући редовније и више вежба да би били бољи резултати...</i>

Табела 5. Фактори сагоревања – категорија Развој запослених и вредновање професије: учесталост одговора и примери

Категорија	Учесталост	Пример одговора
Поштовање професије	9	<i>Више поштовања према професији</i>
Бенефицирани радни стаж	8	<i>Бенефициран радни стаж; немогуће је овај посао радити 35+ година</i>
Лични развој	14	<i>Континуирани рад на себи кроз програме контроле сагоревања и програми саморазвоја.</i>
Укључивање у рад школе	3	<i>...да се питамо ми који радимо. Више слободе да изразимо своје мишљење од стране државе, друштва и наравно руководсва установе у којој се ради.</i>

Табела 6. Фактори сагоревања – категорија Организација рада и услови: учесталост одговора и примери

Категорија	Учесталост	Пример одговора
Ангажовање већег броја дефектолога	26	<i>Повећати број дефектолога; повећати стручни кадар – где би се број деце поделио на већи број дефектолога.</i>
Мања одељења/ индивидуални рад	37	<i>Мањи број ученика у разреду и већа могућност посвећивања сваком ученику.</i>
Краћи часови/ краће радно време	32	<i>Скраћење школског часа на 30 минута; краће радно време</i>
Дуже паузе	8	<i>Веће паузе у раду би биле сврсисходне и за децу и за дефектолога</i>
Враћање старих програма	7	<i>Да се програми прилагоде деци, тј. да се врате стари, да се додатно не исцрпљујемо тражећи начин како да их уклопимо у предмете који за њих немају никаквог значаја ни смисла. Шта деци која не могу да говоре, носе пелене значи енглески, италијански, историја, физика, хемија и остали предмети.</i>
Фокус на функционалним вештинама	14	<i>Осмишљавање концепта и програма за децу којима би се радило на оспособљавању, тоалетном тренингу и усвајању животних вештина.</i>
Доступност материјала за рад	9	<i>Боља опремљеност школа; постојање радног места за израду дидактичких, прилагођених средстава свима доступних, уџбеника, стандардизованих инструмената процене.</i>
Активности ван учионице	6	<i>Могућност да се деца изведу сигурно у школско двориште; свако дете из аутистичног спектра треба да има персоналног асистента и што више да борави на отвореном уз радну терапију.</i>
Мање папирологије	26	<i>Укидање папирологије и свакодневног измишљања неких нових беспотребних задатака и задужења</i>
Присуство асистента	3	<i>Присуство асистента на часу и рад 2 наставника у групи деце из спектра аутизма</i>

Физички простор	5	<i>Прилагођенији простори у којима бораве. Потребно је обезбедити пријатно окружење за учење животних вештина; већи радни простори.</i>
Промена одељења	7	<i>Могућност честих замена у одељењима која су изузетно тешка.</i>
Узимање одмора ван распуста	2	<i>...могућност да се на одмор оде по потреби а не када су колективни одмори или распустити.</i>

Врсте сметњи код ученика у контексту сагоревања код дефектолога

У другом питању желели смо да сазнамо како испитаници тумаче рад са различитим врстама сметњи у развоју. У Табели 7 представљени су примери 157 одговора које је дао 131 испитаник, а сагласност између процењивача износила је 0,99 што указује на веома високу сагласност између процена. Када је испитаницима постављено питање о томе да ли постоји веза између врсте сметње код ученика и сагоревања код дефектолога, чак 77,7% сматра да сметња може имати значајан утицај на нивое сагоревања. Убедљиво највећи број дефектолога сматра да су ученици са поремећајима из спектра аутизма најзахтевнији за рад. Они наводе како их рад са децом са овом сметњом више исцрпљује, јер ученици са поремећајима из спектра аутизма често имају „придружене поремећаје”, „поремећаје у понашању”, „проблеме у менталном здрављу”, те да „захтевају највише енергије и будности наставника, јер им је неопходан константан надзор”. Након ове сметње, издвојена је категорија ученика са *психијатријским поремећајима и агресијом*. Испитаници такође наводе да ова деца имају „чешће поремећаје у понашању”, да су „непредвидива, суицидална, променљивог расположења, нестабилна”, а посебан изазов им представљају ученици који „не узимају адекватну терапију”. Потом, дефектолози препознају како су *вишеструке сметње и поремећаји* код ученика често захтевни за рад, јер је „свако дете индивидуа за себе”. Препознају како рад са оваквим ученицима подразумева далеко више ангажмана у раду, јер су то углавном „невербални ученици, који често нису у могућности самостално да обављају физиолошке потребе, хиперактивни су, а пажња и концентрација су смањени”. Ученике са *поремећајима понашања* испитаници такође препознају као захтевне, јер се ови ученици „лако узменире”, „непредвидиви су”, те код њих постоји „могућност самоповређивања и повређивања других”. Сличан број одговора односио се и на *интелектуалну ометеност* као категорију, а испитаници наводе како је рад са овим ученицима тежак јер су „честа неразумевања”, „мали степен интерактивности и мале могућности за помак”. Мали број дефектолога препознаје *невербалне ученике* као посебну категорију деце са којом

се тешко ради јер „немају повратну информацију”, „не комуницирају”, а и зато што су „често у пеленама и немогуће им је усвајање академских знања”. По један дефектолог сматра да су најзахтевнији ученици са *поремећајем пажње и хиперактивношћу (ADHD)*, те *васпитном запуштеношћу*. Нешто већи број одговора односио се на старије ученике, односно *више разреде*, а неколицина дефектолога препознаје како хетерогеност групе, односно *комбинована одељења* имају већи утицај на организовање рада од саме сметње. Они наводе како је „рад у одељењу где је сваки ученик на другом развојном нивоу фрустрирајући” и да је „сваком ученику потребан посебан начин прилагођавања наставног садржаја и времена проведеног у раду”.

Табела 7. Категорије, њихова учесталост и примери одговора за питање у вези са врстом сметње у развоју код ученика

Категорија	Учесталост	Пример одговора
Психијатријски поремећаји и агресивни ученици	26	<i>Фрустрирајући је рад са децом која поред примарних сметњи имају психијатријске поремећаје. Често имају испаде у понашању који се манифестују агресијом.</i>
Поремећаји из спектра аутизма	52	<i>Рад са ученицима са перзавивним поремећајем/из спектра аутизма знатно је тежи у односу на остале врсте сметњи и поремећаја. Рад током упознавања ученика у спектру захтева дужу опсервацију; реакције ученика не могу да се предвиде, непостојање јасних стратегија које са таквим ученицима могу подстаћи ученички развој.</i>
Поремећаји понашања	12	<i>Ученици са тежим поремећајем понашања, где породица нема никакав утицај, који су опасни по друге ученике а морају бити у школи</i>
Врста сметње је у вези са сагоревањем код дефектолога	1	<i>Највише исцрпљују деца са поремећајима пажње и елементима хиперактивности, односно ADHD... Због кратке пажње, потребно је осмислити низ различитих активности.</i>
Интелектуална ометеност	10	<i>Рад са интелектуално ометеним ученицима је доста тежак због броја понављања и константног неразумевања задатака и активности.</i>
Вишеструке сметње и поремећаји	20	<i>Рад са вишеструко ометеном децом је тежи у односу на рад са једном сметњом или тешкоћом, самим тим јер је лакше прилагодити се и дјетету и околини</i>
Васпитна запуштеност	1	<i>До веће исцрпљености доводи рад са децом која су васпитно запуштена. То одузима превише енергије у раду.</i>
Невербални ученици	5	<i>Ученици су са великим сметњама, невербални, често у пеленама; немогуће им је усвајање академских знања.</i>
Комбинована одељења	5	<i>Хетерогеност групе утиче на адекватан рад, зато што је сваком ученику потребан посебан начин прилагођавања наставног садржаја и времена проведеног у раду.</i>
Виши разреди	3	<i>Тежи је и више фрустрирајући рад са децом виших разреда која су сад у пубертету а интелектуално достигну плато.</i>
Врста сметње није у вези са сагоревањем код дефектолога	22	<i>Сматрам да је рад тежак поједнако са свим ученицима.</i>

Након што су испитаници изнели мишљење о томе да ли врста сметње може утицати на сагоревање дефектолога, 49 испитаника је даље елаборирало своје одговоре; укупно 63 одговора се односе на то зашто је рад са одређеним ученицима тежи (Табела 8). Слагање између процењивача износило је 0,98 што указује на веома високу сагласност међу проценама. Најучесталији одговори припали су категорији *карактеристике и понашања ученика*, а односили су се на „сложеност психофизичких сметњи”, „хиперактивност”, „буку и агресивност ученика”. Дефектолози такође препознају да је због сложености сметњи, угрожена њихова *ефикасност рада и постизање резултата*, наводећи како „пуно рада даје минималне резултате” и да им често треба „више енергије и истрајности да се нека радња спроведе од почетка до краја”. Одмах потом препознају и *потребу за индивидуалним приступом*, те описују како „у моменту морају да објасне на више начина”, како „свака различита сметња захтева различит приступ”, те како је понекад „тешко ускладити и задовољити специфичности и потребе сваког детета у датом тренутку, као и уклапање у оно што је предвиђено школским програмом и даном”. Као извор фрустрације поново се јавља категорија *недостатак сарадње са родитељима*, због „високих очекивања”, „неадекватног постављања граница код куће” и јер „родитељи не улажу довољно труда да прате савете дефектолога у напредовању и ангажовању детета”. Неколицина одговора односила се на неадекватне *услове рада*, а дефектолози сматрају да им је потребно „више припреме, метода и средстава”, али и „одмор у току радног дана”. Остатак испитаника сматра да је рад са одређеном децом тежи због „више различитих фактора”, али и да „све после дужег времена постаје фрустрирајуће”.

Табела 8. Категорије, њихова учесталост и примери одговора за питање због чега је рад са одређеним ученицима изазовнији

Категорија	Учесталост	Пример одговора
Недостатак сарадње са родитељима	7	<i>Родитељи не улажу довољно труда да прате савете дефектолога у напредовању и ангажовању детета.</i>
Услови рада	5	<i>Ученици су дивни кад се уклопите и прихватите вас. Није ми тешко да радим са њима. Треба ми одмор у току радног дана али руководство школе не мисли тако јер у том случају морају организовати да неко буде са ученицима у то време.</i>
Потреба за индивидуалним приступом	11	<i>Фрустрирајуће је када имате децу са различитим способностима, правите материјале за сваког посебно (у складу са његовим могућностима) и на крају увек постоји један ученик на крају часа који је испао у потпуности запостављен.</i>

Карактеристике и понашања ученика	24	<i>Веома тешко подносим вршишање деце; разумем да му је то начин комуникације, али тешко подносим, као и агресивност</i>
Ефикасност рада и постизање резултата	13	<i>Са неком децом пуно рада даје минималне резултате; давања су велика а резултати минимални.</i>
Остало	3	<i>Све после дужег времена постаје фрустрирајуће.</i>

Стратегије које користе дефектолози како би ефикасније управљали стресом у току радног дана

Последње питање односило се на стратегије за управљање стресом. У Табели 9 илустровани су примери укупно 239 одговора које је дало 186 испитаника. Слагање између процењивача износило је 0,92 што указује на веома високу сагласност међу проценама. У овом питању издвојили смо 14 категорија. Највећи број испитаника наводи *физичку активност*, као што су шетње, трчање и редовни тренинзи, као стратегију која им помаже. Одмах уз физичку активност, по бројности, је издвојена и категорија *разнода*, а испитаници наводе како их читање, музика, гледање серија и филмова значајно опушта након радног дана. Велики број дефектолога такође наводи како се труди да *креира пријатну атмосферу на послу*, на пример, кроз игру, креативни рад и прилагођавање третмана. Одређени број испитаника се труди да направи *границу између приватног и пословног*, „да посао оставе иза себе чим изађу из школе и да се посвете другим стварима”, а док су у школи да тако организују пословне активности како би имали чешће *паузе на послу*. У нешто мањој мери одређени испитаници окрећу се *релаксацији* кроз музику и релаксационе вежбе, те спиритуалним праксама, као што су *религиозност и медитација*, као мере за управљање стресом. Неки испитаници су се изјаснили да воле да проводе *време у природи*, неки се окрећу *хумору*, док су неки испитаници спас за своје ментално здравље пронашли у *психотерапији*. Неколицина дефектолога наводи да *нема стратегију* јер „не осећају претерану потребу”, а остатак се окреће *осталим стратегијама*, као што је на пример, „промена радног места”.

Табела 9. Категорије, њихова учесталост и примери одговора на питање у вези са стратегијама које испитаници примењују како би управљали стресом

Категорија	Учесталост	Пример одговора
Разнода (музика, читање, филм...)	45	<i>Читам, слушам музику, дружим се са пријатељима, позориште.</i>
Време у природи	8	<i>Боравак на ваздуху бар 2 часа.</i>
Социјализација (породица, деца, пријатељи...)	14	<i>Посета пријатељима и дружења ван школе.</i>
Подршка колега	7	<i>Разговор са колегама о проблемима на које наилазимо.</i>
Креирање пријатне атмосфере на послу	32	<i>Трудим се да сваком детету, сваки дан ситницом улетишам тај дан, ставим осмех на лице, прилагодим третман, па се самим тим и ја осећам успешније и испуњеније.</i>
Физичка активност	50	<i>Одлазак на тренинг пре/након радног дана</i>
Граница између приватног и пословног	19	<i>Трудим се да посао остављам иза себе чим изађем из школе, да се фокусирам на друге ствари и посветим својој породици.</i>
Релаксација	18	<i>Релаксирајућа музика, релаксационе вежбе</i>
Психотерапија	4	<i>После вишегодишњег сагоревања примењујем шетње, јогу, психотерапију, лекове.</i>
Хумор	7	<i>Хумор, игра, смех</i>
Спиритуалност	7	<i>Таи чи или јога... Молитва...</i>
Прављење пауза на послу	11	<i>Трудим се да распоред активности буде тако организован да су на крају дана неке опуштајуће активности или активности у природи. Такође, обавезно користим и велики одмор.</i>
Немам	17	<i>Не примењујем ништа, бар свесно. Не осећам неку пре-терану потребу.</i>
Остало	7	<i>Планирам промену радног места и делатности.</i>

■ ДИСКУСИЈА И ЗАКЉУЧАК

Циљ истраживања био је да се испита ефекат сагоревања међу дефектолозима који раде у школама за образовање деце са сметњама у развоју у Србији. Поред тога, циљ истраживања био је да се анализирају разлике у степену сагоревања у односу на социодемографске карактеристике дефектолога и да се идентификују фактори који доприносе сагоревању, уз стратегије које се односе на превенцију ове појаве из перспективе дефектолога.

Квантитативни резултати. Наша студија показала је да је синдром сагоревања присутан у одређеној мери код дефектолога. Имајући у виду укупан скор, нешто мање од две трећине испитаника пријављује неки степен сагоревања. Посматрано из компаративне перспективе, у истраживању из 2016. године (Pоров i Stefanović, 2016) наводи се да 15% испитаника показује ране симптоме сагоревања према Чек-листи изгарања (The Burnout Checklist; Hart, 2009). Резултати објављени 2019. године су указали на то да око трећине испитаника има висок ниво сагоревања на најмање једној супскали МВИ упитника (Jovanović et al., 2019), док је истраживање из 2021. године, у коме је такође коришћен МВИ упитник, показало да 38% дефектолога доживљава висок ниво емоционалне исцрпљености (Jovanović et al., 2021). Иако подаци указују на благ пораст сагоревања у последњих неколико година, разлике у налазима могу делимично бити резултат примене три различита инструмента.

Резултати нашег истраживања показали су да у домену личног сагоревања код око три четвртине испитаника постоји сагоревање. Лично сагоревање односи се на ниво физичког и психолошког умора који особа осећа, без обзира на радно окружење, што је додатни аспект у односу на МВИ упитник. Сагоревање повезано с послом, које највише одговара професионалном сагоревању, пријављује око две трећине испитаника. Ова супскала обухвата аспекте професионалне исцрпљености и деперсонализације, што се процењује и кроз МВИ скалу (Maslach & Jackson, 1985). На трећој супскали, која процењује сагоревање које испитаници приписују односом са ученицима, половина испитаника извештава о сагоревању, што је просечно најмање када посматрамо све три супскале. Сличан налаз добијен је у истраживању рађеном на узорку васпитача у Србији. Наиме, показано је да су просечни скорови најнижи у вези са радом са децом (Mijatović i Strizak, 2023). Најнижи просечни скорови на овој супскали забележени су и у истраживању међу здравственим радницима током пандемије изазване вирусом корона у вези са радом с пацијентима (Duarte et al., 2020). Резултати нашег истраживања сугеришу да је сагоревање дефектолога више повезано са личним факторима и условима на послу, а мање са директним радом с ученицима. Иако се сагоревање доводи у везу са задовољством односима на послу (Ansley et al., 2019), може се рећи да рад са ученицима није сам по себи фактор ризика, јер је сагоревање више повезано са условима рада, како

због њихових стварних карактеристика, тако и због тога што их наставници сами доживљавају као узрок свог умора или исцрпљености (Pyhäältö et al., 2011).

Имајући у виду социодемографске варијабле, утврђене су значајне позитивне корелације између сагоревања везаног за посао, године радног стажа и старости испитаника. Ови налази су у складу са истраживањима која указују на то да искуснији дефектолози могу бити подложнији сагоревању (Amri et al., 2020). Иако су корелације слабог интензитета, ипак показују да су и старији испитаници, и они који имају више радног искуства, у овом истраживању показали већу склоност ка сагоревању које је повезано са послом. Како се и наводи у сличним истраживањима, искуснијим наставницима може бити теже да се прилагоде образовним реформама, што, уз кумулативно незадовољство условима рада и веће трошење личних ресурса, може повећати ризик од сагоревања у односу на мање искусне колеге које се још увек доказују (Јовановић, 2020). Разлике у односу на пол нису провераване с обзиром да су највећи део узорка чиниле жене, што је у складу са расподелом према полу у овој професији. Када се посматрају друге демографске варијабле, резултати нашег истраживања нису показали да има значајне разлике у нивоима сагоревања ни на једној супскали у односу на брачни статус, стамбену ситуацију, број властите деце и узраст деце са којом раде. На основу ових резултата може се закључити да је, у оквиру нашег узорка, сагоревање независно од већине испитиваних демографских фактора испитаника који су учествовали у овом истраживању. Резултати истраживања у нашој земљи нису доследни када је реч о повезаности социодемографских варијабли са синдромом сагоревања. На пример, у једном истраживању (Јовановић и сар., 2019) нису утврђене разлике у вези са брачним статусом, што је у складу с нашим налазима. Међутим, у другој студији (Јовановић et al., 2019) аутори идентификују брачни статус као значајан предиктор синдрома сагоревања код дефектолога. Оба истраживања (Јовановић и сар., 2019; Јовановић et al., 2019) упућују на разлике у односу на стамбено питање, па тако испитаници који и даље живе са родитељима пријављују веће нивое сагоревања у односу на друге испитанике. Можемо претпоставити да на различите налазе могу утицати различит узорак и различити услови у којима су спроведена истраживања. Такође, могуће је да су се животни услови и друштвена очекивања променила уназад пар година, што може довести до различитих резултата.

У овом истраживању пронађене су разлике које се тичу све три димензије сагоревања између дефектолога који доминантно раде са децом са поремећајима из спектра аутизма у односу на оне који раде са интелектуалном ометеношћу. Рад са децом са поремећајима из спектра аутизма представља изазов, јер њихове специфичне карактеристике, као што су тешкоће у понашању, емоцијама и комуникацији за наставнике стварају додатне изазове у раду и последично доводе до већег емоционалног стреса и сагоревања (Атијат, 2017). У поређењу са наставницима који раде са децом са интелектуалном ометеношћу и оштећењем

слуха, наставници који раде са децом са поремећајима из спектра аутизма извештавају о вишем нивоу стреса и сагоревања (Zarafshan et al., 2013).

Квалитативни резултати. Квалитативном анализом садржаја идентификовани су фактори које дефектолози доводе у везу са сагоревањем, при чему су описане различите врсте сметњи и њихов допринос сагоревању, као и стратегије које користе како би спречили прекомерни стрес на послу.

Када су у питању *фактори које испитаници доводе у везу са сагоревањем*, једна од категорија која се издвојила везана је за подршку и сарадњу у колективу, као и за сарадњу са другим институцијама и родитељима. Бројна истраживања указују на значај добрих међуљудских односа и социјалне подршке на радном месту као важног фактора у смањењу сагоревања у различитим професијама (нпр. Stanley & Sebastine, 2023). На пример, у појединим студијама се истиче да социјална подршка посредује у утицају емоционалне исцрпљености на радне задатке, помажући здравственим радницима да ефикасније управљају стресом (Ruisoto et al., 2021). Поред тога, социјална подршка унапређује стратегије превладавања, омогућавајући лакше савладавање изазова на радном месту (Ben-Zur & Michael, 2007). У вези са сарадњом са родитељима, испитаници препознају да њен недостатак, с једне стране, представља могући фактор који доприноси њиховом изгарању на послу, а потом и као објашењење зашто је рад са одређеним ученицима захтевнији. Бројна истраживања потврдила су да су односи са родитељима значајно повезани са сагоревањем на послу, превасходно у домену емоционалне исцрпљености и личних достигнућа (нпр. Skaalvik & Skaalvik, 2009; Squillaci & Hofmann, 2021). О овоме сведоче и налази студије рађене у Литванији (Kaffemanienė et al., 2021), у којој испитаници наводе како родитељи често немају довољно знања о специфичним потребама детета, нису у стању да реално процене ситуацију, те својим поступцима ометају рад стручњака. Поред тога, родитељи неретко окривљују наставнике за проблеме у развоју и негирају или прикривају чињеницу да њихово дете има сметње у развоју, што додатно отежава процес рада. Рад са родитељима може бити психолошки изазован, те представља потенцијални стресор, поготово за неискусне наставнике (Stoeber & Rennert, 2008; Betoret, 2009, према Squillaci & Hofmann, 2021). Сукоби са родитељима, њихово преиспитивање школских одлука и пракси, као и жалбе доводе до стреса код наставника (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Међутим, успешно образовање деце са сметњама у развоју незамисливо је без адекватне сарадње родитеља и наставника, у овом случају дефектолога. Успешна сарадња и отворена комуникација кључни су за учеников успех, решавање образовних проблема и пружање адекватне подршке свим актерима образовног процеса (Ozmen et al., 2016). Категорија која се односила на професионални развој запослених и вредновање професије показује да већина испитаника верује да лични развој и програми за превенцију сагоревања имају значајан утицај на побољшање професионалног задовољства и смањење стреса. У једном истра-

живању (Van Dierendonck et al., 2005) потврђен је значај оваквих програма. Наиме, показано је да су испитаници забележили мање нивое исцрпљености, а веће нивое среће и професионалне ефикасности у поређењу са контролном групом. Ови резултати указују на значај континуираног професионалног развоја и адекватних програма подршке као кључних фактора у управљању стресом и унапређивању професионалног задовољства запослених у овој области. Један део испитаника истакао је да њихова професија није довољно вреднована у друштву, те сматрају да би требало да имају бенефицирани радни стаж. Слични резултати добијени су и у другим истраживањима у којима се истиче да је поред демографских фактора, приликом процене ризика од сагоревања, потребно узети у обзир и индивидуално задовољство послом (Baran et al., 2010). Задовољство условима рада, плата, вредновање професије, укљученост у рад школе и могућности које се односе на професионални развој могу утицати на разлику између оних наставника који су подложни сагоревању у односу на оне који су изгарању подложни у мањој мери. Током стручног усавршавања наставници имају прилику да континуирано уче и да се адаптирају на пословне промене, што доводи до смањења стопе напуштања ове професије (Wasburn-Moses, 2005). Трећа категорија односила се на организацију и услове рада, са најчешће навођеном потребом да одељења буду мања, те да се ангажује већи број дефектолога, како би била могућа индивидуализована настава. Ефикасност управљања одељењем идентификована је у једном истраживању реализованом у нашој земљи (Јовановић et al., 2021) као значајан предиктор синдрома сагоревања на све три супске МБИ упитника. Недостатак могућности које се тичу индивидуалног приступа је проблем детектован код дефектолога и у другим истраживањима (нпр. Gersten et al., 2001) и повезује се са сагоревањем. С једне стране, постоји очекивање да се рад прилагоди сваком ученику, док величина одељења и све већи број ученика са вишеструким сметњама онемогућавају реализацију таквог приступа. С тим у вези је и трајање часова, које је исто као и у редовним школама у Републици Србији. Обим и природа посла дефектолога захтева коришћење различитих вештина и ресурса како би се прилагодили све различитијим нивоима способности ученика и помогли им да остваре циљеве у учењу. Административни задаци које дефектолози запослени у настави дневно обављају су још један од разлога који утиче на исцрпљеност на послу. Истраживања обављена у Америци показују да је прекомерна администрација један од главних узрока изгарања на послу и напуштања ове професије (нпр. Wong et al., 2017). На пример, у 2013. години Амерички одсек за програме специјалног образовања известио је да је 53% учитеља и наставника специјалног образовања у основним и средњим школама проводило више времена на административним пословима него на испуњавању додатних одговорности, као што су састанци о индивидуализованим образовним програмима, планирање наставе или оцењивање ученика (Hester et al., 2020). Додатно, један део испитаника који

су учествовали у нашој студији довео је у везу изгарање на послу са курикулумом и програмом наставе, стављајући притом акценат на враћање „старих” програма и истичући да је неопходно да у фокусу буду функционалне вештине ученика. Неки истраживачи тврде да синдром сагоревања није само индивидуални проблем, већ системски, укорењен у образовном окружењу, које садржи ригидне наставне планове и политике које не сагледавају различите потребе ученика (Santoro, 2018).

Када је реч о *врстама сметњи у контексту сагоревања код дефектолога*, у одговорима испитаника идентификовали смо поремећаје из спектра аутизма, психијатријске поремећаје, агресију и вишеструке сметње као оне за које испитаници у највећој мери наводе да изискују захтевније ангажовање у раду. Они првенствено сматрају да је рад са одређеним ученицима тежи због карактеристика одређене сметње и начина понашања које тај ученик испољава, као што су нпр. бука, вриштање и агресивност. Због бихевиоралних манифестација сметње, такође сматрају да њихов рад није довољно ефикасан и да се теже постижу било какви резултати. С тим у вези су и резултати појединих истраживања у којима се наводи да су дефектолози који раде са ученицима са поремећајима из спектра аутизма, као и ученицима са емоционалним и бихевиоралним проблемима, под већим ризиком за сагоревање (Garwood et al., 2018; Wong et al., 2017). У скорашњој метаанализи, Парк и Шин (Park & Shin, 2020) објашњавају како управо понашања ученика, која се разликују у зависности од врсте сметње, утичу на сагоревање. Дакле, и поред специфичних изазова који се јављају код ученика са поремећајима из спектра аутизма, психијатријским поремећајима, као и код оних са агресивним понашањем, рад са ученицима који имају друге врсте сметњи, попут поремећаја пажње и хиперактивности, ученика који су васпитно запуштени и невербалних ученика, такође може бити веома захтеван. Када се томе дода чињеница да су одељења често хетерогена, са ученицима различитих врста сметњи, захтевна понашања могу додатно појачати стрес наставника, јер се различите потребе морају истовремено задовољити. Интересантно је приметити да мали број испитаника перципира рад са вишим разредима као тежи. Иако нисмо добили такве резултате приликом анализе разлика у односу на узрастну групу деце, можемо да претпоставимо да старији ученици пролазе кроз пубертетске промене које могу додатно компликовати динамику у учионици. Неколико студија је показало да је узраст ученика повезан са сагоревањем на послу код наставника. Конкретно, у једном истраживању показано је да наставници старијих ученика (узраста од 13 до 19 година) доживљавају веће нивое сагоревања (Brunsting et al., 2014).

Поред тога, када је реч о *стратегијама које испитаници примењују за управљање стресом у току радног дана*, идентификовали смо већи број ових стратегија. Најучесталији одговор односио се на бављење физичком активношћу, као што је нпр. трчање или редован одлазак на тренинг пре или после

посла. Добробити физичке активности на физичко и ментално здравље добро су познате, а истраживања показују да наставници који практикују физичке активности имају ниже нивое сагоревања (нпр. González-Valero et al., 2022). Изгледа да наставници који нису физички активни имају веће предиспозиције ка развоју анксиозности и сагоревања на послу (Jodra & Domínguez, 2020). Још једна веома важна стратегија за управљање стресом свакако се односи и на услове рада, па тако испитаници пријављују како се у великој мери опредељују за креирање пријатне атмосфере на послу, потом како улажу напоре да направе границу између приватног и пословног, а у нешто мањој мери такође наводе и подршку колега. Атмосфера на послу и услови рада представљају факторе који ће у великој мери утицати на то како особа функционише у радној околини (Chan et al., 2015), а они се такође описују и као значајни за сагоревање на послу (Maslach & Leiter, 2016). У истраживањима је потврђено да је перцепција позитивне атмосфере на послу повезана са мањим нивоима исцрпљености у наставничкој професији (Randelović & Stojiljković, 2015). Када запослени перципирају атмосферу на послу као позитивну, они су боље повезани са својим сарадницима и надређенима и спремнији су да се посвете обављању свог посла. Услови рада су свакако фактор који ће у великој мери утицати на то да ли запослени праве добар баланс између приватног и пословног. Уколико су приморани да „жртврјују” своје слободно време како би се посветили прекомерним радним обавезама, запослени ће се у већој мери суочавати са емоционалном исцрпљеношћу и сагоревањем на послу (Cho et al., 2023; Lin et al., 2014). Из овога произлази да је баланс између пословног и приватног времена основна стратегија за смањење изгарања на послу. Стога, није необично да се велики број одговора испитаника такође односио и на разоноду, као што су нпр. филмови, читање и слушање музике. Истраживања потврђују да је хоби добра стратегија за смањивање нивоа сагоревања (Alanazi, 2024; Cheng et al., 2018). Наставници који су задовољни начином на који проводе своје слободно време могу искусити мање нивое сагоревања, деперсонализације и већу личну успешност јер им хоби пружа „предах од посла” (Borgonovi et al., 2023). Позитивна искуства у слободно време могу побољшати благостање наставника што може објаснити везу између уживања у слободним активностима и професионалног сагоревања (Alanazi, 2024). Мали број испитаника такође наводи спиритуалне праксе, као што су молитва, јога и медитација, као стратегије за управљање стресом. Друга истраживања такође потврђују да спиритуалност може да утиче на смањење нивоа сагоревања (Chirico et al., 2020; Sharp Donahoo et al., 2018). Могуће је да овакве праксе дају испитаницима додатну „снагу” да се носе са стресним ситуацијама. Иако је врло мали број испитаника дао такве одговоре, занимљиво је да су се у категорији „остало” појавили и одговори који указују на напуштање посла и промену професије. Повезаност прекомерног стреса на послу и напуштања дефектолошке професије потврђена је у различитим истра-

живањима (Brunsting et al., 2014; Cancio et al., 2013). На пример, истраживање спроведено у Америци (Hester et al., 2020) показало је да око 52% испитаника планира да напусти посао. Као кључне разлоге наводе радне захтеве, попут писања ИОП-а и прекомерну администрацију, недостатак подршке и ресурса, укључујући недовољну финансијску надокнаду и подршку за запослене и ученике, као и нарушено ментално и физичко здравље. Испитаници су изјавили да се осећају исцрпљено, преоптерећено, да жртвују слободно време и личне односе, те да им недостаје подршка, могућности за напредовање и признање за њихов рад. У обимном прегледу литературе (Billingsley & Bettini, 2019), који обухвата период од 2002. до 2019. године, идентификовани су фактори повезани са напуштањем професије, при чему су кључни фактори услови на послу, радни захтеви, недостатак подршке и административне обавезе. Претпоставља се да комбинација ових фактора, заједно са негативним емоционалним реакцијама, посредно води до одлуке о напуштању професије.

Презентовано истраживање показало је да је умерено сагоревање присутно међу дефектолозима запосленима у школама за образовање деце са сметњама у развоју у Србији. Просечно виши скорови су на скалама личног и професионалног сагоревања, док је нешто ниже сагоревање у вези са самим радом са децом. Поред тога, идентификовани су фактори које дефектолози доводе у везу са сагоревањем, као и стратегије за управљање стресом на послу. Како наводе испитаници, главни разлози за сагоревање тичу се подршке и сарадње у колективу, сарадње са другим институцијама и родитељима, затим услова и организације рада, а на крају и њиховог професионалног развоја и вредновања њихове професије. Дати налази указују на потребу да се унапреде услови рада у школама за децу са сметњама у развоју, да се дефектолози више укључе у процес доношења одлука у школи, да се имплементирају програми за подршку запосленима, као и да се значај професије у друштву унапреди. С обзиром да у истраживању није добијена разлика у односу на социодемографске факторе, осим година старости и радног искуства које су у вези са професионалним сагоревањем, препорука је да се кроз будућа истраживања утврде варијабле које би могле боље да објасне појаву сагоревања у овој професији. Такође, у светлу тренутне ситуације у специјалном образовању, будућа истраживања такође би требало да проуче факторе који мотивишу дефектологе да не напусте посао. Поред тога, треба поменути ограничења која могу бити важна за интерпретацију резултата ове студије. Узорак овог истраживања је погодан те се подаци не могу генерализовати на целу популацију дефектолога. Формирање случајног узорка (на пример, стратификованог) омогућило би да сваки члан популације дефектолога има једнаку вероватноћу да буде изабран да учествује у испитивању, чиме би се обезбедила већа репрезентативност података. Учесници у истраживању одабрани су посредним путем, односно њихово учествовање је делом зависило од воље директора да проследе упитник својим запосленима. С

обзиром на предмет истраживања, претпостављамо да су упитник у већој мери попуњавали испитаници који имају израженије интересовање за ову тему. Такође, истраживање је спроведено путем онлајн платформе, што може резултати одређеном пристрасношћу на нивоу узорка у домену дигиталне писмености испитаника. Претпостављамо да су у истраживању учествовали они који су дигитално вештији. Такође, испитивани су само одговори испитаника који су се одазвали позиву да учествују у истраживању (од свих 48 школа које су контактиране), те се стога резултати не могу генерализовати на све дефектологе који су запослени у Србији.

КРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА

- Alanazi, H. M. N. (2024). The role of leisure satisfaction, leisure boredom, in predicting occupational burnout among public primary school teachers in Saudi Arabia. *Pakistan Journal of Life and Social Sciences*, 22(1), 146–167. DOI:10.57239/PJLSS-2024-22.1.0012
- Amri, A., Abidli, Z., Elhamzaoui, M., Bouzaboul, M., Rabea, Z., & Ahami, A. O. T. (2020). Assessment of burnout among primary teachers in confinement during the COVID-19 period in Morocco: case of the Kenitra. *The Pan African Medical Journal*, 35(Suppl 2). DOI:10.1353/etc.2013.0035
- Ansley, B. M., Houchins, D., & Varjas, K. (2019). Cultivating positive work contexts that promote teacher job satisfaction and retention in high-need schools. *Journal of Special Education Leadership*, 32(1), 3–16.
- Atiyat, O. K. (2017). The level of psychological burnout at the teachers of students with autism disorders in light of a number of variables in Al-Riyadh Area. *Journal of Education and Learning*, 6(4), 159–174. DOI:10.5539/jel.v6n4p159
- Banks, S. R., & Necco, E. G. (1990). The effects of special education category and type of training on job burnout in special education teachers. *Teacher Education and Special Education*, 13(3-4), 187–191. DOI:10.1177/08884064900130030
- Baran, G., Bıçakçı, M.Y., İnci, F., Öngör, M., Ceran, A., & Atar G. (2010). Analysis of burnout levels of teacher. *Procedia Soc Behav Sci*, 9: 975–980. DOI:10.1016/j.sbspro.2010.12.270
- Ben-Zur, H., & Michael, K. (2007). Burnout, social support, and coping at work among social workers, psychologists, and nurses: The role of challenge/control appraisals. *Social work in health care*, 45(4), 63–82. DOI:10.1300/J010v45n04_04
- Billingsley, B., & Bettini, E. (2019). Special education teacher attrition and retention: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 003465431986249. DOI:10.3102/0034654319862495
- Borgonovi, F., Pokropek, M., & Pokropek, A. (2023). Relations between academic boredom, academic achievement, ICT use, and teacher enthusiasm among adolescents. *Computers & Education*, 200. DOI:10.1016/j.compedu.2023.104807
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and treatment of children*, 681–711. DOI:10.1353/etc.2014.0032
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21(1), 37–47. DOI:10.1002/capr.12360
- Cancio, E. J., Albrecht, S. F., & Johns, B. H. (2013). Defining administrative support and its relationship to the attrition of teachers of students with emotional and behavioral disorders. *Education and Treatment of children*, 71–94. DOI:10.1353/etc.2013.0035
- Chan, S. H., Wan, Y. K. P., & Kuok, O. M. (2015). Relationships among burnout, job satisfaction, and turnover of casino employees in Macau. *Journal of Hospitality Marketing & Management*, 24(4), 345–374. DOI:10.1080/19368623.2014.911712
- Cheng, T. M., Chang, S. Y., & Chan, Y. Y. (2018). I know you are suffering from burnout: The moderated mediation effects of "leisure benefits" and "leisure coping" on the burnout model of flight attendants. *Journal of Air Transport Management*, 71, 119–129. DOI:10.1016/j.jairtraman.2018.06.003
- Chirico, F., Sharma, M., Zaffina, S., & Magnavita, N. (2020). Spirituality and prayer on teacher stress and burnout in an Italian cohort: A pilot, before-after controlled study. *Frontiers in Psychology*, 10, 2933. DOI:10.3389/fpsyg.2019.02933

- Cho, H., Pyun, D. Y., & Wang, C. K. J. (2023). Teachers' work-life balance: the effect of work-leisure conflict on work-related outcomes. *Asia Pacific Journal of Education*, 1–16. DOI:10.1080/02188791.2023.2259113
- Creedy, D. K., Sidebotham, M., Gamble, J., Pallant, J., & Fenwick, J. (2017). Prevalence of burnout, depression, anxiety and stress in Australian midwives: a cross-sectional survey. *BMC pregnancy and childbirth*, 17, 1–8. DOI:10.1186/s12884-016-1212-5
- Curran, A. (2017). Burnout: Special education teachers experiences with career demands [published doctoral dissertation, Northeastern University – College of Professional Studies]. Northeastern University Library. <https://repository.library.northeastern.edu/>
- Dias, F. S., & Angélico, A. P. (2018). Burnout syndrome in bank employees: a literature review. *Trends in Psychology*, 26, 15–30. DOI:10.9788/TP2018.1-02En
- Duarte, I., Teixeira, A., Castro, L., Marina, S., Ribeiro, C., Jácome, C., ... & Serrão, C. (2020). Burnout among Portuguese healthcare workers during the COVID-19 pandemic. *BMC public health*, 20, 1–10. DOI:10.1186/s12889-020-09980-z
- Emery, D. W., & Vandenberg, B. (2010). Special education teacher burnout and ACT. *International Journal of Special Education*, 25, 119–131.
- Eurydice (2023). *Образованье деце и ученика са сметњима у развоју у специјалним предшколским установама и школама*. Retrieved August 27, 2024 from <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sr/national-education-systems/serbia/obrazovane-dece-i-uchenika-sa-smetnama-u-razvoju-u-specijalnim>
- Fisher, M. H. (2011). Factors influencing stress, burnout, and retention of secondary teachers. *Current Issues in Education*, 14(1).
- Garwood J. D., Werts M. G., Varghese C., & Gosey L. (2018). Mixed-methods analysis of rural special educators' role stressors, behavior management, and burnout. *Rural Special Education Quarterly*, 37, 30–43. DOI:10.1177/8756870517745270
- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M. K. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional children*, 67(4), 549–567. DOI:10.1177/001440290106700408
- Gisev, N., Bell, J. S., & Chen, T. F. (2013). Interrater agreement and interrater reliability: key concepts, approaches, and applications. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 9(3), 330–338. DOI:10.1016/j.sapharm.2012.04.004
- Gong, T., Zimmerli, L., & Hoffer, H. E. (2013). The effects of transformational leadership and the sense of calling on job burnout among special education teachers. *Journal of School Leadership*, 23(6), 969–993. DOI:10.1177/105268461302300
- González-Valero, G., Gómez-Carmona, C. D., Bastida-Castillo, A., Corral-Pernía, J. A., Zurita-Ortega, F., & Melguizo-Ibáñez, E. (2023). Could the complying with WHO physical activity recommendations improve stress, burnout syndrome, and resilience? A cross-sectional study with physical education teachers. *Sport Sciences for Health*, 19(1), 349–358. DOI:10.1007/s11332-022-00981-6
- Hart, A. (2009). The Burnout Checklist. *Arcadia, California*, 5(06), 2016.
- Hester, O. R., Bridges, S. A., & Rollins, L. H. (2020). "Overworked and underappreciated": special education teachers describe stress and attrition. *Teacher Development*, 1–18. DOI:10.1080/13664530.2020.1767189
- Jodra, P., & Domínguez, R. (2020). Effects of physical activity on the perceived general health of teachers. *International Journal of Medicine & Science of Physical Activity & Sport*, 20(77), 155–166. DOI:10.15366/rimcafd2020.77.010

- 📖 Jovanović, V. (2020). Ispitivanje uticaja protektivnih i faktora rizika na sindrom izgaranja nastavnika koji realizuju nastavu u redovnim i školama za intelektualno ometenu decu [objavljena doktorska disertacija, Univerzitet u Kragujevcu – Fakultet medicinskih nauka]. Nacionalni repozitorijum disertacija u Srbiji. <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/18245>
- 📖 Jovanović, V. R., Hinić, D., Džamonja, I. T., Stamatović, G. B., Gajić, T., & Mihajlović, G. (2021). Individual-psychological factors and perception of social support in burnout syndrome. *Vojnosanitetski pregled*, 78(9), 944-954. DOI:10.2298/VSP190820004J
- 📖 Jovanović, V. R., Karić, J., Hinić, D., Stojanović, G., Džamonja Ignjatović, T., i Mihajlović, G. (2019). Sindrom izgaranja defektologa zaposlenih u školama za decu sa smetnjama u razvoju. *Engrami*, 41(2), 21–33. DOI:10.5937/engrami1902021J
- 📖 Jovanović, V., Karić, J., Mihajlović, G., Džamonja-Ignjatović, T., & Hinić, D. (2019). Work-related burnout syndrome in special education teachers working with children with developmental disorders—possible correlations with some socio-demographic aspects and assertiveness. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 692–701. DOI:10.1080/08856257.2019.1572092
- 📖 Kaffemanienė, I., Tomėnienė, L., & Verpećinskienė, F. (2021, May). Teachers' cooperation with parents of students with special educational needs. In *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference* (Vol. 3, pp. 51–64). DOI:10.17770/sie2021vol3.6454
- 📖 Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen burn-out inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & stress*, 19(3), 192–207. DOI:10.1080/02678370500297720
- 📖 Küçüksüleymanođlu, R. (2011). Burnout syndrome levels of teachers in special education schools in Turkey. *International Journal of Special Education*, 26, 53-63.
- 📖 Landers, R. (2023). Computing intraclass correlations (ICC) as estimates of interrater reliability in SPSS. *Authorea Preprints*. DOI:10.15200/winn.143518.81744
- 📖 Leiner, D. J. (2020). SoSci Survey (Program Version 3.2.06) [Computer software]. Available at <http://www.sosicisurvey.com>
- 📖 Lin, Y. S., Huang, W. S., Yang, C. T., & Chiang, M. J. (2014). Work–leisure conflict and its associations with well-being: The roles of social support, leisure participation and job burnout. *Tourism Management*, 45, 244-252. DOI:10.1016/j.tourman.2014.04.004
- 📖 Maslach, C., Jackson, S., & Leiter, M. (1997). The Maslach Burnout Inventory Manual. In C. P. Zalaquett, & R. J. Wood (Eds.), *Evaluating Stress: A Book of Resources* (pp. 191–218). The Scarecrow Press.
- 📖 Maslach, C., & Jackson, S. E. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Sex roles*, 12, 837–851.
- 📖 Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111. DOI:10.1002/wps.20311
- 📖 Mijatović, L., i Strižak, N. (2023). Emocionalna inteligencija kao crta lićnosti i profesionalno sagorevanje vaspitaća. *Nastava i vaspitanje*, 72(2), 153–168. DOI:10.5937/nasvas2302153m
- 📖 Nikolić, G., Đorđić, M. D., i Kovaćević, J. M. (2019). Mesto specijalnih škola u inkluzivnom obrazovanju. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 277–297. DOI:10.5937/ZRFFP49-19176
- 📖 Nuri, C., Demirok, M. S., & Direktör, C. (2017). Determination of Self-Efficacy and Burnout State of Teachers Working in the Special Education Field in Terms of Different Variables. *Journal of Education and Training Studies*, 5(3), 160–166.
- 📖 Olivier, M. A. J., & Williams, E. E. (2005). Teaching the mentally handicapped child: Challenges teachers are facing. *International Journal of Special Education*, 20(2), 19–31.

- 📖 Ozmen, F., Akuzum, C., Zincirli, M., & Selcuk, G. (2016). The communication barriers between teachers and parents in primary schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 26–46. DOI:10.14689/ejer.2016.66.2
- 📖 Park, E.Y., & Shin, M. (2020). A Meta-Analysis of Special Education Teachers' Burnout. *Sage Open*, 10(2). DOI:10.1177/2158244020918297
- 📖 Pearson, M., Clavenna-Deane, B., & Carter, K. S. (2015). Job Attitudes of Special Educators Related to Inclusion of Students with Significant Disabilities. *International Journal of Special Education*, 30(2), 81–93.
- 📖 Popov, S., i Stefanović, B. (2016). Sindrom izgaranja i kognitivna emocionalna regulacija u profesiji defektologa. *Tematski Zbornik radova međunarodnog značaja "Inkluzivna teorija i praksa"*, 284–291.
- 📖 Prince, A. (2018). The Perils of Job Burnout. *International Education & Research Journal*, 4(7), 13–15.
- 📖 Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Salmela-Aro, K. (2011). Teacher–working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and teacher education*, 27(7), 1101–1110. DOI:10.1016/j.tate.2011.05.006
- 📖 Rajšli-Tokoš, E. I. (2023). Evaluacija ciljeva individualnog obrazovnog plana i akademski uspeh učenika sa invaliditetom u srednjoj školi [objavljena doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju]. Nacionalni repozitorijum disertacija u Srbiji. <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/22574>
- 📖 Randelović, K., i Stojilković, S. (2015). Work climate, basic psychological needs and burnout syndrome of primary school teachers and university professors. *TEME: časopis za društvene nauke*, 39(3), 823–844.
- 📖 Rapačić, D., Nedović, G., Ilić, S., & Stojković, I. (2008). Zakonski okvir i inkluzivna praksa. [Legal Framework and Inclusive Practice]. U D. Radovanović (ur.). U susret inkluziji-dileme u teoriji i praksi (str. 9–27). Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
- 📖 Ruisoto, P., Ramírez, M. R., García, P. A., Paladines-Costa, B., Vaca, S. L., & Clemente-Suárez, V. J. (2021). Social support mediates the effect of burnout on health in health care professionals. *Frontiers in Psychology*, 11, 623587. DOI:10.3389/fpsyg.2020.623587
- 📖 Santoro, D. A. (2018). *Demoralized: Why teachers leave the profession they love and how they can stay*. Harvard Education Press.
- 📖 Seiler Zimmermann, Y., & Wanzanried, G. (2019). Are homeowners happier than tenants? Empirical evidence for Switzerland. *Wealth (s) and subjective well-being*, 305–321. DOI:10.1007/978 3 030 05535 6_14
- 📖 Sharp Donahoo, L. M., Siegrist, B., & Garrett-Wright, D. (2018). Addressing compassion fatigue and stress of special education teachers and professional staff using mindfulness and prayer. *The Journal of School Nursing*, 34(6), 442–448. DOI:10.1177/10598405177257
- 📖 Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teach. Teach. Edu.* 25 (3), 518–524. DOI:10.1016/j.tate.2008.12.006
- 📖 Squillaci, M., & Hofmann, V. (2021). Working in inclusive or non-inclusive contexts: Relations between collaborative variables and special education teachers' burnout. *Frontiers in Education*, 6. DOI:10.3389/educ.2021.640227
- 📖 Stanley, S., & Sebastine, A. J. (2023). Work-life balance, social support, and burnout: A quantitative study of social workers. *Journal of Social Work*, 23(6), 1135–1155. DOI:10.1177/146801732311979
- 📖 Syed, M., & Nelson, S. C. (2015). Guidelines for establishing reliability when coding narrative data. *Emerging Adulthood*, 3(6), 375–387. DOI:10.1177/2167696815587648

- 📖 Taranu, S. M., Ilie, A. C., Turcu, A. M., Stefaniu, R., Sandu, I. A., Pislaru, A. I., ... & Alexa-Stratulat, T. (2022). Factors associated with burnout in healthcare professionals. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(22), 14701. DOI:10.3390/ijerph192214701
- 📖 Van Dierendonck, D., Garssen, B., & Visser, A. (2005). Burnout prevention through personal growth. *International journal of stress management*, 12(1), 62. DOI:10.1037/1072-5245.12.1.62
- 📖 Vercambre, M. N., Brosselin, P., Gilbert, F., Nerrière, E., & Kovess-Masféty, V. (2009). Individual and contextual covariates of burnout: A cross-sectional nationwide study of French teachers. *BMC Public Health*, 9 (333). DOI:10.1186/1471-2458-9-333
- 📖 Wasburn-Moses, L. (2005). How to Keep Your Special Education Teachers. *Principal Leadership* 5(5), 35–38.
- 📖 WHO (2019). Burnout an "occupational phenomenon": International Classification of Diseases. Geneva: World Health Organization. Available: <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>
- 📖 Wong V. W., Ruble L. A., Yu Y., & McGrew, J. H. (2017). Too stressed to teach? Teaching quality, student engagement, and IEP outcomes. *Exceptional Children*, 83, 412–427. DOI:10.1177/0014402917690729
- 📖 Yorulmaz, Y. İ., & Altinkurt, Y. (2018). The examination of teacher burnout in Turkey: A meta-analysis. *Turkish Journal of Education*, 7(1), 34-54. DOI: 10.19128/turje.348273
- 📖 Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2023). *Službeni glasnik RS*, Br. 92/2023.
- 📖 Zarafshan, H., Mohammadi, M. R., Ahmadi, F., & Aarsalani, A. (2013). Job burnout among Iranian elementary school teachers of students with autism: a comparative study. *Iranian Journal of Psychiatry*, 8, 20–27.
- 📖 Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (2018). *Obrazovno-vaspitne ustanove za decu i učenike sa smetnjama u razvoju u Srbiji*. Retrieved August 27, 2024 from <https://zuov.gov.rs/obrazovno-vaspitne-ustanove-za-decu-i-ucenike-sa-smetnjama-u-razvoju-u-srbiji/>
- 📖 Žganec, N. (1999). Etika pomažućih profesija-primjer socijalnog rada. *Ljetopis socijalnog rada*, 6(1), 17–27.

Примљено 16.09.2024; прихваћено за штампу 25.11.2024.