

UNIVERZA V LJUBLJANI  
BIOTEHNIŠKA FAKULTETA  
ODDELEK ZA BIOLOGIJO

Janja ZDEŠAR

**STRES PRI UČITELJIH BIOLOGIJE**

DIPLOMSKO DELO  
Univerzitetni študij

**STRESS IN BIOLOGY TEACHERS**

GRADUATION THESIS  
University studies

Ljubljana, 2007

Diplomsko delo je zaključek Univerzitetnega študija biologije.

Študijska komisija Oddelka za biologijo je za mentorico diplomskega dela imenovala prof. dr. Cirilo Peklaj in za somentorico dr. Jelko Strgar.

Komisija za oceno in zagovor:

Predsednica: Prof. dr. Alenka GABERŠČIK

Univerza v Ljubljani, Biotehniška fakulteta, Oddelek za biologijo

Članica: Prof. dr. Cirila PEKLAJ

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo

Članica: Dr. Jelka STRGAR

Univerza v Ljubljani, Biotehniška fakulteta, Oddelek za biologijo

Članica: Prof. dr. Cveta RAZDEVŠEK - PUČKO

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

Diplomsko delo je rezultat lastnega raziskovalnega dela.

Podpisana se strinjam z objavo svoje naloge v polnem tekstu na spletni strani Digitalne knjižnice Biotehniške fakultete. Izjavljam, da je naloga, ki sem jo oddala v elektronski obliki, identična tiskani verziji.

Datum zagovora: 23. 1. 2007

Janja Zdešar

## KLJUČNA DOKUMENTACIJSKA INFORMACIJA

ŠD	Dn
DK	UDK 372.857:374.3:159.923(043.2)=863
KG	stres / učitelji biologije / stresorji / posledice stresa / strategije spoprijemanja s stresom / mediatorski dejavniki stresa
AV	ZDEŠAR, Janja
SA	PEKLAJ, Cirila (mentorica) / STRGAR, Jelka (somentorica)
KZ	SI-1000 Ljubljana, Večna pot 111
ZA	Univerza v Ljubljani, Biotehniška fakulteta, Oddelek za biologijo
LI	2007
IN	STRES PRI UČITELJIH BIOLOGIJE
TD	Diplomsko delo (Univerzitetni študij)
OP	IX, 114 str., 48 pregl., 30 sl., 5 pril., 62 vir.
IJ	SI
Jl	sl/en
AI	<p>V diplomskem delu smo želeli raziskati stres, ki ga pri svojem delu doživljajo učitelji biologije. V ta namen smo sestavili vprašalnik, s katerim smo želeli ugotoviti stopnjo stresa in zadovoljstva v poklicu, zavezanost poklicu, poglobitve vire in posledice delovnega stresa ter poglobitve strategije spoprijemanja z delovnim stresom. Raziskati smo želeli tudi medsebojno povezanost preučevanih dimenzij in vpliv demografskih dejavnikov učiteljev na doživljanje stresa. Vzorec raziskave zajema 201 učitelja biologije. Statistična analiza je pokazala, da večina učiteljev biologije doživlja vsaj zmerno stopnjo stresa na delovnem mestu, za eno petino učiteljev biologije pa je delo zelo ali izjemno stresno. Za večino učiteljev biologije je življenje v času počitnic povsem nestresno in za nobenega učitelja biologije zelo ali izjemno stresno. Večinoma so učitelji biologije v svojem poklicu vsaj srednje zadovoljni in bi tudi ponovno izbrali isti poklic, ena desetina učiteljev biologije pa je nezadovoljna ali zelo nezadovoljna in ena petina učiteljev biologije verjetno ali vsekakor ne bi ponovno izbrala poklica učitelja. Najpomembnejše vire stresa pri učiteljih biologije predstavljajo dejavniki, ki so povezani z vedenjem in značilnostmi učencev, sledijo jim dejavniki, ki so povezani z delovnimi pogoji na delovnem mestu in v samem poklicu. Manj stresni so dejavniki, ki so povezani z učiteljevim samostojnim delom, najmanjši stres pa predstavljajo dejavniki, ki so povezani z medsebojnimi odnosi z ravnateljem, s sodelavci in s starši. Najpogostejše posledice, ki jih učitelji biologije doživljajo zaradi delovnega stresa, se kažejo v čustveni izčrpanosti, psihični preobremenjenosti in izčrpanosti energijskih zalog. Učitelji biologije v stresnih situacijah najpogosteje uporabljajo na problem usmerjene strategije, manj pa na čustva usmerjene strategije. Med preučevanimi dimenzijami obstajajo pomembne pozitivne in negativne povezave. Demografski dejavniki, kot so leta poučevanja, tip šole, priprava učencev na zunanje preverjanje znanja, razredništvo in okoliš šole, pomembno vplivajo na doživljanje poklicnega stresa učiteljev biologije.</p>

## KEY WORDS DOCUMENTATION

- DN Dn
- DC UDC 372.857:374.3:159.923(043.2)=863
- CX stress / biology teachers / stressors / consequences of stress / coping strategies / stress mediators
- AU ZDEŠAR, Janja
- AA PEKLAJ, Cirila (supervisor) / STRGAR, Jelka (co-supervisor)
- PP SI-1000 Ljubljana, Večna pot 111
- PB University of Ljubljana, Biotechnical Faculty, Department of Biology
- PY 2007
- TI STRESS IN BIOLOGY TEACHERS
- DT Graduation thesis (University studies)
- NO IX, 114 p., 48 tab., 30 fig., 5 ann., 62 ref.
- LA SI
- AL sl/en
- AB This graduation thesis investigates the stress that bothers biology teachers. For the purpose of the study, the questionnaire was developed to investigate levels of job-related stress, job satisfaction, career commitment, main sources and symptoms of occupational stress and main coping strategies. Relations between the investigated dimensions and the influence of demographic factors of teachers on their experience of occupational stress, were also surveyed. The study sample is consisting of 201 biology teachers. Statistical analyses revealed that most of biology teachers are experiencing moderate levels of stress and 20 per cent of biology teachers are considering their job as either very or extremely stressful. Most biology teachers reported that their life is not stressful at all when is holiday time and none of biology teachers reported of very or extremely high levels of stress at holiday time. About 60 per cent of biology teachers are either very or extremely satisfied with their profession and about 10 per cent of biology teachers are either very or extremely dissatisfied. About 59 per cent of biology teachers would either probably or definitely choose teaching again and 22 per cent of biology teachers would either probably not or definitely not choose teaching again. Main stressful factors for biology teachers are stressors related to pupils' behaviour and characteristics, next are stressors related to working conditions at working place and in profession, less stressful are stressors related to teachers' own activity and least stressful are stressors related to relations with headmaster, colleagues and parents. Most frequent consequences of occupational stress of biology teachers are symptoms indicating on emotional exhaustion, psychological strain and lack of energy. Most frequent coping strategies that biology teachers use in stressful situations are on problem-focused strategies, on emotion-focused strategies are used less. Between the investigated dimensions are some significant positive and negative correlations. Demographic factors of teachers, such as length of teaching experience, type of school, preparing pupils to external exams, being class-master and school environment, have significant influence to how biology teachers are experiencing occupational stress.

## KAZALO VSEBINE

KLJUČNA DOKUMENTACIJSKA INFORMACIJA.....	III
KEY WORDS DOCUMENTATION .....	IV
KAZALO VSEBINE.....	V
KAZALO SLIK.....	VII
KAZALO PREGLEDNIC.....	VIII
<b>1 UVOD .....</b>	<b>1</b>
I TEORETIČNI DEL .....	2
<b>2 STRES .....</b>	<b>2</b>
2.1 ZGODOVINA PREUČEVANJA IN POJMOVANJA STRESA .....	2
<b>2.1.1 Opredelitve stresa.....</b>	<b>5</b>
<b>2.1.2 Distres in eustres.....</b>	<b>6</b>
2.1.2.1 Stres in zmogljivost .....	7
2.2 STRESORJI.....	8
2.3 REAKCIJA NA STRES .....	9
<b>2.3.1 Fiziologija stresne reakcije .....</b>	<b>9</b>
<b>2.3.2 Znaki stresa.....</b>	<b>14</b>
<b>2.3.3 Stres in zdravje .....</b>	<b>15</b>
<b>2.3.4 Izgorelost .....</b>	<b>17</b>
2.4 MEDIATORJI STRESA .....	19
<b>2.4.1 Osebnostne značilnosti .....</b>	<b>20</b>
2.4.1.1 Kontrola nad lastnim življenjem (lokus kontrole).....	20
2.4.1.2 Osebna čvrstost.....	21
2.4.1.3 Vedenjski vzorci .....	21
2.4.1.4 Samozavest in samopodoba.....	22
<b>2.4.2 Obrambni mehanizmi .....</b>	<b>23</b>
<b>2.4.3 Socialna podpora .....</b>	<b>23</b>
<b>2.4.4 Drugi viri odpornosti na stres .....</b>	<b>24</b>
2.5 SPOPRIJEMANJE S STRESOM.....	25
<b>2.5.1 Strategije spoprijemanja.....</b>	<b>26</b>
2.5.1.1 Koraki za uspešno obvladovanje stresa.....	28
<b>3 STRES PRI UČITELJIH.....</b>	<b>35</b>
3.1 RAZISKOVANJE STRESA PRI UČITELJIH V TUJINI.....	36
<b>3.1.1 Raziskave povzročiteljev stresa.....</b>	<b>36</b>
<b>3.1.2 Raziskave mediatorskih dejavnikov .....</b>	<b>40</b>
<b>3.1.3 Raziskave posledic stresa .....</b>	<b>41</b>
<b>3.1.4 Raziskave strategij spoprijemanja s stresom.....</b>	<b>43</b>
3.2 RAZISKOVANJE STRESA PRI UČITELJIH V SLOVENIJI .....	44
3.3 RAZISKOVANJE STRESA PRI UČITELJIH BIOLOGIJE.....	46
3.4 PREMAGOVANJE STRESA PRI UČITELJIH.....	47
<b>3.4.1 Preventivni menedžment stresa.....</b>	<b>48</b>
<b>3.4.2 Osebne strategije premagovanja stresa pri učiteljih.....</b>	<b>49</b>
<b>3.4.3 Strategije premagovanja stresa na ravni delovne organizacije – šole.....</b>	<b>50</b>
II RAZISKOVALNI DEL .....	53
<b>4 CILJI RAZISKOVANJA IN DELOVNE HIPOTEZE .....</b>	<b>53</b>
4.1 CILJI RAZISKOVANJA .....	53

4.2 DELOVNE HIPOTEZE .....	53
<b>5 METODOLOGIJA RAZISKOVANJA.....</b>	<b>55</b>
5.1 PRIPOMOČEK .....	55
<b>5.1.1 Vprašalnik.....</b>	<b>55</b>
5.1.1.1 Zanesljivost vprašalnika .....	56
5.2 POSTOPKI .....	57
<b>5.2.1 Zbiranje podatkov .....</b>	<b>57</b>
<b>5.2.2 Obdelava podatkov.....</b>	<b>57</b>
5.3 VZOREC .....	58
<b>6 REZULTATI.....</b>	<b>67</b>
6.1 ZADOVOLJSTVO V POKLICU, ZAVEZANOST POKLICU IN DOŽIVLJANJE DELOVNEGA STRESA UČITELJEV BIOLOGIJE .....	67
<b>6.1.1 Primerjava med demografskimi podskupinami .....</b>	<b>71</b>
6.2 STRESORJI NA DELOVNEM MESTU UČITELJA BIOLOGIJE.....	76
<b>6.2.1 Primerjava med demografskimi podskupinami .....</b>	<b>77</b>
6.3 POSLEDICE DELOVNEGA STRESA PRI UČITELJIH BIOLOGIJE .....	82
<b>6.3.1 Primerjava med demografskimi podskupinami .....</b>	<b>82</b>
6.4 STRATEGIJE SPOPRIJEMANJA Z DELOVNIM STRESOM PRI UČITELJIH BIOLOGIJE.....	85
<b>6.4.1 Primerjava med demografskimi podskupinami .....</b>	<b>86</b>
6.5 POVEZAVE MED DIMENZIAMI .....	89
6.6 ODGOVORI NA HIPOTEZE .....	94
<b>7 RAZPRAVA IN SKLEPI.....</b>	<b>97</b>
7.1 RAZPRAVA.....	97
7.2 SKLEPI.....	107
<b>8 POVZETEK .....</b>	<b>110</b>
<b>9 VIRI .....</b>	<b>111</b>

## KAZALO SLIK

Slika 1. Faze splošnega prilagoditvenega sindroma.....	3
Slika 2. Primarna in sekundarna ocena stresa.....	5
Slika 3. Vpliv stresa na kakovost funkcioniranja.....	7
Slika 4. Biološki mehanizmi stresne reakcije.....	12
Slika 5. Odzivi na stresorje.....	19
Slika 6. Mediatorski dejavniki.....	25
Slika 7. Učinkovitost strategij spoprijemanja s stresom.....	34
Slika 8. Model za menedžment stresa.....	51
Slika 9. Grafičen prikaz strukture vzorca po spolu.....	58
Slika 10. Grafičen prikaz strukture vzorca po starosti.....	59
Slika 11. Grafičen prikaz strukture vzorca po stopnji izobrazbe.....	59
Slika 12. Grafičen prikaz strukture vzorca po smeri študija.....	60
Slika 13. Grafičen prikaz strukture vzorca po času poučevanja.....	60
Slika 14. Grafičen prikaz strukture vzorca po času poučevanja biologije.....	61
Slika 15. Grafičen prikaz strukture vzorca po delovnem času.....	62
Slika 16. Grafičen prikaz strukture vzorca po tipu šole.....	62
Slika 17. Grafičen prikaz strukture vzorca po številu poučevanih razredov.....	63
Slika 18. Grafičen prikaz strukture vzorca po poučevanju učencev, ki opravljajo zunanje preverjanje znanja.....	64
Slika 19. Grafičen prikaz strukture vzorca po razredništvu.....	64
Slika 20. Grafičen prikaz strukture vzorca po dodatnih predmetih.....	65
Slika 21. Grafičen prikaz strukture vzorca po dodatnih zadolžitvah.....	65
Slika 22. Grafičen prikaz strukture vzorca po urah poučevanja na teden.....	66
Slika 23. Grafičen prikaz strukture vzorca po okolišu šole.....	66
Slika 24. Grafičen prikaz porazdelitve ocen zadovoljstva v poklicu.....	68
Slika 25. Grafičen prikaz porazdelitve ocen zavezanosti poklicu.....	69
Slika 26. Grafičen prikaz porazdelitve ocen doživljanja stresa na delovnem mestu.....	70
Slika 27. Grafičen prikaz porazdelitve ocen doživljanja stresa med počitnicami.....	71
Slika 28. Grafičen prikaz povprečij posameznih kategorij stresorjev.....	77
Slika 29. Grafičen prikaz povprečij posameznih kategorij simptomov stresa.....	82
Slika 30. Grafičen prikaz povprečij posameznih kategorij strategij spoprijemanja s stresom.....	86

## KAZALO PREGLEDNIC

Tabela 1. Vpliv stresa na telesne funkcije .....	13
Tabela 2. Struktura vzorca po spolu .....	58
Tabela 3. Struktura vzorca po starosti .....	59
Tabela 4. Struktura vzorca po stopnji izobrazbe .....	59
Tabela 5. Struktura vzorca po smeri študija .....	60
Tabela 6. Struktura vzorca po času poučevanja .....	60
Tabela 7. Struktura vzorca po času poučevanja biologije .....	61
Tabela 8. Struktura vzorca po delovnem času .....	62
Tabela 9. Struktura vzorca po tipu šole .....	62
Tabela 10. Struktura vzorca po številu poučevanih razredov .....	63
Tabela 11. Struktura vzorca po poučevanju učencev, ki opravljajo zunanje preverjanje znanja .....	64
Tabela 12. Struktura vzorca po razredništvu .....	64
Tabela 13. Struktura vzorca po dodatnih predmetih .....	65
Tabela 14. Struktura vzorca po dodatnih zadolžitvah .....	65
Tabela 15. Struktura vzorca po urah poučevanja na teden .....	66
Tabela 16. Struktura vzorca po okolišu šole .....	66
Tabela 17. Odstotki ocen, srednje vrednosti in standardne deviacije zadovoljstva v poklicu, zavezanosti poklicu in doživljanja stresa .....	67
Tabela 18. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti zadovoljstva v poklicu, zavezanosti poklicu in doživljanja poklicnega stresa glede na leta poučevanja .....	72
Tabela 19. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti zadovoljstva v poklicu, zavezanosti poklicu in doživljanja poklicnega stresa glede na tip šole .....	73
Tabela 20. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti zadovoljstva v poklicu, zavezanosti poklicu in doživljanja poklicnega stresa glede na poučevanje učencev, ki opravljajo zunanje preverjanje znanja .....	74
Tabela 21. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti zadovoljstva v poklicu, zavezanosti poklicu in doživljanja poklicnega stresa glede na razredništvo .....	75
Tabela 22. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti zadovoljstva v poklicu, zavezanosti poklicu in doživljanja poklicnega stresa glede na ure poučevanja na teden .....	75
Tabela 23. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti zadovoljstva v poklicu, zavezanosti poklicu in doživljanja poklicnega stresa glede na okoliš šole .....	76
Tabela 24. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti stresorjev glede na leta poučevanja .....	78
Tabela 25. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti stresorjev glede na tip šole .....	79
Tabela 26. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti stresorjev glede na poučevanje učencev, ki opravljajo zunanje preverjanje znanja .....	80
Tabela 27. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti stresorjev glede na razredništvo .....	80
Tabela 28. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti stresorjev glede na ure poučevanja na teden .....	81
Tabela 29. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti stresorjev glede na okoliš šole .....	81



Tabela 30. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti simptomov glede na leta poučevanja.....	83
Tabela 31. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti simptomov glede na tip šole.....	83
Tabela 32. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti simptomov glede na poučevanje učencev, ki opravljajo zunanje preverjanje znanja.....	84
Tabela 33. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti simptomov glede na razredništvo .....	84
Tabela 34. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti simptomov glede na ure poučevanja na teden .....	85
Tabela 35. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti simptomov glede na okoliš šole.....	85
Tabela 36. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti strategij spoprijemanja s stresom glede na leta poučevanja .....	87
Tabela 37. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti strategij spoprijemanja s stresom glede na tip šole.....	87
Tabela 38. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti strategij spoprijemanja s stresom glede na poučevanje učencev, ki opravljajo zunanje preverjanje znanja.....	88
Tabela 39. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti strategij spoprijemanja s stresom glede na razredništvo.....	88
Tabela 40. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti strategij spoprijemanja s stresom glede na ure poučevanja na teden.....	89
Tabela 41. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti strategij spoprijemanja s stresom glede na okoliš šole .....	89
Tabela 42. Korelacija med zadovoljstvom v poklicu, zavezanostjo poklicu in doživljanjem poklicnega stresa .....	90
Tabela 43. Korelacija med kategorijami stresorjev ter zadovoljstvom v poklicu, zavezanostjo poklicu in doživljanjem poklicnega stresa.....	90
Tabela 44. Korelacija med simptomi stresa ter zadovoljstvom v poklicu, zavezanostjo poklicu in doživljanjem poklicnega stresa.....	91
Tabela 45. Korelacija med simptomi stresa in stresorji.....	92
Tabela 46. Korelacija med strategijami spoprijemanja s stresom ter zadovoljstvom v poklicu, zavezanostjo poklicu in doživljanjem poklicnega stresa.....	92
Tabela 47. Korelacija med strategijami spoprijemanja s stresom in stresorji .....	93
Tabela 48. Korelacija med strategijami spoprijemanja s stresom in posledicami stresa.....	93

## 1 UVOD

Živimo v hitrem, krčevitem in površnem svetu, kjer se nam vedno mudi in ne najdemo dovolj časa zase. Zaradi nenehne naglice, medsebojnega tekmovanja in potrebe po doseganju maksimuma na vseh področjih življenja, pa ne utegnemo pomisliti, ali je takšen svet dober za nas. Ne vprašamo se, kako se počutimo v njem in kaj potrebujemo za naše blagostanje. In tako se v naš vsakdan prikrade glasen spremljevalec po imenu STRES.

Stres so mnogi raziskovalci označili kot »kugo 20. stoletja«, pa vendar v 21. stoletju ta nadloga ni nič manjša, morda se ga le zavedamo bolj. Čutimo, kako v nas nastane neprijeten občutek pritiska, ko se znajdemo v situaciji, ki ji nismo kos, ko so naše dejanske zmogljivosti manjše od zahtev okolice. Hans Selye, pionir raziskav o stresu, je o stresu dejal: »Vsak ga ima in vsak o njem govori, toda prav malo je takih, ki so skušali ugotoviti, kaj je stres v resnici« (Selye, 1975; v Čabraja, 2001: str. 32). Zato smo prvi sklop teoretičnega dela diplomske naloge namenili odgovorom na vprašanja, ki so nas begala: Kaj pravzaprav je stres? Kaj ga povzroča? Kako nanj reagiramo in kako ga občutimo? Kaj lahko naredimo, da zmanjšamo in preprečimo njegove negativne posledice? itd.

Stres nas ne prizadene le v našem privatnem življenju, temveč agresivno posega tudi (in predvsem) v naše delovno okolje. Karasek in Theorell (1990; v Černigoj Sadar, 2002) na primer za ZDA poročata, da so bili vsakoletni stroški v organizacijah za zdravljenje stresa njihovih zaposlenih ocenjeni kar na 150 milijonov dolarjev. Po podatkih Kliničnega inštituta za medicino dela, prometa in športa v Ljubljani (2006), je v deželah Evropske unije (EU) od 50 do 60 odstotkov izgubljenih delovnih dni posledica stresa. Z ekonomskega vidika pa to pomeni 20 milijard evrov izgube letno. V Zborniku poklicev in delovnih mest, ki je v začetku devetdesetih izšel na Nizozemskem, je kot eden najbolj obremenilnih in stresnih poklicev izpostavljen prav poklic učitelja (Jelenkovič, 1999). Youngsova (2001) celo meni, da je stres učiteljevo »profesionalno tveganje«. Učitelj je razdvojen med pričakovanji otrok in njihovih staršev na eni strani ter nadrejenih in šolskih oblasti na drugi strani, ženejo pa ga tudi lastne želje, sposobnosti in potrebe. Tako skoraj ni dneva, ko se ne bi pri delu naprezal do meja svojih zmožnosti. Drugi sklop teoretičnega dela diplomske naloge smo zato namenili poglobitvi v problem stresa pri učiteljih.

V slovenskem prostoru do sedaj ni bilo veliko raziskav, ki bi preučevale doživljanje stresa pri učiteljih, govori se večinoma o stresu pri učencih (ki pa je konec koncev lahko tudi posledica preobremenjenega učitelja). Raziskav, ki bi preučevale doživljanje stresa prav pri učiteljih biologije, pa sploh ni. Zato smo se namenili, da bomo stres pri učiteljih biologije podrobneje raziskali. V prvi vrsti nas je zanimalo predvsem kolikšno zadovoljstvo in kolikšen stres doživljajo pri svojem delu ter kolikšna je njihova zavezanost poklicu. Dalje nas je zanimalo kateri stresogeni dejavniki delujejo na njihovem delovnem mestu in kakšne so zato posledice (simptomi), ki jih občutijo. Končno so nas zanimale strategije, ki jih učitelji biologije uporabljajo za poravnavo s stresom. Želeli smo preveriti tudi kako so med seboj povezane posamezne preučevane dimenzije in kako demografski dejavniki učiteljev vplivajo na doživljanje stresa. Hkrati želimo z raziskavo sprožiti nadaljnje študije, ki bodo usmerile pozornost širše javnosti na problem stresa na delovnem mestu učitelja, pripomogle k večjemu razumevanju učiteljev in ponudile učinkovite strategije spoprijemanja s stresom.

## I TEORETIČNI DEL

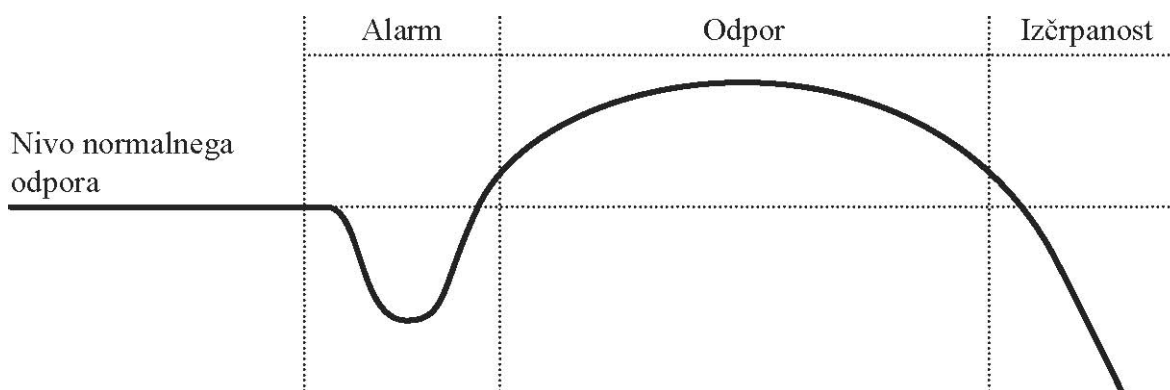
### 2 STRES

#### 2.1 ZGODOVINA PREUČEVANJA IN POJMOVANJA STRESA

Izraz stres izvira iz latinske besede »stringere«, kar pomeni »močno napeti« (Cartwright in Cooper, 1994). Prvič so izraz v angleščini (angl. »stress«) uporabili v 17. stoletju, in sicer so z njim opisovali nadloge, muke in težave. V 18. stoletju se je splošen pomen besede spremenil. Poslej je stres pomenil silo, pritisk ali močan vpliv, ki deluje na predmet ali osebo. Ta definicija je hkrati pomenila, da zunanja sila vzbuja napetost v predmetu ali osebi, ta pa skuša ohraniti svojo nedotakljivost tako, da se upira moči te sile. Takšen pomen besede se je uveljavil zlasti v fiziki in tehniki pri gradnji fizičnega objekta (npr. mostu ali nebotačnika). V zgodnjih raziskavah se je tako stres nanašal na zunanji pritisk ali silo, ki deluje na predmet, napetost pa je označevala notranje ukrivljanje, spremembo oblike ali velikosti predmeta (Spielberger, 1985; Cartwright in Cooper, 1994). Definicije pritiska in obremenitve v fiziki in tehniki so vplivale na predstave o tem, kako stres vpliva na človeka. Uveljavil se je pogled, da lahko stres, ki mu je oseba izpostavljena, merimo na enak način kot merimo fizikalni pritisk na katerikoli fizični objekt (Cartwright in Cooper, 1994).

Do konca 18. stoletja so na stres gledali kot na zunanji dražljaj. V 19. stoletju pa so začeli razmišljati o vplivih stresa na telesne in duševne bolezni in so stres definirali kot odziv osebe na motnjo, ki prihaja iz okolja (Cartwright in Cooper, 1994). V prvih letih 20. stoletja je britanski zdravnik William Osler izenačil »stres in napetost« s »težaškim delom in vznemirjenjem« ter izrazil domnevo, da te okoliščine povzročajo razvoj dolgotrajnih kroničnih obolenj (v Spielberger, 1985). Oslerjevo tezo o vplivu zunanjih dejavnikov, ki povzročajo trajnejše bolezni, ne pa samo kratkotrajnega nelagodja, je leta 1932 raziskal in potrdil ameriški fiziolog Walter Cannon, ko je preučeval mehanizme homeostaze (Černigoj Sadar, 2002). Živali in ljudi je izpostavil različnim stresnim dejavnikom, na primer hudemu mrazu, pomanjkanju kisika, čustvenim motnjam itd., in pri tem opazoval spremembe v njihovih notranjih bioloških procesih. Sklepal je, da so bili poskusni organizmi zaradi motenj v homeostazi v »stresnem stanju« (v Cartwright in Cooper, 1994). Opazil je, da spremembe povzročita avtonomni živčni sistem in endokrini sistem, ki mobilizirata telesno energijo za hiter odziv organizma na grožnjo iz okolja. Poskusnim organizmom se je pospešil srčni utrip, povišal se je krvni pritisk, povečala se je količina glukoze v krvi, pospešilo in poglobilo se je dihanje, spremenila se je količina krvi v posameznih organih (npr. v mišicah je narasla, v koži je vpadla) itd. Na ta način se je mobilizirala energija, ki jo je organizem uporabil, da se je z ogrožajočo situacijo spoprijel ali pa se je umaknil iz nje. Cannon je zato to reakcijo organizma poimenoval »boj ali beg odziv« (angl. »fight-or-flight response«). Cannon je zaključil, da je ta odziv negativen v primeru, ko je organizem dlje časa izpostavljen stresu, saj se takrat ne more primerno odzvati. V tem primeru je fiziološko vzburjenje dolgotrajno, kar pa vodi v resne zdravstvene težave (v Taylor, 1991; v Černigoj Sadar, 2002).

Sredi tridesetih let 20. stoletja je britanski endokrinolog Hans Selye nadaljeval Cannonovo delo in izvedel obsežne laboratorijske raziskave o reakcijah živali na različne pogubne stresogene dejavnike. Pri tem je opazil ponavljajoči se sindrom skupnih fizioloških sprememb. Sklepal je, da te stereotipne reakcije na najrazličnejše stresogene dejavnike določajo »stresno stanje« (v Spielberger, 1985). Vse telesne reakcije, ki jih povzroči izpostavljenost stresogenim dejavnikom, je poimenoval »splošni prilagoditveni sindrom« (angl. »general adaptation syndrome«). Razdelil ga je na tri poglavitne stopnje. Prva je alarmna reakcija, ki jo povzroči nenadna izpostavljenost stresnim okoliščinam. Aktivira se simpatični živčni sistem, ki preko hormonskega sistema v posamezniku sprosti energetske zaloge, ki organizmu omogočijo hiter odziv v smislu bega ali boja. Vzpostavi se stanje splošne pripravljenosti pri katerem se zgodijo številni premiki v posameznikovih telesnih procesih, fiziološke spremembe pa posameznika bolje oborožijo za spopad s stresnimi situacijami. Če se izpostavljenost stresnemu dejavniku nadaljuje, alarmni reakciji sledi faza odpora. V tej fazi se aktivira parasimpatični živčni sistem, ki telesne procese normalizira in jih povrne v izhodiščni položaj. Tako je poskrbljeno, da se telesna energija ne porabi do konca. Do te faze je učinek stresa lahko pozitiven. Posameznika spodbudi k povečani mentalni aktivnosti in ga tudi telesno poživlja. Drugače pa je, ko stresna situacija nespremenjeno traja naprej. Ko stresni dejavnik deluje naprej, navkljub poskusom poravnave z njim, se energetske zaloge prizadetega počasi praznijo. Pojavijo se prva znamenja utrujenosti. Če se v tem času nič ne spremeni, vodi takšna situacija do faze izčrpanosti. Posameznik se zaradi obremenitev znajde na robu svojih moči. Poidejo mu telesne moči, hkrati pa izgubi tudi upanje, da bo uspel kaj spremeniti. V tem primeru pride do poškodbe tkiv in organov, zato organizem utrpi več resnih zdravstvenih posledic (Taylor, 1991; Cartwright in Cooper, 1994; Černigoj Sadar, 2002; Rakovec-Felser, 2002).

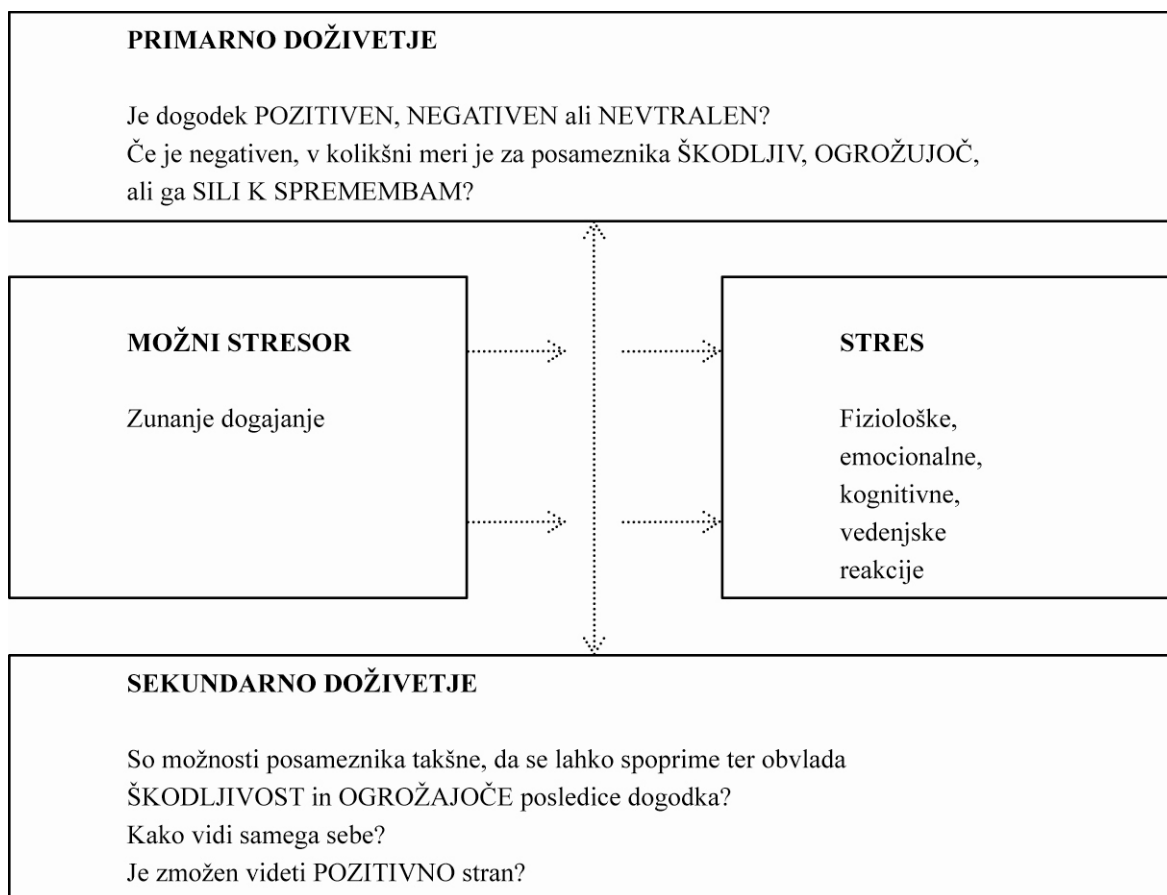


Slika 1. Faze splošnega prilagoditvenega sindroma (Selye, 1978; povzeto po Taylor, 1991: str. 193).

Delo Selyeja predstavlja danes osnovo za razumevanje značilnosti procesa stresne situacije in fizioloških mehanizmov, ki jih sproži stres in lahko vodijo v nastanek različnih bolezni. Vendar pa na njegovo delo leti tudi nekaj kritik. Očitajo mu predvsem to, da je povsem zanemaril psihološke elemente, kajti oseba lahko oceni zastrašujočo situacijo in jo poskuša aktivno spremeniti. Poleg tega je Selye predpostavljaj skupen fiziološki odgovor na vse stresne dejavnike. Empirična dejstva pa govorijo v prid individualnih razlik v odgovoru na stres. Ljudje imamo sposobnosti, da vnaprej predvidimo in prepoznamo stres in reagiramo

na različne načine, da bi spremenili svojo situacijo (Taylor, 1991; Cartwright in Cooper, 1994; Černigoj Sadar, 2002).

Sredi 20. stoletja so raziskovalci opredelili stres kot odgovor na notranje in zunanje procese, ki dosegajo prazne nivoje in s tem ogrožajo fizične in psihološke kapacitete do ali nad njihovimi mejami (Baasowitz in sod., 1955; v Cartwright in Cooper, 1994). Na stres gledajo na dva načina. En način se nanaša na nevarne, potencialno škodljive ali neprijetne zunanje okoliščine ali stanja (imenujejo jih stresorji), ki povzročajo stresne reakcije, drugi način pa na notranja razmišljanja, presoje, čustvena stanja in psihične procese, ki jih zbuja povzročitelj stresa. Ker se ti definiciji prekrivata, je Richard Lazarus, vodilni strokovnjak na področju psihološkega stresa, predlagal, da bi stres lahko preprosteje opisali kot posebno vrsto transakcije med človekom in njegovim okoljem (v Spielberg, 1985). V sedemdesetih letih je Lazarus opredelil stres kot neskladje med zahtevami okolja in viri obvladovanja zahtev. S svojimi sodelavci je razvil t.i. kognitivni transakcijski model stresa, v katerem se je usmeril na pomen posameznikove ocene stresne situacije in spoprijemanja z njo. Ocenjevanje pomeni dati vrednost ali oceniti kakovost oseb, stvari ali pojavov. Spoprijemanje pa pomeni uporabo vedenjskih in psihičnih moči za obvladovanje notranjih ali zunanjih zahtev ter konfliktov med obema. Lazarus ločuje primarno in sekundarno oceno. Pri primarni oceni gre za začetno interpretacijo situacije in odgovor na vprašanje »Ali sem v težavah ali ne?«. Avtor loči tri vrste primarnih ocen: nekatere situacije so lahko za osebo nepomembne, druge so lahko pozitivne ali nevtralne in tretje so lahko ocenjene kot negativne, in sicer situacijo lahko posameznik občuti kot škodljivo, ogrožajočo ali kot izziv. Po primarni oceni nastopi sekundarna ocena, pri kateri oseba naredi primerjavo med veččinami in viri spoprijemanja ter pretehta, če bodo ti zadostni in primerni za soočenje s situacijo, oziroma si odgovori na vprašanje »Kaj lahko naredim glede tega?« (Taylor, 1991; Cartwright in Cooper, 1994; Černigoj Sadar, 2002). Odnos med primarno in sekundarno oceno določa posameznikovo subjektivno doživljanje stresa. Kadar posameznik oceni stresno situacijo kot škodljivo in grozečo in hkrati oceni, da so njegove strategije spoprijemanja z njo nezadostne, občuti visoko stopnjo stresa. Situacijo spremljajo negativna čustva, posameznik se počuti nemočno in preobremenjeno. Kadar pa posameznik oceni, da se s stresno situacijo lahko spoprime brez težav in, da mu je ta hkrati tudi izziv, občuti minimalno stopnjo stresa, kar spremljajo čustva prijetnega vznemirjenja in pričakovanja (Cartwright in Cooper, 1994).



Slika 2. Primarna in sekundarna ocena stresa (Lazarus in Folkman, 1984; povzeto po Rakovec-Felser, 2002: str. 62).

### 2.1.1 Opredelitve stresa

V osemdesetih in devetdesetih letih 20. stoletja je prišlo do prave poplave različnih definicij stresa, vendar pa se strokovnjaki še sedaj ne morejo sporazumeti o enotni interpretaciji stresa. Selye (1978; v Spielberger, 1985: str. 6) pravi, da je temu tako, ker ima »kot besede uspeh, neuspeh ali sreča tudi beseda stres za različne ljudi različne pomene, zato jo je vsebinsko zelo težko določiti«.

Nekatere definicije stresa, ki jih lahko zasledimo v strokovni literaturi:

»Stres je zunanji dejavnik, ki vodi do specifičnih duševnih in psihosomatskih motenj« (McMichael, 1986; v Kobal, 1993: str. 101).

»Stres je reakcija organizma na dražljaje iz okolja, ki vključuje znake obrambe in prilagajanja« (Luban-Plozza in Pozzi, 1994: str. 12).

»Stres je možno opisati kot dogajanje, ki ga sproži vsaka sprememba, ki zmoti človekovo notranje ravnotežje in aktivira njegove prilagoditvene potenciale« (Tomori 1990; v Selič, 1999: str. 53).

»Stres lahko opredelimo kot neskladje med dojemanjem zahtev na eni strani in sposobnosti za obvladovanje zahtev na drugi strani« (Looker in Gregson, 1993: str. 31).

»Stres je stanje posameznikove psihične in fizične pripravljenosti, da se z obremenitvijo sooči, se ji prilagodi in jo obvlada« (Rakovec-Felser, 1991: str. 47).

»Stres je doživetje psihosocialne narave, ki povzroča psihično trpljenje, neprijetne in organizmu škodljive fiziološke procese, negativne odklonske oblike vedenja ter prizadene socialno in delovno funkcioniranje« (Mikuš Kos, 1993: str. 3).

»Stres je katerikoli agens ali sprememba (v okolju in/ali interpsihičnem sistemu), ki z določeno intenziteto in trajanjem pretirano angažira posameznikove prilagoditvene sposobnosti« (Goldner-Vukov, 1988; v Selič, 1993: str. 179).

Različne definicije jasno pokažejo, da stres ljudje različno dojemajo. Nekaterim stres pomeni zunanji dejavnik, ki deluje na strukturo ali funkcijo organizma, drugim pomeni reakcijo organizma na zunanje dražljaje in tretjim stres pomeni posledice ali efekte škodljivih dražljajev.

Iz vseh definicij, na katere lahko naletimo v različni strokovni literaturi, pa je možno izluščiti nekaj temeljnih poudarkov:

- Stresogeni dejavnik je zunanjsi ali notranjsi izvor in je lahko fizične, kemične, biološke, socialne ali psihološke narave (Rakovec-Felser, 1991).
- Posledice stresa so notranje, psihološke in fiziološke narave, navadno so opisane kot napetost ali napor in zunanje narave, ki se odražajo kot odklonsko vedenje (Selič, 1999).
- Stres je posebna vrsta odnosa med človekom in njegovim okoljem (Lazarus in Lazarus, 2000).
- Stres je določen z doživljanjem stresne situacije (Lazarus in Lazarus, 2000).
- Obseg stresa je odvisen od individualnih sposobnosti soočanja s stresom (Lazarus in Lazarus, 2000).
- Stres je zaokrožen psihobiološki proces, ki ga sestavljajo trije poglobljeni elementi – povzročitelji stresa oziroma stresorji, reakcije na stres oziroma simptomi stresa ter strategije spoprijemanja s stresom (Powell, 1999).

### **2.1.2 Distres in eustres**

Natančnejša in bolj ustrezna opredelitev tistega, kar v vsakdanji rabi pomeni pojem stres za večino ljudi, je »distres« ali »škodljivi stres«. Izraz je vpeljal Selye, saj je hotel poudariti razliko med stresom kot »normalnim« (vsakdanjim, neizbežnim) pojavom, in stresom, ki ima patološke značilnosti in posledice. Distres so tako vsi negativni učinki, do katerih pride zaradi delovanja stresogenih dejavnikov na človeka. Če takemu stresu pustimo prosto pot, lahko povzroči upad učinkovitosti in zmogljivosti, nastanek bolezni in skali medčloveške odnose (Selič, 1999; Looker in Gregson, 1993).

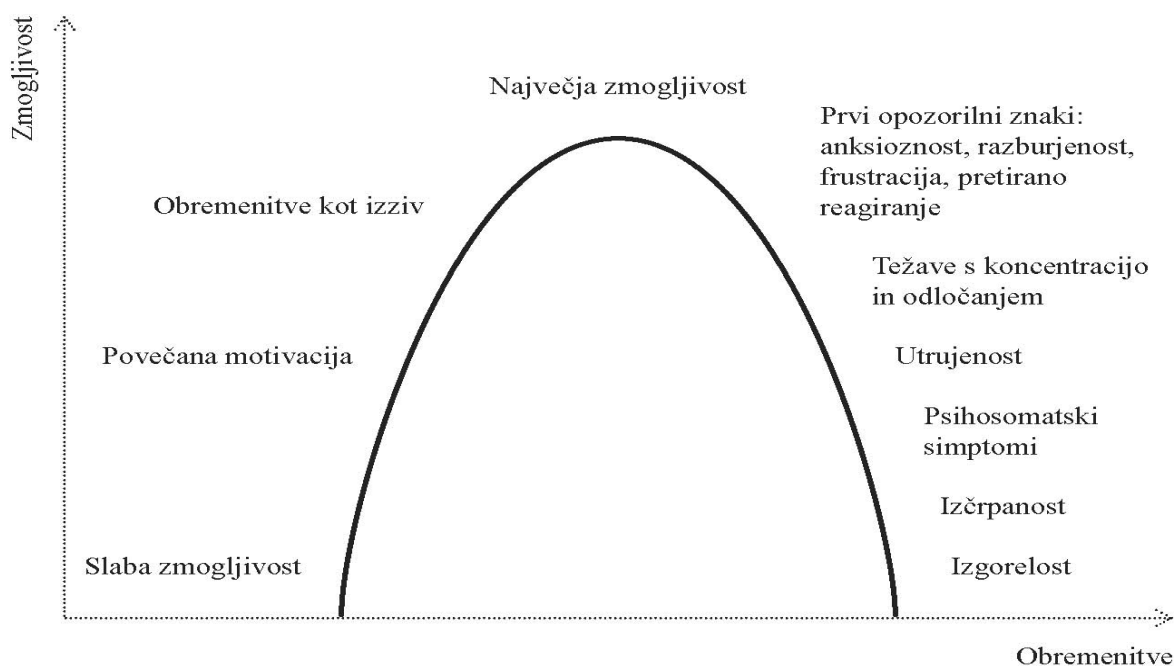
Vendar pa je sklepanje, da je vsak stres slab, zmotno. Stres je lahko tudi prijeten, vznemirljiv, spodbuden in navdušujoč. V tem primeru govorimo o »eustresu« ali

»prijaznem stresu«. V stanju pozitivnega stresa se ljudje počutimo sposobne obvladati zahteve in se celo namerno pustimo izzivati, saj zaupamo vase in smo prepričani, da bomo kos vsem oviram. Kadar nas prevzame dobra plat stresa, si želimo novih izzivov in zanimivih nalog, radi bi pustili prosto pot ustvarjalnosti, zastavljene cilje zlahka dosegamo in tekmovanje se prelevi v veselje. Stres začne delovati nam v prid na vseh življenjskih področjih (Selič, 1999; Looker in Gregson, 1993).

Tyrer (1987) meni, da je poglavitna razlika med eustresom in distresom v tem, da se pri eustresu spremembi naglo prilagodimo, pri distresu pa se ji prilagodimo le težka ali pa sploh ne.

### 2.1.2.1 Stres in zmogljivost

Hebb (1955) ter Fiske in Maddi (1961; v Lamovec, 1994) so optimalno raven vzburjenja, ki je potrebna za najbolj zadovoljivo funkcioniranje neke osebe, opisali z obrnjeno U-krivuljo, ki so jo poimenovali krivulja zmogljivosti. Lamovec (1994) meni, da bi bilo možno na podoben način razložiti tudi odnos med stresom in kvaliteto funkcioniranja.



Slika 3. Vpliv stresa na kakovost funkcioniranja (Hebb, 1955; Fiske in Maddi, 1961; povzeto po Dunham, 1992: str. 95).

Če nam primanjkuje resnih zahtev in izzivov, nas prevzame naraščajoč občutek nezadovoljstva in naveličanosti, saj smo prepričani, da bi lahko od sebe dali še marsikaj več, in začnemo se dolgočasiti. Takrat zaidemo v območje distresa, ki zaznamuje vse, česar se lotimo. V enakem položaju se znajdemo, kadar so zahteve pretirane in nam zaradi preobremenjenosti začne primanjkovati časa ali pa smo prepuščeni hujšim življenjskim preizkušnjam. V takšnih trenutkih se nam začenja zdeti, da izgubljam tla pod nogami in



vse bolj dvomimo v lastne sposobnosti, kar seveda zmogljivost še dodatno načne. Ko pa negotovost zamenja prepričanje, da bomo razmeram zlahka kos, smo v območju eustresa, takrat se začne krivulja zmogljivosti strmo vzpenjati. Če pa se zahteve in obremenitve na najugodnejši točki krivulje še naprej stopnjujejo, lahko naše sposobnosti klonijo pod pritiski in zaradi preobremenjenosti začno naše moči pešati. Od tu naprej gre pot navzdol, v smeri tesnobe, preutrujenosti, izčrpanosti in živčnega zloma (Looker in Gregson, 1993).

Življenje bi zelo hitro postalo dolgočasno in nezanimivo, če ne bi tu in tam zaslišali prijetnih glasov prijaznega stresa, ki nas vabijo k merjenju telesnih moči, obvladovanju novih izzivov in k dokazovanju sposobnosti. V takšnih okoliščinah nam posledice izzivov ne bodo mogle ogroziti zdravja, seveda če bo energija, ki se sproži pri stresni reakciji, koristno porabljena. To nas bo navdalo z občutkom, da imamo položaj v svojih rokah. Premalo ali preveč zahtev pa nas tako obremeni, da se ne moremo učinkovito spopasti s problemi, kljub sicer dobrim sposobnostim spoprijemanja. Človekovo počutje se poslabša zlasti takrat, ko se takšne zahteve pojavljajo pogosto ali pa trajajo predolgo (Looker in Gregson, 1993).

## 2.2 STRESORJI

Pojem »stresor« je opredelil Selye (1978; v Selič 1999), da bi poudaril razliko med vzrokom (stresor) in posledico (stres kot stanje). Stresor je katerikoli agens ali zunanje dogajanje, ki povzroči notranje (psihobiološke) spremembe takšnega obsega, jakosti in trajanja, da ogrožajo prilagoditvene potenciale organizma, kar lahko v nekaterih okoliščinah vodi v bolezen (Rees, 1976; v Selič, 1999). Stresorji so torej vsi fizikalni, kemični, biološki, psihološki ali socialni faktorji, ki jih človek zazna kot ogrožajoče ali škodljive, kar sproži stresno reakcijo in povzroči motnje biološkega in psihičnega ravnotežja (Spielberger, 1985; Selič, 1999).

Stresor ne povzroči stresne reakcije sam po sebi, ampak mora biti posameznik nanj občutljiv (Lamovec, 1994). Stresor dobi svoj pravi pomen šele, ko se njegove objektivne lastnosti (jakost, trajanje, nenadnost, pogostost pojavljanja itd.) povežejo s subjektivnim pomenom, ki ga ima za posameznika. Stresor vpliva negativno na posameznika predvsem tedaj, kadar je ta postavljen v vlogo pasivnega opazovalca. To je takrat, kadar nima možnosti, da bi v situacijo posegel, se nanjo prilagodil in jo razrešil (Jelenkovič, 1999).

Obstaja več skupin stresorjev (po Lazarus in Cohen, 1977; v Selič, 1999):

- Kataklizmični stresorji - so navadno nepredvidljivi dogodki, ki se zgodijo večjim skupinam ljudi hkrati, nanje močno vplivajo ter zahtevajo za svoje obvladovanje veliko prizadevanj. To so naravne ali tehnološke nesreče in katastrofe (npr. poplave, požari, potresi itd.), ki v prizadetih izzovejo podobna čustva in vedenje, kar poveča občutke pripadnosti in skupnosti, to pa olajša spoprijemanje.
- Osebni stresorji - so predvidljivi ali nepredvidljivi dogodki, ki se zgodijo posameznikom in zahtevajo veliko aktivnega prizadevanja za obvladovanje. Osebne stresorje opredeljujejo življenjski dogodki (npr. ločitev, smrt ljubljene osebe itd.) in travmatska doživetja (npr. nasilni dogodki, udeležba v prometnih nesrečah s smrtnim izidom ostalih udeležencev itd.), ti pa so stresni v smislu sestavljenega dinamičnega delovanja notranjih odnosov in zunanjih sil, kjer imajo zelo

pomembno vlogo čustva (Cividini-Stranić, 1975; v Selič, 1999). Izguba ljubljene osebe (npr. smrt partnerja, otroka, starša, bližnjega prijatelja itd.) kotira najvišje na vseh inventarjih stresnih dogodkov, saj pride do pretrganja vezi najtesnejše navezanosti. Posledica je odziv na stres, ki je, z vidika manifestacij, veliko bolj močan, kot kadar gre za delovanje drugih stresorjev, ki se ne dotikajo ključnih odnosov in obstoja posameznika (Klerman in Izen, 1977; v Selič, 1999).

- Stresorji »ozadja« ali vsakdanji dogodki - so na videz majhni, zanemarljivi, vendar stalno prisotni problemi, ki povzročajo kronično vznemirjenje in/ali distres. Mednje sodijo prometni zastoji, pomanjkanje prostega časa, hrup, mraz, onesnaženost itd. Če jih spregledamo oziroma si ne prizadevamo, da bi jih odstranili ali nevtralizirali, lahko dolgoročno povzročijo zelo veliko škodo.
- Sociokulturni stresorji - se nanašajo na kakršnekoli spremembe v socialnih pogojih življenja neke osebe. Sem spadajo selitve (začasne, trajne, bližnje in daljne; znotraj ali prek meja ene države), ki prinašajo tako spremembo okolja, kot tudi spremembo načina življenja; spremembe v kulturnem okolju, ki ga posameznik doživlja v obliki navad, običajev, ritualov, vrednot, prepričanj, norm in verovanj; medgeneracijske spremembe (ločitev od primarne družine); spremembe socioekonomskega statusa (npr. izguba službe, zdrs po družbeni lestvici navzdol, neugledna zaposlitev); neugodna socialna klima, neprimerni odnosi s soljudmi, negativni socialni pojavi itd. (Berkanovic in Krochalk, 1977; v Selič, 1995).

Spoznali smo že, da je od našega dojetja in načina, kako se ponavadi spoprimemo s pritiski, odvisno, ali bo nek dogodek prerasel v stresor ali ne. Vendar pa moramo nekaterim okoliščinam priznati, da so neodvisne od naše presoje in so zatorej objektivni vzroki stresa. Gre za hude življenjske udarce (npr. smrt v družini), ki se jim ni mogoče izogniti, temveč se jim moramo prilagoditi in jih poskušati premagati po svojih najboljših močeh (Looker in Gregson, 1993).

## 2.3 REAKCIJA NA STRES

Kadar se znajdemo v potencialno stresni situaciji, se v našem telesu sproži zaporedje različnih in zapletenih telesnih aktivnosti, ki nas pripravijo na hiter odziv na zahteve, s katerimi se soočamo. Celoto vseh telesnih aktivnosti imenujemo stresna reakcija. Ta poveča našo pripravljenost na boj ali beg. To vrsto odziva so poznali že naši pradavni predniki, ki so morali za preživetje bodisi bežati bodisi se boriti. Temu refleksu je podvržen tudi sodobni človek. Večina zahtev, ki se jim moramo dandanes postavljati po robu, neposredno ne ogroža našega obstoja, zato se nam ni treba zapletati v neizprosni boj na življenje in smrt. Kljub temu pa dolgotrajne zahteve navadno moteče vplivajo na človekovo ugodje in močno rušijo njegov občutek varnosti (Looker in Gregson, 1993; Cartwright in Cooper, 1994).

### 2.3.1 Fiziologija stresne reakcije

Čutila posredujejo podatke o naravi stresnega dejavnika možganski skorji, ta jih natančno obdelata, oceni položaj in nato oblikuje odločitev o najustreznejšem odzivu. Ukaz se nato prenese v hipotalamus, ki sproži verižno reakcijo živčnih in biokemičnih procesov, ki

spremeni delovanje skoraj vseh delov telesa. Hipotalamus neposredno aktivira simpatični živčni sistem, ki pripravi telo za akcijo ali umik. Simpatična živčna vlakna sprostito neurotransmitter noradrenalin, ki v sredici nadledvičnih žlez spodbudi izločanje hormonov noradrenalina (ta ima povsem enako kemično sestavo kot neurotransmitter noradrenalin) in adrenalina v krvni obtok, ki prebudita in mobilizirata telesne mehanizme. Hipotalamus posredno preko nevrohormona kortikoliberina ali CRF (angl. »corticotropine releasing factor«) aktivira tudi adenohipofizo. Ta sprosti adenokortikotropni hormon ali ACTH (angl. »adenocorticotropic hormone«) v krvni obtok in tako spodbudi skorjo nadledvičnih žlez k izločanju hormona kortizola v kri, ki omogoči kljubovanje dolgotrajnim zahtevam, saj poveča odpornost in vzdržljivost (Spielberger, 1985; Looker in Gregson, 1993; Perilleux in sod., 1999).

Pri proženju stresne reakcije sodeluje tudi limbični sistem. Ta odločitve možganske skorje o primernem odzivu čustveno obarva (npr. s strahom ali jezo), poleg tega pa sodeluje tudi v spominskih procesih, saj tu steče primerjava stresnih razmer s spomini na osnovi izkušenj. Limbični sistem tako naravna moč ali barvo odziva, ki ga je določila možganska skorja (Looker in Gregson, 1993). Zato reakcije na stres, ki bi bila samo telesna ali samo duševna, ni (Rakovec-Felser, 1991).

Ko potreba po vzdrževanju stresnega odziva mine, začno možgani pošiljati simpatičnemu živčnemu sistemu ukaze, naj zmanjša delovanje. Hkrati pa parasimpatični sistem prejme ukaze, naj okrepi dražljaje, tako začne sproščati neurotransmitter acetilholin, ki v telesu vzpostavi stanje počitka in sproščanja (Looker in Gregson, 1993).

Nekoliko pobliže si pogledajmo delovanje (stresnih) hormonov noradrenalina, adrenalina in kortizola (Looker in Gregson, 1993; Youngs, 2001):

- Ker je v stresni situaciji pomembnejša budnost in pripravljenost na nevarnost, se pod vplivom noradrenalina čim več krvi preusmeri naravnost v skeletne mišice, srce, pljuča in možgane, na račun zmanjšane prekrvitve in delovanja prebavil, ledvic in kože, zaradi česar pade temperatura dlani in stopal.
- Zaradi razširjenih sapnic, ki so posledica delovanja adrenalina, zrak lažje, a tudi hitreje vstopa v pljuča in iz njih izstopa. Dihanje je pospešeno in globlje, kar zagotavlja večje prehajanje kisika v kri. Sposobnost krvi za prenašanje kisika je okrepljena zaradi povečanega števila rdečih krvnih teles, ki jih v krvni obtok izloči vranica pod vplivom draženja simpatičnega živčnega sistema.
- Srce začne pod vplivom adrenalina hitreje in močneje utripati, saj mora v mišice pognati kri, ki je obogatena s kisikom in hranilnimi snovmi. Žile, ki oskrbujejo mišice, se razširijo, kar omogoči povečano črpanje krvi v delujoče mišice.
- Mišice se v pripravljenosti na akcijo pod delovanjem noradrenalina napnejo in ostanejo napete, dokler stres ne popusti.
- Noradrenalin pospeši strjevanje krvi, kar skupaj s predhodnimi ukrepi (zoženjem kožnih žil in prerazporeditvijo krvi) bistveno zmanjša verjetnost prevelike izgube krvi zaradi zunanje poškodbe.
- Glukoza in maščobe se začno pospešeno sproščati iz telesnih zalog v kri, kar je posledica delovanja stresnih hormonov na jetra in maščobno tkivo. Te oskrbujejo telo s potrebno energijo. Poveča se budnost, hitrost reagiranja in elan.
- Noradrenalin izostri zaznavanje sluha, voha, okusa, tipa in vida. Na primer: zenice

se razširijo in zato lahko v oko vstopa več svetlobe, kar izostri vid; koža postane občutljivejša na dotik itd. Povečana budnost in izostritev čutov vplivata na hitrejšo sklepanje in odločanje.

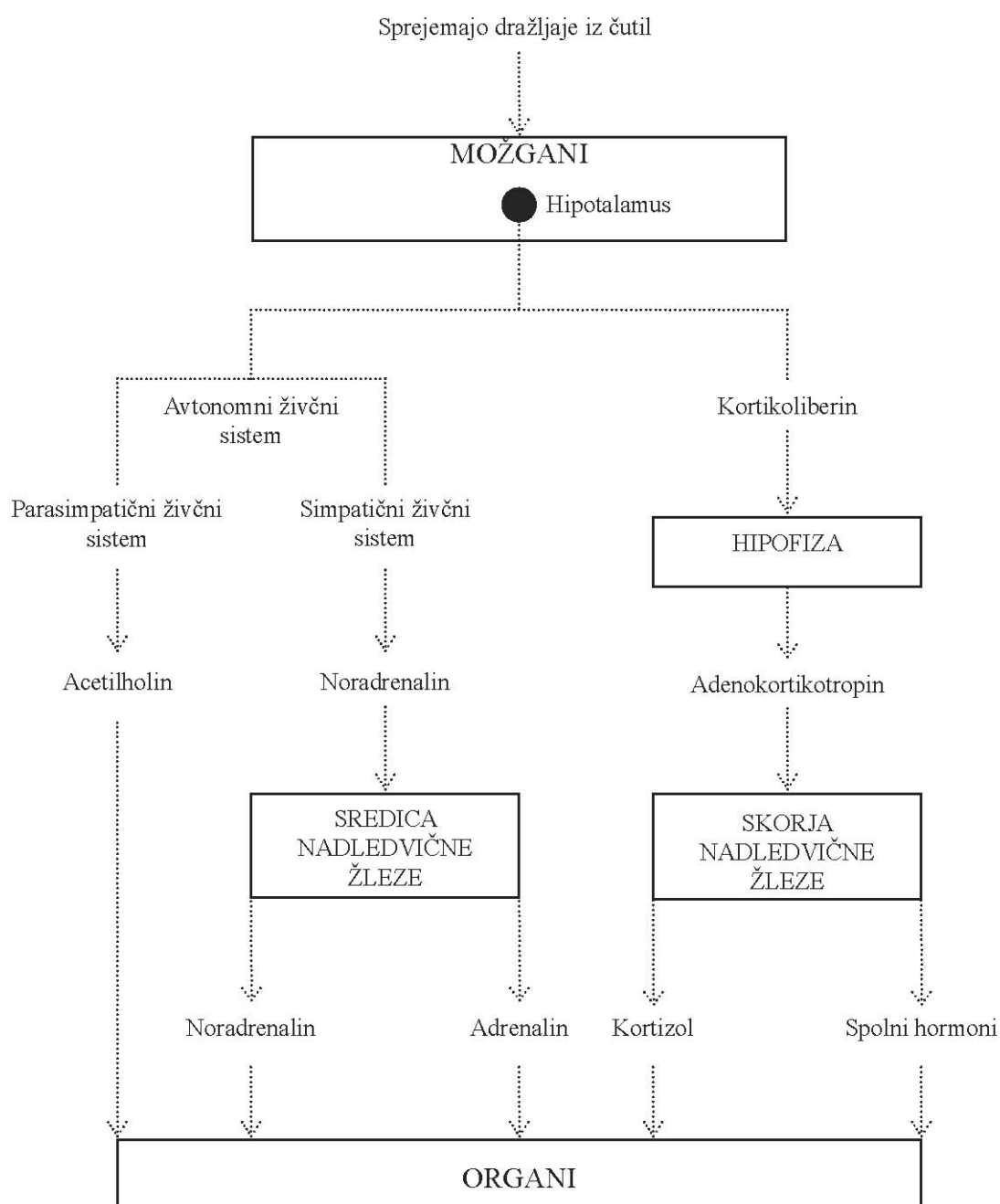
- Kortizol preprečuje alergične reakcije, kar je v prid učinkovitosti boja ali bega, med katerima lahko drobci prahu ali drugi tujki povzročijo zadihanost, zamašen nos ali solzenje, kar bi lahko zmanjšalo zmogljivost telesa. Kortizol tudi ugodno vpliva na celjenje poškodovanega tkiva.

Noradrenalinu lahko rečemo kar »hormon boja«, saj je bistven pri pripravi organizma na spopad s stresom. Na obrazu in vratu se nam napnejo mišice, pri tem stisnemo čeljusti, s čimer dobimo preteč izraz na obrazu. Hkrati se nam napnejo tudi hrbtno mišice, kar nas postavi v pokončno »napadalno« držo. Naježi se nam dlaka, kar zaznamo kot »kurjo polt«, saj smo v primerjavi z živalmi malo poraščeni. Zaradi spremenjene zunanosti smo nedvomno videti nevarni in zastrašujoči, kar bo nasprotnika nemara preplašilo in odvrnilo od napada ter ga prisililo k umiku. Zaradi noradrenalina postanemo živahnejši, borbene, do dogajanja v okolju bolj pozorni in odzivni. Poveča se nam tudi budnost, hitrost sklepanja in sprejemanja odločitev, kar bistveno prispeva k učinkovitosti dejanj (Looker in Gregson, 1993).

Adrenalin poskrbi za hiter umik, zato mu pravimo »hormon bega«. Srčni utrip, ki je pogosto tudi nereden, se poveča in v prsih čutimo pravo razbijanje srca. Zaradi povečane prekrvitve življenjsko pomembnih organov in delujočih skeletnih mišic, mora noradrenalin nemudoma prevzeti nadzor nad zmanjšanjem dotoka krvi v kožo in črevesje, kar ob hkratnem upočasnjem delovanju povzroči bolečine v želodcu. Začne se nam zdeti, da nas zvija v trebuhu. Oblije nas »mrzel pot«, saj zaradi manjše prekrvitve pade temperatura kože. Delovanje adrenalina izzove tudi občutke negotovosti, zaskrbljenosti, ogroženosti, tesnobe, napetosti, vznemirjenosti in strahu, zato je vpliv adrenalina manj ugoden od vpliva noradrenalina (Looker in Gregson, 1993).

Zunanji znaki delovanja kortizola so očem skriti, zato pa so bolj nedvoumni psihični znaki: prepričanje, da nam je znova spodletelo, občutek nemoči, brezupa, malodušje, kronična tesnoba in depresija (Looker in Gregson, 1993).

Nadledvična žleza med stresno reakcijo izloča tudi spolne hormone, ki so pomembni za oblikovanje človekovega socialnega vedenja, ustvarjanje trajnih razmerij, odnosov med spoloma in ohranjanje vrste. Stopnja spolnih hormonov v telesu je odvisna od človekovega občutka varnosti, zlasti za testosteron je odločilen občutek premoči, nadzora nad položajem in obvladovanja izzivov. Kadar smo nemočni, ali pa nas prevzame občutek, da nam vse spodleti, je stopnja testosterona v krvi nizka. Visoka stopnja testosterona pa je povezana z občutkom varnosti, zanosa in ljubezni, to pa ugodno vpliva tudi na večjo motivacijo in na spolno poželenje (Looker in Gregson, 1993).



Slika 4. Biološki mehanizmi stresne reakcije (povzeto po Looker in Gregson, 1993: str. 56).

Tabela 1. Vpliv stresa na telesne funkcije (Melhuish, 1978; povzeto po Cartwright in Cooper, 1994: str. 9).

	<b>Normalno stanje (sproščenost)</b>	<b>Stanje pod pritiskom</b>	<b>Stanje akutnega pritiska</b>	<b>Stanje kroničnega pritiska (stres)</b>
<b>Možgani</b>	Normalna prekrvitev	Prekrvitev naraste	Bolj jasno razmišljanje	Glavoboli in migrene, drhtenje in nervozni tiki
<b>Slina</b>	Normalna količina	Zmanjšana količina	Zmanjšana količina	Suha usta, »cmok« v grlu
<b>Mišice</b>	Normalna prekrvitev	Prekrvitev naraste	Povečana aktivnost	Napetost in bolečine v mišicah
<b>Srce</b>	Normalen srčni utrip in normalen krvni pritisk	Srčni utrip in krvni pritisk narasteta	Povečana aktivnost	Hipertenzija in bolečine v prsih
<b>Pljuča</b>	Normalna respiracija	Hitrost respiracije se poveča	Povečana aktivnost	Kašljanje in astma
<b>Želodec</b>	Normalna prekrvitev in normalno izločanje kislin	Prekrvitev se zmanjša, izločanje kislin se poveča	Zmanjšana prekrvitev zmanjša prebavo	Zgaga in prebavne motnje povzročijo čire
<b>Črevesje</b>	Normalna prekrvitev in normalno delovanje	Prekrvitev se zmanjša, gibanje se poveča	Zmanjšana prekrvitev zmanjša prebavo	Bolečine v trebuhu in diareja
<b>Mehur</b>	Normalno delovanje	Pogosto uriniranje	Povečana živčna stimulacija poveča pogostost uriniranja	Pogostejše uriniranje in težave s prostatom
<b>Spolni organi</b>	(♂) Normalna spolnost (♀) Normalen menstr. cikel, itd.	(♂) Impotenca (prekrvitev se zmanjša) (♀) neredna menstruacija	Zmanjšana prekrvitev	(♂) Impotenca (♀) Motnje v menstr. ciklu
<b>Koža</b>	Zdrava	Suha koža, prekrvitev se zmanjša	Zmanjšana prekrvitev	Suhost in izpuščaji
<b>Biokemija</b>	Normalna; kisik se porablja, glukoza in maščobe se sproščajo	Poveča se poraba kisika, glukoze in maščob	Nenadno povečanje razpoložljive energije	Hitra utrujenost

### 2.3.2 Znaki stresa

Doživetje stresa je kompleksen psihofiziološki, psihosocialni in vedenjski procesni pojav. Stresor zazna senzorni sistem, kognitivno ga interpretira možganska skorja in integrira v čustveno doživljanje preko limbičnega sistema. Organizem se odzove na treh oseh – na osi avtonomnega živčevja, na nevrohormonski osi in na endokrini osi. Somatski odgovori se kažejo s številnimi psihofiziološkimi in psihosomatskimi znaki (Mikuš Kos, 1993). Zlasti, če se stres nadaljuje v nedogled, to povzroči vedno večjo notranjo napetost, ki se navzven kaže kot motnja v telesnih, psihičnih in vedenjskih funkcijah.

Najpogostejši telesni znaki stresa so (Looker in Gregson, 1993; Luban-Plozza in Pozzi, 1994; Youngs, 2001):

- splošna mišična napetost, stiskanje čeljusti in škrtanje z zobmi, povešena ramena, stiskanje pesti, bolečine in krči v mišicah,
- pospešen in nepravilen srčni utrip, razbijanje v prsnem košu,
- pospešeno, plitvo in nepravilno dihanje, zasoplost,
- cmok v grlu, pogrkavanje, izguba glasu,
- suha usta, želodčni krči, slabost, bruhanje, diareja, zaprtje, vetrovi,
- pretirano potenje, nenadni vročinski valovi,
- mrzle dlani in stopala,
- pogosta potreba po uriniranju,
- bolečine v zatilju in križu,
- glavoboli,
- kožni izpuščaji,
- nervozni trzaji,
- utrujenost in pomanjkanje energije itd.

Najpogostejši psihološki (čustveni in kognitivni) znaki stresa so (Looker in Gregson, 1993; Luban-Plozza in Pozzi, 1994; Youngs, 2001):

- zaskrbljenost, vznemirjenost, obupanost, jokavost, pobitost, občutek nemoči in brezupa, nerazsodnost, občutek nesposobnosti, črnogledost, tesnoba, depresivnost,
- nepotrpežljivost, nemir, vzkipljivost, razdražljivost, jeza, nataknenost, zlovoljnost,
- nezadovoljstvo, občutek krivde, občutek odrinjenosti, občutek pomanjkanja pozornosti in varnosti, pretirana občutljivost,
- pomanjkanje sposobnosti jasnega mišljenja, težave s koncentracijo in sprejemanjem odločitev, pozabljenost, pomanjkanje ustvarjalnosti, iracionalnost, omahljivost,
- občutek preobremenjenosti in čustvene izčrpanosti,
- pretirana kritičnost, tog način mišljenja, nerazumnost odločitev, neučinkovitost, neuspešnost,
- pomanjkanje samospoštovanja itd.

Najpogostejši vedenjski znaki stresa so (Looker in Gregson, 1993; Luban-Plozza in Pozzi, 1994; Youngs, 2001):

- zapiranje vase, odklanjanje stikov z drugimi ljudmi,
- pretirano kajenje, povečano uživanje alkohola in drugih drog,
- grizenje nohtov, bobnanje s prsti, tresočje dlani, prestopanje,

- zanemarjanje zunanje videza, osebne higiene in zdravja,
- pogosti prepiri z drugimi,
- agresivno vedenje,
- težave v spolnosti,
- težave pri sprejemanju odgovornosti,
- zamujanje na delo,
- spremembe apetita (zmanjšan ali povečan tek),
- težave pri koncentraciji,
- naglica, lotevanje več stvari hkrati,
- puščanje nedokončanih in nerazsodno lotevanje novih nalog,
- nagnjenost k spodrseljajem in nezgodam, ki bi jih bilo moč preprečiti,
- motnje spanja itd.

Seznam zgornjih znakov stresa še zdaleč ni popoln, razen tega pa bi lahko nekatere telesne znake uvrstili med psihološke ali vedenjske, nekatere psihološke med vedenjske in obratno. Opazimo lahko tudi, da je razpon znakov zelo velik, sega od težavic, ki so zgolj nadležne, pa vse tja do resnejših bolezni, ki lahko povzročijo stalno nesposobnost, ogrožajo zdravje in se končajo celo s smrtjo. Zato je izredno pomembno, da se znakov stresa zavedamo in ukrepamo še preden je prepozno. Poleg tega imajo telesni in psihološki odzivi na stres pri vsakem stresnem dogodku dvojno vlogo. Lahko nastopajo kot posledica delovanja stresorja ali pa to delovanje ojačajo oziroma izzovejo (Selič, 1999). Tako lahko sčasoma sami postanejo sekundarni povzročitelji stresa. Če nas na primer zaradi prehude obremenjenosti z dolžnostmi zajame panika ali nas napade hud glavobol, nas bo mogoče bolj strah naslednjega takega napada kot pa primarnega vzroka, zaradi katerega je do napada sploh prišlo. Zapletli se bomo v začaran krog, v katerem bodo primarni stresogeni dogodki povzročali telesne in psihološke znake, ki bodo postali dodatni, sekundarni vir stresa. Sekundarni stres pa včasih povzroča še hujše simptome kot primarni (Powell, 1999). Problematični pa so tudi vedenjski odzivi na stres, saj neposredne fizične reakcije na stresorje (npr. izražanje jeze, strahu, žalosti itd.) v današnji (civilizirani) družbi niso sprejemljive. Socialno zaželjeno in prilagojeno vedenje pa ni vedno ugodno in prilagojeno tudi posameznikovim potrebam, saj prav prikrivanje stresne reakcije, zlasti če se ponavlja, lahko postane stresni dejavnik. Problem pri vedenjskih reakcijah na stres pa je tudi v tem, da pogosto trajajo še potem, ko stresor preneha delovati, to pa je izredno škodljivo za organizem (Rakovec-Felser, 1991; Šalehar Stupica, 1996).

### 2.3.3 Stres in zdravje

Stresni dogodki povečujejo tveganje za celo paleto težkih zdravstvenih posledic s tem, ko vplivajo na nevrokemične, hormonske in imunske procese. Najbolj jasna povezava med stresom in boleznijo se kaže v izločanju stresnih hormonov med preplahom. Med preplahom prenašata največje breme srce in ožilje, zato je kardiovaskularni sistem najpogosteje žrtev škodljivega delovanja. Na drugem mestu mu sledi prebavni sistem. Izkazalo se je tudi, da lahko kortizol dodobra spodkoplje imunski sistem, saj nepretrgano stimuliranje tega sistema slabi prirojeno obrambno sposobnost, kar pomeni, da postanemo dovzetnejši za razvoj številnih bolezni, med njimi tudi za raka. Stres povzroča tudi psihično trpljenje, ki se zrcali v dolgotrajnih tesnobah in depresijah, pogosto spremeni ustaljeni način življenja in vpliva na človekovo vedenje. Zaradi poslabšanih navad



prehranjevanja, povečanega kajenja, varljivega zatekanja v svet alkoholne omame in poseganja po mamilih nastajajo novi problemi, ki še povečajo tveganje za zdravje (Looker in Gregson, 1993; Selič, 1999). Moramo pa se zavedati, da enaki rizični faktorji ne izzovejo pri vseh ljudeh enakih bolezni. Vsak človek ima kak organ slabotnejši, pri nekaterih je to želodec, pri drugih so pljuča, pri tretjih ožilje. Takšni slabotnejši organi so najšibkejši členi v verigi telesnih delov, ki sestavljajo človeški organizem, in jih stres najprej prizadene (Lindemann, 1982).

Povečana stopnja noradrenalina v krvi lahko povzroči bolezni srca in ožilja. Zaradi zoženja žil na periferiji, naraste krvni pritisk v telesnem jedru. Pri tem lahko pride do podaljšanega stanja povišanega krvnega pritiska, to pa vodi v kronično hipertenzijo. Hkrati mora srce povečati svoje delovanje (povečata se tako moč kot hitrost utripa), da kljub povišanemu krvnemu pritisku omogoči kroženje krvi. Povečana obremenitev srca terja močnejšo preskrbo s kisikom in glukozo, ki v srčno mišico pritekata po venskih (dovodnih) žilah. V notranjosti ene ali več dovodnic se lahko začne nabirati obloga, ki preprečuje normalen pretok krvi. Kopičenje oblog ali apnenje žil imenujemo arterioskleroza in lahko vodi v popolno zaprtje žil. Včasih se obloge z notranjih sten venskih žil lahko odtrgajo. To se zgodi zato, ker noradrenalin močno zoži žilice, ki prehranjujejo obloge, zato začno strdki odmirati in se postopoma docela odtrgajo. Ti drobni čepki se pri napredovanju strjevanja krvi združujejo, nabirajo v plasteh in naposled zaprejo vso žilo. Zaustavljen pretok krvi skozi posamezne koronarne žile pa povzroči nekrozo neprekrvljenega dela mišične stene srca. Nastopi miokardni infarkt. Če je področje nekroze omejeno in majhno, se propadlo tkivo zaraste, nastanejo majhne brazgotine in sčasoma se prekrvitev ponovno vzpostavi. Če pa je nekroza preobsežna, je izid infarkta smrten. Nezadostna prekrvljenost srčne mišice lahko povzroči tudi hude bolečine v prsih, ki jih imenujemo angina pectoris (Looker in Gregson 1993; Perilleux in sod., 1999).

Noradrenalin, adrenalin in kortizol sprostijo telesne zaloge glukoze in maščob, zaradi česar se povečajo stopnje glukoze, holesterola in trigliceridov v krvi. Zvišanje holesterola, ki se odlaga v žilah in tvori obloge, vodi v kalcifikacijo žilne stene, poveča pa se tudi tveganje za srčno kap. Obloge holesterola lahko razpadajo in mašijo žile. Ker se poveča količina maščob v krvi, se ta zgosti in postane bolj viskozna. Enak učinek ima tudi pospešeno delovanje vranice med stresno reakcijo, ki izloči povečano število rdečih krvnih teles v krvni obtok. Vse to je za srce dodatna obremenitev, ki poveča potrebo po kisiku, saj mora po žilah črpati gostejšo kri. Zaradi povečanega števila rdečih krvnih teles, se te lahko začno sprjemati in zamašijo tanke žilice v srcu ali možganih, kar lahko povzroči srčno ali možgansko kap. Zaradi dolgotrajne stresne reakcije, med katero je raven sladkorja ves čas povečana, se lahko pojavi tudi sladkorna bolezen (Looker in Gregson, 1993; Perilleux in sod., 1999).

Uživanje hrane med stresno reakcijo lahko v prebavnem sistemu povzroči številne nevšečnosti, npr. prebavne motnje, bruhanje in drisko. Med stresno reakcijo v želodcu nastaja tudi več kisline, ki razžira normalno sluzno zaščito. Če pa je človek dolgo časa pod stresom, kislina vsebina želodca prej ali slej povzroči čir (Looker in Gregson, 1993).

Med najbolj značilna znamenja dolgotrajnega delovanja stresa sodi porušenje imunskega sistema, ki ga povzroči kortizol. Povečana količina kortizola v krvnem obtoku vpliva na

upad števila limfocitov in eozinofilnih granulocitov (krvnih telesc, ki sodelujejo pri obrambi proti okužbam), hkrati pa povzroča krčenje priželjca in bezgavk, v katerih nastajajo limfociti, in zmanjšuje nastajanje protiteles, s katerimi telo premaguje okužbe. Zaradi neučinkovitega imunskega sistema, se naravna obramba telesa močno zmanjša, tako pogosto zbolimo zaradi prehlada ali gripe. Ogrožati nas lahko začno tudi hujše bolezni, na primer revmatoidni artritis, alergije, astma in rak, ki so prav tako povezane z oslabljenim imunskim sistemom (Looker in Gregson, 1993).

Burna in dolgotrajna stresna reakcija vpliva tudi na pretirano izgubo telesne teže, povzroča nespečnost, hiperaktivnost (tresavico in nemir) ter spolne težave. Med stresno reakcijo nasploh veliko težje prenašamo glavobole, migrene in bolečine v vratu ter hrbtenici, ki jih povzroča dolgotrajna napetost mišic. Kronične bolezni lahko povzročijo tudi hudo tesnobo in depresijo, ki poslabšata umske sposobnosti in lahko privedeta do živčnega zloma ali samomora (Looker in Gregson, 1993).

Povišane količine stresnih hormonov v krvi in s tem fiziološke spremembe, lahko neposredno povzročijo tudi psihološki odzivi na stresorje. Tako lahko tudi razna čustvena vznburjenja, jeza, nejevolja, bojazen, nevoščljivost, ljubosumnost, žalost itd. povzročijo čire na želodcu in dvanajstniku, hipertenzijo, srčni infarkt in druga že opisana obolenja. Zato te bolezni imenujemo tudi psihosomatske bolezni (Lindemann, 1982).

Stres ne vpliva na zdravje samo preko psihofizioloških mehanizmov, temveč tudi preko vedenja, saj ljudje, ki doživijo hude stresne obremenitve, uživajo bistveno več cigaret, alkohola in drugih drog kot tisti, ki niso bili izpostavljeni hudemu stresu. Pogosta zloraba škodljivih substanc pa poveča verjetnost bolezni in/ali poškodb pri delu, v športu, doma in/ali v prometu (Selič, 1999).

Naštete zdravstvene posledice in odzivi so lahko le prehodni pojavi, ne pa tudi končna stanja, kar pa seveda zopet ni nujno. Zato moramo ločevati med časovno omejenimi situacijami akutnega stresa in vseobsegajočimi stanji kroničnega stresa (Selič, 1999). Raziskovalci menijo, da imajo za posameznika hujše posledice predvsem stalne, drobne stiske in konflikti, ki jim ni možno predvideti konca (Rakovec-Felser, 2002).

### **2.3.4 Izgorelost**

Z izrazom »izgorelost« (tudi »izčrpanost« ali »izpraznjenost«, angl. »burnout«) običajno poimenujemo specifičen sindrom, ki je posledica podaljšane izpostavljenosti delovnemu stresu in je značilen predvsem za »poklice pomoči« (Penko, 1994). To so poklici v šolstvu, zdravstvu, socialni službi, skratka poklici, v katerih posamezniki delajo z ljudmi in se v njih tudi močno čustveno angažirajo. Ljudje takega poklica navadno vanj vložijo mnogo osebnega dela, veliko pričakujejo, probleme »strank« doživljajo kot lastne in se z njimi obremenjujejo tudi v prostem času (Horvat, 1999).

Pojem izgorelost je skoval klinični psiholog Herbert Freudenberger (1974; v Penko, 1994), ki se je ukvarjal z odzivi na stres v različnih situacijah. Kasneje so številni avtorji poskušali opisati pojav v različnih delovnih okoljih, ga teoretično opredeliti in empirično raziskati. Tako so raziskovalci, ki so proučevali izgorelost v različnih delovnih okoljih, poročali o

povezavah izgorelosti s slabšim fizičnim zdravjem (npr. glavoboli, visokim krvnim pritiskom, prehladi, prebavnimi motnjami itd.), kronično utrujenostjo, osamljenostjo, spolnimi težavami, depresijo, nespečnostjo, nervozo, pretiranim uživanjem alkohola, hrane in cigaret, zakonskimi in družinskimi problemi, nižjim zadovoljstvom z delom, negativnimi stališči do strank, zamenjavo služb, odsotnostjo z dela itd. (Caton in sod., 1988; v Penko, 1994).

S pojavom izgorelosti se je največ ukvarjala ameriška psihologinja Christine Maslach, ki je tudi razvila vprašalnik (t.i. »Maslach Burnout Inventory«) za ugotavljanje prisotnosti izgorelosti na delovnem mestu (Penko, 1994). V številnih raziskavah, ki jih je Maslachova opravila, je prepoznala tri pogloblitve faktorje izgorelosti:

- čustvena izčrpanost,
- depersonalizacija odnosov do strank in
- znižana osebna izpolnitev.

Čustveno izčrpanost povzročijo pretirane čustvene zahteve, s katerimi se sooča posameznik pri svojem delu, in se kaže v občutkih preobremenjenosti in izčrpanosti, ki so odziv na pogosta stanja visoke vzburjenosti (Penko, 1994; Horvat, 1999). Maslachova (1988; v Penko, 1994) navaja izjavo nekega strokovnjaka, ki dobro ponazarja stanje v katerem se znajde čustveno izčrpan posameznik: »Ne, da ne bi želel pomagati, vendar ne morem več«.

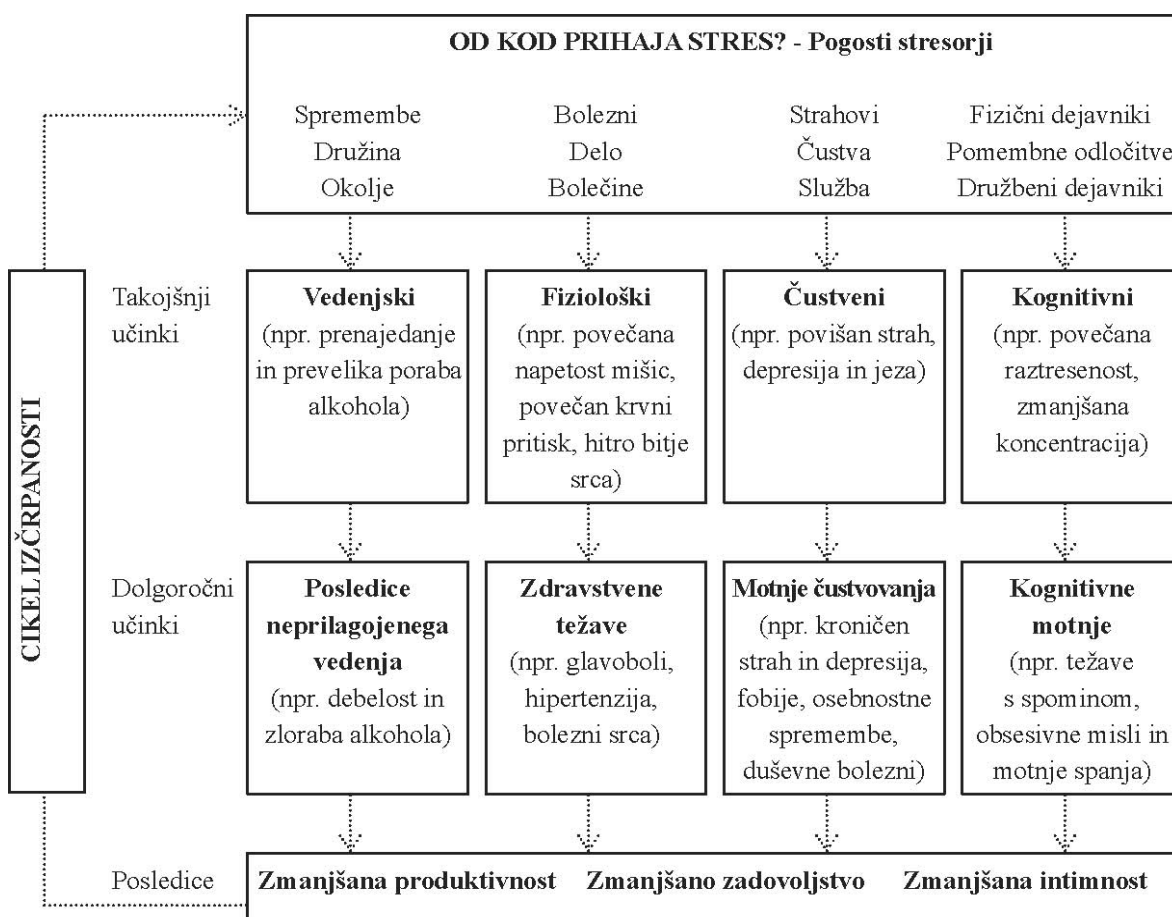
Depersonalizacija označuje stanje, ko posameznik namesto simpatije, spoštovanja in pozitivnih čustev razvije cinično in dehumanizirano zaznavo svojih strank in ravna z njimi na neoseben ali omalovažujoč način. Blage stopnje depersonalizacije ali zmanjšane skrbi za stranke in njihove probleme sicer omogočajo znižanje potencialno močnega čustvenega vzburjenja, ki bi lahko vplivalo na ravnanje v kriznih situacijah, vendar se ob podaljšani izpostavljenosti stresnim situacijam lahko razvijejo v brezčutnost in cinizem (Penko, 1994).

Znižana osebna izpolnitev nastopi, ko oseba izgubi občutek kompetence za uspešno delo z ljudmi. Ti občutki se vedno bolj stopnjujejo - oseba izgubi samospoštovanje, občutek aдекватnosti in uspešnosti, občutek osebne izpolnitve, nazadnje nastopi depresija (Horvat, 1999). Raziskave kažejo, da osebe v situacijah, ko njihovi ponavljajoči se naporji ne vodijo do pozitivnih rezultatov, razvijejo znake stresa in depresije in prenehajo s poskušanjem, ker menijo, da s svojim ravnanjem ne morejo nič več spremeniti (Jackson in sod., 1986; v Penko, 1994).

Dunham (1992) meni, da je izgorelost stanje, ki ga je težko popraviti. Pojmuje jo kot zadnjo stopnjo zaporednih stresnih odzivov na povečane pritiske, ko načini spoprijemanja niso več učinkoviti, osebni viri pa izčrpani. Na prvi stopnji oseba razvije nove tehnike spoprijemanja ali uporabi že znane strategije. Če ji pritiskov ne uspe znižati, se najprej odzove čustveno in mentalno (občuti jezo, frustracijo, tesnobo, strah, slabo koncentracijo, izgubo spomina itd.), kasneje pa fizično (srčni napad, čir, kožne motnje itd.). Nadaljnja izpostavljenost stresnim situacijam, brez ustreznega povečanja virov spoprijemanja, vodi v izgorelost. Izgorelost je tako znak izčrpanega fizičnega, mentalnega in čustvenega zdravja, ki se kaže v fizičnih simptomih kroničnega pomanjkanja energije, nizke odpornosti in

alkoholizma, mentalnih simptomih globokega cinizma ter vedenjskih znakov kronične odsotnosti z dela in zapustitvi poklica.

Po mnenju Anice Mikuž-Kos (1990; v Horvat, 1999) naj bi se izgorelost v naslednjih letih v poklicih moči samo še stopnjevala. Vzroke vidi v vse težjih problemih, s katerimi se bodo srečevali strokovnjaki pri svojem delu.



Slika 5. Odzivi na stresorje (povzeto po Youngs, 2001: str. 22).

## 2.4 MEDIATORJI STRESA

Odgovor na stresno dogajanje je funkcija dogodka in osebe, ki doživlja dogodek (Mikuš Kos, 1993). Med osebami pa so velike individualne razlike v odgovorih na enaka dogajanja z neugodno vsebino, saj učinek stresogenih dejavnikov vsakdo občuti po svoje. Kar je za nekoga stres, za drugega ni, kar je za nekoga v določenem spletu življenjskih okoliščin obremenjujoče, v drugačnih razmerah, ob dobrem telesnem in duševnem počutju, sploh ni. Tako se lahko na isti stresogeni dejavnik nekdo odzove s popolno psihično odpovedjo, nekdo drug pa z bolj prehodnimi telesnimi motnjami (Rakovec-Felser, 1991). Logično je torej predpostaviti, da obstajajo moderatorji stresnih učinkov (Musek, 1993).

Danes je identificiranih že mnogo dejavnikov, ki imajo značaj mediatorjev pri odzivu posameznika na stresna dogajanja. Ti lahko reakcijo na stres ublažijo, so zatorej varovalni dejavniki, lahko pa reakcijo celo okrepijo in se zato imenujejo ogrožajoči dejavniki. Varovalni dejavniki in procesi varujejo posameznika, ki je izpostavljen neugodnemu vplivu in delujejo kot protiutež škodljivim vplivom. Ogrožajoči dejavniki in procesi pa ob izpostavljenosti neugodnemu vplivu dodatno povečajo tveganje glede pojava stresnega stanja. Isti dejavnik je lahko v nekaterih okoliščinah ogrožajoč, v drugih pa varovalen. Učinke varovalnih in ogrožajočih dejavnikov ter moč njihovega vplivanja usmerja celostni kontekst dogajanja in kombinacije različnih elementov in procesov, ki so sestavine dogajanja in so z njim povezani (Mikuš Kos, 1993).

Mediatorski dejavniki so lahko:

- osebnostne značilnosti,
- pretekle izkušnje in življenjska zgodovina,
- obrambni mehanizmi,
- socialna podpora,
- kognitivna ocena dogodka,
- trenutno počutje,
- pričakovanja,
- spol, starost itd.

#### **2.4.1 Osebnostne značilnosti**

Osebnostna struktura človeka je eden izmed faktorjev, od katerih je odvisen patogeni pomen stresorjev in nastanek psihosomatskih motenj, pri čemer pa mora obstajati tudi genetsko določena dovzetnost (Selič, 1999). Veliko je osebnostnih lastnosti, ki vplivajo na vedenje v stresnih situacijah, to so na primer samopodoba, samozavest, temperament, inteligentnost, občutek lastne vrednosti, osebna čvrstost, zavedanje samega sebe, kontrola nad življenjem, vzorci vedenja, socialne veščine itd. (Selič, 1999; Musek 1993; Rakovec-Felser, 1991).

Poglejmo si поблиže nekaj najpomembnejših osebnostnih dejavnikov, od katerih je odvisna uspešnost premagovanja stresa.

##### **2.4.1.1 Kontrola nad lastnim življenjem (lokus kontrole)**

Med osebnostnimi lastnostmi, ki medirajo delovanje stresorjev, je bila posebna pozornost raziskovalcev namenjena zavesti (občutku) kontrole nad lastnim življenjem t.i. »loku kontrole«. Gre za zavest osebe, da lahko samostojno odloča in ukrepa, dosega željene cilje ter se izogiba neljubim okoliščinam in posledicam (Sarafino, 1990; v Selič, 1999). Take osebe imajo boljšo samopodobo, so manj tesnobne in imajo manj čustvenih problemov, so bolj vztrajne ter lažje uporabijo zunanje vire pomoči in informacije (Mikuš Kos, 1993). Na osnovi načinov, ki jih ljudje uporabljajo, ko skušajo vplivati na dogajanje in zmanjšati stresne obremenitve, je možno določiti različne vrste kontrole (Selič, 1999):

- Kontrola vedenja - zmožnost ukrepanja in konkretnih aktivnosti, ki omilijo delovanje stresorja tako, da zmanjšajo njegovo jakost in/ali trajanje.

- Kognitivna kontrola - kognitivni procesi ali strategije, ki spremenijo reakcijo na stres in preusmerijo pozornost na druge, nevtralne ali celo pozitivne vidike in vsebine situacije.
- Kontrola odločanja - možnost izbire alternativnih postopkov ali smeri akcije.
- Informacijska kontrola - zajema dostop do informacij, povezanih s stresnim dogodkom.
- Retrospektivna kontrola - se nanaša na prepričanja o vzrokih stresnega dogodka potem, ko je ta že mimo. To vrsto kontrole je možno identificirati pri ljudeh, ki iščejo smisel preteklih življenjskih tragedij in nesreč. Takšna prizadevanja sicer ne nudijo možnosti kontrole nad samim dogodkom, pomagajo pa pri spreminjanju lastne reakcije ter razumevanju sveta kot smiselnega in urejenega.

#### 2.4.1.2 Osebna čvrstost

Konstrukt osebne čvrstosti (angl. »personal hardiness«) je leta 1979 razvila ameriška psihologinja Suzanne Kobasa in vanjo vključila več pomembnih vidikov. Eden od njih je osebna angažiranost, ki predstavlja nasprotje odtujenosti od sebe in od dela in se izraža v navdušenju in užitku pri delu, odsotnosti dolgočasnja in praznine ter občutku smiselnosti in izpolnjenosti življenja. Druga komponenta je občutek varnosti, ki vključuje zaupanje v družbo in svojo socialno varnost. Tretja značilnost se nanaša na odsotnost občutkov nemoči. Občutki nemoči so izraženi predvsem v prepričanju, da je družba manipulativna in izvaja preveč nadzora nad posameznikom. Četrta značilnost je stopnja internalnosti oziroma eksternalnosti. Internalne osebe so prepričane, da je nadzor nad njihovim življenjem v njihovih lastnih rokah, eksternalne pa, da so izvori nadzora pretežno zunanji. Nadaljnja sestavina je kognitivna strukturiranost, ki se kaže v iskanju informacij in načrtovanju in je v nasprotju s predajanjem nepredvidljivosti. Osebnostno čvrste osebe imajo občutek smiselnosti svojih dejanj in življenja nasploh ter ne doživljajo sprememb kot breme, ampak kot normalno sestavino življenja, saj se ne čutijo zlahka ogrožene. Prepričane so, da lahko vplivajo na to, kar se jim v življenju zgodi (Lamovec, 1994). Osebnostno čvrstim osebam je negativno razpoloženje bolj ali manj tuje, srečne so, optimistične in zaupajo vase. Posebna značilnost osebnostno čvrstih oseb je tudi njihova žilavost, ki pa se nanaša na nizek bazični nivo adrenalina in simpatične aktivnosti ter na veliko fleksibilnost in prilagodljivost fizioloških sistemov, kar omogoča tako uspešno obvladovanje stresnih obremenitev, kakor tudi naglo vračanje vseh sistemov v normalno stanje. Vse to pa krepi imunski sistem (Argyle, 1992; v Selič, 1999). Osebno čvrste osebe so torej veliko bolj nagnjene k zdravju telesa in duha.

#### 2.4.1.3 Vedenjski vzorci

Friedman in Rosenman (1974; v Selič, 1999) sta na osnovi opazovanja in primerjanja srčnih bolnikov izrazila mnenje, da vedenjski vzorci človeka vplivajo na nastanek koronarnih in drugih bolezni. Specifični vzorci vedenja se pojavijo, ko v okolju nastopijo določeni pogoji, ki v občutljivem posamezniku izzbijajo določen odgovor na te izzive. Opisala sta dva tipa vedenja - tip A in tip B. Vedenjski vzorec tipa A najlažje prepoznamo po naslednjih znakih: nenehna tekma s časom, besnenje zaradi vsake malenkosti in zlovoljnost brez očitnega razloga. Taki ljudje bi radi naredili največ v najkrajšem možnem

času, zato premišljujejo in delajo več stvari hkrati ter se večkrat razburijo zaradi povsem nepomembnih stvari. Imajo tudi veliko potrebo po kontroli nad dogajanjem in prevzame jih huda vznemirjenost, kadar ta ni možna. Ti ljudje so pogosto videti nemirni, sovražni, razdražljivi in neučakani. Takšni ljudje ponavadi sogovorniku ne znajo prisluhniti in so nasploh slabi poslušalci. Njihova skupna poteza je tudi pretirana tekmovalnost, ki jih žene k brezobzirnemu doseganju zastavljenih ciljev. Ljudje, pri katerih prevladuje vedenjski vzorec A, se zaradi svojega odnosa do življenja, prepričanij in pričakovanj zapletajo v nenehne spopade z okoljem, ki ga hočejo vedno imeti pod nadzorom. Taki ljudje ob vsakem še tako blagem pretresu avtomatično sprožijo burno stresno reakcijo, ki je pogosto docela odveč, saj sta nevarnost ali ogroženost zgolj umišljeni. Ker ti ljudje nenehno izzivajo stres, se njihov položaj pogosto usodno zaplete, na primer zaradi stalne naglice se jim lahko pripetijo prometne in druge nesreče, zaradi sovražnosti pa se nemalokrat zapletejo v prepire itd. (Looker in Gregson, 1993; Selič, 1999). Raziskovalci menijo, da je vzrok za burno reagiranje ljudi tipa A fiziološka predisponiranost. Simpatični živčni sistem naj bi bil pri ljudeh tega tipa zelo reaktiven, zato se poveča izločanje noradrenalina v stresnih situacijah (Argyle, 1992; v Selič, 1999). Povečano, pogosto in dolgotrajno sproščanje noradrenalina pa zvišuje tveganje za pojav številnih bolezni, na primer srčnega infarkta, hipertenzije, migrene in čirov. Vendar ljudje tipa A pogosto zanemarijo opozorilne telesne znake in se izčrpavajo preko vseh razumnih meja, kar še dodatno oslabi organizem in poveča verjetnost bolezni (Looker in Gregson, 1993).

Popolno nasprotje vedenjskemu vzorcu tipa A je vedenjski vzorec tipa B. Ljudje tipa B so umirjeni, zadovoljni, obvladani, dobrovoljni, netekmovalni, potrpežljivi in ne vzrojiijo zaradi malenkosti. Ker se jim nikamor ne mudi, sogovorniku radi pozorno prisluhnejo (Looker in Gregson, 1993). Zaradi svojih lastnosti, so osebe tipa B veliko bolj odporne na stres kot osebe tipa A. Po podatkih Goldsteina in sodelavcev (1988; v Selič, 1999) so osebe tipa A petkrat bolj podvržene infarktu miokarda in imajo šestkrat večjo umrljivost zaradi koronarne bolezni.

#### 2.4.1.4 Samozavest in samopodoba

Samozavest je oblika vedenja ali sposobnost, ki jo človek potrebuje za jasno izražanje svojih čustev, potreb, želja in misli. Samozavesten je človek, ki zna reči »ne«, ki svoje mnenje izraža brez zadrege in ki mu odkrito izražanje čustev, kot sta ljubezen in jeza, ne povzroča težav. Samozavest je na sredini med dvema skrajnima oblikama vedenja. To sta pasivnost ali nesposobnost postaviti se zase in agresivnost, ki pomeni izsiljevanje, nadvlado in zlorabo pravic drugih ljudi. Samozavesten človek zaupa vase, ima pozitivno samopodobo in občutek lastne identitete, je gospodar svojega življenja, z ljudmi ima pozitivne odnose in se ne obremenjuje z negativnimi čustvi. Samozavest si človek pridobi že v otroštvu; pogojena je z odnosom, ki so ga do otroka imeli starši in učitelji. Razvije pa se samo v urejenem socialnem okolju, kjer prevladujeta ljubezen in spodbuda, ki sta potrebni za svobodno izražanje samega sebe in za krepitev zdravega občutka lastne identitete (Powell, 1999).

Samopodoba je skupek organiziranih, naučenih stališč in vrednotenij posameznika o samem sebi. Začne se razvijati že zelo zgodaj v otroštvu in človeka vodi pri oblikovanju življenjskih vrednot. Od nje sta odvisna odnos človeka do sveta in način, kako vstopa vanj.

Vpliva pa tudi na način posameznikovega spoprijemanja s preizkušnjami, na njegovo učinkovitost pri reševanju težav in na njegovo ustvarjalnost. S pozitivno samopodobo človek uspešnejše sprejema življenjske vzpone in padce, spoštuje druge ljudi in jim pomaga, lažje se sooča z ovirami, se zato z njimi spopade in ne beži pred njimi, privlači ljudi, ki sami uživajo v svojem življenju in izpolnjujejo svoje potenciale, je odločnejši, prijaznejši, zaupljivejši, bolj optimističen in vesel (Youngs, 2001).

#### 2.4.2 Obrambni mehanizmi

Večinoma so obrambni mehanizmi v strokovni literaturi obravnavani kot neučinkoviti, saj temeljni problemi, ki povzročijo stresno reakcijo, ostanejo nespremenjeni. Skladno s tem mišljenjem jih je Spielberg (1985) definiral kot procese, ki spremenijo pogled na grozeče okoliščine, ne da bi se dejansko ukvarjali z virom nevarnosti. To velja takrat, ko človek prežene povzročitelja grožnje iz zavesti ter zanika čustva in misli, ali pa popači zaznavo potencialno nevarnih situacij in jih ima za manj ogrožajoče kot v resnici so (Spielberger, 1985). V takem primeru se lahko zgodi, da oseba nikoli ne razvije primernih in učinkovitih strategij spoprijemanja s stresom. Vendar pa vsaj nekateri obrambni mehanizmi pozitivno vplivajo na počutje in biopsihosocialno ravnotežje. Po mnenju nekaterih avtorjev po svetu (npr. Cohen in sod., 1986; Taylor, 1995; v Rakovec-Felser, 2002) je najboljša zaščita pred destruktivnimi stresnimi učinki zmožnost razvijati svoj lastni svet, v katerem sta najpomembnejša domišljija in zmožnost barvitega sanjarjenja. Zmožnost aktivnega spopada s stresom na eni in nadomestnega iskanja spodbud v sanjarjenju na drugi strani je dobra zaščita pred pojavom psihosomatskih motenj in bolezni, zlasti tedaj ko nas pesti več različnih življenjskih udarcev hkrati (Rakovec-Felser, 2002).

#### 2.4.3 Socialna podpora

Socialna podpora je eden najpomembnejših izvorov odpornosti na stres, ki ga zagotavljajo in oblikujejo interakcije med ljudmi. Po mnenju Cobba (1976; v Selič, 1999) lahko o socialni podpori neki osebi govorimo, če to osebo nekdo ljubi in zanjo skrbi; jo spoštuje, ceni in mu je pomembna; kadar je oseba vključena v mrežo komunikacij, dolžnosti, pravic in odgovornosti. Vključenost zagotavlja, da v morebitni stiski oseba ne bo ostala sama.

Socialno podporo je možno razdeliti na štiri široke kategorije (Selič, 1999):

- Instrumentalna podpora - neposredna pomoč (posojila, usluge itd.), ki zmanjša stres, saj privede do konkretne rešitve problema ali do povečanja razpoložljivega časa za oddih, sprostitve in zabavo.
- Informacijska podpora - vključuje nasvete, informacije in povratna mnenja o posameznikovem ravnanju.
- Potrjevanje človekovega ugleda - zagotavlja občutek lastne vrednosti, ki je pomemben element pri spoprijemanju s stresom. Tovrstno podporo zagotavljajo tesni, intimni odnosi, ki dajejo občutek sprejetosti in ljubezni. Gre za bodrenje, sprejemanje posameznikovih čustev in vrednot ter strinjanje z njimi, za opozarjanje na številne možne slabše izide itd. Taka podpora je še posebej dragocena med procesom kognitivnega vrednotenja stresorja in lastnih zmožnosti obvladovanja situacije, saj sta tako primarna kot sekundarna ocena odvisni od občutka lastne



vrednosti in kompetentnosti.

- Čustvena podpora - vključuje izraze nežnosti, skrbi, empatije ter daje osebi v stresni situaciji občutke varnosti, pripadnosti, udobja in ljubezni.

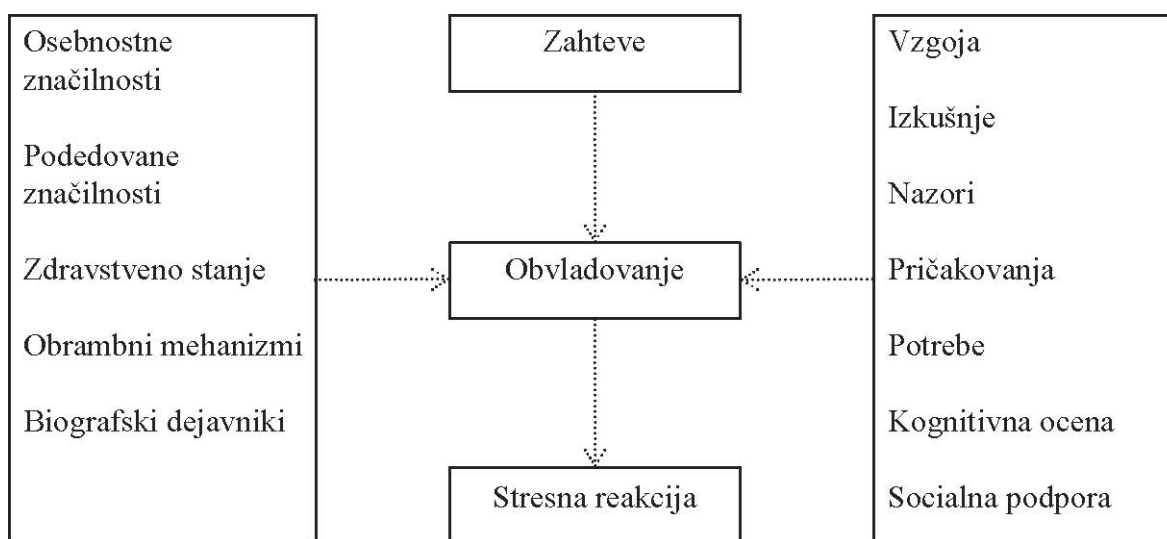
Elliott in Gramling (1990; v Selič, 1999) sta ugotovila, da kažejo ljudje z manj številnimi in/ali kvalitetnimi odnosi v stresnih situacijah več depresivnosti in tesnobe. Vendar pa tradicionalno razumevanje socialnih interakcij izključno kot blažilec stresa ni vedno na mestu. Podpora, ki je v trenutni situaciji koristna, lahko vseeno vzbudi v prejemniku negativna čustva, občutke neučinkovitosti in odvisnosti, ki se včasih stopnjujejo do občutkov krivde. Poleg tega so lahko medosebni odnosi tudi neke vrste stresor, v smislu prekomernega vmešavanja drugih in pretirane zaščite (Selič, 1999).

#### 2.4.4 Drugi viri odpornosti na stres

Drugi medirajoči dejavniki, ki jih ne moremo uvrstiti med zgoraj opisane, so še (po Sheridan in Radmacher, 1992; v Selič, 1999):

- Materialni viri - denar in vse potrošne dobrine (hrana, obleka, stanovanje itd.), s pomočjo katerih je možno izpolnjevati najrazličnejše zahteve okolja in družbe ter zadovoljevati svoje potrebe.
- Fizični viri - fizični atributi neke osebe, kot so telesna moč, zdravje in privlačnost, lahko v mnogočem olajšajo spoprijemanje s stresom. Zunanji videz na primer je dobrodošel pri vzpostavljanju socialne podporne mreže.
- Informacijski in izobrazbeni viri - splošno znanje in specifične informacije, ki pomagajo obvladati stres. Marsikateri bolezni, ki je posledica dolgotrajne izpostavljenosti delovanju stresorjev, se je možno izogniti z upoštevanjem priporočil o zdravi prehrani, telesni dejavnosti, dejavnikih tveganja itd. Izobrazbena struktura naj bi prispevala k nižji stopnji obolevnosti in smrtnosti višjih socioekonomskih slojev, pomembna pa naj bi bila tudi pri pridobivanju materialnih dobrin.
- Kulturni viri - kultura s svojimi tradicijami, običaji in rituali (npr. poroke, mature itd.) daje ljudem občutek skladnosti, povezanosti in zavest o smiselnosti življenja, vse pa pozitivno vpliva na obvladovanje vsakdanjih napetosti in obremenitev.

Po pregledu mediatorskih dejavnikov lahko zaključimo, da obstajajo skupine ljudi, ki imajo šibkejšo zmožnost obvladovanja stresne situacije in tako plačujejo v obliki nezanesljivega telesnega in duševnega zdravja. Izpostavimo lahko predvsem otroke, duševno slabše razvite osebe, ovdovele, osamljene ali ostarele osebe, osebe s pomanjkljivo izobrazbo oziroma s slabšim znanjem, osebe s pomanjkljivi informacijami, z ožjim življenjskim obzorjem, s slabšo socialno podporo, s šibkejšo mrežo socialnih vezi itd. V skupino ljudi, ki imajo manjšo zmožnost, da stres pozitivno obvladajo, zlasti z vidika osebnostne prilagoditve, sodijo ljudje, ki so pretirano prilagojeni na tuja pričakovanja in težnje. To so ljudje brez trdnjega lastnega jaza oziroma brez lastnega življenjskega stila. Z drugimi besedami, ljudem, ki so pretirano naravnani na konvencionalnost, običajno manjka ustvarjalna domišljija ali zmožnost, da bi rešitve zase iskali v okviru lastnih želja in potreb. Ti ljudje ne zmorejo iskati različnih možnih rešitev v različnih smereh. Nastalo napetost in dogajanje v sebi običajno izražajo posredno, preko sprememb v telesnem dogajanju (Rakovec-Felser, 2002).



Slika 6. Mediatorski dejavniki (povzeto po Looker in Gregson, 1993: str. 40).

## 2.5 SPOPRIJEMANJE S STRESOM

Leta 1984 sta Richard Lazarus in Susan Folkman (v Lamovec, 1994) opozorila na pomembnost procesov spoprijemanja s stresom (angl. »coping«). Dejala sta, da je stresni učinek življenjskih dogodkov, ki nas ogrožajo in nam povzročajo škodo, v veliki meri odvisen od spoprijemanja z njimi. Kako bomo ukrepali v stresnih okoliščinah, se odločimo potem, ko le-te ocenimo in pretehtamo možne rešitve ter njihove možne posledice. Na koncu se na podlagi vseh zavzetih stališč odločimo kakšen stil spoprijemanja bomo uporabili (Rakovec-Felser, 2002). Lazarus in Folkmanova v proces spoprijemanja vključujeta vse kognitivne, čustvene ter vedenjske odzive, ki skušajo obvladati ali zmanjšati notranje in/ali zunanje zahteve, ki so nastale kot rezultat stresne situacije (Lamovec, 1994).

Tudi Cummings in Cooper (1994; v Cartwright in Cooper, 1994) sta poudarila pomen spoprijemanja s stresom, saj sta takole razložila proces stresa:

- Posamezniki poskušajo v večini primerov obdržati svoje misli, čustva in odnose s svetom v »stabilnem stanju«.
- Tako čustveno kot fizično stanje imata določen obseg stabilnosti, to je območje, v katerem se oseba dobro počuti. Če pa so zaradi zunanjih ali notranjih vplivov območja stabilnosti ogrožena, potem mora oseba reagirati (se spoprijeti), da zopet vzpostavi dobro počutje.
- Posameznikovo vedenje, usmerjeno k vzpostavljanju stabilnega stanja, imenujemo prilagoditveni proces ali strategije spoprijemanja.

### 2.5.1 Strategije spoprijemanja

Poglejmo si nekaj možnih strategij, ki jih ljudje lahko uporabijo pri soočenju s stresno situacijo (Rakovec-Felser, 2002):

Oseba 1: Odločila se bo ostati sama s seboj. Zatekla se bo v samoto in si poskušala sama poiskati svoj notranji mir. Vtise, čustva in misli, ki so se ji ob tem sprožili, bo poskušala urediti in preko ponovno vzpostavljenega reda poiskati zase prave rešitve.

Oseba 2: Ustrezala ji bo družba drugih ljudi. V stiski se bo obrnila k domačim, partnerju in prijateljem. Iskala bo njihov nasvet. Zbirala bo različne informacije in črpala iz tujih izkušenj. Odzivala se bo na tuje pobude ali celo pričakovala, da ji nekdo drug razreši problematično situacijo.

Oseba 3: Poskušala se bo iz stiske izviti na čim lažji način. Zatekla se bo k pomirjevalom, cigaretam, alkoholu, hrani, spolni aktivnosti ali čem podobnem.

Oseba 4: Problema se bo lotila na analitičen način. Postopoma bo poskušala pojasniti svojo situacijo. Ne le da bo svojo situacijo temeljito predelala, ampak bo na podlagi vseh mogočih predpostavk iskala tudi najbolj smotrne, možne rešitve zanjo. Problem bo poskušala osvetliti iz vseh mogočih zornih kotov, podobno pa tudi možne izhode. Pri tem se bo opirala tako na lastne kot na tuje izkušnje. Dokler si ne bo povsem gotova, da je našla najboljše možne rešitve, bo dopuščala vse možnosti.

Oseba 5: O nastalem problemu bo le premišljevala in se vrtela s svojimi mislimi v začaranem krogu, ne da bi jo preblisnile ideje o možni rešitvi. Neustvarjalno razglabljanje jo bo privedlo do izčrpanosti.

Oseba 6: Za nastali problem se bo samoobtoževala ali pa bo vzroke za svoje stanje iskala pri drugih. Iskanje krivde v sebi ali pri drugih pa je brezplodno. Namesto da bi se z nastalo situacijo soočila in jo analizirala, se bo izgubljala v vprašanjih krivde. S takšnim ravnanjem pa bo dopustila, da jo bosta začela spodjedati dvom in obup.

Oseba 7: Stisnila bo zobe in se obvladala. Namesto da bi si v svoji čustveni prizadetosti dala duška in se izjokala, bo le stiskala zobe. Namesto da bi se osvobodila notranje napetosti ter si prek tega odprla poti do treznega vpogleda v svojo situacijo in v svoje možnosti, da se ji prilagodi, bo čustveno prizadetost potlačila in si naredila videz neprizadetosti. Vendar pa se vznemirjenja kljub skrbni potlačitvi ne da do kraja izbrisati, kajti potlačeno vedno znova poskuša izplavati na površje. Tako se bo morala vedno znova ubraniti pred prebujenim, kar pa pomeni, da se bo morala z odrinjenim vedno znova ukvarjati, za to pa bo zapravljala dragoceni čas in energijo.

Ves proces notranje predelave problema služi posameznikovi razbremenitvi. Kadar posameznik nima moči, da bi se s problemom soočil, ga tudi ne more razrešiti z določeno zanesljivostjo. Če se z njim ne sooči, se seveda tudi stiske ne reši. Razbremenitev pa je lahko tudi le začasna ali le navidezna. Ukrepi in reakcije prizadetega so lahko takšni, da še bolj načenjajo njegov energijski potencial in pomenijo stalno grožnjo njegovemu imunskemu sistemu. Prav zato je o procesih spoprijemanja s stresom pomembno vedeti čimveč. Na podlagi poznavanja teh procesov lahko pridemo do odgovora, katere poti vodijo iz stiske in katere so tiste, ki nas pripeljejo do cilja. Lahko se izognemo pastem, poleg tega pa lahko razvijemo vzorce vedenja, ki nas z večjo gotovostjo vodijo k uspehu in zadovoljstvu (Rakovec-Felser, 2002).

Antonovsky (1979; v Selič, 1999) meni, da vsaka strategija vsebuje tri ključne, med seboj povezane komponente, nujne za učinkovito spoprijemanje s stresom. Te so:

- Racionalnost - omogoča objektivno, kar se da nepristransko oceno stresorja in situacije.
- Fleksibilnost - nanaša se tako na pestrost in raznolikost razpoložljivih strategij, kakor tudi na človekovo pripravljenost, da upošteva, dopušča in pretehta uporabo vsake od njih, izbere pa tisto, ki mu najbolj ustreza.
- Vizija prihodnosti - zmožnost predvidevanja možnih izidov in posledic ter tvorba in preverjanje hipotez na mentalnem planu; vitalno je povezana z racionalnim gledanjem na situacijo.

Folkmanova in Lazarus sta leta 1984 (v Selič, 1999) uspela izdelati merski pripomoček (t.i. »Ways of coping«), s katerim sta hotela ugotoviti na kakšen način posamezniki razmišljajo in delujejo, kadar se znajdejo v različnih stresnih situacijah, ki so del vsakdanjega življenja. Na osnovi izvedenih raziskav sta avtorja ugotovila, da pri strategijah spoprijemanja s stresom prevladujeta dve glavni usmeritvi, usmerjenost na problem in usmerjenost na čustva. Problemsko usmerjene strategije naj bi prevladovale pri obvladovanju z delom povezanega stresa, k čustvom usmerjene strategije pa pri delovanju stresorjev, povezanih z zdravjem neke osebe.

Strategije usmerjene na problem skušajo spremeniti ali zmanjšati stresor in odpraviti posledice njegovega učinka z delovanjem na stvarne situacije. Vključujejo zbiranje informacij o stresorju, premislek o razpoložljivih virih spoprijemanja, načrtovanje akcije in njene izvedbe, zavedanje vzrokov in posledic stresnega dogajanja, iskanje profesionalnih nasvetov, črpanje iz preteklih izkušenj itd. Problemsko usmerjene strategije uporabljajo ljudje takrat, ko verjamejo, da so zahteve situacije in njihovi načini spoprijemanja spremenljivi (Folkman in Lazarus, 1984; v Selič, 1999; Lamovec, 1990).

Strategije usmerjene na čustva skušajo kontrolirati čustvene odzive ter ustvariti čustveno ravnotežje. Če je oseba stresno situacijo ocenila kot nerešljivo oziroma kot nespremenljivo, pogosto nastopita izogibanje ali zanikanje. Pri slednjem gre za ignoriranje obstoja stresorja, izogibanje pa pomeni fizični odmik. Nekateri ljudje svoje čustvene odzive kontrolirajo z različnimi vedenjskimi postopki (npr. pretiranim uživanjem alkohola, drog, zatekanjem k nadomestnim opravilom, kot je na primer pretirano gledanje televizije, pretiranim druženje z drugimi ljudmi itd.). Takšno vedenje usmerja pozornost stran od problema (Folkman in Lazarus, 1984; v Selič, 1999; Lamovec, 1990).

Na problem usmerjene strategije so raziskovalci označili kot aktivne vedenjske strategije, na čustva usmerjene strategije pa kot strategije izogibanja. Več raziskav (npr. Folkman in Lazarus, 1984; v Selič, 1999; Billings in Moos, 1984; v Lamovec, 1990) je potrdilo, da aktivne vedenjske strategije najbolj pozitivno vplivajo na izid. Soočanje s stresorjem je tem bolj uspešno, čim bolj je usmerjeno k premagovanju problema in doseganju zastavljenega cilja. Najmanj uspešno pa je, kadar vse preveč prevlada čustvena napetost in se človek usmeri k neposredni razbremenitvi te napetosti ne glede na prvotni cilj. To pa le malo prispeva k dobri rešitvi problema, v katerem se je znašel. Navadno ljudje uporabljajo obe vrsti strategij hkrati, vendar v različnem razmerju (Musek, 1993; Lamovec, 1990). Vsekakor pa je uporaba katerekoli strategije boljša, kot če je sploh ne uporabimo.

### 2.5.1.1 Koraki za uspešno obvladovanje stresa

Pogoj za učinkovito obvladovanje stresa je pridobitev spretnosti in sposobnosti, s katerimi obdržimo telesno in duševno ravnovesje in se čim redkeje podamo v območje škodljivega stresa (Looker in Gregson, 1993). Ker smo si ljudje različni, ni edinstvenega, najboljšega načina za obvladovanje stresa, zato je pomembno, da se zazremo predvsem vase in se vprašamo, kaj želimo in kaj pričakujemo, da se odločimo, kaj je za nas pomembnejše in kaj manj (Rakovec-Felser, 2002). Strategije, ki si jih izberemo za obvladovanje stresa morajo biti prilagojene našim potrebam, moči in omejitvam (Lazarus in Lazarus, 2000).

Youngsova (2001) opozarja na štiri faze uspešnega odzivanja na stres:

- Prva faza: Stres moramo razumeti in se zavedati njegovih znakov!
- Druga faza: Prepoznati moramo dejavnike, ki nam povzročajo stres in prepoznati moramo naše odgovore nanje!
- Tretja faza: Poznati in prevzeti moramo strategije za zmanjševanje vpliva stresorjev!
- Četrta faza: Spoznati moramo, da je naša celovita osebnost odvisna od našega dobrega počutja in sposobnosti obvladovanja stresa!

Številni avtorji po svetu so predlagali mnoge nasvete in priporočila, kako se lahko uspešno spoprimemo s stresom in tako pripomoremo k boljši telesni in duševni stabilnosti. Strnemo jih lahko v 15 poglavitnih načinov za uspešno premagovanje stresa:

#### 1. Izrazite svoja čustva!

Izražanja čustev se naučimo že zgodaj v otroštvu. Če je že majhnemu otroku zabičano, da se ne sme oglašati, ko govorijo odrasli, ali da bo o stvareh odraslih lahko presojal šele, ko bo čas, potem kot odrasel ne bo imel navade razmišljati več s svojo glavo ali govoriti o tem, kar ima v mislih. Če mu bo izkazana ljubezen le tedaj, ko bo učinkovit v izpolnjevanju starševskih zahtev in pričakovanj, potem bo v odraslosti sicer vesten in prilagodljiv človek, ki pa bo oropan lastnih želja in sanj. Takšen človek kasneje ne zaznava natančno čustvenih stanj, kot so jeza, žalost, razočaranje, prikrajšanje itd. in se jih tudi ne more konstruktivno osvoboditi. Stopnjevan in zajezen čustveni pritisk se zato moteče odraža tudi v miselnih procesih in vedenjskih reakcijah. Človek ni zmožen usmerjati in vzdrževati pozornosti, je nezbran, veliko razmišlja, pogosto se umakne v samoto, odklanja informacije in nasvete, zapre se vase itd. (Rakovec-Felser, 2002). Prednost zavedanja in sproščenega izražanja čustev je, da daje življenju motivacijo, namen, smisel in cilj. Človek, ki nima težav z izražanjem čustev, se bolj zaveda samega sebe in ima bolj izostren občutek za lastno identiteto. Ni napet, lažje se sprosti in ima manj težav z zdravjem. Če se o čustvih pogovarjamo, jih na ta način vsaj delno že izživimo, zato smo jih sposobni bolj trezno presoјati in razumeti (Powell, 1999). To pa izboljša kvaliteto našega življenja!

#### 2. Sprostite svojo jezo!

Zatiranje čustev je tudi zatiranje jeze, kar pomeni, da se morajo skrajnosti umakniti povprečnim, dolgočasnim, vedno enakim čustvom. Zatajevanje jeze povzroča telesne in čustvene probleme, na primer depresijo, glavobole in želodčne čire. V

sodobnem času odkrito izražanje jeze ni družbeno sprejemljiva oblika vedenja, je pa vseeno naraven, zdrav čustven odziv na bolečino, razočaranje, grožnjo ali izgubo. Ustrezno in pravočasno izražena jeza je pogosto lahko gonilna sila, ki človeka motivira za življenjske spremembe (Powell, 1999).

Obstajata dve osnovni vrsti jeze. Zdrava, zdravilna jeza ali vznemirjenost privre iz človeka v trenutku, ko jo zazna, usmerjena pa je na človeka ali dogodek, ki jo je sprožil. Nasprotno pa je nezdrava, uničevalna jeza, ki je posledica potlačevanja čustev v nekem trenutku, vedno prepozno izražena in usmerjena na napačno osebo, ki s pravim vzrokom jeze nima nobene zveze. Zatiranje jeze vodi k pasivnemu vedenju, kar pomeni, da se navzven vedno bolj podrejamo drugim, navznoter pa smo vedno bolj zagrenjeni in jezni. Če jo nenehno zatiramo, je ne bomo znali obvladati, ko bo enkrat izbruhnila (Powell, 1999).

### 3. Smejte se!

Čeprav smeh sam po sebi problemov ne more rešiti, pa se njegovi učinki prenašajo na telo. Smeh sprošča organizem, pospešuje prebavo z gibanjem prepone, ki spremlja smeh, čisti dihalne poti, znižuje krvni pritisk, krepi srce in imunski sistem. Sprošča tudi notranje napetosti, ki nastanejo zaradi neizživetega stresa, jezo in agresivnost. Kdor se veliko smeje, je po navadi priljuden in spravljiv in na življenje gleda optimistično (Lindemann, 1982; Powell, 1999). Zato je najbolje, če se šalimo, glasno smejemo sebi in drugim in se kar se da pogosto nasmehnemo tudi tistim, ki nas jezijo.

### 4. Razmišljajte racionalno!

Čustva in misli so tesno povezana, kar pomeni, da je naše trenutno počutje pravzaprav odraz naših trenutnih misli. Čustva ali razpoloženja niso odraz dogodkov, ampak načina, kako si te dogodke razlagamo. Če dogodek sprejmemo pozitivno, smo zadovoljni, negativne misli pa povzročijo žalost, strah in jezo. Kadar smo v stresu, se v nas zbudi nagnjenje do vdajanja negativnim mislim in podobam iz preteklosti, kar pa vpliva na naše doživljanje sedanjosti in prihodnosti. Razvije se navzdol usmerjena spirala negativnih misli, kjer je vsaka naslednja misel hujša od prejšnje, to pa človeka pahne v paniko in depresijo. Če se hočemo znebiti takih miselnih in čustvenih spiral, jih moramo pravočasno zaznati in negativne misli spremeniti v pozitivne (Powell, 1999).

### 5. Naučite se reči »ne«!

Pristajanje na zahteve drugih, čeprav bi jih raje odklonili, povzroča stres in napetost, ki se kaže v obliki telesnih simptomov, kot so glavoboli. Če ne znamo reči »ne«, večino svojega časa porabimo za usluge drugim, česar pa pravzaprav ne maramo. To povzroči postopno kopičenje zamer in frustracij, ki zastrupljajo prijateljstva in odnose. Nesposobnost reči »ne« je pogosto posledica predsodkov. Prvič, če zavrnejo prošnjo mislimo, da zavračamo tudi osebo, ki je prošnjo izrekla in drugič, preveč se bojimo zamere osebe, ki smo ji odklonili uslugo. Vendar pa se večina ljudi brez težav sprijazni s poštenim »ne«, če je le primerno izrečen. Zato naj bo zavrnitev kratka, jedrnata in brez dolgih, nepotrebnih opravičil, izrečena naj bo na prijazen, miren, vljuden in obziren način (Powell, 1999).

#### 6. Naučite se uspešno komunicirati!

Dobra, gladko tekoča komunikacija je odvisna od treh veščin: poslušanja sogovornika, izražanja lastnih misli in čustev ter strpnosti do mnenj in občutkov drugih ljudi, čeprav se z njimi ne strinjamo. Odprta, iskrena in skrbna komunikacija ustvarja ozračje za zadovoljevanje osnovne človekove potrebe po izražanju (Youngs, 2001).

Obstajajo načini komuniciranja, ki so za odnose izrazito škodljivi, kajti ti »uničevalci komunikacije« povzročajo stres pri sogovorniku. »Uničevalci komunikacije« na katere moramo biti pozorni so: ocenjevanje, obsojanje, kritiziranje, zmerjanje, poniževanje, neprimerno spraševanje sogovornika, ponujanje rešitev in reševanje težav namesto poslušanja, seganje sogovorniku v besedo, omalovažujoč odnos do skrbi drugih ljudi, moraliziranje in ukazovanje sogovorniku. Če jih ne prepoznamo in odpravimo, se nas sogovorniki hitro naveličajo in se nam začnejo izogibati (Powell, 1999).

#### 7. Učinkovito upravljajte s časom!

Kakovost našega življenja je odvisna od tega, kako ravnamo s svojim časom. Če ga nekoristno zapravljamo, postajamo nezadovoljni, nesrečni in obremenjeni s stresom. Osnovno načelo uspešnega upravljanja s časom je, da ga moramo čim več porabiti za dejavnosti, ki so nam v veselje in, ki prispevajo k uresničevanju naših ciljev. To pomeni, da moramo najti ravnotežje med delom in prostim časom, oceniti moramo čas, ki ga bomo porabili za dolžnosti in zavedati se moramo lastnih želja (Powell, 1999).

Powell (1999) priporoča 8 poglobitvenih korakov:

- Določite svoje najljubše dejavnosti in cilje doma in v službi.
- Določite prednostne naloge.
- Prerazporedite naloge.
- Ne prelagajte dela na jutri.
- Na urniku naj bo vedno tudi čas za razvedrilo in počitek.
- Delajte eno stvar naenkrat.
- Ugotovite ob katerih urah ste najbolj učinkoviti in ta čas namenite za najbolj zahtevna dela.
- Upočasnite tempo.

#### 8. Poskrbite zase!

Nekateri ljudje težko sprejmejo, da morajo dati prednost sebi pred drugimi, zaradi globoko zakoreninjenega prepričanja, da je skrb zase nekaj neupravičenega in sebičnega. Zato pozabijo nase in ves svoj čas namenijo zadovoljevanju želja in potreb drugih ljudi. Preobremenjenost z delom, mučeništvo in prepričevanje drugih, da zmorejo, čeprav v resnici potrebujejo pomoč, negativno vplivajo na okolico. Ne samo da postajajo zamerljivi, kar povzroči stres, ki nazadnje izbruhne v obliki besa ali depresije, ampak s svojim vedenjem druge ljudi spravljajo v neugoden položaj, saj se ti čutijo krive, ker ne pomagajo. To je prikrit in manipulatorski način kaznovanja in je za odnose z okolico dolgoročno zelo škodljiv. Ta način vedenja je ponavadi privzgojen, lahko pa je tudi posledica negativne samopodobe (Powell, 1999).

Skrb zase vključuje razvedrilo, uživanje zdrave prehrane, telesno vadbo,

sodelovanje v zanimivih dejavnostih, počitek, druženje z družino in prijatelji ter ohranjanje ravnotežja med delom in zabavo. Čil, zdrav in sproščen človek je telesno in duševno boljše pripravljen na spopad z vsakdanjimi stresi (Powell, 1999).

9. Nagradite se!

Po mnenju Powella (1999) je ena od najboljših strategij za ohranjanje duševne čilosti in preganjanje škodljivega stresa samonagrajevanje. Po eni strani nam daje veselje in zadovoljstvo, po drugi pa skrbi za motivacijo in oddih od dolgočasnih vsakdanjih opravil. Če ne poskrbimo za nagrado, ampak delo opravljamo samo iz občutka dolžnosti, se lahko zgodi, da bomo pregoreli. Nagrada je lahko že to, da za deset minut sedemo in prelistamo časopis, lahko pa so to tudi počitnice po dolgem obdobju trdega dela.

10. Izberite si hobi!

Raziskave kažejo, da so ljudje brez hobijev in zanimanj, ki bi jim izpolnjevali življenje, bolj podvrženi stresu, depresiji, obupu in dolgočasju. Če v takem stanju ne ukrepamo, se razvije začaran krog, v katerem smo nesrečni, ker se z ničemer ne ukvarjamo, toda bolj kot tonemo v depresijo, manj smo pripravljeni na tveganja in nove podvige. Zato je pomembno, da si izberemo hobi, ni pomembno kakšnega, samo da nas iskreno veseli. Strokovnjaki so naredili lestvico najbolj vsestransko koristnih hobijev in na prvo mesto postavili ples. Njegova prednost pred drugimi aktivnostmi je v tem, da združuje tri pomembne dejavnike sreče: gibanje, glasbo in druženje z ljudmi. Med drugimi visoko uvrščenimi hobiji so še skupinski športi in sodelovanje v društvih ali skupinah, ki jih vežejo skupna zanimanja. Sodeč po raziskavah je ena najbolj osrečujočih dejavnosti tudi skrb za domače živali, ker daje človeku občutek, da ga nekdo potrebuje in ceni, kar mu osmisli življenje. Že samo božanje mačke ali opazovanje ribe v akvariju umirja bitje srca, znižuje krvni pritisk in blaži stres (Powell, 1999).

11. Zdravo jejte!

Uživanje hrane je prijetna dejavnost, za katero si je treba vzeti čas, sesti za mizo in se brez naglice prepustiti užitku. Predvsem pa je pomembno, da je naša prehrana zdrava, saj ta ugodno vpliva na razpoloženje in vitalnost, daje energijo, krepi mišice, pospešuje krvni obtok, varuje pred boleznimi, izboljšuje imunski sistem in zagotavlja moč za obrambo pred stresi vsakdanjega življenja. Jest moramo z vlakninami bogato hrano (žitarice, stročnice, sadje in zelenjavo), saj ta absorbira holesterol iz krvi in tako zmanjša tveganje pred kardiovaskularnimi boleznimi, hrano z malo maščobami, saj ta prispeva k vitkosti in nizki ravni holesterola v krvi ter hrano bogato z vitamini in minerali, saj ta krepi imunski sistem. Izogibati pa se moramo »razpoloženski« hrani, kot so sol, sladkor, alkohol in kofein, saj preveč soli povzroča visok krvni pritisk, posredno pa tudi bolezn srca in ožilja; večja količina sladkorja redi in povzroča zobno gnilobo, dolgoročno pa škodi nadledvičnim žlezam, jemlje energijo ter povzroča razdražljivost, pomanjkanje koncentracije in nihanje razpoloženja; alkoholne pijače v večjih količinah zmanjšujejo obrambno sposobnost pred stresom in povzročajo bolezn, na primer raka in cirozo jeter, zaradi velike vsebnosti kalorij pa tudi redijo; kofein vpliva na delovanje nadledvičnih žlez, zvišuje krvni pritisk, pospešuje srčni utrip in povzroča



simptome stresa kot so nemir, drhtenje, napadi panike, pomanjkanje zbranosti in glavoboli (Powell, 1999).

#### 12. Bodite telesno aktivni!

Ohranjanje telesne kondicije pomembno prispeva k obvladovanju stresa. Človek, ki je v dobri telesni formi, ni samo bolj srečen in motiviran, ampak je tudi intelektualno bolj dejaven. Redna telesna vadba krepi srce in pljuča, pospešuje krvni obtok, znižuje krvni pritisk, zmanjšuje količino maščob in holesterola v krvi, izboljša prebavo in krepi imunski sistem. Telesna dejavnost varuje organizem pred boleznimi srca in ožilja, s čimer nam lahko podaljša življenje, hkrati pa preprečuje napetost v mišicah in zmanjšuje simptome stresa, na primer utrujenost. Med telesno vadbo nastaja v telesu hormon endorfin, ki kot naravni antidepresant skrbi za dobro počutje. Telesna dejavnost pozitivno vpliva na našo samopodobo in zunanji videz, spodbuja samozavest in povečuje energijo, koristna pa je tudi za ohranjanje zdravega kritičnega odnosa do vsakodnevnih dolžnosti (Powell, 1999; Youngs, 2001).

#### 13. Sprostite se!

Stresa se lahko ubranimo tudi tako, da stresno reakcijo prekinemo s pomočjo sprostitvenih tehnik, kot so:

- Avtogeni trening: »Avtogeni trening« pomeni, da trening človek sam uvaja in izvaja, potrebno pa je vaditi načrtno in prizadevno (Lindemann, 1982). To je metoda, s katero zmanjšamo fizično napetost preko psihične koncentracije. Sestoji iz šestih vaj, za katere je značilen določen vrstni red in, ki jih je treba delati v položaju popolnega počitka. Z natančno predpisanimi vajami se ob koncentraciji in popuščanju napetosti čedalje bolj spuščamo v svojo notranjost in dosežemo spremembe v celotnem organizmu, kar nam omogoči, da okrepimo to, kar je zdravo, in zmanjšamo ali odpravimo, kar je nezdravo. Pri avtogenem treningu je zlasti pomembno, da si telesne občutke in določene spremembe v telesu predstavljamo jasno, s čim manj napora in na prijeten način. Kdor se ukvarja z avtogenim treningom, si pridobi sposobnost, da mirno in vedro presoja, se hitro odpočije in odpravi motnje spanja (Luban-Plozza in Pozzi, 1994).
- Meditacija: Če se človek prepusti, da povsem pasivno zdrsne v svoje duševne globine, se mu vegetativne funkcije preklopijo. Dihanje se umiri, srčni utrip se upočasni, potenje se unese, mišice se sprostijo, ožilje se znebi krčovitosti. Vtis ima, kot da se telo ogreje. Vsa ta znamenja kažejo, da se je človekovo telo preusmerilo od akcije k počitku, od dejavnosti k obnovi svojih sil in zaloga. Gre za preprosto vajo, med katero se za nekaj minut popolnoma osredotočimo na neko brezsmiselno besedo in si jo nenehno ponavljamo. Med tem je leva polovica možganov ves čas zaposlena z nenehnim ponavljanjem podatkov, zato lahko oblast prevzame desna polovica, ki skrbi za intuicijo, domišljijo in ustvarjalnost. Leva možganska polovica in njen analitični pristop izgubita premoč, kar skupaj z intuitivno prevlado desne polovice pripomore k zmanjšanju stresne reakcije in povečanju umirjenosti. Po meditaciji gleda človek nase, in zaradi tega pogosto tudi na stresorje, z drugačnimi očmi. Marsikaj ga ne spravi več tako hitro s tira. Močna čustva ne odmevajo več

tako močno po telesu in to omili neugodne čustvene reakcije (Lindemann, 1982; Looker in Gregson, 1993).

- Progresivna mišična sprostitvev: Poglavitni cilj progresivne mišične sprostitve je vaditi popuščanje mišične napetosti. S to tehniko v natančno določenem zaporedju polagoma krčimo in sproščamo posamezne skupine mišic. Pri vsakem koraku se najprej osredotočimo na občutek napetosti, ki mu sledi sprostitvev. Začnemo s tistimi mišicami, ki jih lažje obvladamo, to je z mišicami rok. Nato sledi sprostitvev nog, dihalnih mišic, čela, oči, mišic govornih organov itd. Ko so telesne mišice sproščene, se sprostitvev tudi misli, kar zmanjša delovanje simpatičnega živčnega sistema, s tem pa se upočasni srčni utrip in zniža krvni pritisk (Luban-Plozza in Pozzi, 1994; Looker in Gregson, 1993).
- Zavestno dihanje: Za stres in tesnobo je značilno hitro plitvo dihanje z zgornjim delom prsnega koša, ki ga pogosto prekinjajo globoki vzdih. Tako dihanje povzroči izgubo ogljikovega dioksida iz krvi, zaradi česar postane kri preveč alkalna. Posledice so zoženje krvnih žil v možganih, počasnejše kroženje kisika in razni neprijetni stranski učinki, kot so trzanje mišic, omotičnost, bolečine v prsih in občutek slabosti. Najbolj sproščeno je počasno, umirjeno dihanje s trebušno prepono, pri čemer ostane prsni koš skoraj negiben (Powell, 1999; Looker in Gregson, 1993).
- Vizualizacija: Vizualizacija je slikovno predstavljanje z notranjim očesom. Z njo si skušamo čim bolj slikovito in plastično predstavljati scene, predmete in dejanja. Cilj vizualizacije je zmanjšati duševno napetost in jo nadzorovati, saj z njo sprožimo sproščajoče, pomirjajoče in pozitivne podobe, s katerimi preženemo vsiljive misli, ki nas vznemirjajo (Youngs, 2001; Čabraja, 2002).
- Drugo: joga, branje, poslušanje glasbe, kopel itd.

#### 14. Uredite si okolje!

Okolje močno vpliva na človekovo počutje in njegovo sposobnost obvladovanja stresa. Zvok, svetloba, kakovost zraka, prostor, barve - vse to vpliva na naše razpoloženje. Ljudje so večinoma najbolj srečni in zdravi, kadar sije sonce. Znanstveniki so dokazali, da naravna svetloba uravnava količino hormona melatonina v telesu. Če te primanjkuje, se melatonin kopiči v telesu, kar vodi v stres, depresijo in nejevoljnost. Če večino dneva preživimo v zaprtih prostorih, je pomembno, da gremo večkrat na dan ven (na sonce), ali pa si prostor uredimo tako, da sedimo čim bližje oknu (Powell, 1999).

Zrak v zaprtih stavbah s klimatskimi napravami in stalno zaprtimi okni je pogosto zelo suh. To povzroča omotičnost, izgubo energije, glavobole, seneni nahod ter suhe in srbeče oči, nos in grlo. Zato si moramo temperaturo prostora primerno naravnati, v prostor moramo dati lončnice ali ionizator in vsake toliko časa pokukati skozi okno (Powell, 1999).

Močan hrup lahko škoduje sluhu, povzroča povišan krvni pritisk, zniža odpornost proti frustraciji, poveča napadalnost in zmanjša učinkovitost pri vsestranskem reševanju zapletenih problemov. Na hrup pogosto ne moremo vplivati (vsaj na zunanje), lahko pa si pomagamo z različnimi zvočnimi izolacijami (Powell, 1999).

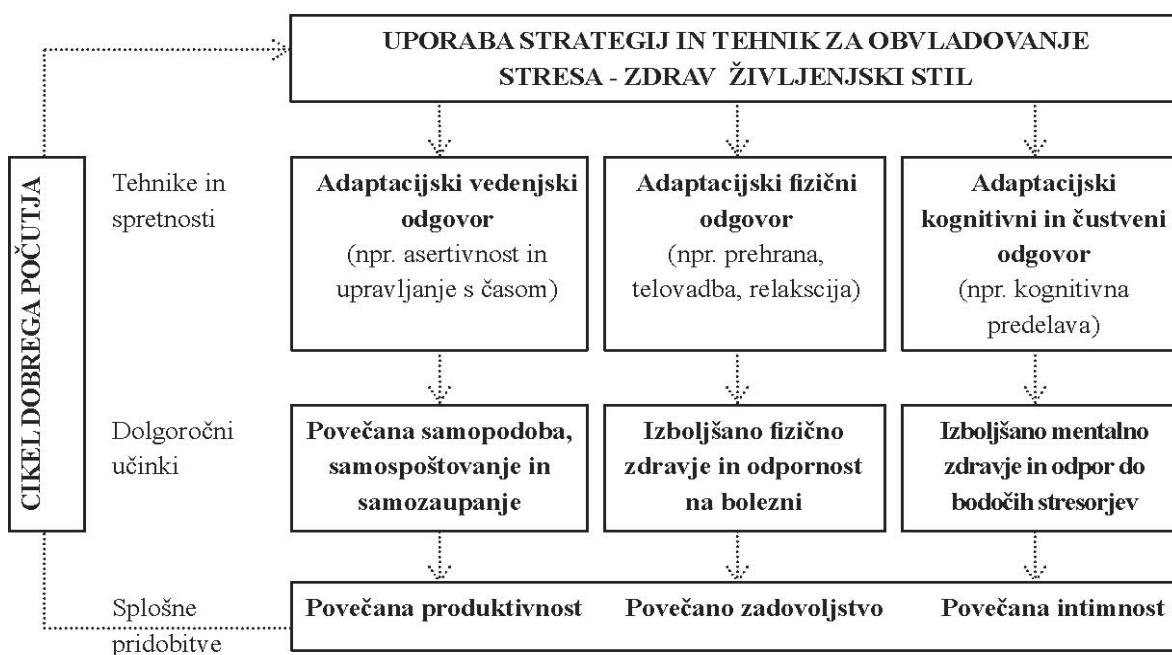
Za razpoloženje in čustva so pomembne tudi barve, ki prevladujejo v sobi. Modra je

hladna barva, ki prostor navidez poveča, deluje pomirjajoče in zmanjšuje napetost, vendar je v sobi, ki ji primanjkuje sonca, lahko zelo pusta in mrka. Rumena, rožnata in oranžna so tople barve, ki sobo poživijo. Rdeča je izmed vseh barv najtoplejša, toda za opremo ni primerna, ker zvišuje krvni pritisk in draži možgane. Pač pa je zelo primerna zelena, ker je prijetna in čustveno uravnotežena barva. Priskrbeti si moramo torej take barve, ki ugodno vplivajo na naše duševno počutje (Powell, 1999).

Tudi pohištvo je pomembno, saj neprimerna oblikovanost miz, stolov in postelj spodbuja slabo držo in s tem prispeva k telesni napetosti (Powell, 1999).

#### 15. Poiščite strokovno pomoč!

Večina znakov, ki so povezani s stresom, izgine, ko je odstranjen vir stresa ali ko čustvene težave minejo, kronični problemi pa zahtevajo strokovno pomoč. Pri resni depresiji, hujši tesnobi, čustvenih ali družinskih problemih, zlorabah drog ali alkohola lahko pomaga le strokovnjak. Z njegovo pomočjo se lahko naučimo najboljše nadzirati tveganja, ki ogrožajo naše zdravje (Youngs, 2001).



Slika 7. Učinkovitost strategij spoprijemanja s stresom (povzeto po Youngs, 2001: str. 22).

### 3 STRES PRI UČITELJIH

V šestdesetih letih 20. stoletja so nastale prve raziskave, ki so opozorile na zaskrbljenost in tesnobo, ki se pojavljata pri učiteljih. V istem času so se izvedle tudi študije zadovoljstva učiteljev pri delu, te pa so začele z identifikacijo dejavnikov, ki so učiteljem izvor nezadovoljstva. Šele sredi sedemdesetih let 20. stoletja so se začele v večjem številu pojavljati publikacije (npr. Dunham, 1976; v Kyriacou, 2001), ki se nanašajo neposredno na »stres v poučevanju« (angl. »stress in teaching«). Chris Kyriacou in John Sutcliffe sta leta 1977 objavila članek o stresu, ki ga pri svojem delu doživljajo učitelji, in v njegovem naslovu prvič uporabila izraz »stres učiteljev« (angl. »teacher stress«). Istega leta sta v Angliji izvedla raziskavo, s katero sta želela ugotoviti, kolikšno stopnjo stresa doživljajo učitelji, kateri so poglaviti dejavniki, ki povzročajo stres in kateri so najpogostejši simptomi, ki jih učitelji doživljajo zaradi stresa. Omenjena raziskava je le prva v vrsti raziskav, ki sta jih avtorja konec sedemdesetih let izvedla v britanskih šolah, z namenom identificirati prisotnost, vzroke in posledice stresa pri učiteljih. S svojim delom sta sprožila veliko zanimanje za to področje in tako so v naslednjih dveh desetletjih, vse do današnjega dne, mnogi avtorji po svetu sledili smernicam, ki sta jih nakazala s svojimi raziskavami (Kyriacou in Sutcliffe, 1978; Depolli, 2003). Tako so različni raziskovalci iz ZDA (npr. Needle in sod., 1981; Milstein in sod., 1984; Dworkin in sod., 1989; v Borg, 1990), Avstralije (npr. Laughlin, 1984; Solman in Feld, 1989; v Borg, 1990), Kanade (npr. Hembling in Gilliland, 1981; v Borg, 1990), Finske (npr. Makinen in Kinnunen, 1986; v Borg, 1990), Izraela (npr. Smilansky, 1984; v Borg, 1990), Malte (npr. Borg in Falzon, 1989; v Borg, 1990), Nove Zelandije (npr. Coleman, 1981; Dewe, 1986; v Borg, 1990), Švedske (npr. Tellenback in sod., 1983; v Borg, 1990), Zahodne Indije (npr. Payne in Furnham, 1987; v Borg, 1990) in Velike Britanije (npr. Trendall, 1989; v Borg, 1990) preučevali različne vidike stresa v vzgoji in izobraževanju in podali dokaze o razširjenosti tega fenomena.

Številne raziskave, ki so se v tujini zvrstile zadnjih trideset let, navajajo podatek, da kar tretjina učiteljev svoje delo doživlja kot zelo ali celo izjemno stresno (npr. Kyriacou in Sutcliffe, 1979; Broiles, 1982; Spooner, 1984; Solman in Feld, 1989; Borg in Riding, 1991; Fontana in Abouserie, 1993; Pithers in Fogarty, 1995; v Boyle in sod., 1995). Vse pogostejša je torej ugotovitev, da sodi učiteljski poklic med zelo stresne poklice. Kako tudi ne, saj so učitelji neprestano izpostavljeni različnim pritiskom ožjega in širšega družbenega okolja in se morajo vedno znova potrjevati v svoji vlogi. Učitelji so svojo poklicno pot usmerili od sebe navzven, do drugih ljudi, s katerimi so v stiku. Pri tem morajo dajati velik kos sebe. Da to zmorejo, morajo biti odprti do okolja v katerem živijo. Znati morajo prisluhniti drugi osebi, jo sprejeti takšno kot je, jo učiti in si dovoliti, da se tudi sami učijo od nje. Naloga učitelja je torej vse prej kot lahka. Za realizacijo ciljev, nalog, potreb in pravic je potrebna visoka motivacija. Motivacije po mnenju Jelenkovičeve (1999) ne manjka, pa vendar je med učitelji veliko nezadovoljstva. Vzrok tiči v okrnjenih pravicah učiteljev, na katere se največkrat pozabi. Nekatere pravice so jasne, na primer, pravica učitelja imeti v skupini določeno število otrok/mladostnikov po zakonsko veljavnem normativu, imeti pravico do določenega delovnega urnika, imeti pravico do zasebnega življenja itd. V praksi je drugače. Vzgojno izobraževalno delo ne more biti standardizirano in rutinirano, temveč delo polno socialnih interakcij, čustvenega doživljanja in tudi podoživljanja, kar se kaže kot obremenjenost učiteljev s službenimi problemi tudi v

njihovem prostem času, v zasebnem življenju. Situacija se lahko še poslabša, če učitelj doživlja kritike ali ovire s strani kolegov in/ali ravnatelja, ali pa neuspehe otrok doživlja kot lastne neuspehe. To lahko močno omaja zaupanje v lastne poklicne sposobnosti in povzroči prenekateri stres (Jelenkovič, 1999).

### 3.1 RAZISKOVANJE STRESA PRI UČITELJIH V TUJINI

Eden od vodilnih raziskovalcev stresa pri učiteljih, Jack Dunham, je leta 1984 predlagal tri poglobitve pristope k razumevanju narave stresa pri učiteljih. Prvi, tako imenovani »inženirski model«, vidi stres kot rezultat zahtev in različnih pritiskov, postavljenih pred posameznika. Usmerjen je na različne razloge za stres, pred katerimi se znajde učitelj. Drugi, »medicinski model«, obravnava stres z vidika reakcij. Usmerjen je na psihološke in fiziološke reakcije učiteljev. Tretji model je »interakcijski« in upošteva vrste pritiskov, reakcije nanje ter načine in sredstva za spoprijemanje s stresom (Wilson, 2002; Blatnik Mohar, 1996a).

Zgodnje raziskave stresa pri učiteljih so se usmerile predvsem v preučevanje »inženirskega« in »medicinskega modela« stresa, to je vzrokov in posledic učiteljskega stresa. Te bolj ali manj dosledno vključujejo stresorje, vedenjske, psihološke in fiziološke odzive, mediatorske dejavnike (npr. vedenje tipa A, socialno podporo itd.) ter neredko tudi bolezen kot končno posledico (Selič, 1999). Šele kasneje se je pokazalo zanimanje tudi za »interakcijski model« stresa, ko so se mnogi raziskovalci, učitelji pa tudi ravnatelji začeli spraševati, kako zmanjšati stres na delovnem mestu učitelja.

#### 3.1.1 Raziskave povzročiteljev stresa

Da bi bili lahko učitelji pri svojem vzgojno-izobraževalnem delu učinkoviti, da bi lahko regulirali stres in preprečevali njegove negativne posledice, je potrebno dobro spoznati, kaj so vzroki ali razlogi za stres. Tradicionalno so razlogi za stres pri učiteljih zajemali faktorje, kot so disciplina učencev, obremenjenost z delom, slabe delovne razmere, problem plač, slabi odnosi s kolegi in slab šolski etos. Nedavno pa je naval novosti in sprememb vnesel v šolo še dodatne pritiske (McHugh in Kyle, 1993; v Blatnik Mohar, 1996a).

Dejavnike, ki pri učiteljih povzročajo stres, sta prvič natančneje identificirala Kyriacou in Sutcliffe leta 1977. Avtorja sta na podlagi preučene literature, intervjujev z učitelji in dveh pilotskih študij sestavila vprašalnik, ki zajema številne dejavnike, ki lahko povzročijo stres. Analiza rezultatov je pokazala štiri večje dimenzije stresa: (I) neprimerno vedenje učencev: hrupni učenci, disciplinsko težavni razredi, vedenjsko problematični učenci itd.; (II) slabe delovne razmere: nizek status učiteljskega poklica, slabe možnosti napredovanja, neustrezna plača, pomanjkanje učnih pripomočkov itd.; (III) časovni pritiski: prevelika količina dela in premalo časa zanj, administrativno delo itd. in (IV) slaba šolska klima: pomanjkanje ustreznih disciplinskih ukrepov, odnos in vedenje ravnatelja in nekaterih drugih učiteljev itd. Ugotovila sta, da na delovnem mestu učitelja, ne deluje le en stresni dejavnik, temveč da je narava stresorjev večdimenzionalna (Kyriacou in Sutcliffe, 1978; Depolli, 2003).

V naslednjih petnajstih letih so mnogi avtorji s svojimi raziskavami potrdili obstoj istih štirih skupin stresorjev (npr. Clark, 1980; Laughlin, 1984; Dewe, 1986; Payne in Furnham, 1987; Okebukola in Jegede, 1989; Borg in Riding, 1991; v Boyle in sod., 1995).

Traversova in Cooper sta leta 1990 izvedla zelo obsežno študijo delovnega stresa pri učiteljih (v njej sta zajela kar 1790 učiteljev iz vse Velike Britanije) in v njej identificirala deset najpomembnejših virov stresa: (I) pomanjkanje vladne podpore; (II) stalne spremembe, ki se vrstijo v vzgoji in izobraževanju; (III) pomanjkanje informacij o tem, kako naj se spremembe vpeljejo; (IV) zmeraj manjše spoštovanje učiteljskega poklica; (V) vpeljevanje nacionalnega kurikula; (VI) plača, ki je nesorazmerna z delovno obremenitvijo; (VII) ocenjevanje učencev; (VIII) ukvarjanje z osnovnimi vedenjskimi problemi; (IX) pomanjkanje prostega časa in (X) pomanjkanje povezave med spretnostmi poučevanja in napredovanjem (Depolli, 2003). V omenjeni raziskavi je že lahko opaziti negativen vpliv sprememb, ki so se z vedno večjo naglico začele vnašati v vzgojo in izobraževanje.

Dve leti kasneje sta Brownova in Ralphova (1992) izvedli raziskavo, s katero sta želeli dobiti več informacij, ki bi pomagale z delom povezani stres pri učiteljih še bolje osvetliti. V ta namen sta uporabili t.i. iluminativni pristop, v katerem sta združili vse informacije, dobljene z opazovanjem, intervjuji, aplikacijami vprašalnikov in analizami vsebin različnih dokumentov. Na podlagi številnih pridobljenih informacij sta identificirali šest večjih stresogenih faktorjev: (I) odnos učitelj-učenec: neprestano slabšanje discipline v razredu in šoli, razvoja in napredka učencev njihove ocene ne izražajo, težko zadovoljevanje potreb učencev zaradi različnih interesov in sposobnosti otrok itd.; (II) odnosi s kolegi: slaba medsebojna povezanost v kolektivu, nezdrava tekmovalnost, neprimerne kritike sodelavcev, nerazrešeni konflikti s sodelavci itd.; (III) odnosi s straši in drugimi v šolskem okolju: prenašanje vzgojnih bremen staršev na učitelje, kritike staršev na račun strokovnega dela učiteljev itd.; (IV) inovacije in spremembe: stalne spremembe, ki se vrstijo v vzgoji in izobraževanju, premalo informacij o tem, kako vpeljevati spremembe, naraščanje števila učnih metod itd.; (V) vodenje šole: slaba podpora učiteljem, redko priznanje nadrejenih, premajhna skrb za ustrezno delovno vzdušje, medsebojno zaupanje in konstruktivno reševanje konfliktov itd., in (VI) faktorji povezani s časom: prilagajanje zahtevnega programa strogo omejenem času oz. premalo časa za uresničevanje zastavljenih nalog itd. (Brown in Ralph, 1992; Depolli, 2003; Čabraja, 2001).

Sredi devetdesetih let so si Boyle in njegovi sodelavci (1995) želeli preveriti veljavnost modela večdimenzionalne strukture stresa pri učiteljih. Raziskava je pokazala delovanje petih večjih stresogenih faktorjev: (I) delovna obremenjenost: prevelika količina dela, vključno s pripravami na učne ure in ocenjevanjem učencev, premalo časa za sprostitev med učnimi urami itd.; (II) neprimerno vedenje učencev: nedisciplinirani učenci, nespoštljiv odnos učencev do učitelja itd.; (III) status poklica: neprimerne plače, pomanjkanje priznanja za uspešno poučevanje itd.; (IV) delovni pogoji: neprimerni učni pripomočki in druga šolska oprema, preštevilčni razredi itd. in (V) slabi medosebni odnosi na delovnem mestu: odnos drugih učiteljev, pritiski s strani ravnatelja, šolske oblasti in staršev itd. Z omenjeno raziskavo se je ponovno potrdilo hkratno delovanje večih stresnih dejavnikov na delovnem mestu učitelja (Boyle in sod., 1995; Depolli, 2003).

Kyriacou v enem od svojih novejših člankov (2001) povzema poglavitne vire učiteljskega stresa, ki so jih ugotovile številne raziskave (npr. Travers in Cooper, 1996; Benmansour, 1998; Pithers in Soden, 1998 itd.) in navaja naslednje dejavnike: (I) poučevanje nemotiviranih učencev, (II) vzdrževanje discipline, (III) časovni pritiski in delovne obremenitve, (IV) navajanje na spremembe, (V) ocenjevanje učiteljevega dela, (VI) odnosi s sodelavci, (VII) samospoštovanje in status, (VIII) administracija in vodstvo šole, (IX) konfliktnost in nejasnost vlog in (X) slabe delovne razmere.

Zanimivo in zelo pregledno je stresorje razdelila Youngsova (2001), ki jih je strnila v devet ključnih področij:

1. Pričakovanja

Učitelj doživlja stres zaradi:

- strahu, da ne bo mogel zadovoljiti svojih pričakovanj ali pričakovanj drugih,
- postavljanja previsokih ali pretirano nizkih ciljev,
- občutka, da pretekli osebni dosežki in uspehi danes niso več dovolj dobri,
- strahu, da ni dovolj prožen in ustvarjalen pri uvajanju novih učnih metod.

2. Samoizpolnitev

Učitelj doživlja stres zaradi:

- globoko zasidranega občutka, da njegove vrednote pri delu v razredu ne pridejo do izraza,
- prepričanja, da nihče ne bo opazil rezultatov njegovega dela,
- razmišljanja, da je »trava na drugi strani ograje bolj zelena« (zaposleni v administraciji in na vodilnih delovnih mestih so uspešnejši),
- občutka zaprtosti v »svet izobraževanja« in odrezanosti od »resničnega sveta«.

3. Osebne potrebe

Učitelj doživlja stres zaradi:

- potrebe po višjem statusu in spoštovanju,
- redkih priznanj nadrejenih,
- neuresničene želje po hitrem napredovanju,
- razočaranja, ker učenci in sodelavci ne cenijo dovolj njegovega trdega dela,
- primerjave osebnih standardov in učinkovitosti z ljudmi, ki so videti uspešnejši, njihovi naporji pa manjši,
- naključja, ko se sodelavcu ponudi »dobra priložnost« in uspe,
- nizke plače,
- vseh posledic pomanjkanja denarja.

4. Odnosi z otroki

Učitelj doživlja stres zaradi:

- spoznanja, da delo v razredu premalo pripravi učence na poznejše življenje,
- spoznanja, da so interesi in sposobnosti otrok tako različni, da ni mogoče zadovoljiti vseh njihovih potreb,
- spoznanja, da se disciplina v razredu in v šoli neprestano slabša,
- strahu, da ocene ne izražajo ustreznega razvoja in napredka učencev.

## 5. Kompetentnost

Učitelj doživlja stres zaradi:

- strahu pred vedno težjim komuniciranjem z otroki,
- strahu, da bosta manjši trud in predanost razumljena kot nekompetentnost,
- strahu pred pojemajočo fizično močjo in kompetentnostjo, ki ju povzročata staranje in težke življenjske izkušnje.

## 6. Notranji konflikti

Učitelj doživlja stres zaradi:

- strahu, ker ga okolica ocenjuje,
- strahu, da dela ni opravil tako dobro, kot bi ga lahko,
- strahu pred nekaterimi vsebinami, ki jih težje podaja,
- težav, ki nastajajo zaradi prilagajanja zahtevnega programa strogo omejenemu času,
- naraščajoče različnosti učnih metod in materialov,
- osebnih omejitev v primerjavi z drugimi ljudmi,
- prepričanja, da kljub dolgoletnim izkušnjam še vedno tako malo ve o poučevanju,
- naraščajočih odgovornosti pri sprejemanju odločitev,
- pritiska stalnih časovnih rokov,
- občutkov krivde, ki nastajajo zaradi pomanjkanja samodiscipline, zaradi utrujenosti, zaradi nepopolne priprave na učno uro, zaradi neodločnosti in drugih vzrokov,
- dvoma v uspešno delo (učitelji nosijo ta uničujoči dvom v svoji podzavesti),
- dvoma v lastno učinkovitost,
- strahu, da njegov trud ni zadosten,
- občutka brezupa in nemoči ob najrazličnejših dogodkih v bližnjem okolju ali svetu.

## 7. Konfliktne vrednote in situacije

Učitelj doživlja stres zaradi:

- potrebe po stalnem iskanju odgovorov na najrazličnejša vprašanja v zvezi z vzgojo in poučevanjem,
- prepletanja konfliktnih učnih filozofij in praks,
- frustracije ob soočanju z različnimi vrednotami in izkušnjami na delovnem mestu,
- suma, da ni dovolj sprejemljiv za tiste vrednote, ki naj bi bile nujne za osebno rast in socialno odgovornost,
- občutkov, da otroci vedno manj spoštujejo tradicijo, znanje, dosežke, standarde odličnosti in trdega dela,
- strahov, da bodo učenci zaključili šolanje s sistemom vrednot, ki jim ne bo omogočal učinkovitosti v poznejšem življenju,
- neprijetnih občutkov ob vsiljevanju svojih vrednot drugim,
- strahov, da je v svetu, kjer so zahteve učencev po svobodi vedno večje, za učitelje vedno manj prostora,
- spoznanja, da pedagoški poklic ni dovolj cenjen,
- notranjih konfliktov ob poskusih uravnoveženja osebnih prepričanj z



družbenimi normami (veliko staršev pričakuje, da bodo učitelji privzgojili družbene norme njihovim otrokom).

#### 8. Družbena sprejetost

Učitelj doživlja stres zaradi:

- sramu ob zakonskih težavah ali negotovih družinskih razmerah,
- občutka, da mu ostaja ob vseh delovnih zahtevah premalo časa za osebne stvari, družino, rekreacijo,
- nezmožnosti aktivnega delovanja v skupnosti zaradi podaljšanega urnika in povečanih učnih odgovornosti,
- sprememb v societalnih vrednotah, saj so postopki v razredu pogosto staromodni in neprimerni.

#### 9. Profesionalna omejenost

Učitelj doživlja stres zaradi:

- občutka nezadostne avtonomije in avtoritete v razredu,
- bremena administrativnih odločitev,
- pogoste prekinitve dela zaradi delovnih obiskov, sestankov, požarnih vaj, izvenšolskih aktivnosti, izletov, odsotnosti otrok in zaradi lastnih bolezni.

### **3.1.2 Raziskave mediatorskih dejavnikov**

Mnoge študije razširjenosti stresa med učitelji so poskušale odkriti zvezo med stresom in demografskimi faktorji, kot so na primer spol, starost, leta delovnih izkušenj itd. Preučevale so stres glede na okoliš šole (mestna ali vaška šola), velikost šole, klimo, organizacijsko strukturo itd. Odkrivale so tudi povezanost stresa z osebnostnimi faktorji, kot so na primer lokus kontrole, osebna čvrstost, vedenjski tip A in tip B pa tudi povezanost stresa s socialno podporo.

V že omenjeni študiji Kyriacoua in Sutcliffa iz leta 1977 sta avtorja ugotovila, da demografski dejavniki, kot so spol, starost, pozicija na šoli, kvalifikacije in delovni staž, na stres v veliki meri ne vplivajo. Zaključila sta, da so veliko bolj pomembne osebne karakteristike posameznika, saj te določajo individualne razlike med učitelji. Tako sta dve leti kasneje (1979) izvedla raziskavo, s katero sta želela ugotoviti vpliv osebnostnih lastnosti na doživljanje stresa. Rezultati so pokazali, da je med vsemi osebnimi lastnostmi pomembna zlasti kontrola učitelja nad lastnim življenjem oz. lokus kontrole (Kyriacou in Sutcliffe, 1978, 1979).

Neznaten vpliv demografskih dejavnikov, a pomemben vpliv osebnostnih lastnosti na doživljanje stresa pri učiteljih, so večinoma dokazovali tudi kasnejši raziskovalci (npr. Laughlin, 1984; Perlin in Schooler, 1978; Punch in Tuettemann, 1990; Borg in sod., 1991, 1993; v Boyle in sod., 1995; Brown in Ralph, 1992; Fontana in Abouserie, 1993; Hodge in sod., 1994; Boyle in sod., 1995 itd.).

Pierce in Molloy (1990) sta med osebnostnimi lastnostmi, ki vplivajo na doživljanje stresa učiteljev, izpostavila predvsem osebnostno čvrstost. Ugotovila sta namreč, da je za skupino

učiteljev, ki doživlja visok nivo izgorelosti, na splošno značilna nižja osebnostna čvrstost, v nasprotju s skupino učiteljev, pri kateri je nivo izgorelosti nizek.

Russell in sodelavke so v svoji študiji (1987) ugotovili, da je poglavitni dejavnik, ki pri učiteljih zmanjšuje doživljanje stresa na delovnem mestu, socialna podpora. Kot najpomembnejši vidiki socialne podpore so se izkazali: podpora nadrejenih, cenjenost (priznanje učiteljevih spretnosti in sposobnosti) in zanesljivi »zavezniki«, tako na delovnem mestu kot zunaj njega.

Da socialna podpora (nadrejenih, sodelavcev, družine in prijateljev) pomaga zmanjšati negativne posledice stresa, so dokazali tudi Pierce in Molloy (1990), Fontana in Abouserie (1993), Griffith in sodelavci (1999), Chan (2002) ter mnogi drugi.

### 3.1.3 Raziskave posledic stresa

Pogosto so raziskovalci skupaj z izvori stresa preučevali tudi posledice, ki ji učitelji občutijo zaradi izpostavljenosti stresorjem. Posledice stresa na delovnem mestu učitelja so lahko zelo raznolike, pa vendar so rezultati številnih raziskav pokazali, da so si učitelji podobni v doživljanju stresa, predvsem v pogostosti doživljanja posameznih simptomov stresa.

Kyriacou in Sutcliffe sta v seriji raziskav med leti 1978 in 1979 ugotovila dva najpogostejša simptoma z delom povezanega stresa pri učiteljih, to sta izčrpanost in frustriranost.

Cunningham (1982; v Russell in sod., 1987) je opazil, da se posledice stresa pri učiteljih lahko delijo v več vrst: v fizične, psihološke in vedenjske. Najpogostejše so se izkazale: (I) fizične: glavoboli, čir na želodcu itd.; (II) psihološke: jeza, depresija itd. in (III) vedenjske: odsotnost z dela, zmanjšanje delovne učinkovitosti itd. Cunningham je opozoril še na dejstvo, da se na delovnem mestu učitelja vedno bolj pojavlja izgorelost, zaradi katere učitelji zapuščajo poklic. Zaradi tega pa se izgublajo strokovnjaki s področja vzgoje in izobraževanja.

Dunham je v Angliji med leti 1982 in 1983 (v Borg, 1990) izvedel številne študije posledic doživljanja stresa pri učiteljih, kjer so se kot najpogostejše izkazale: (I) občutek izčrpanosti, (II) manjša želja po stikih z ljudmi, (III) frustriranost, (IV) razdražljivost, (V) jokavost, (VI) večja potreba po spanju in (VII) pomanjkanje samozaupanja.

V obsežni raziskavi Traversove in Cooperja (1989; v Wilson, 2002) je kar 23 odstotkov sodelujočih učiteljev navedlo, da so v zadnjem letu odšli na bolniški dopust zaradi doživljanja stresa na delu. Kot najpogostejše tegobe so učitelji navajali bolečine v hrbtu, glavobole, depresijo, tesnobo, utrujenost, brezvoljnost itd. V poznejši raziskavi (1990; v Blatnik Mohar, 1996a) sta Traversova in Cooper dobila zaskrbljujoče rezultate, saj je kar 66 odstotkov vprašanih učiteljev razmišljalo, da bi zapustili poklic, nadaljnjih 28 odstotkov učiteljev pa je drugačno zaposlitev že iskalo.

Pierce in Molloy (1990) sta ugotovila naslednje posledice stresa pri učiteljih: občutki izčrpanosti, depresija, razdražljivost, povečana poraba alkohola in zdravil, večja dovzetnost za bolezni itd. Posebej sta poudarila dejstvo, da neprekinjen stres slej kot prej privede v nezadovoljstvo učiteljev in njihovo odsotnost z dela, sčasoma pa se odločijo za drugačen poklic.

Do podobnih zaključkov sta prišla tudi Borg in Riding (1991), ki sta opravila raziskavo med učitelji osnovnih šol na otokih Malti in Gozu. V njej sta primerjala zveze med zadovoljstvom pri delu, absentizmom, poklicnimi aspiracijami in samopodobo učiteljev. Izidi so pokazali, da so učitelji, ki so bili manj zadovoljni s svojim delom, poročali o večji frekvenci svojih odsotnosti in o večjem skupnem številu dni odsotnosti. Bili so bolj pripravljeni zapustiti učiteljevanje in manj pripravljeni, da bi ponovno izbrali isti poklic (Borg in Riding, 1991b; Blatnik Mohar, 1996a).

Phillips (1993) pa je opozoril na drugo plat problema. Dejal je, da morda večjo škodo storijo učitelji, ki ostanejo v poklicu, kot pa tisti, ki ga zapustijo, saj učitelji, ki vztrajajo na stresnem položaju, razvijejo negativen odnos do svojih učencev in dela, ki ga opravljajo, hkrati pa se zmanjšata tudi njihova sposobnost in zmogljivost poučevanja.

Brownova in Ralphova (1992) sta pozornost usmerili predvsem na fizične in psihološke probleme, ki jih imajo učitelji zaradi izpostavljenosti prekomernemu stresu. Izkazalo se je, da ti vključujejo še bolj pereče probleme, kot so na primer prekomerno kajenje in pitje alkohola, povečano nagnjenje k boleznim srca, odsotnost z dela in oslABLJENA imunska odpornost - nenehni prehladi.

Rezultati študije Hodgove in njenih sodelavcev (1994) so pokazali, da so najpogostejše posledice učiteljskega stresa tesnoba, depresija in psihosomatske težave. Kot že nekateri pred njimi, so tudi ti avtorji naleteli na sindrom izgorelosti, zaradi katerega so učitelji postajali vedno bolj obupani in so utego iskali predvsem v predzgodnjih upokojitvah in odpovedih. Zaradi tega pa je prišlo do vse pogostejših situacij, ko so se šole morale spopasti z vedno večjim pomanjkanjem delovne sile.

Na tem mestu naj zapišemo trditev avtorjev Quicka in Quicka (1984), ki pravita da se cena, ki jo za stres plačuje posameznik, različno spreminja v ceno, ki jo za stres plačuje organizacija. To pomeni, da se stres pod katerim so učitelji, ravnatelji in drugi zaposleni na šoli, kaže na ravni šole kot celote. Torej, če trpi posameznik, trpi celotna organizacija. Posledice stresa, ki se kažejo na ravni šole, pa so naslednje (po Quick in Quick, 1984):

- Direktne: odsotnost z dela, zamujanje na delo in zamujanje v razred, zaostajanje dela, odhajanje delovne sile, slabša kvaliteta in kvantiteta dela, nesreče pri delu, prekomerna poraba materiala itd.
- Indirektne: izguba delovne vitalnosti (nizka motivacija, nizka delovna morala, nezadovoljstvo), problemi s komunikacijo (zmanjšanje frekvence kontaktov), težave pri odločanju, kakovost medosebnih odnosov (nezaupanje, nespoštovanje, sovražnost) itd.

### 3.1.4 Raziskave strategij spoprijemanja s stresom

Na pomembnost uporabe primernih in učinkovitih strategij spoprijemanja s stresom so opozorile tako zgodnje raziskave (npr. Kyriacou, 1980; Dunham, 1984; v Phillips, 1993) kot poznejše (npr. Griffith in sod., 1999), kajti te lahko doživljanje stresa omilijo. Če pa so strategije neprimerne ali če se učitelji zatekajo k pasivnim oblikam spoprijemanja (k strategijam umika in bega), namesto k aktivnemu reševanju nastalega problema, pa te lahko stres še povečajo (Phillips, 1993).

Kyriacou je leta 1980 (v Borg, 1990) v Angliji izvedel raziskavo, s katero je želel ugotoviti, kako se učitelji spoprijemajo s stresom. Najpogostejše strategije, ki so jih učitelji uporabljali v stresnih situacijah, so se izkazale: (I) »skušam ohraniti stvari v perspektivi«, (II) »skušam se izogniti soočenju« in (III) »skušam se sprostiti po delu«.

Kloska in Ramasut (1985; v Borg, 1990) navajata štiri strategije, ki so jih učitelji v njuni raziskavi navedli kot najpogosteje uporabljene: (I) »živim kar se le da polno in raznoliko življenje zunaj šole«, (II) »veselim se konca šolskega dne/počitnic«, (III) »pogovorim se s partnerjem, z družino ali s prijatelji« in (IV) »pogovorim se s sodelavci«.

Wilkinson (1988; v Borg, 1990) poroča, da so bile v njegovi raziskavi največkrat omenjene naslednje strategije spoprijemanja s stresom: (I) »namenim se ohraniti probleme v perspektivi«, (II) »namenim se objektivno razmišljati o situaciji, (III) »obvladam čustva«, (IV) »namenim se takoj ukrepati« in (V) »o problemih se pogovorim z drugimi učitelji«.

Leta 1994 je Dunham izvedel obsežno študijo med kar 4190 vzgojnimi delavci osnovnih šol v Veliki Britaniji. V njej je identificiral širok spekter sredstev, ki jih učitelji, pomočniki in ravnatelji uporabljajo za obvladovanje stresa. Načine spoprijemanja s stresom je delil na osebna, medosebna, organizacijska in odvisna od okolja. Med osebnimi aktivnostmi so sodelujoči naštevili različne delovne strategije, razvoj pozitivnih stališč in navad, ter različne športne in druge interesne dejavnosti, ki jih uporabljajo, da bi zmanjšali negativne učinke pritiskov. Med medosebni načini spoprijemanja s stresom so sodelujoči navajali predvsem razgovor s partnerjem o stresnem doživljanju, srečanje z ljudmi zunaj poklica ali razgovor s prijateljem, ki ima podoben posel. Med viri spoprijemanja s stresom na ravni delovne organizacije pa so sodelujoči omenjali kolege, s katerimi premeljejo svoje skrbi, probleme, občutke, delo v timih in podporne skupine, izobraževanje v okviru šole, ter pomoč svetovalcev in uradnikov v šolstvu. Od okolja odvisne načine spoprijemanja s stresom pa so sodelujoči navajali načrtno porabo počitnic in prostega časa (v Blatnik Mohar, 1996b).

Griffithova in njeni sodelavci (1999), ki so preučevali strategije spoprijemanja s stresom med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji v Angliji, so ugotovili naslednje najpogosteje uporabljene strategije: (I) »poiščem podporo pri partnerju, družini, prijateljih in sodelavcih«: pogovor o občutkih in čustvih, iskanje sočutja in nasvetov itd.; (II) »aktivno rešujem problem«: razmislek o postopkih reševanja, načrtovanje rešitve, osredotočenje le na problem itd.; (III) »potlačim tekmovalno vedenje«: izogibanje osebi, ki je problem povzročila, preprečitev vmešavanja drugih ljudi itd. in (IV) »ogibam se

problema«: sanjarjenje o lepih stvareh, dogodkih, prenehanje s trudom, da bi se problem razrešil (»se predam«), gledanje televizije, branje, spanje itd.

Ko in sodelavci (2000), ki so raziskovali strategije spoprijemanja s stresom med učitelji osnovnih in srednjih šol v Singapurju, kot najpogostejše strategije navajajo: (I) »temeljito raziščem problem in poiščem najboljšo možno rešitev zanj«, (II) »skušam preprečiti, da bi se problem ponovil«, (III) »sprijaznim se s situacijo in se naučim živeti z njo«, (IV) »gledam na problem s svetle strani in se prepričam, da bi lahko bilo še huje« in (V) »še bolj trdo delam, da problem razrešim«.

### 3.2 RAZISKOVANJE STRESA PRI UČITELJIH V SLOVENIJI

Pri nas se preučevanje stresa v učiteljskem poklicu šele začenja. Stres pri učiteljih se raziskuje predvsem v sklopu diplomskih in magistrskih del ter študij manjšega obsega. Toda kljub temu, da je v našem prostoru stres pri učiteljih šele skromno raziskan, vseeno obstaja dovolj dokazov, da tudi slovenski učitelji na splošno doživljajo relativno visok stres.

Jadranka Mihalič in Cvetka Skok sta leta 1997 na podlagi študija strokovne literature in lastnih izkušenj opredelili tri osnovna področja, na katerih se stres pri učiteljih najpogosteje pojavlja. Ta so: delo z učenci, obremenitev, povezana s strokovnim delom in odnosi s sodelavci. S pomočjo raziskave, v kateri je sodelovalo 23 osnovnošolskih učiteljev, sta natančneje identificirali stresogene dejavnike znotraj posameznega področja. Učitelji so navajali naslednje stresne situacije:

- Na področju dela z učenci: agresivnost učencev, negativen odnos učencev do šolskega dela, nespoštljiv odnos do učiteljev, čustveno angažiranje ob dogodkih v razredu, ocenjevanje znanja itd.
- Na področju učiteljevega strokovnega dela: status, ki ga ima poklic v družbi, finančno vrednotenje dela, občutek nedokončanosti dela, vsiljen ritem dela, preveč administrativnih opravil, občutek nemoči pri reševanju problemov, občutek preobremenjenosti, uvajanje novih modelov poučevanja, monotonost dela, nerazpoloženje (nezbranost) zaradi bolezni, občutek nezadostne strokovnosti za kvalitetno opravljanje določenih nalog itd.
- Na področju odnosa s sodelavci, z vodstvom šole in s starši: nerazumevanje in nevoščljivost med kolegi, nov položaj učitelja v odnosu do nadrejenih in šolske oblasti, pomanjkanje povratnih informacij, kritike staršev, nove oblike sodelovanja s starši in način napredovanja.

Katja Depolli je leta 1999 opravila raziskavo, v kateri je zajela 118 učiteljev predmetnega pouka. V njej je uporabila v ta namen izdelan vprašalnik z listo potencialnih stresorjev in simptomov stresa. Statistična analiza je pokazala delovanje sedmih stresogenih faktorjev: (I) delovna preobremenjenost, (II) nediscipliniranost učencev, (III) zahtevana samostojnost pri izvedbi učnega procesa, (IV) pomanjkljiva socialna opora na delovnem mestu, (V) nezadovoljstvo s poklicnim statusom, (VI) kognitivni, emocionalni in motivacijski primanjkljaji učencev in (VII) zahtevana kompleksnost dela. Ugotovila je tudi, da se pri učiteljih kot posledica stresa pojavlja skupina specifičnih simptomov, ki kaže, da ima stres

pri učiteljih predvsem obliko psihične obremenjenosti, in da resno načenja njihove energetske zaloge.

Istega leta je Urška Glavač (1999) opravila analizo potencialnih stresorjev in simptomov stresa med 158 učitelji osnovnih šol. Ugotovila je, da najpomembnejše izvore stresa predstavljajo agresivnost učencev, njihov odnos do šolskega dela in nespoštljiv odnos do učiteljev. Kot najpomembnejši simptomi so se pokazali utrujenost, nezmožnost sprostitve, vznemirjenost, razdražljivost, težave s koncentracijo in težave s spanjem. Učitelji so v raziskavi tudi navajali, da jih zelo moti, ker imajo zaradi prevelike obremenitve s službo premalo časa za svoje družine.

Zlatka Horvat si je leta 2001 zastavila podoben problem in na vzorcu 63 učiteljev osnovnih šol analizirala potencialne stresorje. Kot najpomembnejši izvori stresa so se pokazali: odgovornost za učence, agresivnost učencev, nespoštljiv odnos učencev do učiteljev, pričakovanja staršev, težave s starši, družbena vloga poklica, prenizko finančno vrednotenje učiteljevega dela, ocenjevanje učencev, stalne spremembe, ki se vrstijo v vzgoji in izobraževanju, in pomanjkanje informacij o tem, kako naj se te spremembe vpeljejo. Avtorica je ugotavljala tudi prisotnost simptomov stresa in kot najpogostejši so se pokazali: občutek preobremenjenosti, utrujenost in zaspanosti, izčrpanost, bolečine v hrbtenici, občutek čedalje tršega dela brez večjega učinka in preobčutljivost na kritiko. Ugotovila je tudi, da se učitelji, ki so bolj zadovoljni s svojim delom, manj pogosto srečujejo s stresnimi situacijami, kot učitelji, ki so s svojim delom manj zadovoljni. Kot najpomembnejši dejavniki, ki povzročajo zadovoljstvo pri delu, so se pokazali: stalnost zaposlitve, druženje z mladimi ter pestrost in razgibanost dela. Kot najpomembnejši dejavniki, ki povzročajo nezadovoljstvo, pa so se pokazali: konflikti z učenci, stresne obremenitve in osebni dohodek.

Istega leta je tudi Jadranka Čabraja (2001) izvedla manjšo raziskavo, v katero je vključila 52 učiteljev osnovne šole na kateri je bila zaposlena. Z njo je želela ugotoviti kateri dejavniki na delovnem mestu najbolj pogosto povzročajo stres pri učiteljih in na podlagi tega izdelati predloge za obvladovanje stresa. Raziskava je pokazala, da učitelje pri samem delu najbolj motijo: (I) administrativna opravila, na primer sezname učencev, zapisniki, poročila itd.; (II) vsiljen ritem dela (delo, ki je vezano na 45-minutno učno uro) in (III) preobremenjenost, za katero so učitelji navajali, da je pogosto posledica odnosa učencev do šole in agresivnosti učencev do sošolcev in/ali učitelja. Drugi moteči dejavniki pri delu so se pokazali še: vsakodnevne priprave za čim kvalitetnejši pouk, občasni občutki neustrezne strokovnosti in izraba dopusta, ki je vezan na šolski koledar. Avtorico je zanimal tudi odnos med učenci in učitelji in ugotovila je, da učitelje pri delu z učenci najbolj moti nespoštljiv odnos, ki ga imajo mladi do njih. Učitelji so se čutili prizadete, ker učenci ne upoštevajo dogovorov ali celo besedno žalijo učitelje. Učitelje je motila tudi agresivnost učencev, predvsem so to žalitve, grožnje, podcenjevanja in pretepi. Tudi ravnodušnost učencev do šolskega dela se je izkazal za zelo moteč dejavnik, saj učenci ne sodelujejo pri pouku, ne pišejo domačih nalog in se neredno učijo. Rezultati so pokazali tudi, da se položaj učiteljev slabša, saj je kar 52 odstotkov učiteljev menilo, da je delo učiteljev prenizko finančno ovrednoteno, nadaljnjih 18 odstotkov učiteljev pa je menilo, da poklic izgublja avtoriteto. Učitelji so tudi izrazili mnenje, da je med sodelavci premalo sodelovanja in izrazili željo po večjem pogovarjanju in izmenjavanju izkušenj.

Gordana Rostohar je leta 2002 opravila raziskavo pri 265 učiteljih osnovnih in srednjih šol in ugotovila, da najpomembnejše izvore stresa predstavljajo nemotiviranost in nediscipliniranost učencev, preobremenjenost z delom, premajhno spoštovanje poklica, pritiski staršev in preobsežnost učnih načrtov. Zanimale so jo tudi strategije spoprijemanja s stresom in pokazalo se je, da učitelji v stresnih situacijah najpogosteje uporabljajo načrtno reševanja problemov, pozitivno ponovno ocenjevanje stresne situacije, samokontrolo in iskanje socialne pomoči.

Istega leta je Depollijeva (2002) ponovno izvedla raziskavo, tokrat med 193 učitelji predmetnega pouka. V njej je podrobneje analizirala potencialne stresorje, ki so povezani z učiteljevim delom v razredu. Ugotovila je, da najpomembnejše izvore stresa predstavljajo predvsem stresorji, ki so povezani z vedenjem in nekaterimi lastnostmi učencev (nediscipliniranost in nemotiviranost), ter nekateri stresorji, ki izhajajo iz delovnih pogojev pri izvedbi in pripravi pouka (preveč administrativnega dela, preobsežna snov v učnem načrtu, premalo časa za delo s posameznimi učenci in za šolsko delo porabljen prosti čas). Zanimiva je tudi ugotovitev, da doživljajo višji stres učitelji z nižje izraženo čustveno stabilnostjo.

O stresu, ki ga doživljajo slovenski učitelji, nam nekaj posrednih podatkov daje še ena raziskava. Maja Skerbinek je v svoji raziskavi med osnovnošolskimi učitelji, izvedeni v letu 1990, ugotovila, da bi si kar 36 odstotkov vprašanih učiteljev želelo zaposliti zunaj šol. Kot glavni razlog so učitelji navajali preobremenjenost. Tretjina učiteljev je poročala o pogosto prisotnem občutku, da ne zmorejo kakovostno opraviti vseh nalog, ki so jim naložene, kar štiri petine učiteljev pa je opazalo, da jih skrbi za šolo in nerešeni problemi spremljajo tudi v prostem času (v Blatnik Mohar, 1996a; v Depolli, 2003).

### 3.3 RAZISKOVANJE STRESA PRI UČITELJIH BIOLOGIJE

Raziskav, ki se ukvarjajo s stresom v učiteljskem poklicu je mnogo, toda prav nobena se ne ukvarja neposredno z učitelji, ki poučujejo biologijo. Še najbolj se tej temi približata dve raziskavi, ki ju lahko zasledimo v strokovni literaturi. To sta raziskava Petra Okebukole in Olugbemira Jegede (1992) iz Nigerije in raziskava Soyiba Kola (1994) z Jamajke.

Okebukola in Jegede sta leta 1992 opravila študijo med učitelji znanosti v Nigeriji. Zanimalo ju je predvsem katere faktorje učitelji znanosti doživljajo kot najbolj in katere kot najmanj stresne, kako demografski faktorji (spol in leta poučevanja) in posamezni predmeti znanosti – biologija, kemija, fizika, vplivajo na doživljanje stresa ter katere strategije spoprijemanja s stresom uporabljajo. Kot najbolj stresni faktorji so se izkazali: (I) težave pri dobavi in ohranjanju laboratorijskih učnih pripomočkov; (II) poučevanje težavnih tem; (III) težave pri izpolnjevanju zahtev kurikula v zahtevanem času; (IV) poučevanje predmeta za katerega niso usposobljeni; (V) spoprijemanje z zahtevami novega kurikula; (VI) slab odnos učencev do znanosti; (VII) neposlušni učenci in učenci, ki skačejo v besedo; (VIII) preštevilčni razredi; (IX) poučevanje za učenje znanosti nemotiviranih učencev in (X) pomanjkanje in neprimernost laboratorijskega osebja. Rezultati so pokazali, da demografski faktorji in posamezni predmeti nimajo bistvenega vpliva na doživljanje stresa, razlika med učitelji in učiteljicami, izkušenimi in neizkušenimi učitelji ter med posameznimi predmeti je bila minimalna. Učiteljice in

neizkušeni učitelji so doživljali nekoliko več stresa kot moški kolegi in izkušeni učitelji, med posamezni predmeti pa so učitelji, ki so poučevali kemijo doživljali nekoliko več stresa v primerjavi z učitelji, ki so poučevali biologijo in fiziko. Med strategijami spoprijemanja s stresom so se kot najpogostejše izkazale: (I) »se zatečem k pozitivnemu razmišljanju«, (II) »se zatečem k improvizaciji učnih ur«, (III) »ohranim brezskrbnost«, (IV) »izmenjam ideje s sodelavci in si z njimi delim laboratorijsko opremo« in (V) »se poskušam sprostiti v svojem prostem času«.

Kola si je leta 1994 zastavil enako nalogo kot Okebukola in Jegede pred njim, le da je raziskavo opravil med učitelji znanosti na Jamajki. Rezultati so pokazali deset poglavitnih stresorjev: (I) težave pri dobavi in ohranjanju laboratorijskih učnih pripomočkov; (II) poučevanje za učenje znanosti nemotiviranih učencev; (III) poučevanje težavnih tem; (IV) pomanjkanje zanimanja za poučevanje; (V) preštevilčni razredi; (VI) slab odnos učencev do znanosti; (VII) neposlušni učenci in učenci, ki skačejo v besedo; (VIII) dodatne zadolžitve; (IX) težave pri izpolnjevanju zahtev kurikula v zahtevanem času in (X) premalo časa za osebne zadeve. Tudi ta raziskava ni pokazala bistvenih razlik v stopnji doživljanja stresa med učitelji glede na njihov spol, lokacijo šole, leta poučevanja in vrsto predmeta, ki so ga učitelji poučevali. Kot najpogostejše strategije spoprijemanja s stresom pa so se pokazale: (I) »se zatečem k improvizaciji učnih ur«, (II) »se sprijaznim s situacijo kakršna je«, (III) »posvetim več časa sprostitvi po šolskem dnevu«, (IV) »se redno pogovarjam z učenci« in (V) »izmenjam ideje s sodelavci«.

### 3.4 PREMAGOVANJE STRESA PRI UČITELJIH

Za premagovanje stresa pri učiteljih ni nobenega preprostega in povsem jasnega recepta, saj ni dovolj le vplivati na posameznike in na njihov način zaznave stresnih situacij, ampak so izboljšanja mogoča le na različnih področjih šole kot delovne organizacije. Poseči je potrebno v delovno okolje učitelja, spremljati in izboljševati delovne pogoje, zagotavljati učinkovito psihološko podporo, socialno varnost in podobno. Skratka, stres je ne glede na objektivno neugodne možnosti mogoče uravnavati le z ustrežno organizacijo in klimo, ki vlada na šoli. Ravnatelj, ki ima na ravni šole pravzaprav vlogo menedžerja, se mora zavedati, da se s spremljanjem in ustreznim poseganjem lahko preprečuje nepotrebni stres in spodbuja pozitivni stres, in da je to ena njegovih odgovornosti. Njegov menedžerski prijem pa mora zajemati ne le posamezne akcije, temveč splošno in usklajeno naravnost s ciljem, saj se le tako lahko razvije zdrava šola (Blatnik Mohar, 1996a, 1996b).

Čeprav se avtorji, ki raziskujejo stres, še danes ne strinjajo glede pravega prijema obvladovanja stresa (nekateri priporočajo svetovanje in trening, drugi spremembe v delovni organizaciji na podlagi njene revizije), pa bi se bilo potrebno v skladu s principi t.i. preventivnega menedžmenta stresa zavzeti za oba prijema, saj nobena strategija sama zase ne bi bila dovolj učinkovita. DeFrank in Cooper (po Cooper in Cartwright, 1994; v Blatnik Mohar, 1996b) sta celo razširila perspektivo in predlagata tri ravni intervencij v menedžmentu stresa: na individualni, na individualno/organizacijski in na organizacijski ravni:

- Usmerjenost na posameznika: učitelji se seznanijo z različnimi tehnikami sproščanja, obvladovanja časa, kognitivnimi strategijami, meditacijami, telovadnimi vajami, organizirajo se posebni programi za pomoč zaposlenim, ki zajemajo



specifično svetovanje, ravnatelji nudijo učiteljem primerno povratno informacijo o uspešnosti itd.

- Usmerjenost na področje odnosa posameznika in delovne organizacije: razvijanje primernih odnosov in sodelovanja med sodelavci, usklajevanje delovnega okolja, posameznika in problemov glede na funkcije in vloge pri delu, razvijanje avtonomije učiteljev itd.
- Usmerjenost na delovno organizacijo: primernost strukture, organizacije in klime šole, primerni delovni pogoji (npr. fizične značilnosti delovnega mesta, prisotnost primernih učnih pripomočkov, učbenikov itd.), primernost izbora na delovno mesto ali zamenjava delovnih mest, če je to res potrebno itd.

### 3.4.1 Preventivni menedžment stresa

Odgovor na vprašanje, kako se ogniti negativnim učinkom stresa in ga mobilizirati za pozitivne namene, ponuja t.i. preventivni menedžment stresa, ki bi ga bilo potrebno uvesti tudi v naših šolah. James Quick in Jonathan Quick (1984), ustvarjalca omenjenega menedžmenta stresa, preventivni menedžment definirata kot organizacijsko filozofijo in vrsto principov, ki določajo uporabo specifičnih metod za promocijo individualnega zdravja in zdravja delovne organizacije, s katerimi preprečujemo negativni stres pri posameznikih in v delovni organizaciji kot celoti. Preventivni menedžment stresa deluje kot proaktiven model sprememb v organizacijah. To pomeni, da organizacija večino kriznih situacij prepreči s tem, da na dogodke vpliva in jih sooblikuje, namesto da bi nanje samo reagirala. Njen cilj je učinkovita, prilagodljiva in fleksibilna delovna organizacija. Filozofija bazira na petih osnovnih principih, ki jih menedžerji/ravnatelji lahko uporabijo kot smernice pri oblikovanju preventivnih programov (Quick in Quick, 1984; Blatnik Mohar, 1996b):

Princip 1: *Posameznikovo zdravje in zdravje delovne organizacije sta soodvisna.*

V smislu šole to pomeni, da vitalen in zdrav učitelj prispeva k učinkoviti in fleksibilni delovni organizaciji šole in obratno. Oba vidika sta pomembna, ravnatelj pa mora imeti dober vpogled, v kakšnem medsebojnem odnosu so učitelji in šola. Ker prihaja do interakcije med značilnostmi posameznikov in značilnostmi delovnega okolja, Cecil in Forman (1993; v Blatnik Mohar, 1996b) menita, da se je poklicnega stresa potrebno lotiti na obeh nivojih, tako na individualnem kot organizacijskem. Vendar učinki niso takojšnji. Včasih je potrebno več let, preden se pozitivni učinki razvoja potencialov učiteljev pokažejo v rezultatih celotne šole.

Princip 2: *Vodstveni delavci so odgovorni za zdravje posameznikov in za zdravje delovne organizacije, pri tem pa je ključna odgovornost za zdravje vsakega posameznika v njegovih lastnih rokah.*

V šoli to pomeni, da naj bi bili vsi zaposleni (z ravnateljem vred) kot posamezniki sposobni obvladovati svoj stres, ravnatelj pa je hkrati odgovoren za tako upravljanje šole, ki bo pripomoglo, da bo stres za vse zaposlene na ustreznem nivoju.

Princip 3: *Individualen distress in distress delovne organizacije nista neogibna.*

Mnogi razlogi za stres se lahko preprečijo ali pa se vsaj ublažijo njihovi vplivi. Zato je potrebno prepoznati in vplivati na tiste zahteve, ki so viri stresnih dogodkov, obenem pa

uporabljati metode, ki učitelje in šolo usmerjajo od njihovih škodljivih učinkov. Morda bi bil lahko prvi korak v smeri kakovostnejše šole, v zmožnosti prepričati učitelje, da ne morejo pomagati vsem in stalno, pa če še tako želijo.

Princip 4: *Vsak posameznik in vsaka organizacija se odziva na stres na njemu/njej edinstven način.*

Te razlike zahtevajo ustrezno diagnosticiranje prisotnosti stresa in oblikovanje učinkovitega antistresnega programa, naravnane na tiste specifične stresorje, ki so za šolo pomembni. Zaposlene in razmere v šoli je treba torej dobro poznati, zaposlene pa tudi vprašati, kaj je zanje stresno.

Princip 5: *Organizacije so dinamične in stalno spreminjajoče se tvorbe.*

Šola ima svoj življenjski cikel, svojo rast, dozorevanje, različne stopnje zdravja in vitalnosti, pa tudi svoj konec. Preventivni menedžment, ki želi poudariti in utrditi zdravje in vitalnost delovne organizacije, mora upoštevati in spremljati dinamično naravo šole.

### **3.4.2 Osebne strategije premagovanja stresa pri učiteljih**

Pomembno je, ali učitelj doživlja svoje delo in napredek kot nekaj, kar je v obsegu njegove kontrole, ali pa kot nekaj, na kar sam ne more vplivati. Premike na tem področju lahko naredi ravnatelj z ustreznim načinom vodenja, pomemben del pa posameznik z nekaterimi aktivnimi koraki, ki pripomorejo k aktivnejšemu obvladovanju stresa. Literatura o stresu in splošna literatura o menedžmentu daje veliko nasvetov o strategijah premagovanja stresa, o razvoju zdravega življenjskega stila, o uporabi raznih sistemov podpore in uporabi izobraževanja znotraj šole (npr. Davies in sod., 1990; Everard in Morris, 1990; v Blatnik Mohar, 1996b). Bettie Youngs (2001) ponuja priročnik za učitelje za uspešnejše odzivanje na stres, ki je preveden tudi v slovenski jezik.

Dunham (1992) predlaga šest osnovnih pravil kot osnovni okvir, ki ga lahko učitelji uporabijo pri oblikovanju individualnega načrta za zmanjšanje stresa. Ta pravila so:

- Sprejmite dejstvo, da stres obstaja tako pri vas kot pri kolegih.
- Naučite se dovolj, da boste stres dobro razumeli.
- Problema se lotite s tem, da jasno identificirate, kaj so razlogi za vaš stres.
- Naučite se spoznavati, kako reagirate na pritiske, in kako se to kaže, na primer v vašem vedenju, odnosih, čustvih, načinih razmišljanja ali pa v telesni kondiciji in zdravju.
- Identificirajte vaše strategije spoprijemanja s stresom na delu in doma.
- Razvijte programe in strategije za zmanjšanje stresa na individualni ravni ali na ravni vse šole, ki vam bodo omogočili razviti širok spekter različnih načinov za boljše obvladovanje stresa.

Blatnik Mohar (1996b) je leta 1994 izvedla raziskavo, v kateri je 35 učiteljem med drugim zastavila tudi sledeče vprašanje: »Kako bi po vašem mnenju lahko preprečili nepotrebni negativni stres za učitelje v sedanjem času na šoli?«. Učitelji so odgovarjali takole:

Kaj bi morali storiti učitelji?

- Uporabljati tehnike za relaksacijo.

- Povečati samozavest.
- Posvetiti več časa samim sebi.
- Storiti kaj za svoje socialno življenje.
- Bolje organizirati svoje delo.
- Organizirati čas in opredeliti delo ter prosti čas.
- Bolje načrtovati svoje delo.
- Se včasih poslužiti svetovanja.
- Sodelovati s kolegi in reševati probleme.
- Razviti bolj pozitivno mišljenje.

#### Kaj bi morali storiti ravnatelji?

- Se bolj pogosto in odprto pogovarjati z učitelji.
- Pohvaliti dobro opravljeno delo.
- Dati podporo učitelju, ne samo staršem in učencem.
- Skrbeti za prijetnejše ozračje v šoli.
- Organizirati več neformalnih srečanj.
- Pokazati več interesa za probleme učiteljev pri poučevanju.
- Organizirati seminarje za spoznavanje stresa, tehnik relaksacije.

#### Kaj bi morala storiti šolska oblast?

- Skrbeti za pošteno vrednotenje učiteljskega poklica in ustrezen finančni status, med drugim tudi z ustreznim seznanjanjem javnosti o obveznostih, ki jih učitelji opravijo.
- Prispevati k bolj pozitivnim stališčem medijev do šole, na primer s sistematičnim predstavljanjem šol z dobro prakso, ne le s slabo.
- Poskrbeti za boljše plačilo, ki je primerljivo s podobnimi izobrazbenimi nivoji.
- Zmanjšati število otrok v razredu.
- Zagotoviti več sredstev za učne pripomočke.
- Oblikovati boljši in bolj pošten način napredovanja.
- Skrbeti za res dobro izobraževanje učiteljev.

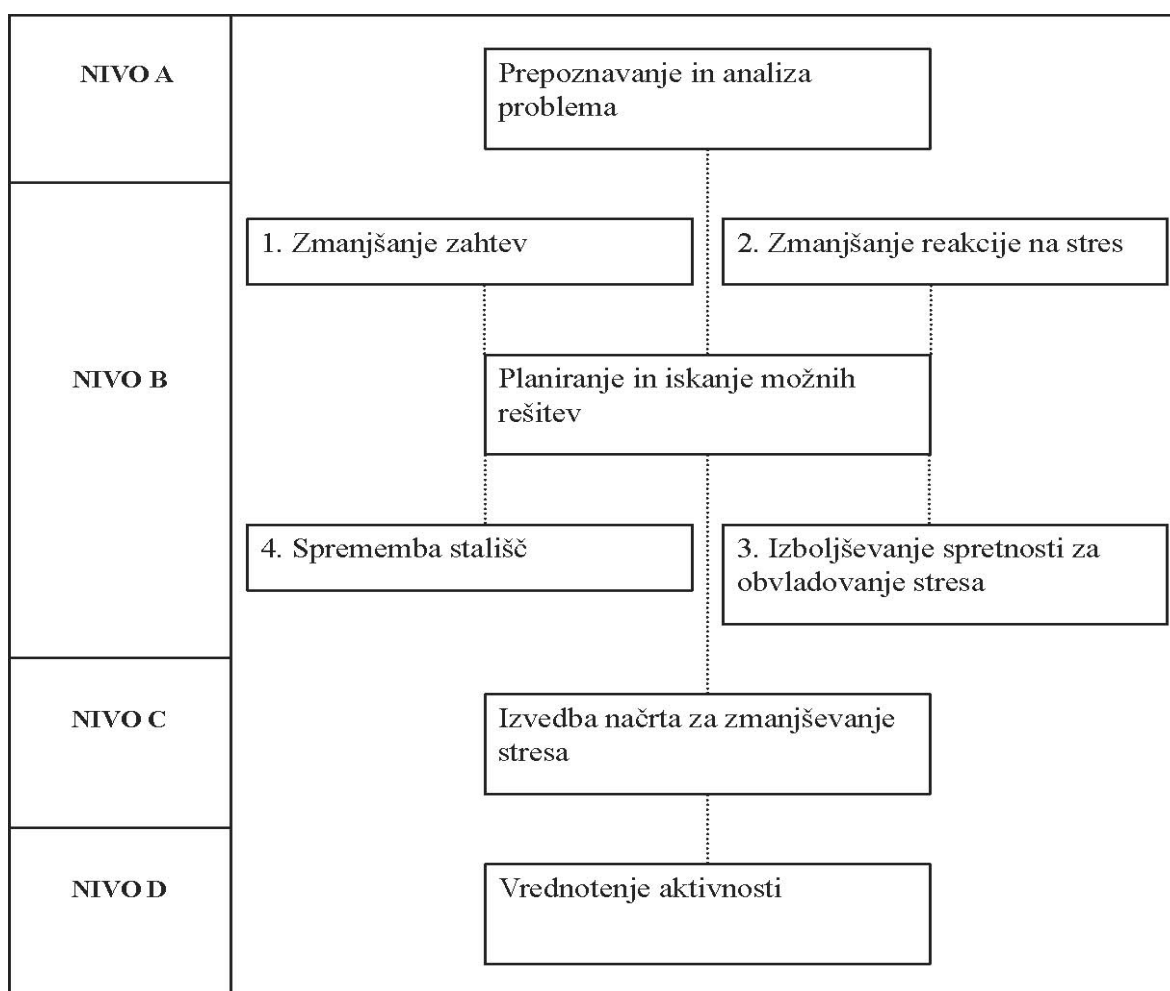
### **3.4.3 Strategije premagovanja stresa na ravni delovne organizacije – šole**

Acton in sodelavci (1992; v Blatnik Mohar, 1996b) vidijo menedžment stresa v šolah v smislu zahteve po razvoju šole kot celote, in sicer na naslednjih področjih:

- izboljšanje komunikacij med zaposlenimi,
- jasno postavljanje splošnih in specifičnih ciljev šole,
- natančno definiranje delovnih nalog in odgovornosti, ki jih nosijo posamezniki,
- spremljanje tega, kakšne naloge imajo posamezniki (količina dela), vzdrževanje morale in motivacije, kar zahteva prepoznavanje dosežkov posameznikov in njihovo ustrezno vrednotenje,
- izboljševanje medosebnih odnosov z oblikovanjem timov in konstruktivnim reševanjem konfliktov,
- primerna ureditev delovnega okolja (razreda, šole, kabineta, zbornice itd.),
- postavitev fleksibilnih urnikov (s čim manj »lukenj«) in
- načrtovanje karier zaposlenih ter skrb za njihov ustrezen profesionalni in osebni razvoj.

Cilj večine naštetih strategij je povečati sodelovanje zaposlenih. Posredno pa te strategije prinašajo spremembe v klimo delovne organizacije. Zato je umestno, če vodstveni delavci presodijo, kako njihove akcije in odločitve vplivajo na klimo, na zadovoljstvo delavcev in na povezanost delovnih skupin, preden se zanje odločijo. V menedžmentu stresa je pomembno izbrati metode, usmerjene na formalni del delovne organizacije (npr. na naloge zaposlenih), hkrati pa na metode, usmerjene na njen neformalni del, to je na medosebno komunikacijo (Quick in Quick, 1984).

Zelo učinkovit model za menedžment stresa na ravni celotne šole predstavlja model po Ellisonu (1990; v Blatnik Mohar, 1996b), s katerim avtor podaja osnovne praktične korake, kako prepoznati stres v šolah in se z njim spopasti (Slika 7).



Slika 8. Model za menedžment stresa (Ellison, 1990; povzeto po Blatnik Mohar, 1996b: str. 18).

Na ravni A se zaposlene spodbudi, da identificirajo razloge za stres. Najboljši način zbiranja podatkov je največkrat posebej izdelan vprašalnik. Raven B zajema načrtovanje in zbiranje mogočih rešitev. Vloga vodstvenih delavcev je razviti proaktivno strategijo za zmanjševanje stresa na ravni celotne šole. To načrtovanje zajema na primer postavitev

realnih ciljev, ki posledično peljejo do optimalnih zahtev. Zajema tudi izbor in uporabo tehnik, ki vplivajo na uravnavanje zaznavanja stresa in izboljševanje spretnosti za spoprijemanje s stresom. Na ravni C se predvideni načrti izpeljejo. To lahko zahteva radikalne spremembe v strukturi organizacije, porazdelitvi odgovornosti in podobno, lahko pa tudi manjše spremembe, ki imajo dobre učinke, na primer možnost sprostitev med odmori. Zadnja raven, raven D, zajema vrednotenje, kjer se preverja učinkovitost izpeljanih aktivnosti in načrtuje nove korake (Blatnik Mohar, 1996b).

## II RAZISKOVALNI DEL

### 4 CILJI RAZISKOVANJA IN DELOVNE HIPOTEZE

#### 4.1 CILJI RAZISKOVANJA

V slovenskem prostoru do sedaj ni bilo veliko raziskav, ki bi preučevale doživljanje stresa pri učiteljih, govori se predvsem o stresu pri učencih. Raziskav, ki bi preučevale doživljanje stresa pri učiteljih biologije, pa sploh ni. Zato smo se namenili stres pri učiteljih biologije podrobneje raziskati. V skladu s tem smo si postavili cilje raziskovalnega dela, ki so:

- ugotoviti kolikšno je zadovoljstvo učiteljev biologije v poklicu, kolikšna je njihova zavezanost poklicu ter kolikšen stres doživljajo pri svojem delu in kadar ne poučujejo (v času počitnic/dopusta),
- ugotoviti kateri so pglavitni dejavniki, ki povzročajo stres na delovnem mestu učitelja biologije,
- ugotoviti katere so pglavitne posledice, ki jih občutijo učitelji biologije zaradi stresa na delovnem mestu,
- ugotoviti kateri so pglavitni načini spoprijemanja z delovnim stresom, ki se jih poslužujejo učitelji biologije,
- ugotoviti ali med učitelji biologije obstajajo razlike v doživljanju zadovoljstva, v zavezanosti poklicu, v doživljanju delovnega stresa, v doživljanju stresa kadar ne poučujejo, v doživljanju stresorjev in posledic stresa ter v uporabi strategij spoprijemanja s stresom glede na leta poučevanja (delovno dobo), tip šole (OŠ, SŠ in gimnazijo), poučevanje učencev, ki opravljajo zunanje preverjanje znanja in razredništvo (dodatni zadolžitvi), ure poučevanja na teden (delovno obremenitev) in okoliš šole (mesto in podeželje),
- ugotoviti ali obstajajo pomembne povezave med doživljanjem zadovoljstva v poklicu, zavezanostjo poklicu, doživljanjem delovnega stresa, doživljanjem stresa v času počitnic/dopusta, doživljanjem stresorjev, doživljanjem posledic stresa in uporabo strategij spoprijemanja s stresom.

#### 4.2 DELOVNE HIPOTEZE

V skladu s postavljenimi cilji raziskovalnega dela diplomske naloge in na osnovi preučene literature stresa na delovnem mestu učiteljev, smo predpostavili naslednje delovne hipoteze:

H1: Učitelji biologije v svojem poklicu doživljajo srednje zadovoljstvo, so srednje zavezani poklicu in pri svojem delu doživljajo zmeren stres, v času počitnic/dopusta pa je poklicni stres minimalen.

H2: Pglavitni dejavniki, ki povzročajo stres na delovnem mestu učitelja biologije, so dejavniki povezani z vedenjem in značilnostmi učencev.

H3: Poglavitne posledice, ki jih občutijo učitelji biologije zaradi stresa na delovnem mestu, so psihološki simptomi stresa.

H4: Učitelji biologije za spoprijemanje z delovnim stresom uporabljajo strategije, ki so usmerjene na problem, in strategije, ki so usmerjene na čustva, v enakem razmerju.

H5: Učitelji biologije, ki poučujejo manj časa, in učitelji biologije, ki poučujejo dalj časa, se ne razlikujejo v doživljanju zadovoljstva, v zavezanosti poklicu, v doživljanju delovnega stresa, v doživljanju stresa v času počitnic/dopusta, v doživljanju stresorjev in posledic stresa ter v uporabi strategij spoprijemanja s stresom.

H6: Učitelji biologije, ki poučujejo na osnovni šoli, in učitelji biologije, ki poučujejo na gimnaziji in poklicni/strokovni srednji šoli, se ne razlikujejo v doživljanju zadovoljstva, v zavezanosti poklicu, v doživljanju delovnega stresa, v doživljanju stresa v času počitnic/dopusta, v doživljanju stresorjev in posledic stresa ter v uporabi strategij spoprijemanja s stresom.

H7: Učitelji biologije, ki pripravljajo učence na zunanje preverjanje znanja, in učitelji biologije, ki ne pripravljajo učencev na zunanje preverjanje znanja, se ne razlikujejo v doživljanju zadovoljstva, v zavezanosti poklicu, v doživljanju delovnega stresa, v doživljanju stresa v času počitnic/dopusta, v doživljanju stresorjev in posledic stresa ter v uporabi strategij spoprijemanja s stresom.

H8: Učitelji biologije, ki opravljajo funkcijo razrednika, in učitelji biologije, ki ne opravljajo funkcije razrednika, se ne razlikujejo v doživljanju zadovoljstva, v zavezanosti poklicu, v doživljanju delovnega stresa, v doživljanju stresa v času počitnic/dopusta, v doživljanju stresorjev in posledic stresa ter v uporabi strategij spoprijemanja s stresom.

H9: Učitelji biologije, ki poučujejo manj ur na teden, in učitelji biologije, ki poučujejo več ur na teden, se ne razlikujejo v doživljanju zadovoljstva, v zavezanosti poklicu, v doživljanju delovnega stresa, v doživljanju stresa v času počitnic/dopusta, v doživljanju stresorjev in posledic stresa ter v uporabi strategij spoprijemanja s stresom.

H10: Učitelji biologije, ki poučujejo na mestni šoli, in učitelji biologije, ki poučujejo na podeželski šoli, se ne razlikujejo v doživljanju zadovoljstva, v zavezanosti poklicu, v doživljanju delovnega stresa, v doživljanju stresa v času počitnic/dopusta, v doživljanju stresorjev in posledic stresa ter v uporabi strategij spoprijemanja s stresom.

H11: Med doživljanjem zadovoljstva v poklicu, zavezanostjo poklicu, doživljanjem delovnega stresa, doživljanjem stresa v času počitnic/dopusta, doživljanjem stresorjev, doživljanjem posledic stresa in uporabo strategij spoprijemanja s stresom so pomembne povezave.

## 5 METODOLOGIJA RAZISKOVANJA

### 5.1 PRIPOMOČEK

#### 5.1.1 Vprašalnik

Z namenom raziskati z delom povezani stres pri učiteljih biologije, je bil s pomočjo tujih raziskav sestavljen vprašalnik, ki sestoji iz petih delov.

Prvi del vprašalnika je namenjen zbiranju podatkov o učiteljih v vzorcu. Vprašanja se nanašajo na demografske podatke: spol, starost, stopnja izobrazbe, smer študija, čas celotnega poučevanja in čas poučevanja biologije, delovni čas, tip šole, poučevani razredi, poučevanje učencev, ki opravljajo zunanje preverjanje znanja, razredništvo, dodatni predmeti in dodatne zadolžitve na šoli, ure poučevanja na teden in okoliš šole.

Drugi del vprašalnika meri zadovoljstvo v poklicu, zavezanost poklicu in doživljanje poklicnega stresa učiteljev biologije. Podana so štiri vprašanja (po zgledu raziskave Pierca in Molloya iz leta 1990), ki so jih učitelji lahko ocenili po petstopenjski ocenjevalni lestvici. Prvo vprašanje »Kako ste zadovoljni v svojem poklicu?« so učitelji lahko ovrednotili z oceno 1, ki pomeni »zelo nezadovoljen/na«, oceno 2, ki pomeni »nezadovoljen/na«, oceno 3, ki pomeni »srednje zadovoljen/na«, oceno 4, ki pomeni »zadovoljen/na« in oceno 5, ki pomeni »zelo zadovoljen/na«. Drugo vprašanje »Če bi imeli možnost ponovne izbire poklica, bi si ponovno izbrali poklic učitelja biologije?« so učitelji lahko ovrednotili z oceno 1, ki pomeni »nikakor«, oceno 2, ki pomeni »verjetno ne«, oceno 3, ki pomeni »ne vem«, oceno 4, ki pomeni »verjetno da« in oceno 5, ki pomeni »vsekakor«. Tretje vprašanje »Kako stresno doživljate svoj poklic učitelja biologije?« in četrto vprašanje »Kako stresno je vaše življenje kadar ne poučujete (npr. med poletnimi počitnicami)?« so učitelji lahko ovrednotili z oceno 1, ki pomeni »povsem nestresno«, oceno 2, ki pomeni »nekoliko stresno«, oceno 3, ki pomeni »zmerno stresno«, oceno 4, ki pomeni »zelo stresno« in oceno 5, ki pomeni »izjemno stresno«.

Tretji del vprašalnika je namenjen identifikaciji stresorjev na delovnem mestu učitelja biologije. Navedenih je 68 možnih izvorov delovnega stresa. Seznam potencialnih stresorjev je bil narejen s pomočjo raziskav Kyriacoua in Sutcliffa (1987), Borga in Ridinga (1993) ter Boyla in sodelavcev (1995). Postavke so dosledno prevedene, da se njihov originalni pomen ni izgubil in do te mere prirejene, da so jasno določene in razumljive.

Stresorje smo (po zgledu omenjenih raziskav) porazdelili v štiri večje vsebinske kategorije: A. UČENCI (zajema 16 dejavnikov, ki so povezani z vedenjem in značilnostmi učencev), B. DEJAVNOST UČITELJA (zajema 14 dejavnikov, ki so povezani z učiteljevim samostojnim delom), C. DELOVNI POGOJI (zajema 24 dejavnikov, ki so povezani z delovnimi pogoji na delovnem mestu in v poklicu učiteljev) in D. ODNOSI Z DELAVCI ŠOLE IN S STARŠI (zajema 14 dejavnikov, ki so povezani z medsebojnimi odnosi z ravnateljem, s sodelavci in s starši). Stresnost navedenih potencialnih dejavnikov stresa so učitelji lahko ovrednotili na petstopenjski ocenjevalni lestvici. Vrednosti izražajo subjektivno doživljanje posameznega stresorja, kjer ocena 0 označuje »povsem nestresno«,



ocena 1 »nekoliko stresno«, ocena 2 »zmerno stresno«, ocena 3 »zelo stresno« in ocena 4 »izjemno stresno« doživljanje stresnega dejavnika.

Četrty del vprašalnika je namenjen ugotavljanju simptomov stresa, ki jih učitelji biologije občutijo pri svojem delu. Navedenih je 44 možnih telesnih, psiholoških in vedenjskih znakov delovnega stresa. Seznam simptomov stresa je bil narejen s pomočjo raziskave Kyriacoua in Sutcliffa (1987) in dveh vprašalnikov, »Professional Life Stress Scale« (Fontana in Abouserie, 1993) in »Maslach Burnout Inventory« (Maslach in Jackson, 1986; v Chan in Hui, 1995). Vsakega od navedenih simptomov stresa so učitelji biologije lahko ovrednotili na petstopenjski ocenjevalni lestvici. Vrednosti izražajo pogostost občutenja posameznega simptoma, kjer ocena 0 označuje »nikoli«, ocena 1 »redko«, ocena 2 »včasih«, ocena 3 »pogosto« in ocena 4 »zelo pogosto« doživljanje simptoma stresa.

Peti del vprašalnika je namenjen ugotavljanju strategij spoprijemanja, ki se jih učitelji biologije poslužujejo v stresnih situacijah. Navedenih je 29 možnih načinov spoprijemanja s stresom. Seznam strategij spoprijemanja s stresom je bil narejen s pomočjo raziskave Koja in sodelavcev (2000) in vprašalnika »Načini spoprijemanja« (angl. »Ways of coping«) Folkmanove in Lazarusa (1988; v Lamovec, 1994), le da so načini spoprijemanja prirejani za učitelje. Vsako od navedenih strategij so učitelji biologije lahko ovrednotili na petstopenjski ocenjevalni lestvici. Vrednosti izražajo pogostost uporabe posamezne strategije, kjer ocena 0 označuje »nikoli«, ocena 1 »redko«, ocena 2 »včasih«, ocena 3 »pogosto« in ocena 4 »vedno«.

Vprašalnik se nahaja v PRILOGI A.

#### 5.1.1.1 Zanesljivost vprašalnika

Preverili smo kolikšna je notranja zanesljivost vprašalnika s pomočjo Cronbachovega  $\alpha$  koeficienta zanesljivosti, ki je pokazal naslednje:

Tretji del vprašalnika - seznam potencialnih stresorjev, je zelo visoko zanesljiv ( $\alpha = 0,96$ ). Preverili smo tudi zanesljivost posameznih vsebinskih kategorij stresorjev. Vse so pokazale zelo visoko zanesljivost:

- Učenci:  $\alpha = 0,87$
- Dejavnost učitelja:  $\alpha = 0,85$
- Delovni pogoji:  $\alpha = 0,92$
- Odnosi z delavci šole in s straži:  $\alpha = 0,93$

Četrty del vprašalnika - seznam potencialnih simptomov stresa, je zelo visoko zanesljiv ( $\alpha = 0,96$ ). Preverili smo tudi zanesljivost posameznih kategorij, v katere smo simptome (po zgledu strokovne literature) vsebinsko razdelili. Vse so pokazale zelo visoko zanesljivost:

- Telesni znaki:  $\alpha = 0,87$
- Psihološki znaki:  $\alpha = 0,94$
- Vedenjski znaki:  $\alpha = 0,86$

Peti del vprašalnika - seznam strategij spoprijemanja s stresom, je srednje zanesljiv ( $\alpha = 0,69$ ). Preverili smo tudi zanesljivost posameznih kategorij, v kateri smo strategije (po zgledu strokovne literature) vsebinsko razdelili. Obe sta pokazali srednjo zanesljivost:

- Strategije usmerjene na problem:  $\alpha = 0,58$
- Strategije usmerjene na čustva:  $\alpha = 0,59$

## 5.2 POSTOPKI

### 5.2.1 Zbiranje podatkov

Raziskava se je izvajala od začetka meseca februarja do začetka meseca maja 2006.

Na naključno izbrane osnovne šole in srednje šole celotne Slovenije, je bilo razposlanih 190 kuvertiranih vprašalnikov z jasno vidnim pripisom, da so ti namenjeni učiteljem biologije. Vsakemu vprašalniku je bil priložen »Nagovor učiteljem«, ki je vseboval predstavitev problema in ciljev raziskave, prošnjo za sodelovanje in zagotovilo o anonimnosti sodelovanja ter kratko in jasno navodilo o reševanju vprašalnika. Poleg vsakega vprašalnika pa je bil naveden tudi naslov, kamor so učitelji lahko vrnili izpolnjene vprašalnike.

»Nagovor učiteljem« se nahaja v PRILOGI B.

Odziv učiteljev je bil sprva zelo pozitiven, kasneje pa je začelo kazati, da bo vrnjenih vprašalnikov vseeno premalo, zato smo nadaljnjih 110 vprašalnikov razdelili med učitelje biologije osebno na učiteljskem seminarju. Od skupaj 300 razdeljenih vprašalnikov sta bila na koncu zbrana 202 vprašalnika, kar pomeni 67% uspešnost.

### 5.2.2 Obdelava podatkov

En vprašalnik smo zaradi neprimerno podanih podatkov izločili iz statistične obdelave, tako je bil v statistično analizo podatkov vključen 201 vprašalnik.

Podatki iz vprašalnikov so bili obdelani s programoma Microsoft Excel XP Professional in SPSS 12.0 za Windows. Za izvedbo statistične analize podatkov smo uporabili naslednje statistične metode:

- deskriptivna statistika: frekvence (»N« in »%«), aritmetična sredina »M«, standardna deviacija »SD«,
- Cronbachov koeficient zanesljivosti » $\alpha$ « za preverjanje zanesljivosti vprašalnika,
- Pearsonov koeficient korelacije »r« za ugotavljanje povezav med spremenljivkami,
- enosmerna analiza variance (ANOVA) za ugotavljanje statistično pomembnih razlik med demografskimi podskupinami,
- Post Hoc t-testi (LSD test enakosti varianc in Tamahanov T2 test neenakosti varianc), za ugotavljanje statistično pomembnih razlik med več kot dvema demografskima podskupinama.

Podatki iz vprašalnikov in rezultati statističnih testov so arhivirani in dostopni pri avtorici diplomskega dela.

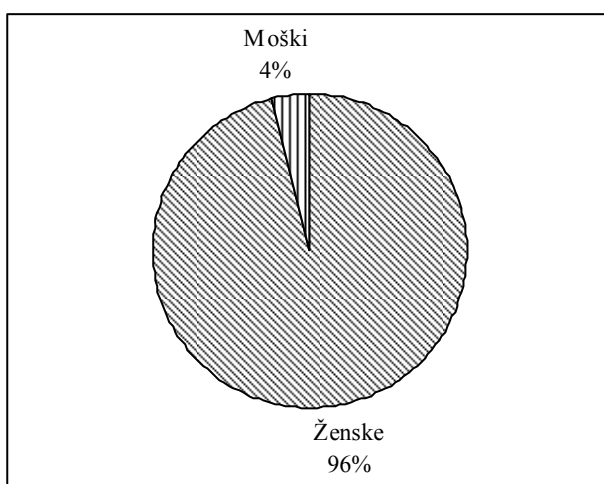
### 5.3 VZOREC

Vzorec raziskave zajema 201 učitelja biologije.

Tabelarno in grafično prikazujemo strukturo sodelujočih učiteljev po spolu, starosti, stopnji izobrazbe, smeri študija, času celotnega poučevanja in času poučevanja biologije, delovnem času, tipu šole, poučevanih razredih, poučevanju učencev, ki opravljajo zunanje preverjanje znanja, razredništvu, dodatnih predmetih in dodatnih zadolžitvah na šoli, urah poučevanja na teden in okolišu šole.

Tabela 2. Struktura vzorca po spolu.

Spol	N	%
Ženske	193	96,0
Moški	8	4,0

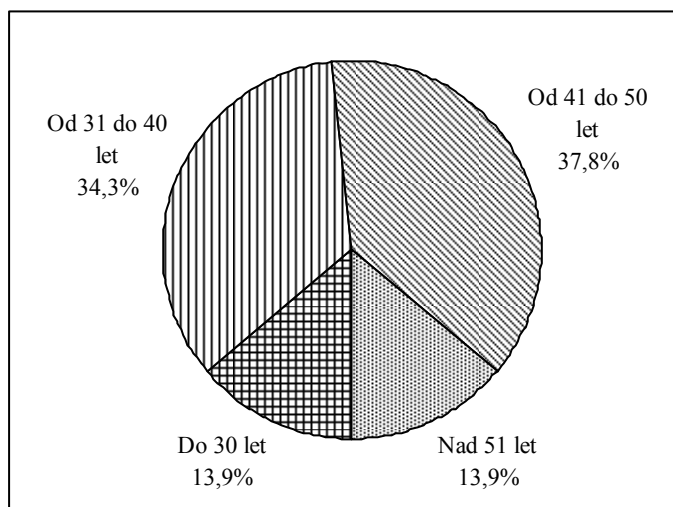


Slika 9. Grafičen prikaz strukture vzorca po spolu.

V raziskavi je sodelovalo le 8 (4%) moških, kar nakazuje na to, da je poklic učitelja biologije močno feminiziran.

Tabela 3. Struktura vzorca po starosti.

Starost	N	%
Do 30 let	28	13,9
Od 31 do 40 let	69	34,3
Od 41 do 50 let	76	37,8
Nad 51 let	28	13,9

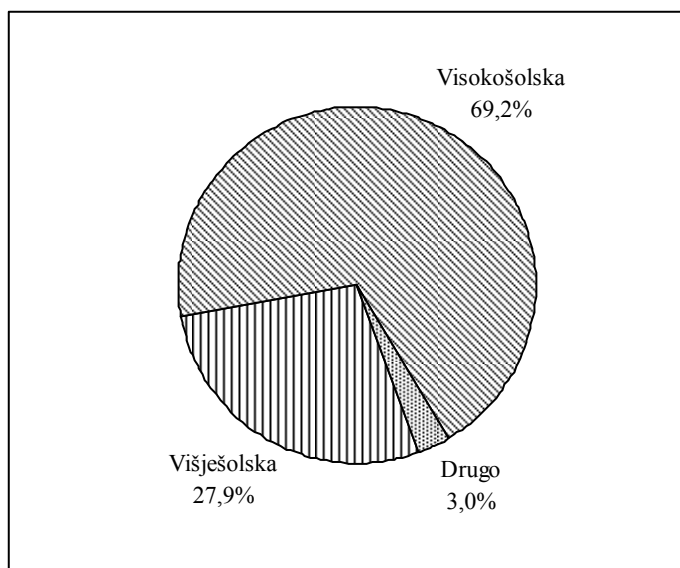


Slika 10. Grafičen prikaz strukture vzorca po starosti.

Učitelje smo po starosti razdelili na štiri podskupine. Največ sodelujočih učiteljev se je uvrstilo v podskupino učiteljev starosti od 41 do 50 let (37,8%), sledi ji podskupina učiteljev starosti od 31 do 40 let (34,3%), tej pa sledita podskupini, v kateri se je uvrstilo enako število učiteljev, to sta podskupini učiteljev starosti do 30 let (13,9%) in nad 51 let (13,9%). Struktura starosti učiteljev biologije nakazuje, da sta mlajši in starejši učiteljski kader v približno enakem razmerju.

Tabela 4. Struktura vzorca po stopnji izobrazbe.

Stopnja izobrazbe	N	%
Višješolska	56	27,9
Visokošolska	139	69,2
Drugo	6	3,0



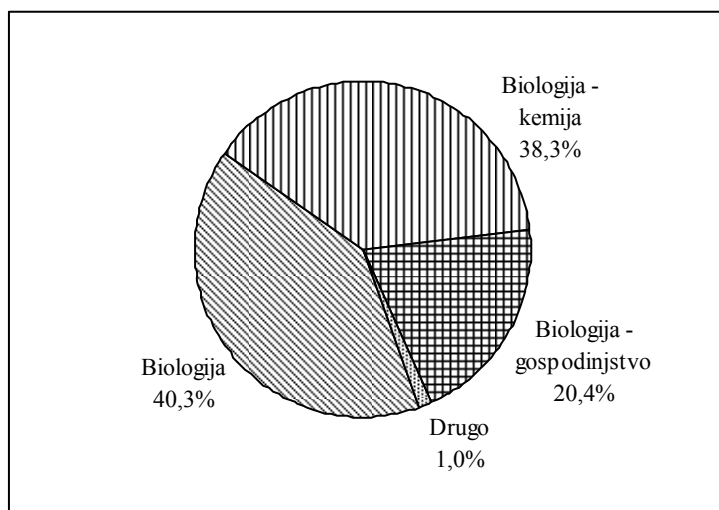
Slika 11. Grafičen prikaz strukture vzorca po stopnji izobrazbe.

Raziskava je pokazala, da je daleč najštevilčnejša skupina učiteljev z visokošolsko izobrazbo (69,2%). Vendar je še kar nekaj učiteljev na delovnih mestih z višješolsko

izobrazbo (27,9%), ki pa je značilna za starejše učitelje. 6 učiteljev pa se ni uvrstilo v nobeno od zgornjih dveh skupin, saj so v vzorcu tudi učitelji z magisterijem (1,5%) in absolventskim stažem (1,5%).

Tabela 5. Struktura vzorca po smeri študija.

Smer študija	N	%
Biologija	81	40,3
Biologija - kemija	77	38,3
Biologija - gospodinjstvo	41	20,4
Drugo	2	1,0

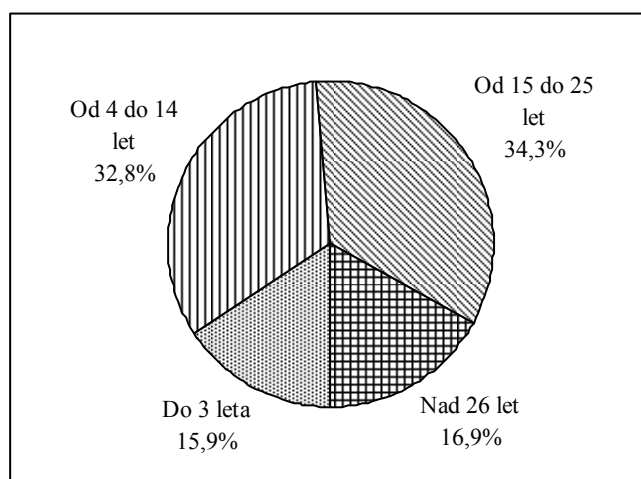


Slika 12. Grafičen prikaz strukture vzorca po smeri študija.

Največ učiteljev je diplomantov Pedagoške fakultete, smeri biologija-kemija (38,3%) in smeri biologija-gospodinjstvo (20,4%), skupaj 58,7%. Sledijo jim diplomanti Biotehniške fakultete, smeri biologija (40,3%). Le 2 učitelja (1%) se, zaradi drugačnega študija, nista uvrstila v nobeno od zgornjih treh skupin.

Tabela 6. Struktura vzorca po času poučevanja.

Leta poučevanja	N	%
Do 3 leta	32	15,9
Od 4 do 14 let	66	32,8
Od 15 do 25 let	69	34,3
Nad 26 let	34	16,9



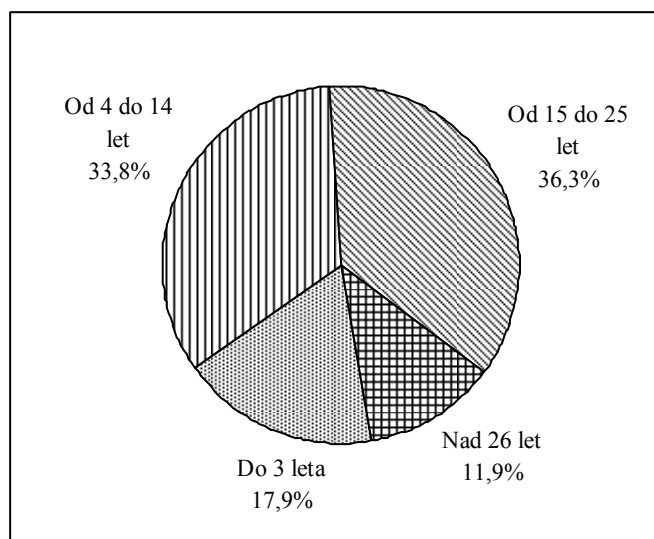
Slika 13. Grafičen prikaz strukture vzorca po času poučevanja.

Čas celotnega poučevanja smo razdelili v štiri podskupine. Največ sodelujočih učiteljev se je uvrstilo v podskupino učiteljev, ki poučuje od 15 do 25 let (34,3%), tej sledi podskupina učiteljev, ki poučuje od 4 do 14 let (32,8%), nato sledi podskupina učiteljev, ki poučuje

nad 26 let (16,9%), najmanj (15,9%) pa je učiteljev začetnikov (do 3 leta poučevanja). Struktura časa poučevanja nakazuje podobno kot struktura starosti učiteljev, namreč da sta mlajši in starejši učiteljski kader v približno enakem razmerju, čeprav je bilo pričakovanih več učiteljev začetnikov. Morda se vedno manj mladih odloča za poklic učitelja biologije, ali pa se mladi učitelji biologije odločijo za alternativno delo, ker ni več prostih delovnih mest (saj je tudi vse manj otrok) in se tako izognejo brezposlenosti.

Tabela 7. Struktura vzorca po času poučevanja biologije.

Leta poučevanja biologije	N	%
Do 3 leta	36	17,9
Od 4 do 14 let	68	33,8
Od 15 do 25 let	73	36,3
Nad 26 let	24	11,9

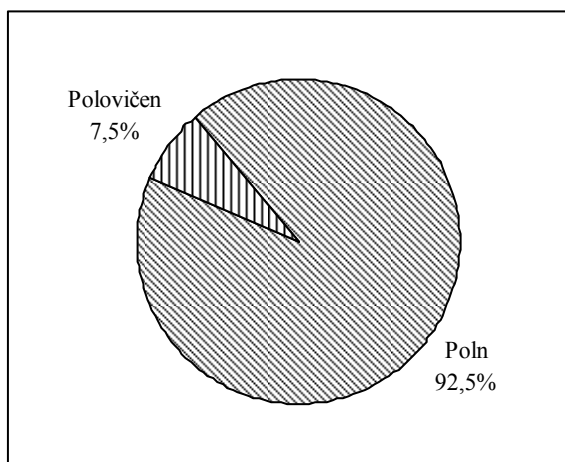


Slika 14. Grafičen prikaz strukture vzorca po času poučevanja biologije.

Čas poučevanja biologije smo razdelili na enake podskupine kot čas celotnega poučevanja. Tudi tu sta najštevilčnejši podskupini učiteljev, ki poučujeta biologijo od 15 do 25 let (36,3%) in od 4 do 14 let (33,8%). Tema pa, za razliko od celotnega časa poučevanja, sledi podskupina učiteljev, ki poučuje biologijo do 3 leta (17,9%), najmanj pa je učiteljev, ki poučujejo biologijo nad 26 let (11,9%). Razlika med časom celotnega poučevanja in časom poučevanja biologije nastane, ker so nekateri učitelji (teh je 45 ali 22,4%) pred ali med poučevanjem svojega matičnega predmeta poučevali nek drug predmet. Vendar nam je izračun Pearsonovega korelacijskega koeficienta pokazal zelo visoko korelacijo med celotnim časom poučevanja in časom poučevanja biologije ( $r = 0,94$ ;  $p < 0,01$ ).

Tabela 8. Struktura vzorca po delovnem času.

Delovni čas	N	%
Poln	186	92,5
Polovičen	15	7,5

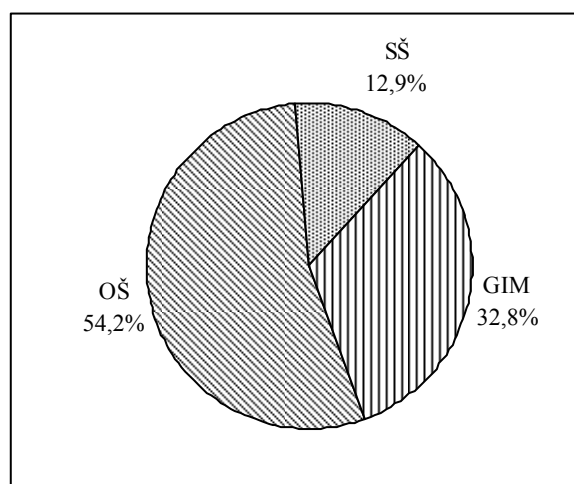


Slika 15. Grafičen prikaz strukture vzorca po delovnem času.

Večinoma so učitelji v našem vzorcu zaposleni za poln delovni čas, saj je v raziskavi sodelovalo le 15 (7,5%) učiteljev s polovičnim delovnim časom.

Tabela 9. Struktura vzorca po tipu šole.

Tip šole	N	%
Osnovna šola	109	54,2
Poklicna ali strokovna srednja šola	26	12,9
Gimnazija	66	32,8

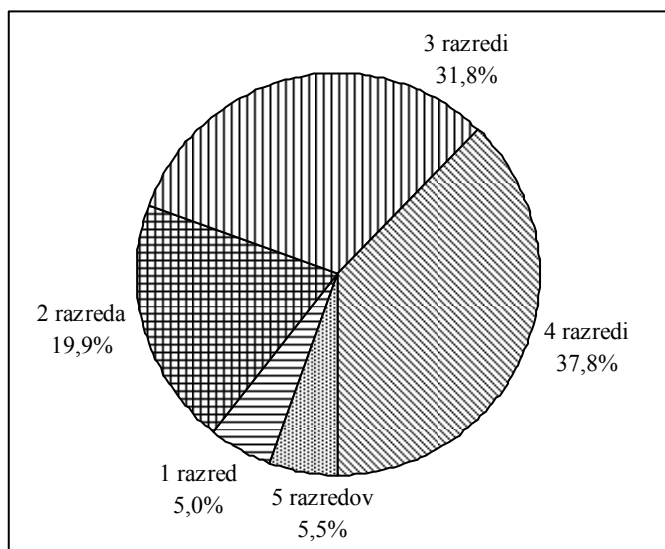


Slika 16. Grafičen prikaz strukture vzorca po tipu šole.

V raziskavi je sodelovalo največ učiteljev, ki poučujejo biologijo na osnovni šoli (54,2%), kar je najverjetneje rezultat izročitve vprašalnikov. Učitelji, ki poučujejo na srednjih šolah (teh je sodelovalo 12,9%) in gimnazijah (teh je sodelovalo 32,8%), so dobili vprašalnike le po pošti, zato sta bili le pripravljenost k sodelovanju in dobra volja tisti, ki sta učiteljem narekovali, naj izpolnjene vprašalnike odpošljejo nazaj. Učitelji, ki poučujejo na osnovnih šolah, pa so vprašalnike dobili tudi osebno, na učiteljskem seminarju, in so jih lahko takoj vrnili.

Tabela 10. Struktura vzorca po številu poučevanih razredov.

Poučevani razredi	N	%
1	10	5,0
2	40	19,9
3	64	31,8
4	76	37,8
5	11	5,5



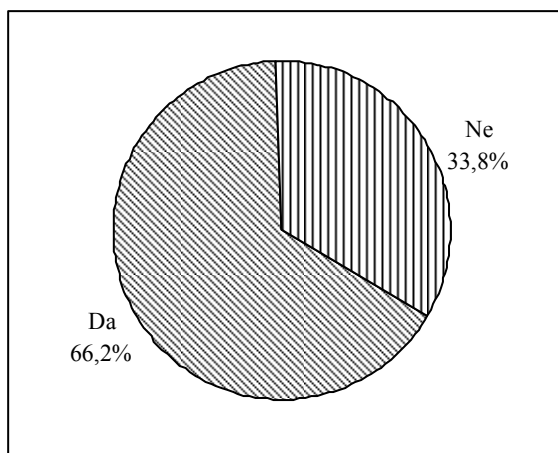
Slika 17. Grafičen prikaz strukture vzorca po številu poučevanih razredov.

V raziskavi je sodelovalo največ takih učiteljev, ki poučujejo 4 različne razrede (37,8%), tem pa sledi skupina učiteljev, ki poučuje 3 različne razrede (31,8%). Na tretjem mestu je skupina učiteljev, ki poučuje 2 različna razreda (19,9%). Nekaj je tudi takih učiteljev, ki poučujejo kar 5 različnih razredov (5,5%), pa tudi takih, ki poučujejo le 1 razred (5,0%). Večinoma učitelji biologije poučujejo večje število različnih razredov. Koliko oddelkov vsakega razreda učitelji poučujejo, nismo raziskovali, vseeno pa se je potrebno zavedati, da ima večina osnovnih šol po dva oddelka vsakega razreda, srednje šole pa še veliko več, tako se morajo učitelji poleg raznolike vsebine srečevati še z velikim številom različnih učencev.



Tabela 11. Struktura vzorca po poučevanju učencev, ki opravljajo zunanje preverjanje znanja.

Zunanje preverjanje znanja	N	%
Da	133	66,2
Ne	68	33,8

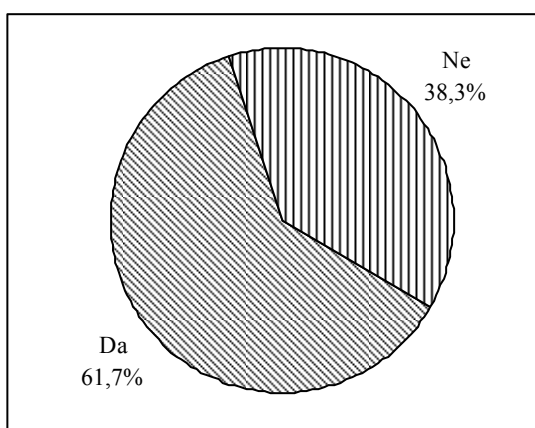


Slika 18. Grafičen prikaz strukture vzorca po poučevanju učencev, ki opravljajo zunanje preverjanje znanja.

V raziskavi je sodelovalo zelo veliko učiteljev, ki pripravljajo učence na nacionalni preizkus znanja ali maturo (teh je 66,2%). Vendar pa v času, ko smo izvajali raziskavo, vsi osnovnošolski učitelji še niso vedeli, da bo biologija tretji predmet pri nacionalnem preizkusu znanja, zato moramo dani vzorec jemati z zadržkom. Predvidevamo pa lahko, da bi takih učiteljev, ki pripravljajo učence na zunanje preverjanje znanja, moralo biti veliko več (po podatkih, ki so jih navedli učitelji, lahko sklepamo, da bi moralo biti razmerje vzorca namesto 66,2% : 33,8% pravzaprav 76,6% : 23,4%).

Tabela 12. Struktura vzorca po razredništvu.

Razredništvo	N	%
Da	124	61,7
Ne	77	38,3

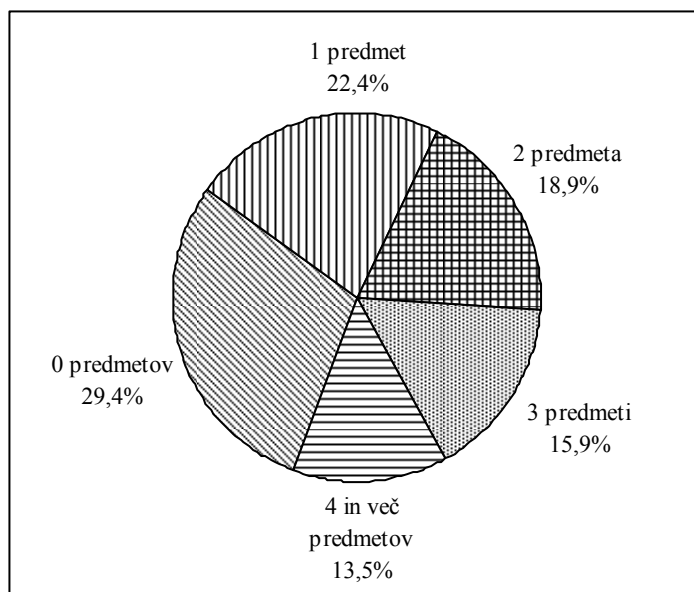


Slika 19. Grafičen prikaz strukture vzorca po razredništvu.

Raziskava je pokazala, da zelo veliko učiteljev biologije (61,7%) opravlja tudi funkcijo razrednika, kar za učitelja pomeni dodatno obremenitev, saj se mora ta poleg poučevanja spoprijemati še s težavami mladih.

Tabela 13. Struktura vzorca po dodatnih predmetih.

Dodatni predmeti	N	%
0	59	29,4
1	45	22,4
2	38	18,9
3	32	15,9
4 in več	27	13,5

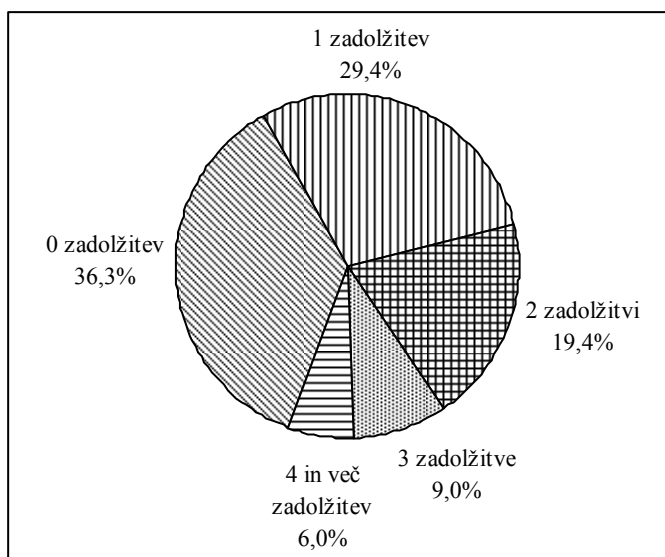


Slika 20. Grafičen prikaz strukture vzorca po dodatnih predmetih.

Raziskava je pokazala, da kar 70,6% učiteljev poleg biologije poučuje tudi druge predmete. Največkrat so učitelji navajali predmete, kot so naravoslovje, spoznavanje narave, kemija, gospodinjstvo, različni izbirni predmeti, mikrobiologija, anatomija, zdravstvena vzgoja pa tudi glasba in računalništvo.

Tabela 14. Struktura vzorca po dodatnih zadolžitvah.

Dodatne zadolžitve	N	%
0	73	36,3
1	59	29,4
2	39	19,4
3	18	9,0
4 in več	12	6,0



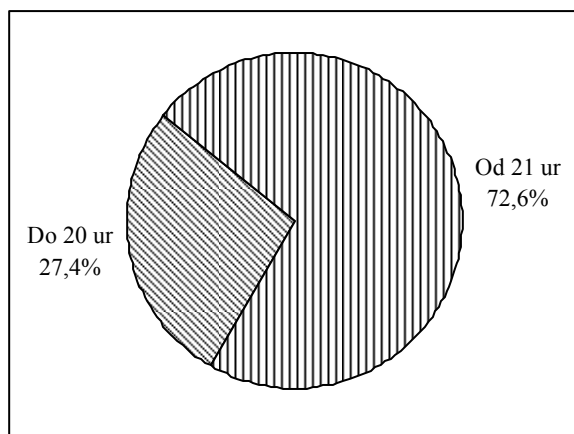
Slika 21. Grafičen prikaz strukture vzorca po dodatnih zadolžitvah.

Raziskava je pokazala, da kar 63,7% učiteljev poleg poučevanja opravlja še dodatne zadolžitve. Največkrat so učitelji navajali zadolžitve, kot so skrb za prehrano, organiziranje

raznih tekmovanj, dežurstva, koordiniranje ekošole, vodenje aktivov, skrb za učilnice in vivarij, krožki, raziskovalne naloge, projektno delo, tabori, delavnice, laborantstvo itd.

Tabela 15. Struktura vzorca po urah poučevanja na teden.

Ure poučevanja	N	%
Do 20 ur	55	27,4
Od 21 ur	146	72,6

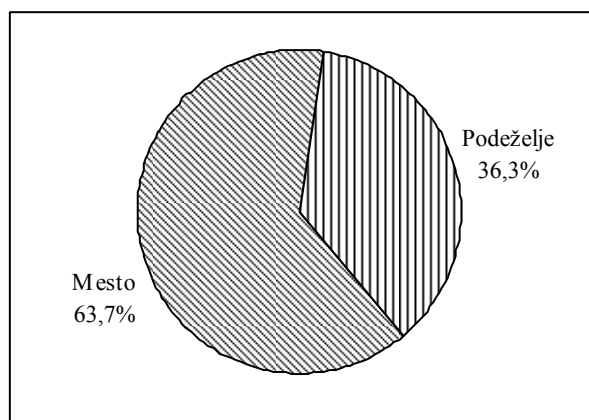


Slika 22. Grafičen prikaz strukture vzorca po urah poučevanja na teden.

Raziskava je pokazala, da zelo veliko učiteljev na teden poučuje po več kot 21 ur (teh je 72,6%), kar pravzaprav pomeni veliko delovno obremenitev, saj se učitelji poleg poučevanja ukvarjajo še z drugimi stvarmi, kot smo lahko opazili pri rezultatih dodatnih zadolžitvev (Tabela 14, Slika 21). Poleg tega pa večina učiteljev nosi delo tudi domov oz. se doma ukvarja s šolsko administracijo, pripravami ur, sestavljanjem testov itd., zato učiteljem zmanjka časa zase.

Tabela 16. Struktura vzorca po okolišu šole.

Okoliš šole	N	%
Mesto	128	63,7
Podeželje	73	36,3



Slika 23. Grafičen prikaz strukture vzorca po okolišu šole.

V raziskavi je sodelovalo več učiteljev, ki poučujejo na mestni šoli (63,7%), kot na podeželjski šoli (36,3%).

## 6 REZULTATI

### 6.1 ZADOVOLJSTVO V POKLICU, ZAVEZANOST POKLICU IN DOŽIVLJANJE DELOVNEGA STRESA UČITELJEV BIOLOGIJE

V raziskavi smo želeli ugotoviti kako so učitelji biologije zadovoljni v svojem poklicu, kolikšna je njihova zavezanost poklicu (ali bi ponovno izbrali poklic učitelja) in kolikšno stopnjo stresa doživljajo na delovnem mestu in kadar ne poučujejo (npr. med počitnicami).

Rezultati statističnih izračunov so prikazani v Tabeli 17 in Slikah 24, 25, 26 in 27.

Tabela 17. Odstotki ocen, srednje vrednosti in standardne deviacije zadovoljstva v poklicu, zavezanosti poklicu in doživljanja stresa.

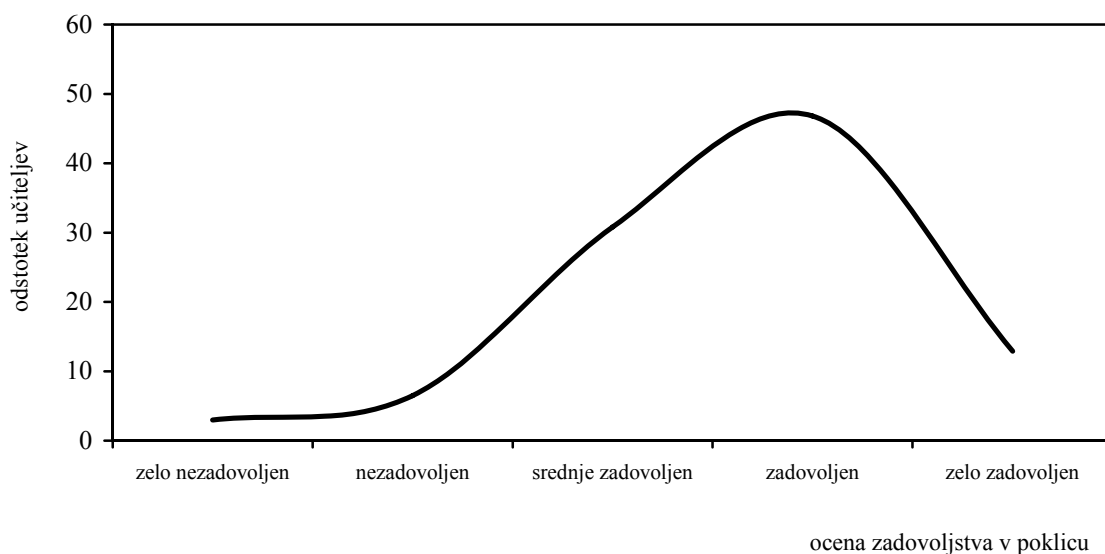
	Ocena (% učiteljev)					M	SD
	1	2	3	4	5		
Zadovoljstvo v poklicu	3,0	6,5	30,8	46,8	12,9	<b>3,60</b>	0,90
Ponovna izbira poklica	4,5	17,4	19,4	41,8	16,9	<b>3,49</b>	1,10
Doživljanje stresa na delovnem mestu	4,5	24,9	50,2	15,4	5,0	<b>2,92</b>	0,88
Doživljanje stresa med počitnicami	65,7	28,9	5,5	0	0	<b>1,40</b>	0,59

N = 201

Ocene zadovoljstva: 1 – zelo nezadovoljen/na, 2 – nezadovoljen/na, 3 – srednje zadovoljen/na, 4 – zadovoljen/na, 5 – zelo zadovoljen/na.

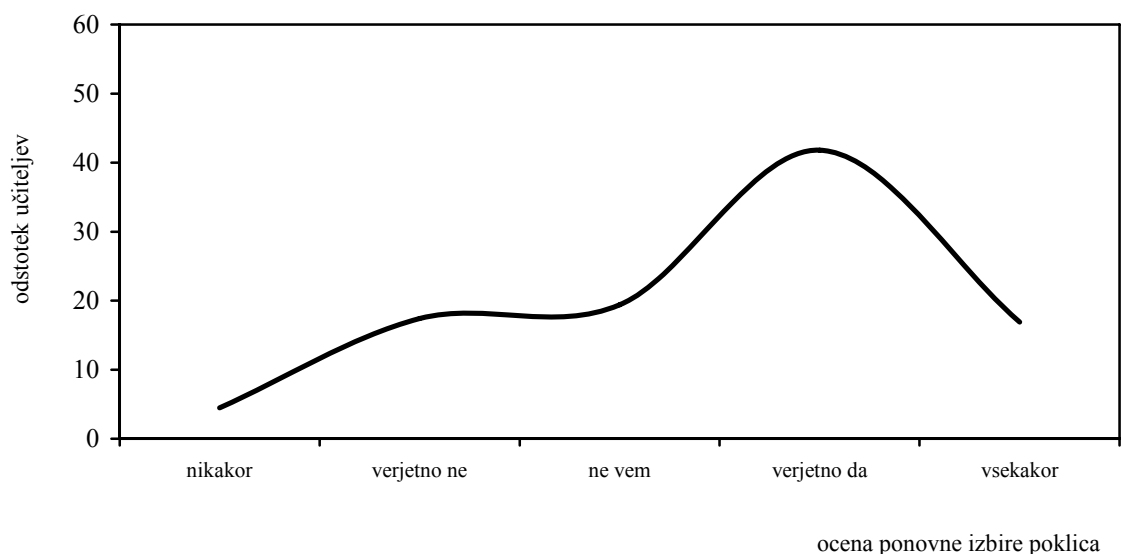
Ocene ponovne izbire poklica: 1 – nikakor, 2 – verjetno ne, 3 – ne vem, 4 – verjetno da, 5 – vsekakor.

Ocene doživljanja stresa: 1 – povsem nestresno, 2 – nekoliko stresno, 3 – zmerno stresno, 4 – zelo stresno, 5 – izjemno stresno.



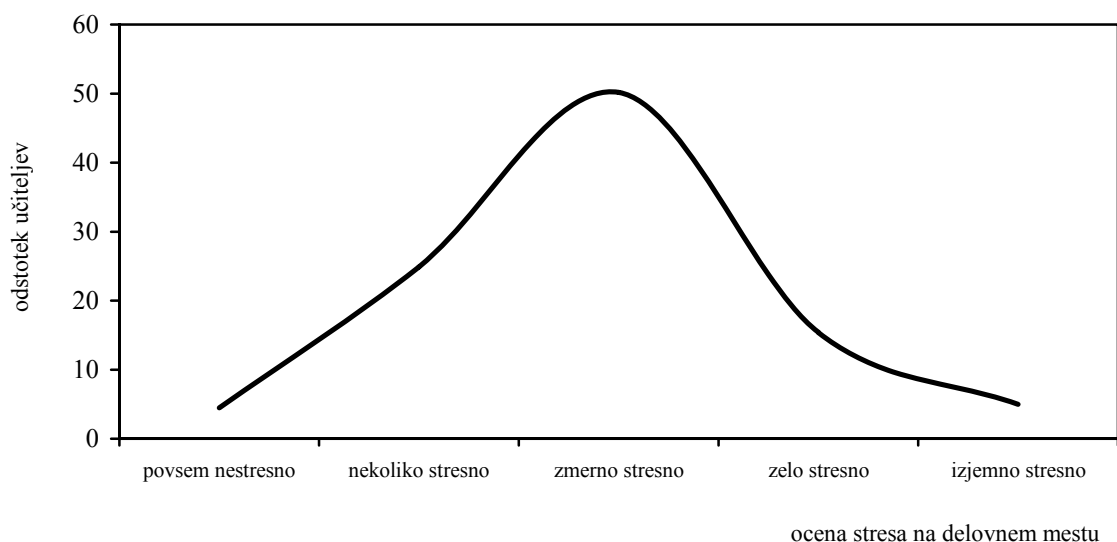
Slika 24. Grafičen prikaz porazdelitve ocen zadovoljstva v poklicu.

Največ sodelujočih učiteljev je navedlo oceno 4 (so zadovoljni v svojem poklicu), teh je 46,8%, sledijo jim učitelji z oceno 3 (so srednje zadovoljni v svojem poklicu), teh je 30,8%. Na tretjem mestu je ocena 5 (so zelo zadovoljni v svojem poklicu), le to je navedlo 12,9% učiteljev. Sledi ji ocena 2 (so nezadovoljni v svojem poklicu), ki jo je navedlo 6,5% učiteljev. Na zadnjem mestu je ocena 1 (so zelo nezadovoljni v svojem poklicu), ki jo je navedlo le 3% učiteljev. Porazdelitev ocen zadovoljstva učiteljev biologije v poklicu kaže obliko unimodalne krivulje z zamikom v desno (učitelji so bolj zadovoljni kot nezadovoljni), s povprečno vrednostjo 3,60 in standardno deviacijo 0,90. Večinoma so učitelji biologije v svojem poklicu (vsaj srednje) zadovoljni, skoraj 10% (ena desetina) učiteljev pa je v svojem poklicu nezadovoljnih ali celo zelo nezadovoljnih.



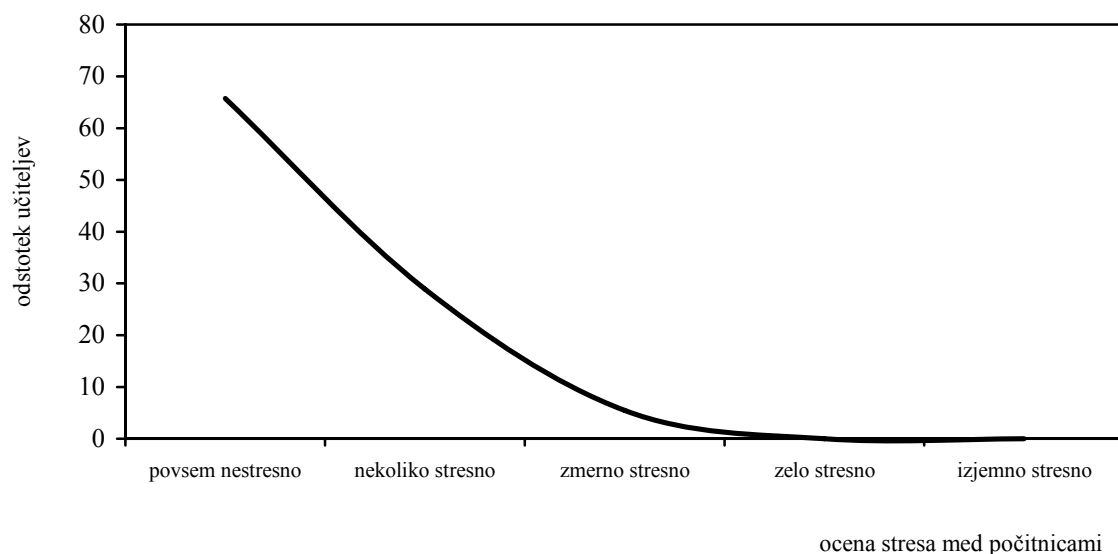
Slika 25. Grafičen prikaz porazdelitve ocen zavezanosti poklicu.

Največ sodelujočih učiteljev je navedlo oceno 4 (verjetno bi se ponovno odločili za poklic učitelja biologije), teh je 41,8% in ponazarjajo vrh krivulje. Nenavadna oblika krivulje (enaka višina v treh točkah) nastane zaradi podobnih rezultatov učiteljev pri kar treh ocenah. Oceno 2 (verjetno se ne bi ponovno odločili za poklic učitelja biologije) je navedlo 17,4% učiteljev, oceno 3 (ne vedo, če bi se ponovno odločili za poklic učitelja biologije) je navedlo 19,4% učiteljev in oceno 5 (vsekakor bi se ponovno odločili za poklic učitelja biologije) je navedlo 16,9% učiteljev. Le majhno število učiteljev (4,5%) navaja, da se nikakor ne bi ponovno odločili za poklic učitelja biologije (ocena 1). Povprečna vrednost ocen zavezanosti poklicu znaša 3,49, standardna deviacija pa 1,10. Večina učiteljev biologije bi ponovno izbrala poklic učitelja, skoraj 22% (ena petina) učiteljev biologije pa verjetno ne bi ali celo vsekakor ne bi ponovno izbrali istega poklica.



Slika 26. Grafičen prikaz porazdelitve ocen doživljanja stresa na delovnem mestu.

Ocena stresa, ki ga pri svojem delu doživljajo učitelji biologije, je subjektivne narave, saj so učitelji sami ocenjevali stres, ki ga doživljajo na delovnem mestu. Kar polovica (50,2%) sodelujočih učiteljev je navedlo oceno 3 (zmerno stresno doživljanje poklica). Sledijo jim učitelji, ki so navedli oceno 2 (nekoliko stresno doživljanje poklica), teh je 24,9%. Ocena 4 (zelo stresno doživljanje poklica) je na tretjem mestu, navedlo jo je 15,4% učiteljev. Oceni 5 (izjemno stresno doživljanje poklica) in 1 (povsem nestresno doživljanje poklica) se razlikujeta le za en odgovor; oceno 5 je navedlo 5% učiteljev, oceno 1 pa 4,5% učiteljev. Subjektivne ocene stresa, ki ga v svojem poklicu doživljajo učitelji biologije, kažejo obliko normalne distribucije, s povprečno vrednostjo 2,92 in standardno deviacijo 0,88. Učitelji biologije v povprečju svoje delo ocenjujejo kot zmerno stresno, dobrih 20% (ena petina) učiteljev biologije pa svoje delo ocenjuje kot zelo ali celo izjemno stresno.



Slika 27. Grafičen prikaz porazdelitve ocen doživljanja stresa med počitnicami.

Kadar učitelji ne poučujejo (npr. med počitnicami ali med dopustom), občutijo bistveno manj stresa. Kar 65,7% učiteljev je navedlo oceno 1 (povsem nestresno življenje). Na drugem mestu je ocena 2 (nekoliko stresno življenje), ki jo je navedlo 28,9% in na tretjem mestu je ocena 3 (zmerno stresno življenje), ki jo je navedlo 5,5% učiteljev, hkrati je ta tudi maksimalna vrednost, saj oceni 4 (zelo stresno življenje) in 5 (izjemno stresno življenje) ni navedel nihče. Tako krivulja porazdelitve subjektivnih ocen stresa, ki ga učitelji biologije doživljajo kadar ne poučujejo, izrazito pada; povprečna vrednost znaša 1,40, standardna deviacija pa 0,59. Večina učiteljev biologije svoje življenje, ko ne poučujejo, ocenjuje kot povsem nestresno in niti eden kot zelo ali celo izjemno stresno.

### 6.1.1 Primerjava med demografskimi podskupinami

V raziskavi smo želeli ugotoviti, ali obstajajo kakšne razlike v zadovoljstvu v poklicu, v zavezanosti poklicu ter v stopnji doživljanja stresa na delovnem mestu in, ko učitelji ne poučujejo, glede na demografske dejavnike učiteljev. Raziskati smo želeli naslednje dejavnike:

- leta poučevanja (delovna doba),
- tip šole (osnovna šola, poklicna ali strokovna srednja šola in gimnazija),
- poučevanje učencev, ki opravljajo zunanje preverjanje znanja,
- razredništvo,
- ure poučevanja na teden (delovna obremenitev),
- okoliš šole (mesto in podeželje).

Prvotno smo v raziskavo učinkov demografskih dejavnikov učiteljev na njihovo doživljanje dela želeli vključiti še spremenljivko spol, vendar pa je v raziskavi sodelovalo le 8 moških (4% vzorca) napram 193 žensk (96% vzorca), zato teh razlik ni bilo smiselno ugotavljati.



Statistično pomembnost razlik med demografskimi podskupinami smo preverili z enosmerno analizo variance (ANOVA) in Post Hoc analizo.

Rezultati statističnih izračunov so prikazani v Tabelah 18, 19, 20, 21, 22 in 23.

Tabela 18. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti zadovoljstva v poklicu, zavezanosti poklicu in doživljanja poklicnega stresa glede na leta poučevanja.

	Leta poučevanja				F
	Do 3 leta	Od 4 do 14 let	Od 15 do 25 let	Nad 26 let	
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	
Zadovoljstvo v poklicu	<b>3,16</b> 1,14	<b>3,73</b> 0,89	<b>3,65</b> 0,74	<b>3,68</b> 0,88	<b>3,30*</b>
Ponovna izbira poklica	<b>3,13</b> 1,36	<b>3,52</b> 1,11	<b>3,48</b> 0,96	<b>3,82</b> 1,00	<b>2,27</b>
Stres na delovnem mestu	<b>3,31</b> 1,03	<b>2,85</b> 0,83	<b>2,75</b> 0,85	<b>3,00</b> 0,82	<b>3,28*</b>
Stres med počitnicami	<b>1,44</b> 0,62	<b>1,47</b> 0,64	<b>1,32</b> 0,53	<b>1,38</b> 0,60	<b>0,79</b>

Do 3 leta N = 32; Od 4 do 14 let N = 66; Od 15 do 25 let N = 69; Nad 26 let N = 34  
 $p < 0,05^*$ ;  $df_1 = 3$ ,  $df_2 = 197$

Analiza variance je pokazala, da se učitelji biologije, glede na leta poučevanja, pomembno razlikujejo v zadovoljstvu v poklicu in v doživljanju stresa na delovnem mestu. Post Hoc analiza zadovoljstva v poklicu glede na leta poučevanja je pokazala, da pomembne razlike nastopajo med učitelji, ki poučujejo do 3 leta, in učitelji, ki poučujejo dalj časa: od 4 do 14 let ( $p = 0,003$ ), od 15 do 25 let ( $p = 0,010$ ) in nad 26 let ( $p = 0,018$ ). Učitelji začetniki doživljajo najmanj zadovoljstva v poklicu, sledijo jim učitelji, ki poučujejo od 15 do 25 let, tem sledijo učitelji, ki poučujejo nad 26 let, pri učiteljih, ki poučujejo od 4 do 14 let, pa je zadovoljstvo v poklicu največje.

Post Hoc analiza doživljanja stresa na delovnem mestu glede na leta poučevanja je pokazala, da pomembne razlike nastopajo med učitelji, ki poučujejo do 3 leta, in učitelji, ki poučujejo dalj časa: od 4 do 14 let ( $p = 0,014$ ) in od 15 do 25 let ( $p = 0,003$ ). Učitelji, ki poučujejo od 15 do 25 let doživljajo najmanj stresa na delovnem mestu, sledijo jim učitelji, ki poučujejo od 4 do 14 let, pri učiteljih začetnikih pa je stres na delovnem mestu največji.

Post Hoc analiza je pri spremenljivki leta poučevanja pokazala še na eno pomembno razliko, ki je analiza variance ni pokazala, ta se je pojavila pri zavezanosti poklicu. Post Hoc analiza je pokazala, da se v zavezanosti poklicu glede na leta poučevanja, med seboj pomembno razlikujejo učitelji, ki poučujejo do 3 leta, in učitelji, ki poučujejo nad 26 let ( $p = 0,010$ ). Učitelji, ki poučujejo do 3 leta (učitelji začetniki) bi z najmanjšo verjetnostjo ponovno izbrali poklic učitelja, pri učiteljih, ki poučujejo nad 26 let, pa je zavezanost poklicu največja.

Tabela 19. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti zadovoljstva v poklicu, zavezanosti poklicu in doživljanja poklicnega stresa glede na tip šole.

	Tip šole			
	Osnovna šola	Poklicna ali strokovna srednja šola	Gimnazija	F
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	
Zadovoljstvo v poklicu	<b>3,54</b> 0,86	<b>3,77</b> 0,76	<b>3,64</b> 1,02	<b>0,74</b>
Ponovna izbira poklica	<b>3,66</b> 1,01	<b>3,42</b> 1,17	<b>3,24</b> 1,18	<b>3,09*</b>
Stres na delovnem mestu	<b>2,95</b> 0,79	<b>2,77</b> 0,71	<b>2,92</b> 1,07	<b>0,42</b>
Stres med počitnicami	<b>1,38</b> 0,57	<b>1,54</b> 0,76	<b>1,38</b> 0,55	<b>0,84</b>

Osnovna šola N = 109; Poklicna ali strokovna srednja šola N = 26; Gimnazija N = 66  
 $p < 0,05^*$ ;  $df_1 = 2$ ,  $df_2 = 198$

Analiza variance je pokazala, da se učitelji biologije, glede na tip šole, pomembno razlikujejo v zavezanosti poklicu. Post Hoc analiza zavezanosti poklicu glede na tip šole je pokazala, da pomembne razlike nastopajo med učitelji, ki poučujejo na osnovni šoli, in učitelji, ki poučujejo na gimnaziji ( $p = 0,015$ ). Osnovnošolski učitelji bi z največjo verjetnostjo ponovno izbrali poklic učitelja, pri gimnazijskih učiteljih pa je zavezanost poklicu najmanjša.

Tabela 20. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti zadovoljstva v poklicu, zavezanosti poklicu in doživljanja poklicnega stresa glede na poučevanje učencev, ki opravljajo zunanje preverjanje znanja.

<b>Zunanje preverjanje znanja</b>			
	Da	Ne	<b>F</b>
	<b>M (SD)</b>	<b>M (SD)</b>	
Zadovoljstvo v poklicu	<b>3,50</b> 0,90	<b>3,79</b> 0,87	<b>4,77*</b>
Ponovna izbira poklica	<b>3,45</b> 1,09	<b>3,57</b> 1,12	<b>0,56</b>
Stres na delovnem mestu	<b>3,01</b> 0,89	<b>2,74</b> 0,84	<b>4,36*</b>
Stres med počitnicami	<b>1,37</b> 0,57	<b>1,46</b> 0,63	<b>0,98</b>

Da N = 133; Ne N = 68

p < 0,05\*; df<sub>1</sub> = 1, df<sub>2</sub> = 199

Analiza variance je pokazala, da se učitelji biologije, glede na poučevanje učencev, ki opravljajo zunanje preverjanje znanja, pomembno razlikujejo v zadovoljstvu v poklicu in v doživljanju stresa na delovnem mestu. Učitelji, ki poučujejo učence, ki opravljajo zunanje preverjanje znanja, so v svojem poklicu manj zadovoljni kot učitelji, ki takih učencev ne poučujejo (p = 0,030). Hkrati učitelji, ki poučujejo učence, ki opravljajo zunanje preverjanje znanja, doživljajo tudi več stresa na delovnem mestu kot učitelji, ki takih učencev ne poučujejo (p = 0,038).

Tabela 21. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti zadovoljstva v poklicu, zavezanosti poklicu in doživljanja poklicnega stresa glede na razredništvo.

<b>Razredništvo</b>			
	Da	Ne	<b>F</b>
	<b>M (SD)</b>	<b>M (SD)</b>	
Zadovoljstvo v poklicu	<b>3,65</b> 0,84	<b>3,52</b> 0,99	<b>1,05</b>
Ponovna izbira poklica	<b>3,52</b> 1,08	<b>3,45</b> 1,14	<b>0,15</b>
Stres na delovnem mestu	<b>2,88</b> 0,90	<b>2,97</b> 0,86	<b>0,55</b>
Stres med počitnicami	<b>1,35</b> 0,56	<b>1,47</b> 0,64	<b>1,73</b>

Da N = 124; Ne N = 77

Med učitelji, ki opravljajo funkcijo razrednika, in učitelji, ki funkcije razrednika ne opravljajo, ni pomembnih razlik v doživljanju zadovoljstva, v zavezanosti poklicu in v doživljanju poklicnega stresa.

Tabela 22. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti zadovoljstva v poklicu, zavezanosti poklicu in doživljanja poklicnega stresa glede na ure poučevanja na teden.

<b>Ure poučevanja na teden</b>			
	Do 20 ur	Od 21 ur	<b>F</b>
	<b>M (SD)</b>	<b>M (SD)</b>	
Zadovoljstvo v poklicu	<b>3,62</b> 1,03	<b>3,60</b> 0,85	<b>0,02</b>
Ponovna izbira poklica	<b>3,47</b> 1,21	<b>3,50</b> 1,06	<b>0,02</b>
Stres na delovnem mestu	<b>2,95</b> 0,85	<b>2,90</b> 0,90	<b>0,09</b>
Stres med počitnicami	<b>1,40</b> 0,60	<b>1,40</b> 0,59	<b>0,00</b>

Do 20 ur N = 55; Od 21 ur N = 146

Med učitelji, ki poučujejo manj ur na teden, in učitelji, ki poučujejo več ur na teden, ni pomembnih razlik v doživljanju zadovoljstva, v zavezanosti poklicu in v doživljanju poklicnega stresa.

Tabela 23. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti zadovoljstva v poklicu, zavezanosti poklicu in doživljanja poklicnega stresa glede na okoliš šole.

<b>Okoliš šole</b>			
	Mesto	Podeželje	<b>F</b>
	<b>M (SD)</b>	<b>M (SD)</b>	
Zadovoljstvo v poklicu	<b>3,61</b> 0,94	<b>3,59</b> 0,83	<b>0,02</b>
Ponovna izbira poklica	<b>3,46</b> 1,16	<b>3,55</b> 0,99	<b>0,29</b>
Stres na delovnem mestu	<b>2,98</b> 0,86	<b>2,79</b> 0,91	<b>2,17</b>
Stres med počitnicami	<b>1,38</b> 0,56	<b>1,42</b> 0,64	<b>0,23</b>

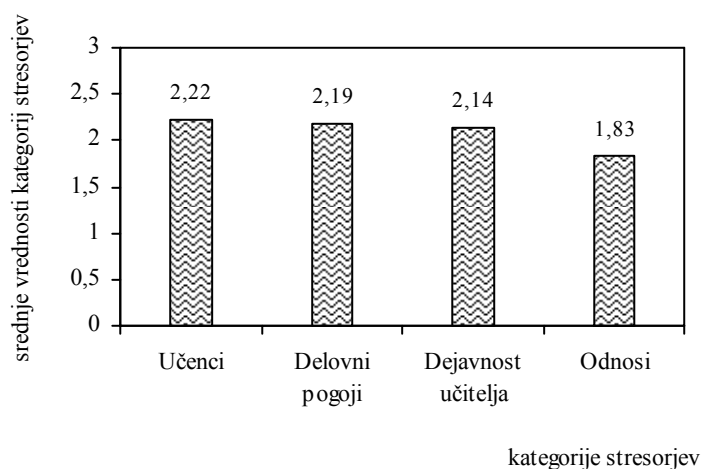
Mesto N = 128; Podeželje N = 73

Med učitelji, ki poučujejo na mestni šoli, in učitelji, ki poučujejo na podeželski šoli, ni pomembnih razlik v doživljanju zadovoljstva, v zavezanosti poklicu in v doživljanju poklicnega stresa.

## 6.2 STRESORJI NA DELOVNEM MESTU UČITELJA BIOLOGIJE

V raziskavi smo želeli ugotoviti tudi, kateri so poglavitni dejavniki, ki povzročajo stres na delovnem mestu učitelja biologije. Izračunali smo srednje vrednosti ocen intenzivnosti doživljanja posameznih potencialnih stresorjev in napravili lestvico dejavnikov od najbolj do najmanj stresnih (povprečne ocene se gibljejo od 0,73 do 3,07). Za lažjo analizo rezultatov smo stresorje razvrstili v štiri vsebinske kategorije (Učenci, Dejavnost učitelja, Delovni pogoji ter Odnosi z delavci šole in s starši) in izračunali povprečja srednjih vrednosti stresorjev v posamezni kategoriji.

Lestvica stresorjev je tabelarno predstavljena v PRILOGI C. Rezultati za posamezne kategorije stresorjev so prikazani na Sliki 28.



Slika 28. Grafičen prikaz povprečij posameznih kategorij stresorjev.

Dejavniki, ki so povezani z vedenjem in značilnostmi učencev (kategorija Učenci), so se pokazali kot najpomembnejši stresorji na delovnem mestu učitelja biologije, saj so dosegli najvišje skupno povprečje. V ospredju so agresivnost učencev, disciplinsko težavni razredi, vedenjsko problematični učenci, negativen in nespoštljiv odnos učencev do učitelja ter hrupni in nemirni učenci.

Kot drugi najpomembnejši stresorji na delovnem mestu učitelja biologije so se pokazali dejavniki, ki so povezani z delovnimi pogoji na delovnem mestu in v poklicu učitelja (kategorija Delovni pogoji), saj so dosegli drugo najvišje skupno povprečje. V ospredju so vmešavanje nestrokovne javnosti v strokovne probleme šolstva, prevelika količina dela, prehitro tempo šolskega dneva ter stalne spremembe, ki se vrstijo v vzgoji in izobraževanju.

Dejavniki, ki so povezani z učiteljevim samostojnim delom (kategorija Dejavnost učitelja), so se izkazali za manj stresne. Najpomembnejši je odgovornost za varnost učencev (npr. na izletu).

Dejavniki, ki so povezani z medsebojnimi odnosi z ravnateljem, s sodelavci in s starši (kategorija Odnosi z delavci šole in s starši), so se pokazali kot najmanj stresni dejavniki na delovnem mestu učitelja biologije. Najpomembnejši je pritiski in zahteve staršev.

### 6.2.1 Primerjava med demografskimi podskupinami

V raziskavi nas je tudi zanimalo, kakšne so razlike v doživljanju stresorjev na delovnem mestu glede na demografske dejavnike učiteljev.

Statistično pomembnost razlik med demografskimi podskupinami (leta poučevanja, tip šole, poučevanje učencev, ki opravljajo zunanje preverjanje znanja, razredništvo, ure poučevanja na teden in okoliš šole) smo preverili z enosmerno analizo variance (ANOVA) in Post Hoc analizo.

Rezultati statističnih izračunov so prikazani v Tabelah 24, 25, 26, 27, 28 in 29.

Tabela 24. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti stresorjev glede na leta poučevanja.

Stresorji	Leta poučevanja				F
	Do 3 leta	Od 4 do 14 let	Od 15 do 25 let	Nad 26 let	
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	
Učenci	<b>39,16</b> 6,09	<b>35,42</b> 8,65	<b>33,62</b> 9,07	<b>35,94</b> 10,14	<b>2,97*</b>
Dejavnost učitelja	<b>30,13</b> 5,07	<b>29,68</b> 7,80	<b>29,43</b> 9,35	<b>31,47</b> 8,61	<b>0,51</b>
Delovni pogoji	<b>50,94</b> 14,66	<b>54,64</b> 15,23	<b>52,12</b> 14,53	<b>50,79</b> 16,20	<b>0,72</b>
Odnosi z delavci šole in s starši	<b>23,06</b> 11,65	<b>27,68</b> 10,69	<b>25,26</b> 12,61	<b>24,97</b> 12,04	<b>1,24</b>

Do 3 leta N = 32; Od 4 do 14 let N = 66; Od 15 do 25 let N = 69; Nad 26 let N = 34

$p < 0,05^*$ ;  $df_1 = 3$ ,  $df_2 = 197$

Analiza variance je pokazala, da se učitelji biologije, glede na leta poučevanja, pomembno razlikujejo v doživljanju stresorjev kategorije Učenci. Post Hoc analiza doživljanja stresorjev kategorije Učenci glede na leta poučevanja je pokazala, da pomembne razlike nastopajo med učitelji, ki poučujejo do 3 leta, in učitelji, ki poučujejo dalj časa: od 4 do 14 let ( $p = 0,048$ ) in od 15 do 25 let ( $p = 0,003$ ). Učitelji, ki poučujejo od 15 do 25 let, doživljajo pri dejavnostih, ki so povezani z vedenjem in značilnostmi učencev, najmanjšo stopnjo stresa, sledijo jim učitelji, ki poučujejo od 4 do 14 let, za učitelje začetnike pa so ti dejavniki najbolj stresni.

Tabela 25. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti stresorjev glede na tip šole.

Stresorji	Tip šole			F
	Osnovna šola	Poklicna ali strokovna srednja šola	Gimnazija	
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	
Učenci	<b>36,99</b> 8,70	<b>32,50</b> 10,54	<b>34,18</b> 7,97	<b>3,88*</b>
Dejavnost učitelja	<b>32,21</b> 8,41	<b>25,42</b> 7,79	<b>28,06</b> 6,51	<b>11,01***</b>
Delovni pogoji	<b>55,31</b> 16,60	<b>46,62</b> 15,26	<b>50,27</b> 10,80	<b>4,80**</b>
Odnosi z delavci šole in s starši	<b>27,69</b> 12,62	<b>21,58</b> 11,91	<b>23,91</b> 9,55	<b>4,03*</b>

Osnovna šola N = 109; Poklicna ali strokovna srednja šola N = 26; Gimnazija N = 66  
 $p < 0,05^*$ ,  $p < 0,01^{**}$ ,  $p < 0,001^{***}$ ;  $df_1 = 2$ ,  $df_2 = 198$

Analiza variance je pokazala, da se učitelji biologije, glede na tip šole, pomembno razlikujejo v doživljanju vseh kategorij stresorjev (Učenci, Dejavnost učitelja, Delovni pogoji, Odnosi z delavci šole in s starši).

Post Hoc analiza doživljanja stresorjev kategorije Učenci glede na tip šole je pokazala, da pomembne razlike nastopajo med učitelji, ki poučujejo na osnovni šoli, in učitelji, ki poučujejo na srednji šoli ( $p = 0,019$ ) in gimnaziji ( $p = 0,040$ ). Osnovnošolski učitelji doživljajo pri dejavnostih, ki so povezani z vedenjem in značilnostmi učencev, najvišjo stopnjo stresa, za učitelje, ki poučujejo na srednji šoli, pa so ti dejavniki najmanj stresni. Vmesni rezultat so dosegli gimnazijski učitelji.

Post Hoc analiza doživljanja stresorjev kategorije Dejavnost učitelja glede na tip šole je pokazala, da pomembne razlike nastopajo med učitelji, ki poučujejo na osnovni šoli, in učitelji, ki poučujejo na srednji šoli ( $p = 0,000$ ) in gimnaziji ( $p = 0,001$ ). Osnovnošolski učitelji doživljajo pri dejavnostih, ki so povezani s samostojnim delom učitelja, najvišjo stopnjo stresa, za učitelje, ki poučujejo na srednji šoli, pa so ti dejavniki najmanj stresni. Vmesni rezultat so dosegli gimnazijski učitelji.

Post Hoc analiza doživljanja stresorjev kategorije Delovni pogoji glede na tip šole je pokazala, da pomembne razlike nastopajo med učitelji, ki poučujejo na osnovni šoli, in učitelji, ki poučujejo na srednji šoli ( $p = 0,008$ ) in gimnaziji ( $p = 0,030$ ). Osnovnošolski učitelji doživljajo pri dejavnostih, ki so povezani z delovnimi pogoji na delovnem mestu in v poklicu učitelja, najvišjo stopnjo stresa, za učitelje, ki poučujejo na srednji šoli, pa so ti dejavniki najmanj stresni. Vmesni rezultat so dosegli gimnazijski učitelji.

Post Hoc analiza doživljanja stresorjev kategorije Odnosi z delavci šole in s starši glede na tip šole je pokazala, da pomembne razlike nastopajo med učitelji, ki poučujejo na osnovni šoli, in učitelji, ki poučujejo na srednji šoli ( $p = 0,017$ ) in gimnaziji ( $p = 0,038$ ). Osnovnošolski učitelji doživljajo pri dejavnostih, ki so povezani z odnosi z ravnateljem, s sodelavci in s starši, najvišjo stopnjo stresa, za učitelje, ki poučujejo na srednji šoli, pa so ti dejavniki najmanj stresni. Vmesni rezultat so dosegli gimnazijski učitelji.



Tabela 26. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti stresorjev glede na poučevanje učencev, ki opravljajo zunanje preverjanje znanja.

<b>Zunanje preverjanje znanja</b>			
<b>Stresorji</b>	Da	Ne	<b>F</b>
	<b>M (SD)</b>	<b>M (SD)</b>	
Učenci	<b>36,27</b> 8,84	<b>33,96</b> 8,74	<b>3,11</b>
Dejavnost učitelja	<b>30,68</b> 8,49	<b>28,57</b> 7,26	<b>3,06</b>
Delovni pogoji	<b>53,62</b> 15,20	<b>50,40</b> 14,59	<b>2,08</b>
Odnosi z delavci šole in s starši	<b>26,42</b> 11,93	<b>24,16</b> 11,41	<b>1,66</b>

Da N = 133; Ne N = 68

Med učitelji, ki poučujejo učence, ki opravljajo zunanje preverjanje znanja, in učitelji, ki takih učencev ne poučujejo, ni pomembnih razlik v doživljanju stresorjev.

Tabela 27. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti stresorjev glede na razredništvo.

<b>Razredništvo</b>			
<b>Stresorji</b>	Da	Ne	<b>F</b>
	<b>M (SD)</b>	<b>M (SD)</b>	
Učenci	<b>34,51</b> 8,91	<b>37,06</b> 8,59	<b>4,02*</b>
Dejavnost učitelja	<b>30,10</b> 8,02	<b>29,75</b> 8,37	<b>0,09</b>
Delovni pogoji	<b>52,05</b> 13,60	<b>53,31</b> 17,17	<b>0,33</b>
Odnosi z delavci šole in s starši	<b>24,26</b> 11,13	<b>27,91</b> 12,51	<b>4,65*</b>

Da N = 124; Ne N = 77

p < 0,05\*; df<sub>1</sub> = 1, df<sub>2</sub> = 199

Analiza variance je pokazala, da se učitelji biologije, glede na opravljanje funkcije razrednika, pomembno razlikujejo v kategorijah stresorjev Učenci in Odnosi z delavci šole in s starši. Učitelji, ki opravljajo funkcijo razrednika, doživljajo manjšo stopnjo stresa pri dejavnikih, ki so povezani z vedenjem in značilnostmi učencev, kot učitelji, ki funkcije razrednika ne opravljajo (p = 0,046). Učitelji, ki opravljajo funkcijo razrednika, doživljajo tudi manjšo stopnjo stresa pri dejavnikih, ki so povezani z medsebojnimi odnosi z

ravnateljem, s sodelavci in s starši, kot učitelji, ki funkcije razrednika ne opravljajo ( $p = 0,032$ ).

Tabela 28. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti stresorjev glede na ure poučevanja na teden.

<b>Ure poučevanja na teden</b>			
<b>Stresorji</b>	Do 20 ur	Od 21 ur	<b>F</b>
	<b>M (SD)</b>	<b>M (SD)</b>	
Učenci	<b>37,38</b> 8,11	<b>34,77</b> 9,04	<b>3,51</b>
Dejavnost učitelja	<b>30,69</b> 8,14	<b>29,70</b> 8,15	<b>0,59</b>
Delovni pogoji	<b>53,16</b> 16,80	<b>52,29</b> 14,37	<b>0,13</b>
Odnosi z delavci šole in s starši	<b>26,11</b> 13,13	<b>25,49</b> 11,27	<b>0,11</b>

Do 20 ur N = 55; Od 21 ur N = 146

Med učitelji, ki poučujejo manj ur na teden, in učitelji, ki poučujejo več ur na teden, ni pomembnih razlik v doživljanju stresorjev.

Tabela 29. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti stresorjev glede na okoliš šole.

<b>Okoliš šole</b>			
<b>Stresorji</b>	Mesto	Podeželje	<b>F</b>
	<b>M (SD)</b>	<b>M (SD)</b>	
Učenci	<b>35,09</b> 9,13	<b>36,18</b> 8,37	<b>0,70</b>
Dejavnost učitelja	<b>29,36</b> 8,09	<b>31,04</b> 8,16	<b>2,00</b>
Delovni pogoji	<b>51,55</b> 14,58	<b>54,25</b> 15,77	<b>1,49</b>
Odnosi z delavci šole in s starši	<b>24,94</b> 11,94	<b>26,92</b> 11,47	<b>1,32</b>

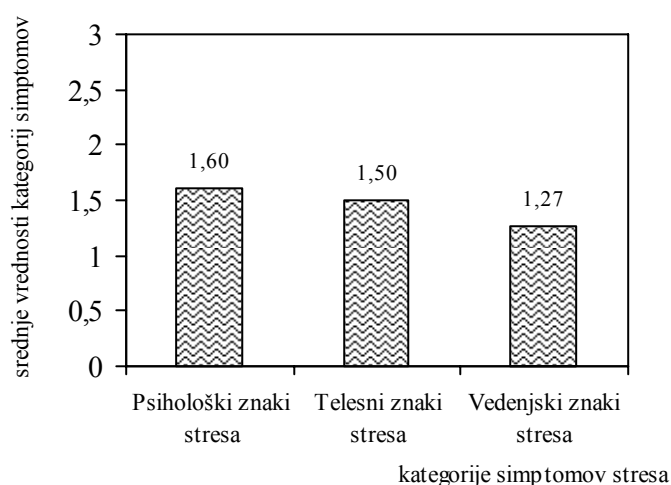
Mesto N = 128; Podeželje N = 73

Med učitelji, ki poučujejo na mestni šoli, in učitelji, ki poučujejo na podeželski šoli, ni pomembnih razlik v doživljanju stresorjev.

### 6.3 POSLEDICE DELOVNEGA STRESA PRI UČITELJIH BIOLOGIJE

Tretje področje, ki smo ga v raziskavi želeli preučiti, so simptomi, ki jih učitelji biologije doživljajo zaradi delovanja delovnega stresa. Izračunali smo srednje vrednosti ocen pogostosti doživljanja posameznih znakov stresa in napravili lestvico simptomov od najbolj do najmanj stresnih (povprečne ocene se gibljejo od 0,39 do 2,67). Za lažjo analizo rezultatov smo simptome stresa razvrstili v tri vsebinske kategorije (Psihološki, Telesni in Vedenjski znaki stresa) in izračunali povprečja srednjih vrednosti simptomov v posamezni kategoriji.

Lestvica simptomov je tabelarno predstavljena v PRILOGI D. Rezultati za posamezne kategorije simptomov so prikazani na Sliki 29.



Slika 29. Grafičen prikaz povprečij posameznih kategorij simptomov stresa.

Kot najpogostejši simptomi delovnega stresa učiteljev biologije so se pokazali psihološki znaki stresa, saj so dosegli najvišje skupno povprečje. V ospredju so občutek preobremenjenosti, občutek čustvene izčrpanosti, zaskrbljenost, vznemirjenost, razdražljivost, preobčutljivost in občutek prevelike odgovornosti.

Kot drugi najpogostejši simptomi delovnega stresa učiteljev biologije so se pokazali telesni znaki stresa, saj so dosegli drugo najvišje skupno povprečje. V ospredju sta občutek delovne izčrpanosti ter utrujenost in pomanjkanje energije.

Kot najmanj pogosti simptomi delovnega stresa učiteljev biologije so se pokazali vedenjski znaki stresa, saj so dosegli najnižje skupno povprečje. Najpomembnejši je neprestano razmišljanje o problemih ali dogodkih v šoli.

#### 6.3.1 Primerjava med demografskimi podskupinami

Tudi pri simptomih delovnega stresa smo želeli ugotoviti, ali obstajajo kakšne razlike v njihovem doživljanju glede na demografske dejavnike učiteljev.

Statistično pomembnost razlik med demografskimi skupinami (leta poučevanja, tip šole, poučevanje učencev, ki opravljajo zunanje preverjanje znanja, razredništvo, ure

poučevanja na teden in okoliš šole) smo preverili z enosmerno analizo variance (ANOVA) in Post Hoc analizo.

Rezultati statističnih izračunov so prikazani v Tabelah 30, 31, 32, 33, 34 in 35.

Tabela 30. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti simptomov glede na leta poučevanja.

Leta poučevanja					
Posledice stresa	Do 3 leta	Od 4 do 14 let	Od 15 do 25 let	Nad 26 let	F
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	
Telesni znaki	<b>21,13</b> 7,50	<b>21,36</b> 8,70	<b>20,64</b> 10,27	<b>20,74</b> 11,02	<b>0,08</b>
Psihološki znaki	<b>28,09</b> 11,87	<b>32,33</b> 14,19	<b>28,55</b> 15,05	<b>32,09</b> 15,53	<b>1,20</b>
Vedenjski znaki	<b>11,94</b> 5,56	<b>15,50</b> 8,30	<b>13,19</b> 7,97	<b>14,29</b> 8,31	<b>1,81</b>

Do 3 leta N = 32; Od 4 do 14 let N = 66; Od 15 do 25 let N = 69; Nad 26 let N = 34

Post Hoc analiza je pri spremenljivki leta poučevanja pokazala na pomembno razliko, ki je analiza variance ni pokazala, ta se je pojavila pri vedenjskih znakih stresa. Post Hoc analiza doživljanja vedenjskih simptomov stresa glede na leta poučevanja je pokazala, da pomembne razlike nastopajo med učitelji, ki poučujejo do 3 leta, in učitelji, ki poučujejo od 4 do 14 let ( $p = 0,036$ ). Učitelji, ki poučujejo do 3 leta (učitelji začetniki) najmanj pogosto doživljajo vedenjske simptome stresa, pri učiteljih, ki poučujejo od 4 do 14 let, pa je doživljanje vedenjskih simptomov najbolj pogosto.

Tabela 31. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti simptomov glede na tip šole.

Tip šole				
Posledice stresa	Osnovna šola	Poklicna ali strokovna srednja šola	Gimnazija	F
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	
Telesni znaki	<b>21,03</b> 10,69	<b>20,35</b> 10,21	<b>21,12</b> 6,67	<b>0,07</b>
Psihološki znaki	<b>31,12</b> 15,71	<b>25,88</b> 14,59	<b>30,74</b> 11,78	<b>1,43</b>
Vedenjski znaki	<b>14,32</b> 8,42	<b>12,81</b> 8,22	<b>13,74</b> 6,76	<b>0,42</b>

Osnovna šola N = 109; Poklicna ali strokovna srednja šola N = 26; Gimnazija N = 66

Med učitelji, ki poučujejo na osnovni šoli, in učitelji, ki poučujejo na srednji šoli in gimnaziji, ni pomembnih razlik v doživljanju simptomov stresa.

Tabela 32. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti simptomov glede na poučevanje učencev, ki opravljajo zunanje preverjanje znanja.

<b>Zunanje preverjanje znanja</b>			
<b>Posledice stresa</b>	Da	Ne	<b>F</b>
	<b>M (SD)</b>	<b>M (SD)</b>	
Telesni znaki	<b>21,32</b> 9,39	<b>20,28</b> 9,60	<b>0,55</b>
Psihološki znaki	<b>31,16</b> 14,16	<b>28,68</b> 14,88	<b>1,34</b>
Vedenjski znaki	<b>14,16</b> 7,76	<b>13,50</b> 8,11	<b>0,31</b>

Da N = 133; Ne N = 68

Med učitelji, ki poučujejo učence, ki opravljajo zunanje preverjanje znanja, in učitelji, ki takih učencev ne poučujejo, ni pomembnih razlik v doživljanju simptomov stresa.

Tabela 33. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti simptomov glede na razredništvo.

<b>Razredništvo</b>			
<b>Posledice stresa</b>	Da	Ne	<b>F</b>
	<b>M (SD)</b>	<b>M (SD)</b>	
Telesni znaki	<b>21,27</b> 9,80	<b>20,48</b> 8,90	<b>0,33</b>
Psihološki znaki	<b>29,48</b> 14,12	<b>31,68</b> 14,88	<b>1,11</b>
Vedenjski znaki	<b>14,15</b> 7,86	<b>13,60</b> 7,92	<b>0,23</b>

Da N = 124; Ne N = 77

Med učitelji, ki opravljajo funkcijo razrednika, in učitelji, ki funkcije razrednika ne opravljajo, ni pomembnih razlik v doživljanju simptomov stresa.

Tabela 34. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti simptomov glede na ure poučevanja na teden.

<b>Ure poučevanja na teden</b>			
<b>Posledice stresa</b>	Do 20 ur	Od 21 ur	<b>F</b>
	<b>M (SD)</b>	<b>M (SD)</b>	
Telesni znaki	<b>21,33</b> 9,18	<b>20,84</b> 9,58	<b>0,11</b>
Psihološki znaki	<b>31,11</b> 14,48	<b>30,02</b> 14,43	<b>0,23</b>
Vedenjski znaki	<b>13,40</b> 7,69	<b>14,14</b> 7,95	<b>0,35</b>

Do 20 ur N = 55; Od 21 ur N = 146

Med učitelji, ki poučujejo manj ur na teden, in učitelji, ki poučujejo več ur na teden, ni pomembnih razlik v doživljanju simptomov stresa.

Tabela 35. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti simptomov glede na okoliš šole.

<b>Okoliš šole</b>			
<b>Posledice stresa</b>	Mesto	Podeželje	<b>F</b>
	<b>M (SD)</b>	<b>M (SD)</b>	
Telesni znaki	<b>20,59</b> 9,05	<b>21,63</b> 10,13	<b>0,56</b>
Psihološki znaki	<b>29,89</b> 14,47	<b>31,07</b> 14,39	<b>0,31</b>
Vedenjski znaki	<b>13,73</b> 7,79	<b>14,30</b> 8,05	<b>0,25</b>

Mesto N = 128; Podeželje N = 73

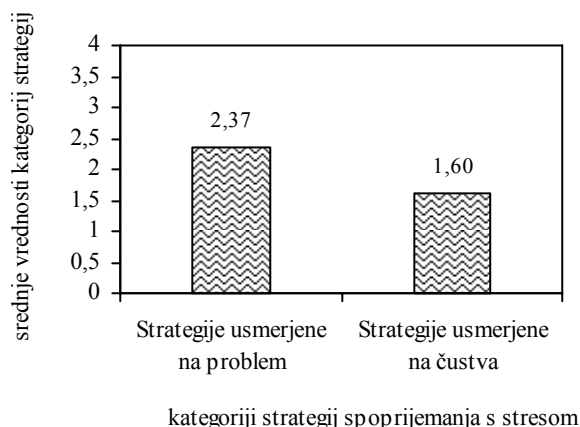
Med učitelji, ki poučujejo na mestni šoli, in učitelji, ki poučujejo na podeželski šoli, ni pomembnih razlik v doživljanju simptomov stresa.

#### 6.4 STRATEGIJE SPOPRIJEMANJA Z DELOVNIM STRESOM PRI UČITELJIH BIOLOGIJE

Pri soočanju s stresom so zelo pomembne strategije, ki jih uporabljajo učitelji, zato smo želeli ugotoviti na katere načine se učitelji biologije najbolj pogosto odzovejo v stresnih situacijah. Izračunali smo srednje vrednosti ocen pogostosti uporabe posameznih strategij in napravili lestvico strategij od najbolj do najmanj pogosto uporabljenih (povprečne ocene se gibljejo od 0,33 do 3,01). Za lažjo analizo rezultatov smo strategije spoprijemanja s

stresom razvrstili v dve vsebinski kategoriji (Strategije usmerjene na problem in Strategije usmerjene na čustva) in izračunali povprečja srednjih vrednosti strategij v posamezni kategoriji.

Lestvica strategij spoprijemanja s stresom je tabelarno predstavljena v PRILOGI E. Rezultati za posamezni kategoriji strategij so prikazani na Sliki 30.



Slika 30. Grafičen prikaz povprečij posameznih kategorij strategij spoprijemanja s stresom.

Učitelji biologije se v stresni situaciji največkrat usmerijo na direktno reševanje problema, manj pa je zatekanja v svet čustev in njihovega razbremenjevanja. Najbolj pogoste na problem usmerjene strategije, ki jih učitelji uporabijo v stresni situaciji, so: »temeljito premislim in se osredotočim na reševanje problema«, »iz problema poskušam kaj pridobiti, se naučiti«, »pomagam si z izkušnjami iz podobnih situacij v preteklosti«, »odločno se zavzamem in se borim za to, kar hočem doseči« in »naredim vse, da se situacija popravi, saj sem k problemu prispeval/a tudi sam/a«. Najpomembnejši na čustva usmerjeni strategiji pa sta: »se sproščam ob glasbi, gledanju televizije, branju« in »poiščem čustveno podporo pri domačih, partnerju, prijateljih«.

#### 6.4.1 Primerjava med demografskimi podskupinami

V raziskavi smo želeli ugotoviti, ali obstajajo kakšne razlike v uporabi strategij spoprijemanja s stresom glede na demografske dejavnike učiteljev.

Statistično pomembnost razlik med demografskimi skupinami (leta poučevanja, tip šole, poučevanje učencev, ki opravljajo zunanje preverjanje znanja, razredništvo, ure poučevanja na teden in okoliš šole) smo preverili z enosmerno analizo variance (ANOVA) in Post Hoc analizo.

Rezultati statističnih izračunov so prikazani v Tabelah 36, 37, 38, 39, 40 in 41.

Tabela 36. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti strategij spoprijemanja s stresom glede na leta poučevanja.

<b>Leta poučevanja</b>					
<b>Strategije spoprijemanja</b>	Do 3 leta	Od 4 do 14 let	Od 15 do 25 let	Nad 26 let	<b>F</b>
	<b>M (SD)</b>	<b>M (SD)</b>	<b>M (SD)</b>	<b>M (SD)</b>	
Strategije usmerjene na problem	<b>26,09</b> 4,31	<b>26,11</b> 3,92	<b>26,13</b> 4,59	<b>26,12</b> 5,14	<b>0,00</b>
Strategije usmerjene na čustva	<b>27,91</b> 7,16	<b>30,20</b> 5,57	<b>28,22</b> 5,78	<b>27,68</b> 7,42	<b>1,87</b>

Do 3 leta N = 32; Od 4 do 14 let N = 66; Od 15 do 25 let N = 69; Nad 26 let N = 34

Med učitelji, ki poučujejo manj časa, in učitelji, ki poučujejo dalj časa, ni pomembnih razlik v uporabi strategij spoprijemanja s stresom.

Tabela 37. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti strategij spoprijemanja s stresom glede na tip šole.

<b>Tip šole</b>				
<b>Strategije spoprijemanja</b>	Osnovna šola	Poklicna ali strokovna srednja šola	Gimnazija	<b>F</b>
	<b>M (SD)</b>	<b>M (SD)</b>	<b>M (SD)</b>	
Strategije usmerjene na problem	<b>26,10</b> 4,95	<b>25,65</b> 4,36	<b>26,32</b> 3,40	<b>0,21</b>
Strategije usmerjene na čustva	<b>28,07</b> 6,75	<b>28,38</b> 5,82	<b>29,94</b> 5,54	<b>1,87</b>

Osnovna šola N = 109; Poklicna ali strokovna srednja šola N = 26; Gimnazija N = 66

Med učitelji, ki poučujejo na osnovni šoli, in učitelji, ki poučujejo na srednji šoli in gimnaziji, ni pomembnih razlik v uporabi strategij spoprijemanja s stresom.



Tabela 38. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti strategij spoprijemanja s stresom glede na poučevanje učencev, ki opravljajo zunanje preverjanje znanja.

<b>Zunanje preverjanje znanja</b>			
<b>Strategije spoprijemanja</b>	Da	Ne	<b>F</b>
	<b>M (SD)</b>	<b>M (SD)</b>	
Strategije usmerjene na problem	<b>26,08</b> 4,57	<b>26,18</b> 4,08	<b>0,02</b>
Strategije usmerjene na čustva	<b>28,69</b> 6,47	<b>28,79</b> 5,97	<b>0,01</b>

Da N = 133; Ne N = 68

Med učitelji, ki poučujejo učence, ki opravljajo zunanje preverjanje znanja, in učitelji, ki takih učencev ne poučujejo, ni pomembnih razlik v uporabi strategij spoprijemanja s stresom.

Tabela 39. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti strategij spoprijemanja s stresom glede na razredništvo.

<b>Razredništvo</b>			
<b>Strategije spoprijemanja</b>	Da	Ne	<b>F</b>
	<b>M (SD)</b>	<b>M (SD)</b>	
Strategije usmerjene na problem	<b>25,42</b> 4,24	<b>27,23</b> 4,47	<b>8,36**</b>
Strategije usmerjene na čustva	<b>27,95</b> 5,69	<b>29,97</b> 7,01	<b>5,01*</b>

Da N = 124; Ne N = 77

 $p < 0,05^*$ ,  $p < 0,01^{**}$ ;  $df_1 = 1$ ,  $df_2 = 199$ 

Analiza variance je pokazala, da se učitelji biologije, glede na opravljanje funkcije razrednika, pomembno razlikujejo v obeh kategorijah strategij (Strategije usmerjene na problem in Strategije usmerjene na čustva). Učitelji razredniki manj pogosto uporabljajo strategije usmerjene na problem kot učitelji, ki funkcije razrednika nimajo ( $p = 0,004$ ). Učitelji razredniki tudi manj pogosto uporabljajo strategije usmerjene na čustva kot učitelji, ki funkcije razrednika ne opravljajo ( $p = 0,026$ ).

Tabela 40. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti strategij spoprijemanja s stresom glede na ure poučevanja na teden.

Ure poučevanja na teden			
Strategije spoprijemanja	Do 20 ur	Od 21 ur	F
	M (SD)	M (SD)	
Strategije usmerjene na problem	<b>25,95</b> 4,64	<b>26,18</b> 4,33	<b>0,11</b>
Strategije usmerjene na čustva	<b>29,38</b> 7,54	<b>28,48</b> 5,76	<b>0,82</b>

Do 20 ur N = 55; Od 21 ur N = 146

Med učitelji, ki poučujejo manj ur na teden, in učitelji, ki poučujejo več ur na teden, ni pomembnih razlik v uporabi strategij spoprijemanja s stresom.

Tabela 41. Srednje vrednosti, standardne deviacije in F vrednosti strategij spoprijemanja s stresom glede na okoliš šole.

Okoliš šole			
Strategije spoprijemanja	Mesto	Podeželje	F
	M (SD)	M (SD)	
Strategije usmerjene na problem	<b>26,70</b> 4,10	<b>25,10</b> 4,75	<b>6,29*</b>
Strategije usmerjene na čustva	<b>29,12</b> 6,07	<b>28,04</b> 6,64	<b>1,36</b>

Mesto N = 128; Podeželje N = 73

 $p < 0,05^*$ ;  $df_1 = 1$ ,  $df_2 = 199$ 

Analiza variance je pokazala, da se učitelji biologije, glede na okoliš šole, pomembno razlikujejo v strategijah usmerjenih na problem. Učitelji, ki poučujejo na mestni šoli, bolj pogosto uporabljajo na problem usmerjene strategije spoprijemanja kot učitelji, ki poučujejo na podeželski šoli ( $p = 0,013$ ).

## 6.5 POVEZAVE MED DIMENZIAMI

V raziskavi smo želeli ugotoviti tudi ali obstajajo pomembne povezave med preučevanimi dimenzijami: zadovoljstvom v poklicu, zavezanostjo poklicu, poklicnim stresom, stresorji, posledicami stresa in strategijami spoprijemanja s stresom. Povezave med dimenzijami smo ugotavljali s Pearsonovim koeficientom korelacije »r«.

Tabela 42. Korelacija med zadovoljstvom v poklicu, zavezanostjo poklicu in doživljanjem poklicnega stresa.

	Zadovoljstvo v poklicu	Ponovna izbira poklica	Doživljanje stresa na delovnem mestu
Zadovoljstvo v poklicu			
Ponovna izbira poklica	0,51**		
Doživljanje stresa na delovnem mestu	-0,55**	-0,46**	
Doživljanje stresa med počitnicami	-0,07	-0,10	0,24**

$p < 0,01^{**}$

Doživljanje stresa na delovnem mestu je pomembno povezano z zadovoljstvom v poklicu, z zavezanostjo poklicu in z doživljanjem stresa, ko učitelji ne poučujejo. Učitelji biologije, ki doživljajo večjo stopnjo stresa na delovnem mestu, so manj zadovoljni v svojem poklicu, bi z manjšo verjetnostjo ponovno izbrali poklic učitelja in doživljajo več stresa tudi, ko ne poučujejo, in obratno, učitelji, ki doživljajo manjše zadovoljstvo v poklicu, ki so manj zavezani poklicu in, ki doživljajo višjo stopnjo stresa med počitnicami, doživljajo večji stres tudi na delovnem mestu.

Pomembna je tudi povezava med zadovoljstvom v poklicu in zavezanostjo poklicu. Učitelji biologije, ki so bolj zadovoljni v svojem poklicu, bi z večjo verjetnostjo ponovno izbrali isti poklic, in obratno, učitelji, ki so bolj zavezani poklicu, so bolj zadovoljni v njem.

Tabela 43. Korelacija med kategorijami stresorjev ter zadovoljstvom v poklicu, zavezanostjo poklicu in doživljanjem poklicnega stresa.

	Zadovoljstvo v poklicu	Ponovna izbira poklica	Doživljanje stresa na delovnem mestu	Doživljanje stresa med počitnicami
Učenci	- 0,20**	-0,06	0,24**	0,02
Dejavnost učitelja	-0,11	0,02	0,25**	0,03
Delovni pogoji	-0,20**	0,01	0,29**	-0,04
Odnosi z delavci šole in s starši	-0,21**	0,04	0,22**	0,06

$p < 0,01^{**}$

Kategorija stresorjev Učenci je pomembno povezana z zadovoljstvom v poklicu in z doživljanjem stresa na delovnem mestu. Učitelji biologije, ki doživljajo več stresa pri dejavnikih, ki so povezani z vedenjem in značilnostmi učencev, so manj zadovoljni in doživljajo višjo stopnjo stresa v svojem poklicu, in obratno, učitelji, ki so manj zadovoljni v svojem poklicu in, ki doživljajo višjo stopnjo stresa na delovnem mestu, doživljajo večji stres pri stresorjih kategorije Učenci.

Kategorija stresorjev Dejavnost učitelja je pomembno povezana z doživljanjem stresa na delovnem mestu. Učitelji biologije, ki doživljajo več stresa pri dejavnikih, ki so povezani z

učiteljevim samostojnim delom, doživljajo višjo stopnjo stresa v svojem poklicu, in obratno, učitelji, ki doživljajo višjo stopnjo stresa v poklicu, doživljajo tudi večji stres pri stresorjih kategorije Dejavnost učitelja.

Kategorija stresorjev Delovni pogoji je pomembno povezana z zadovoljstvom v poklicu in z doživljanjem stresa na delovnem mestu. Učitelji biologije, ki doživljajo več stresa pri dejavnikih, ki so povezani z delovnimi pogoji na delovnem mestu in v poklicu učitelja, so manj zadovoljni in doživljajo višjo stopnjo stresa v svojem poklicu, in obratno, učitelji, ki so manj zadovoljni v poklicu in, ki doživljajo višjo stopnjo stresa na delovnem mestu, doživljajo večji stres pri stresorjih kategorije Delovni pogoji.

Kategorija stresorjev Odnosi z delavci šole in s starši je pomembno povezana z zadovoljstvom v poklicu in z doživljanjem stresa na delovnem mestu. Učitelji biologije, ki doživljajo več stresa pri dejavnikih, ki so povezani z medsebojnimi odnosi z ravnateljem, s sodelavci in s starši, so manj zadovoljni in doživljajo višjo stopnjo stresa v svojem poklicu, in obratno, učitelji, ki so manj zadovoljni v poklicu in doživljajo višjo stopnjo stresa na delovnem mestu, doživljajo večji stres pri stresorjih kategorije Odnosi z delavci šole in s starši.

Tabela 44. Korelacija med simptomi stresa ter zadovoljstvom v poklicu, zavezanostjo poklicu in doživljanjem poklicnega stresa.

	Zadovoljstvo v poklicu	Ponovna izbira poklica	Doživljanje stresa na delovnem mestu	Doživljanje stresa med počitnicami
Telesni znaki	-0,22**	-0,12	0,35**	0,07
Psihološki znaki	-0,20**	-0,06	0,32**	0,05
Vedenjski znaki	-0,19**	-0,07	0,25**	0,07

$p < 0,01^{**}$

Vse tri kategorije simptomov (telesni, psihološki in vedenjski znaki) delovnega stresa učiteljev so pomembno povezane z zadovoljstvom v poklicu in z doživljanjem stresa na delovnem mestu. Učitelji biologije, ki so manj zadovoljni v svojem poklicu in, ki doživljajo več stresa na delovnem mestu, bolj pogosto doživljajo telesne, psihološke in vedenjske znake stresa, in obratno, učitelji, ki pogosteje doživljajo simptome delovnega stresa, doživljajo manjše zadovoljstvo in višjo stopnjo stresa v poklicu.

Tabela 45. Korelacija med simptomi stresa in stresorji.

	Učenci	Dejavnost učitelja	Delovni pogoji	Odnosi z delavci šole in s starši
Telesni znaki	0,37**	0,50**	0,56**	0,42**
Psihološki znaki	0,35**	0,42**	0,51**	0,41**
Vedenjski znaki	0,28**	0,34**	0,43**	0,38**

$p < 0,01^{**}$

Vse tri kategorije simptomov (telesni, psihološki in vedenjski znaki) delovnega stresa so pomembno povezane z vsemi štirimi kategorijami stresorjev (Učenci, Dejavnost učitelja, Delovni pogoji in Odnosi z delavci šole in s starši). Učitelji biologije, ki doživljajo več stresa pri dejavnikih, ki so povezani z vedenjem in značilnostmi učencev, z učiteljevim samostojnim delom, z delovnimi pogoji na delovnem mestu in v poklicu učitelja in z medsebojnimi odnosi z ravnateljem, s sodelavci in s starši, bolj pogosto doživljajo telesne, psihološke in vedenjske znake delovnega stresa, in obratno, učitelji, ki pogosteje doživljajo simptome delovnega stresa, doživljajo večji stres pri vseh kategorijah stresorjev.

Tabela 46. Korelacija med strategijami spoprijemanja s stresom ter zadovoljstvom v poklicu, zavezanostjo poklicu in doživljanjem poklicnega stresa.

	Zadovoljstvo v poklicu	Ponovna izbira poklica	Doživljanje stresa na delovnem mestu	Doživljanje stresa med počitnicami
Strategije usmerjene na problem	0,05	0,05	0,11	-0,04
Strategije usmerjene na čustva	-0,11	-0,05	0,11	-0,02

Med strategijami spoprijemanja z delovnim stresom, zadovoljstvom v poklicu, zavezanostjo poklicu in doživljanjem stresa na delovnem mestu ni pomembnih povezav.

Tabela 47. Korelacija med strategijami spoprijemanja s stresom in stresorji.

	Učenci	Dejavnost učitelja	Delovni pogoji	Odnosi z delavci šole in s starši
Strategije usmerjene na problem	0,10	0,03	0,17*	0,11
Strategije usmerjene na čustva	0,16*	0,19**	0,37**	0,30**

p < 0,05\*; p < 0,01\*\*

Strategije usmerjene na problem so pomembno povezane s kategorijo stresorjev Delovni pogoji. Učitelji biologije, ki doživljajo več stresa pri dejavnostih, ki so povezani z delovnimi pogoji na delovnem mestu in v poklicu učitelja, bolj pogosto uporabljajo strategije, ki so usmerjene na direktno reševanje problema, in obratno, učitelji, ki pogosteje uporabljajo na problem usmerjene strategije, doživljajo več stresa pri stresorjih kategorije Delovni pogoji.

Strategije usmerjene na čustva so pomembno povezane z vsemi štirimi kategorijami stresorjev (Učenci, Dejavnost učitelja, Delovni pogoji in Odnosi z delavci šole in s starši). Učitelji biologije, ki doživljajo več stresa pri dejavnostih, ki so povezani z vedenjem in značilnostmi učencev, z učiteljevim samostojnim delom, z delovnimi pogoji na delovnem mestu in v poklicu učitelja in z medsebojnimi odnosi z ravnateljem, s sodelavci in s starši, bolj pogosto uporabljajo strategije, ki so usmerjene na razbremenjevanje čustev, in obratno, učitelji, ki pogosteje uporabljajo na čustva usmerjene strategije, doživljajo večji stres pri vseh kategorijah stresorjev.

Tabela 48. Korelacija med strategijami spoprijemanja s stresom in posledicami stresa.

	Telesni znaki	Psihološki znaki	Vedenjski znaki
Strategije usmerjene na problem	0,10	0,14*	0,12
Strategije usmerjene na čustva	0,22**	0,22**	0,16*

p < 0,05\*; p < 0,01\*\*

Strategije usmerjene na problem so pomembno povezane s psihološkimi znaki delovnega stresa. Učitelji biologije, ki bolj pogosto uporabljajo na problem usmerjene strategije, tudi bolj pogosto doživljajo psihološke simptome stresa, in obratno, učitelji, ki bolj pogosto doživljajo psihološke znake stresa, pogosteje uporabljajo na problem usmerjene strategije. Strategije usmerjene na čustva so pomembno povezane z vsemi tremi kategorijami simptomov (telesni, psihološki in vedenjski znaki) stresa. Učitelji biologije, ki bolj pogosto uporabljajo na čustva usmerjene strategije, pogosteje doživljajo telesne, psihološke in vedenjske simptome stresa, in obratno, učitelji, ki bolj pogosto doživljajo simptome stresa, pogosteje uporabljajo na čustva usmerjene strategije.

## 6.6 ODGOVORI NA HIPOTEZE

Hipotezo 1, ki pravi, da učitelji biologije v svojem poklicu doživljajo srednje zadovoljstvo, so srednje zavezani poklicu in pri svojem delu doživljajo zmeren stres, v času počitnic/dopusta pa je poklicni stres minimalen, lahko le delno sprejmemo, saj je večina učiteljev biologije v svojem poklicu zadovoljnih in bi tudi ponovno izbrali isti poklic, večina učiteljev biologije svoje delo ocenjuje kot zmerno stresnega in svoje življenje, ko ne poučujejo, kot povsem nestresnega.

Hipotezo 2, ki pravi, da so poglavitni dejavniki, ki povzročajo stres na delovnem mestu učitelja biologije, dejavniki povezani z vedenjem in značilnostmi učencev, lahko sprejmemo, saj so se kot poglavitni viri stresa na delovnem mestu učitelja biologije pokazali stresorji povezani z vedenjem in značilnostmi učencev. Kot drugi najpomembnejši stresorji so se pokazali dejavniki, ki so povezani z delovnimi pogoji na delovnem mestu učitelja. Naslednji so dejavniki, ki so povezani z učiteljevim samostojnim delom, najmanj stresni pa so dejavniki, ki so povezani z medsebojnimi odnosi z ravnateljem, s sodelavci in s starši.

Hipotezo 3, ki pravi, da so poglavitne posledice, ki jih občutijo učitelji biologije zaradi stresa na delovnem mestu, psihološki simptomi stresa, lahko sprejmemo, saj so se kot najpogostejše posledice doživljanja stresa na delovnem mestu učitelja biologije pokazali psihološki znaki stresa. Kot druge pomembne posledice delovnega stresa učiteljev biologije so se pokazali telesni simptomi stresa, medtem ko so vedenjski simptomi stresa pri učiteljih biologije najmanj pogosti.

Hipotezo 4, ki pravi, da učitelji biologije za spoprijemanje z delovnim stresom uporabljajo strategije, ki so usmerjene na problem, in strategije, ki so usmerjene na čustva, v enakem razmerju, lahko zavrnamo, saj so se kot poglavitne strategije spoprijemanja z delovnim stresom učiteljev biologije, pokazale strategije usmerjene na problem, strategije usmerjene na čustva pa učitelji biologije manj pogosto uporabljajo.

Hipotezo 5, ki pravi, da se učitelji biologije, ki poučujejo manj časa, in učitelji biologije, ki poučujejo dalj časa, ne razlikujejo v doživljanju zadovoljstva, v zavezanosti poklicu, v doživljanju delovnega stresa, v doživljanju stresa v času počitnic/dopusta, v doživljanju stresorjev in posledic stresa ter v uporabi strategij spoprijemanja s stresom, lahko zavrnamo, saj smo našli pomembne razlike med učitelji biologije glede na leta poučevanja. Te nastopajo v zadovoljstvu v poklicu (učitelji, ki poučujejo do 3 leta, so manj zadovoljni v poklicu, kot učitelji, ki poučujejo dalj časa), v zavezanosti poklicu (učitelji, ki poučujejo do 3 leta, so manj zavezani poklicu, kot učitelji, ki poučujejo nad 26 let), v doživljanju stresa na delovnem mestu (učitelji, ki poučujejo do 3 leta, doživljajo več stresa na delovnem mestu, kot učitelji, ki poučujejo dalj časa), v kategoriji stresorjev Učenci (učitelji, ki poučujejo do 3 leta, doživljajo več stresa pri dejavnikih, ki so povezani z vedenjem in značilnostmi učencev, kot učitelji, ki poučujejo dalj časa) in v vedenjskih simptomih stresa (učitelji, ki poučujejo do 3 leta, manj pogosto doživljajo vedenjske znake stresa, kot učitelji, ki poučujejo od 4 do 14 let).

Hipotezo 6, ki pravi, da se učitelji biologije, ki poučujejo na osnovni šoli, in učitelji biologije, ki poučujejo na gimnaziji in poklicni/strokovni srednji šoli, ne razlikujejo v doživljanju zadovoljstva, v zavezanosti poklicu, v doživljanju delovnega stresa, v doživljanju stresa v času počitnic/dopusta, v doživljanju stresorjev in posledic stresa ter v uporabi strategij spoprijemanja s stresom, lahko zavrnamo, saj smo našli pomembne razlike med učitelji biologije glede na tip šole. Te nastopajo v zavezanosti poklicu (učitelji, ki poučujejo na osnovni šoli so bolj zavezani poklicu, kot učitelji, ki poučujejo na gimnaziji) in v doživljanju kategorij stresorjev Učenci, Dejavnost učitelja, Delovni pogoji ter Odnosi z delavci šole in s starši (učitelji, ki poučujejo na osnovni šoli, doživljajo več stresa pri dejavnih, ki so povezani z vedenjem in značilnostmi učencev, z učiteljevim samostojnim delom, z delovnimi pogoji na delovnem mestu in v poklicu učitelja in z medsebojnimi odnosi z ravnateljem, s sodelavci in s starši, kot učitelji, ki poučujejo na srednji šoli in gimnaziji).

Hipotezo 7, ki pravi, da se učitelji biologije, ki pripravljajo učence na zunanje preverjanje znanja, in učitelji biologije, ki ne pripravljajo učencev na zunanje preverjanje znanja, ne razlikujejo v doživljanju zadovoljstva, v zavezanosti poklicu, v doživljanju delovnega stresa, v doživljanju stresa v času počitnic/dopusta, v doživljanju stresorjev in posledic stresa ter v uporabi strategij spoprijemanja s stresom, lahko zavrnamo, saj smo našli pomembne razlike med učitelji biologije glede na poučevanje učencev, ki opravljajo zunanje preverjanje znanja. Te nastopajo v zadovoljstvu v poklicu (učitelji, ki poučujejo učence, ki opravljajo zunanje preverjanje znanja, so manj zadovoljni v poklicu, kot učitelji, ki takih učencev ne poučujejo) in v doživljanju stresa na delovnem mestu (učitelji, ki poučujejo učence, ki opravljajo zunanje preverjanje znanja, doživljajo večjo stopnjo stresa na delovnem mestu, kot učitelji, ki takih učencev ne poučujejo).

Hipotezo 8, ki pravi, da se učitelji biologije, ki opravljajo funkcijo razrednika, in učitelji biologije, ki ne opravljajo funkcije razrednika, ne razlikujejo v doživljanju zadovoljstva, v zavezanosti poklicu, v doživljanju delovnega stresa, v doživljanju stresa v času počitnic/dopusta, v doživljanju stresorjev in posledic stresa ter v uporabi strategij spoprijemanja s stresom, lahko zavrnamo, saj smo našli pomembne razlike med učitelji biologije glede na razredništvo. Te nastopajo v kategorijah stresorjev Učenci in Odnosi z delavci šole in s starši (učitelji, ki opravljajo funkcijo razrednika, doživljajo manj stresa pri dejavnih, ki so povezani z vedenjem in značilnostmi učencev in z medsebojnimi odnosi z ravnateljem, s sodelavci in s starši, kot učitelji, ki funkcije razrednika ne opravljajo) ter v obeh načinih spoprijemanja s stresom (učitelji, ki opravljajo funkcijo razrednika, manj pogosto uporabljajo na problem usmerjene strategije in na čustva usmerjene strategije spoprijemanja s stresom, kot učitelji, ki funkcije razrednika ne opravljajo).

Hipotezo 9, ki pravi, da se učitelji biologije, ki poučujejo manj ur na teden, in učitelji biologije, ki poučujejo več ur na teden, ne razlikujejo v doživljanju zadovoljstva, v zavezanosti poklicu, v doživljanju delovnega stresa, v doživljanju stresa v času počitnic/dopusta, v doživljanju stresorjev in posledic stresa ter v uporabi strategij spoprijemanja s stresom, lahko sprejmemo, saj nismo našli pomembnih razlik med učitelji biologije, glede na ure poučevanja na teden, v nobeni od preučevanih dimenzij.



Hipotezo 10, ki pravi, da se učitelji biologije, ki poučujejo na mestni šoli, in učitelji biologije, ki poučujejo na podeželski šoli, ne razlikujejo v doživljanju zadovoljstva, v zavezanosti poklicu, v doživljanju delovnega stresa, v doživljanju stresa v času počitnic/dopusta, v doživljanju stresorjev in posledic stresa ter v uporabi strategij spoprijemanja s stresom, lahko zavrnamo, saj smo našli pomembne razlike med učitelji biologije glede na okoliš šole. Te nastopajo v strategijah spoprijemanja s stresom usmerjenih na problem (učitelji, ki poučujejo na mestni šoli, bolj pogosto uporabljajo na problem usmerjene strategije spoprijemanja s stresom, kot učitelji, ki poučujejo na podeželski šoli).

Hipotezo 11, ki pravi, da so med doživljanjem zadovoljstva v poklicu, zavezanostjo poklicu, doživljanjem delovnega stresa, doživljanjem stresa v času počitnic/dopusta, doživljanjem stresorjev, doživljanjem posledic stresa in uporabo strategij spoprijemanja s stresom pomembne povezave, lahko sprejmemo, saj smo našli pomembne povezave med dimenzijami (doživljanje stresa na delovnem mestu je v pomembni pozitivni povezavi z doživljanjem stresa v času počitnic/dopusta, s stresorji in posledicami stresa ter v pomembni negativni povezavi z zadovoljstvom v poklicu in z zavezanostjo poklicu; zadovoljstvo v poklicu je v pomembni negativni povezavi tudi s stresorji in posledicami stresa ter v pomembni pozitivni povezavi z zavezanostjo poklicu; stresorji so v pomembni pozitivni povezavi tudi s posledicami stresa; strategije spoprijemanja s stresom pa so v pomembni pozitivni povezavi s stresorji in posledicami stresa).

## 7 RAZPRAVA IN SKLEPI

### 7.1 RAZPRAVA

Hans Selye je nekoč dejal »Umetnost je najti poklic, ki nam daje priznanje in zadoščanje, po katerem hrepenimo« (v Lindemann, 1982: str. 35). Marsikateri učitelj bi zmajal z glavo ob izjavi gospoda Selyea in začel naštevati lepote in prednosti svojega poklica. Učiteljski poklic je lep in plemenit, je posebno poslanstvo in čast. Zavedanje pomembnosti vloge učitelja, ko kot posameznik bistveno prispeva k razvoju človeka in s tem družbe kot celote, je polno poživljajočega zadoščanja. Hkrati prinaša veliko zadovoljstva, veselja, domišljije, ustvarjalnosti in dinamičnosti v življenje. Učitelji biologije pa imajo še to priložnost, da mlade naučijo ceniti življenje, pa naj bo to človeško, živalsko ali rastlinsko, ter spoštovati, ohranjati in občudovati naravo!

Pa vendar bi danes lahko našteli več slabosti, ki jih prinaša učiteljski poklic, kot prednosti. Razvil se je nenavaden stereotip »idealnega učitelja«, ki ima nadnaravne sposobnosti, ki nima nikoli slabega dneva, se nikoli ne razjezi in ga čustva nikoli ne zanesejo. Ta stereotip »idealnega učitelja« skušajo mnogi učitelji vede ali nevede posnemati, zato skušajo svojo vlogo odigrati brezhibno. Vsak učitelj si želi biti prijazen in velikodušen človek, vendar pa ga vedenje mladih vedno znova postavlja v situacijo, ko mora uporabiti trdo roko. Čustvene stiske mladih si jemlje k srcu kot svojo krivdo. V skrbi za čim boljše izobrazbo in kasnejšo zaposlitev za svojega otroka, pritiskajo nanj tudi starši. Prizadeva si, da bi uporabljal nove oblike in metode dela, toda nadrejeni njegovih prizadevanj (pre)pogosto ne opazijo. Zaradi nenehnega vpeljevanja sprememb v sistem šolstva in pričakovanja primerljivosti kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa z evropskimi merili, ima občutek velikega bremena in nezadostne usposobljenosti za delo. Ko se mu zamajejo tla pod nogami, skuša ostati pokončen in pod občutkom krivde pritisne nase, da ostane pozitiven, prijazen in razumevajoč, toda v svojem svetu se vedno manj spoštuje. In tako dan za dnem, leto za letom, notranjost njegove lupine pa vse bolj gloda stres.

Raziskovanje stresa pri učiteljih se je v slovenskem prostoru razvilo šele v zadnjih 10 letih, pa še to je omejeno predvsem na diplomska in magistrska dela ter na raziskave manjšega obsega, kjer so pod drobnogled vzete posamezne šole. Kar bi potrebovali, je obsežna (longitudinalna) študija, ki bi zajela tako populacijo učiteljev, ki bi lahko predstavljala večino. Hkrati bi bilo potrebno potrskati na zavest učiteljev, naj si upajo priznati, da ne morejo biti v vsem popolni, da so samo ljudje s čustvi in potrebami, in potemtakem ni narobe, če priznajo, da imajo tudi oni slabe stresne dneve. Po mnenju mnogih avtorjev (npr. Johnstone, 1989; v Blatnik Mohar, 1996a), mnogi učitelji ne upajo priznati, da so pod stresom, ker naj bi bil to znak šibkega človeka.

Morda je še največji problem pri raziskavah v Sloveniji (pa tudi drugod) ta, da ni enotne metode, ki bi omogočala primerjave. Uporabljajo se različni postopki in vprašalniki, malo je kontrolnih študij, večina raziskav pa temelji na samoocenjevanju, kar pomeni, da absolutne zanesljivosti odgovorov ni. Po drugi strani pa bi bilo objektivno merjenje stresa težko izvedljivo, saj je stres subjektivni občutek vsakega posameznega človeka, poleg tega pa bi namesto, da bi merili poklicni stres učiteljev, v njihovo življenje vnesli še dodatne pritiske, saj je nemogoče pozabiti, da si pod opazovanjem. Morda bi bila še najboljša rešitev izpeljava iluminativnega pristopa k raziskavam, kot sta to v Angliji storili Brownova in Ralphova (1992), ki sta informacije o stresu pri učiteljih iskali znotraj

kombinacije različnih virov, kot so na primer opazovanja, intervjuji, aplikacije vprašalnikov in analize različnih dokumentov.

Pri raziskovanju stresa je nadvse pomembno kako si raziskovalec razlaga ta pojem. Dejstvo je, da je stres dinamičen pojav in kot tak vabljen za različne interpretacije. Mi smo se pri načrtovanju raziskave opirali na definicijo, ki sta jo postavila pionirja raziskovanja stresa pri učiteljih, Kyriacou in Sutcliffe. Definicija se glasi: »Stres učitelja je negativna reakcija učitelja (na primer jeza ali depresija), navadno jo spremljajo potencialne patogene fiziološke in biokemične spremembe (na primer povišan srčni utrip ali izločanje stresnih hormonov v krvni obtok), izvira iz učiteljevega dela, medij pa jo učiteljevo zaznavanje zahtev (ki lahko predstavljajo grožnjo njegovi samozavesti ali dobremu počutju) in mehanizmov spoprijemanja za zmanjšanje doživete grožnje« (1977; v Boyle in sod., 1995: str. 50). V skladu z njo smo pri učiteljih biologije preučili stresorje, posledice stresa, strategije spoprijemanja s stresom pa tudi zadovoljstvo, zavezanost poklicu in splošno doživljanje delovnega stresa.

### **Zadovoljstvo v poklicu, zavezanost poklicu in doživljanje poklicnega stresa pri učiteljih biologije**

Večina učiteljev biologije svoje delo ocenjuje kot vsaj zmerno stresno, ena petina učiteljev biologije pa meni, da je njihovo delo zelo ali izjemno stresno. Ti rezultati so primerljivi z nekaterimi tujimi raziskavami, na primer za Anglijo Kyriacou in Sutcliffe (1978) poročata, da je za približno 20% učiteljev njihov poklic zelo ali izjemno stresen. Izidi so zaskrbljujoči, saj že doživljanje zmerne stresa pomeni oviro pri opravljanju dela, visoka stopnja stresa pa lahko resno ogrozi kakovost delovanja učitelja. Če upoštevamo, da smo raziskavo izvajali le na manjši populaciji učiteljev, se lahko upravičeno vprašamo, kolikšen stres pesti slovenske učitelje. Depolijeva (2002) na primer poroča celo o tretjini slovenskih učiteljev, ki delo doživlja kot zelo ali izjemno stresno.

Vzpodbudno pa je, da je v času, ko učitelji ne poučujejo (na primer med počitnicami ali med dopustom), stres bistveno manjši v primerjavi s stresom, ki ga učitelji doživljajo na delovnem mestu, saj večina učiteljev biologije svoje življenje, ko ne poučuje, ocenjuje kot povsem nestresno, nihče od učiteljev biologije pa ne meni, da je njegovo življenje, ko ne poučuje, zelo ali izjemno stresno. Še vedno pa je med njima pomembna pozitivna povezava, kar pomeni, da tisti učitelji, ki doživljajo večji stres med šolskim letom, doživljajo večji stres tudi med počitnicami/dopustom.

V naši raziskavi se je pokazalo, da je doživljanje delovnega stresa odvisno od dveh preučevanih karakteristik učiteljev biologije, in sicer od njihove delovne dobe in priprave učencev na zunanje preverjanje znanja.

Učitelji, ki poučujejo do 3 leta, doživljajo višjo stopnjo stresa na delovnem mestu za razliko od učiteljev, ki poučujejo dalj časa. Začetek poklicne poti je najtežje in najvztrajnejše obdobje v življenju mladega človeka, zato ni nič presenetljivega, da učitelji začetniki doživljajo največji stres. Učitelj, ki vstopa v poklic, se mora spoprijeti s težavami vseh vrst, na primer kakšno vlogo naj prevzame v razredu, kako naj se vede do neposlušnih in razgrajaskih učencev, kako naj reagira v kritičnih trenutkih, kakšne metode in načine poučevanja naj uvede v posamezne razrede, da bodo ustrezali njemu in njegovim učencem, kako naj se loti navala obsežne in raznolike vsebine, kako naj organizira svoj

čas, da bo tega dovolj za načrtovanje in pripravo pouka, za pripravo in popravo nalog, testov itd. Zagotovo je pritisk v začetku poučevanja največji, z izkušnostjo pa ta postopoma plahni, s tem ko se samozavest, strokovno znanje in življenjska modrost krepijo.

Učitelji, ki poučujejo učence, ki opravljajo zunanje preverjanje znanja, doživljajo višjo stopnjo stresa na delovnem mestu, kot učitelji, ki takih učencev ne poučujejo. Priprava učencev na zunanje preverjanje znanja je velika obremenitev za učitelje, predvsem zaradi pritiskov, ki se izvajajo nanje. Nanje pritiskajo starši z željami za čim boljše ocene svojih otrok, ki bodo pripomogle k kasnejši zaposlitvi, pritiska ravnatelj z željami po čim boljših rezultatih, ki bodo kos drugim šolam, pritiskajo šolske oblasti spet za čim boljše rezultate, ki bodo primerljivi z evropskimi, pa tudi želje in pričakovanja otrok so zelo velika. In nazadnje se morebitni neuspeh otrok naloži na učiteljeva ramena, ki se že tako počuti krivega, ker ne glede na vloženi trud, morda ni naredil vsega kar bi lahko. Tukaj pa je še nekaj, kar je lahko bistveno prispevalo k rezultatom. Letošnje leto so učitelji biologije v osnovni šoli zelo pozno izvedeli, da bo biologija tretji predmet pri nacionalnem preverjanju znanja. Nanje se je tako zvalil močan časovni pritisk, saj so dobili na voljo le dva meseca, da so učence čim bolje pripravili na preizkušnjo.

Stanje zadovoljstva naših učiteljev biologije v poklicu je dobro, saj je večina učiteljev biologije v svojem poklicu (vsaj srednje) zadovoljnih. Skoraj desetina učiteljev biologije naše raziskave pa je v svojem poklicu nezadovoljnih ali celo zelo nezadovoljnih. Tuje raziskave poročajo o nekoliko nižjem zadovoljstvu med učitelji, kot so pokazali naši rezultati, na primer za Malto Borg in Riding (1991a) poročata, da okrog 15% učiteljev doživlja precejšnje nezadovoljstvo v svojem poklicu. Vzroke za nezadovoljstvo bi vsekakor bilo potrebno raziskati, menimo pa, da gre predvsem za neprestane reforme in spremembe, ki se vrstijo v vzgoji in izobraževanju, in povzročajo zaskrbljenost in vznemirjenost učiteljev, s seboj pa prinašajo tudi vedno večje administrativne zadolžitve, za katere učitelji žrtvujejo veliko časa. Horvatova (2001) na primer navaja tri pomembne dejavnike, ki povzročajo nezadovoljstvo med slovenskimi učitelji, to so konflikti z učenci, stresne obremenitve in neprimeren osebni dohodek. Zgodi pa se tudi, da se v vsakem poklicu najde nekaj posameznikov, pri katerih sanje o poklicu niso v ravnotežju z resničnostjo poklica.

V naši raziskavi se je pokazalo, da je zadovoljstvo v poklicu odvisno od dveh preučevanih karakteristik učiteljev biologije, in sicer od njihove delovne dobe in priprave učencev na zunanje preverjanje znanja. Kot so pokazale že mnoge študije po svetu (npr. Kyriacou in Sutcliffe, 1979; Otto, 1982; Laughlin, 1984; v Borg in Riding, 1991a; Borg in Riding, 1991a) pa tudi naša raziskava, je med doživljanjem stresa na delovnem mestu in doživljanjem zadovoljstva v poklicu pomembna negativna povezana: učitelji, ki doživljajo večji stres na delovnem mestu poročajo o manjšem zadovoljstvu v poklicu. Učitelji začetniki ter učitelji, ki pripravljajo učence na zunanje preverjanje znanja, doživljajo večji stres na delovnem mestu, kot učitelji, ki poučujejo dalj časa, in učitelji, ki ne pripravljajo učencev na zunanje preverjanje znanja, in potemtakem doživljajo tudi manjše zadovoljstvo v poklicu. Razlogi za to so enaki, kot smo jih navedli že zgoraj pri doživljanju stresa na delovnem mestu, saj stres in nezadovoljstvo vsekakor hodita z roko v roki.

Tudi zavezanost poklicu je zaskrbljujoča, saj je ena petina učiteljev biologije odgovorila, da verjetno ne bi ali celo nikakor ne bi ponovno izbrali poklica učitelja, nadaljnja petina učiteljev biologije pa se ni mogla opredeliti. Ti rezultati so primerljivi z nekaterimi tujimi raziskavami, na primer za ZDA Farber (v Borg in Riding, 1991a) poroča o 21% učiteljev, ki ne bi ponovno postali učitelji. Po zgledu raziskovalcev Borga in Ridinga (1991a) smo v raziskavi primerjali zveze med zadovoljstvom v poklicu, stresom na delovnem mestu in zavezanostjo poklicu. Po pričakovanih so nam izidi pokazali, da so učitelji, ki so manj zadovoljni v svojem poklicu in doživljajo več stresa na delovnem mestu, manj pripravljeni, da bi ponovno izbrali isti poklic. Stres in nezadovoljstvo v poklicu tako mnoge učitelje napeljeta k razmišljanju, da bi zamenjali poklic, ali pa so pritiski preveliki, da bi se ponovno podali v učiteljevanje.

V naši raziskavi se je pokazalo, da je zavezanost poklicu odvisna od dveh preučevanih karakteristik učiteljev biologije, in sicer od njihove delovne dobe in tipa šole v kateri poučujejo.

Spet so učitelji začetniki tisti, ki bi z najmanjšo verjetnostjo ponovno izbrali poklic učitelja. Začetek učiteljevanja je težak. Zaradi nenehne obremenjenosti, trdega, celo garaškega dela, neizkušenosti, občutka nekompetentnosti, pomanjkanja časa za sprostitev itd., se v mladem učitelju prebudijo negativni občutki in nemalokrat si očita, da ni ustvarjen za poklic, ki si ga je izbral, zato velikokrat sanjari o drugem (»boljšem«) poklicu. Z leti se občutek obremenjenosti zmanjša, učitelj postane bolj samozavesten, pridobi potrebne veščine komuniciranja, poučevanja in veliko novega znanja, delo postane rutinsko itd. Tako ima vedno več časa zase in končno lahko začne uživati v tem kar dela.

Zavezanost poklicu se je pri osnovnošolskih učiteljih biologije izkazala za največjo, pri gimnazijskih učiteljih biologije pa za najmanjšo. Zakaj je tako, je težko pojasniti. Morda gre tu za način študija. Na osnovnih šolah so predvsem zaposleni učitelji, ki so se izobraževali na Pedagoški fakulteti, na kateri so se skozi celoten študij pripravljali na poklic učitelja. Drugače je z gimnazijskimi in srednješolskimi učitelji, ki so se večinoma izobraževali na Biotehniški fakulteti, kjer se priprava na poklic učitelja začne šele v tretjem ali četrtem letniku. Zato imajo morda učitelji biologije na gimnazijah in srednjih šolah več znanstvene žilice v sebi in si zato želijo zaposliti (in imajo tudi več možnosti) na drugih področjih biologije.

### **Stresorji na delovnem mestu učitelja biologije**

Rezultati preučevanja stresorjev so pokazali, da so ti na delovnem mestu učitelja biologije številni. To je posledica tega, da ima vsak učitelj lasten profil vzrokov stresa oz. povedano drugače: posameznemu učitelju lahko vsak vidik njegovega dela povzroča stres (Kyriacou, 1990; v Slivar, 2006). Zavedati se moramo tudi, da se stresorji spreminjajo glede na kontekst v katerem se pojavijo, v neki situaciji lahko predstavljajo močan stres, v drugi pač ne. Tako ne moremo govoriti o nekem prevladujočem vzroku za stres, lahko pa izpostavimo tiste, ki za večino učiteljev pomenijo velik ali izjemen stres.

Različne študije navajajo, da so za učitelje daleč najbolj stresni faktorji, ki so povezani z vedenjem in značilnostmi učencev (npr. Kyriacou in Sutcliffe, 1978; Borg in Riding, 1991a, 1991b; Depolli, 1999, 2002; Glavač, 1999; Horvat, 2001 itd.). Enako smo ugotovili tudi v naši raziskavi, saj so dosegli najvišje skupno povprečje. Najpomembnejši so:

agresivnost učencev, disciplinsko težavni razredi, vedenjsko problematični učenci, negativen in nespoštljiv odnos učencev do učitelja ter hrupni in nemirni učenci.

Učitelj večino svojega delovnega dneva preživi v razredu oz. v nepretrgani interakciji z mladimi. Odnos med učencem in učiteljem pa je intenziven, nemalokrat čustven in zapleten. V razredu je lahko tudi do 32 učencev in vsak od njih je edinstvena osebnost s svojimi željami, pričakovanji, stališči in težavami, ki zahtevajo učiteljevo pozornost. Med vsakim učencem in učiteljem se spletejo različni odnosi, ki se lahko spreminjajo tudi iz dneva v dan. Učenec ima lahko učitelja rad, spet drugič ga sovraži, včasih se ga boji. Podobno je tudi z učitelji. Čeprav se trudijo, da bi vse učence obravnavali enakovredno, pa to nikakor ni vedno mogoče, tako se včasih tudi zgodi, da pride na obeh straneh do nepremostljivih in globokih zamer. To lahko pripelje celo tako daleč, da učenec postane agresiven (predvsem verbalno, čeprav se v šolah vedno bolj srečujejo tudi s fizičnim nasiljem) do učitelja. Do enakih zamer seveda prihaja tudi med učenci samimi, kar spet vodi v verbalno zlorabljanje, ki se nemalokrat konča s pretepi. Agresivnost učencev do sošolcev in/ali do učiteljev pa zahteva izredno čustveno angažiranje učiteljev, od njih zahteva trden pogum in veliko mero samozavesti, da se agresivnemu učencu zoperstavijo, da posežejo v prepir ali pretep. Učitelji biologije pa se lahko srečajo še z drugačno vrsto agresivnosti učencev, z agresivnostjo do živih bitij. Menimo, da to predstavlja za učitelja veliko preizkušnjo, kajti učitelj mora v taki situaciji najti način, kako zaustaviti agresivnega učenca.

Ena od karakteristik stereotipnega pojmovanja »idealnega učitelja« je tudi, da nikoli nima težav z disciplino v razredu. Menimo, da so učitelji preobremenjeni s takim načinom mišljenja, ki je vsekakor zmotno. Zato je na eni strani »pomanjkanje discipline« velik stresor zaradi prepričanja učiteljev, da je to velik problem, ki ga ne bi smeli imeti, po drugi strani pa je resnično prišlo do drastičnih premikov v vedenju in discipliniranosti učencev. Mladi so v današnjem svetu vse preveč prepuščeni samim sebi, saj starši zaradi pehanja za »boljše življenje« pogosto nimajo časa zanje, da bi jim nudili dobro vzgojo (ne samo materialnih dobrin) in jim pomagali, da odrastejo v dobre in odgovorne posameznike. Pomanjkljiva vzgoja pa se žal odraža v vedenju in nediscipliniranosti mladih ljudi. Vsekakor pa ne smemo za slabo vzgojo kriviti le staršev, velik del krivde gre tukaj na celotno družbo, ki pod sloganom »za boljše življenje« oglašuje napačne stvari. In še nekaj, z načinom našega življenja, so se leta, ko mladi preidejo v puberteto, pomaknila navzdol, tako se morajo učitelji že kmalu spoprijeti s težavami, ki jih ta prinaša. In ker veliko večino dneva preživijo v družbi najstnic in najstnikov, je razumljivo, da učiteljeva potrpežljivost pogosto sreča in celo prekorači mejo stresa.

In nenazadnje, delo učitelja ne poteka v miru in tišini, zato je nadvse pomembno kako sposoben je učitelj pri vzdrževanju svoje koncentracije ter kolikšno toleranco do hrupa ima. Oboje pa je predvsem odvisno od učiteljeve osebnosti. Vendar pa učitelj preživi zelo veliko število ur v hrupnem in nemirnem okolju, kar lahko pri še tako tolerantnem učitelju povzroči nemir in nervozo.

Kot drugi najbolj stresni so se izkazali faktorji, ki so povezani z delovnimi pogoji na delovnem mestu in v samem poklicu učitelja. Najpomembnejši so: vmešavanje nestrokovne javnosti v strokovne probleme šolstva, prevelika količina dela, prehitro tempo šolskega dneva in stalne spremembe, ki se vrstijo v vzgoji in izobraževanju.

Napadi javnosti na šolski sistem so vse bolj pogosti in vse bolj glasni. Učitelje pri tem moti predvsem to, da so najbolj glasni ravno tisti, ki vedo zelo malo o pedagoškem delu.

Ironično pa pripombe teh letijo predvsem na načine učiteljevega poučevanja. Tako dostikrat poslušamo o tem, kako so učitelji prezahtevni, kako so nepravilni, kako ne znajo vzgajati, kako morajo učiti itd. Vsak človek je strokovnjak za neko področje (največkrat za tisto za katero se je šolal), zato bi bil čas, da tudi učitelju priznamo strokovnost in mu pustimo, da svoje delo opravlja tako, kot ga zna samo on. Ali kot pravi Strugar (1993; v Slivar, 2006: str. 4): »Učitelj je strokovnjak, ki organizira vzgojno-izobraževalni proces in s svojo splošno izobrazbo, poznavanjem pedagoških, didaktičnih in metodičnih osnov v skupnem delu z učenci uresničuje cilje in naloge vzgoje in izobraževanja«.

Da sta prevelika količina dela in prehitro tempo šolskega dneva ena najbolj stresnih dejavnikov v poklicu učitelja, nismo presenečeni. Če pogledamo strukturo našega vzorca glede na dodatne predmete (str. 65), dodatne zadolžitve (str. 65), ure poučevanja na teden (str. 66) in število poučevanih razredov (str. 63), opazimo naslednje: okrog dve tretjini učiteljev v našem vzorcu poučuje še vsaj en dodatni predmet poleg biologije (lahko pa celo 4 in več) in ima vsaj še eno dodatno zadolžitev poleg poučevanja (lahko pa celo 4 in več). Okrog tri četrtine učiteljev v našem vzorcu poučuje več kot 21 ur na teden in poučuje od 3 do 5 različnih razredov. Številke so vsekakor visoke, s tem pa je visoka tudi obremenjenost učiteljev z delom. Učitelj ima dolg delavnik, opravlja delo tudi doma ali pa ostaja v šoli do poznih ur zaradi različnih sestankov, konferenc in neopravljenega dela. Če učitelj poučuje več predmetov, to zanj pomeni, da mora poznati raznoliko snov, kar pa zahteva od njega nenehno učenje in spremljanje dogodkov; če ima dodatne zadolžitve na šoli, to zanj pomeni opravljanje različnih pomembnih nalog, vsaka pa mora biti kakovostno izvedena; če poučuje večje število razredov (upoštevati moramo še razredne oddelke in da je v vsakem oddelku lahko tudi več kot 30 učencev), to zanj pomeni še dodatno delo s pripravo zadolžitev za učence, s pridobivanjem ocen, s popravo preizkusov znanja itd. (ker mora biti to izvedeno v določenem časovnem obdobju, se s tem nanj izvaja še časovni pritisk). Učitelj pa se poleg vsega tega ukvarja še z administrativnim delom. Zato ni nič presenetljivega, da učiteljem pogosto zmanjka časa za vso delo, ki ga morajo opraviti. Občutek imajo, da šolski dan mineva s svetlobno hitrostjo, postorili pa so manj, kot so želeli. Pogosto je njihov edini odmor tisti 5 minutni med urami. Včasih se lahko zgodi, da se v natrpanem urniku najde prosta ura, ki je nato edini prosti čas, ko lahko v miru opravijo nekaj pisarniških opravil. Še pogosteje pa se zgodi, da ta prosta ura odpade, ko mora učitelj nadomeščati manjkajočega učitelja. Zato je prisiljen delo preložiti na kasnejši čas, medtem pa lahko dobi že novo zadolžitev. Nastane začarani krog, v katerem so učitelji nenehno pod časovnim pritiskom, ritem dela je vsiljen (vezan na 45-minutno učno uro), občutek imajo, da dnevi vse prehitro minevajo, ob tem pa delo nikoli ni povsem opravljeno.

Komaj se je končalo uvajanje devetletne osnovne šole, že se začne prenova gimnazij in srednjega šolstva nasploh. Spremembe, ki se uvajajo v vzgojo in izobraževanje, pa niso nič nenavadnega, saj je šolstvo vendarle živ in dinamičen sistem. Seveda so spremembe tudi nujno potrebne, da se šole po besedah Rutar Ilc (2006) izognejo avtomatizaciji in rutinskosti lastnega delovanja, da rastejo, se razvijajo in napredujejo. Težave pa se pojavijo, ko se posegi v šolstvo izvajajo prehitro, prevečkrat ali celo neprimerno (npr. odvzem orodij učiteljem za discipliniranje učencev), kot se je to zgodilo v naši državi. Komaj so se učitelji navadili na prenovljene učne načrte, metode in tehnike poučevanja, učbenike, šolsko zakonodajo itd., že so se pojavile novosti. Učitelji so ob spremembah le postavljeni pred dejstva, pri njihovem oblikovanju ne sodelujejo, se pa od njih pričakuje, da jih bodo uspešno vpeljali. Nanje se izvaja velik pritisk in lahko se pojavijo občutki nekompetentnosti in nemoči.

Manj stresni so za učitelje biologije dejavniki, ki so povezani z njihovo samostojno aktivnostjo, najpomembnejši je: odgovornost za varnost učencev (npr. na izletu).

Učitelj ima znotraj mnogih vlog v svojem poklicu tudi vlogo odgovornih staršev in mora kot tak budno paziti na vsak korak učencev, kar pa je skrajno naporno, saj v tej vlogi nima le enega otroka. Tako bi učitelji v situacijah, ko mlade odpeljejo v naravo, na igrišče ali na izlet, potrebovali nešteto parov oči. Naj pa je učitelj še tako pozoren in pazljiv, vedno se lahko zgodi, da kak učenec pade in se rani. Ali pa je nek učenec bolan (ima na primer alergijo) in potrebuje še prav posebno pozornost itd. Kakorkoli, zgodi se lahko marsikaj in vedno pade težko breme le na učiteljeva ramena, saj za nastalo nesrečo osebno odgovarja.

Dejavniki, ki so povezani z medsebojnimi odnosi z ravnateljem, s sodelavci in s starši, so se izkazali za najmanj obremenjujoče stresorje na delovnem mestu učitelja biologije. Kaže, da so odnosi z ravnateljem in s sodelavci v naših šolah pohvale vredni, da med zaposlenimi ni pretiranih konfliktov, tekmovalnosti in nevoščljivosti, da med njimi vlada prijateljstvo in razumevanje ter pripravljenost pomagati. Najbolj izpostavljen stresor kategorije Odnosi z delavci šole in s starši pa je: pritiski in zahteve staršev. Zanimivo je, da nekateri učitelji pogosto potožijo, kako se danes starši premalo zanimajo za delo in napredek svojega otroka v šoli, medtem pa nekateri drugi učitelji vse prevečkrat padejo v konflikte s preveč zahtevnimi in kritičnimi starši. Zahteve staršev po intelektualnem in dobro vzgojenem otroku so seveda razumljive in več kot upravičene. Težava nastopi, ko starši vse preveč radi posežejo v odnos učenec – učitelj, in pri tem vidijo le eno plat medalje: »učitelj je slab, moj otrok je dober«. Če bi si starši drznili priznati, da krivda za neuspeh ali konflikt ne tiči le v učitelju, bi ga s tem močno razbremenili, hkrati pa bi izkazali spoštovanje njegovemu trudu.

Naša raziskava je pokazala, da je doživljanje stresorjev odvisno od treh preučevanih karakteristik učiteljev biologije, in sicer od njihove delovne dobe, tipa šole v kateri poučujejo in opravljanja razredništva.

Ugotovili smo že, da učitelji začetniki doživljajo večji stres na delovnem mestu od svojih bolj izkušenih kolegov, podobno je tudi z doživljanjem stresorjev, ki so povezani z značilnostmi in vedenjem učencev. Učitelj začetnik se šele uči kako funkcionirati v odnosu učenec - učitelj, zato ga disciplinske težave otrok ter njihovi motivacijski in delovni primanjkljaji veliko bolj motijo, kot njegove starejše kolege. Res pa je tudi, da se mnogi učenci do učitelja začetnika zaradi predsodka do njegove neizkušenosti, veliko manj spoštljivo vedejo, kot bi bilo to potrebno, in vse prevečkrat preizkušajo njegove čustvene meje.

Učitelji, ki poučujejo na osnovnih šolah, pri vseh štirih kategorijah stresorjev (Učenci, Dejavnost učitelja, Delovni pogoji in Odnosi z delavci šole in s starši) doživljajo višjo stopnjo stresa kot učitelji, ki poučujejo na srednjih šolah in gimnazijah. Morda tiči razlog v tem, da se učitelji na gimnazijah in srednjih šolah veliko manj obremenjujejo z različnimi aspekti svojega dela, saj si še vedno lahko privoščijo nekoliko več svobode kot njihovi osnovnošolski kolegi (npr. v discipliniranju učencev), pa tudi reforme v šolstvu jih (še niso) tako močno zadele. Poleg tega je v osnovnih šolah še neizbrana populacija učencev, učenci v srednjih šolah in gimnazijah pa so selekcionirani in se zato osnovnošolski učitelji večkrat srečajo z nemotiviranostjo, nesodelovanjem in z nepripravljenostjo učencev za delo in učenje.



Učitelji razredniki manj stresno doživljajo stresorje v kategorijah Učenci in Odnosi z delavci šole in s starši, kot učitelji, ki razredništva ne opravljajo. Razredništvo bi lahko bilo stresno že zaradi nasprotujočih si vlog učitelja razrednika. Na eni strani je ta prijatelj in zaupnik učencev, po drugi stani pa je izvajalec kazni in kritik. Kaže pa, da pozitivne strani razredništva prevladajo - posamezne učence razrednik veliko bolje spozna, spozna njihove prednosti in slabosti, želje in težavice, tako jim je veliko bolj blizu in zmore na kakovosten način rešiti še tako težek konflikt z njimi. Ima pa seveda tudi več vpliva nanje!

Učitelji razredniki imajo, kot kaže, tudi boljše odnose z ravnateljem, s sodelavci in s starši. Kvantiteta interakcij pomembno prispeva h kvaliteti odnosov, saj se ob številnih srečanjih med učitelji razredniki in ravnateljem, sodelavci ter starši spletejo tesnejše vezi.

Vse štiri kategorije stresorjev (Učenci, Dejavnost učitelja, Delovni pogoji in Odnosi z delavci šole in s starši) so v pomembni pozitivni povezavi s splošnim doživljanjem stresa na delovnem mestu, kar kaže na to, da prav vsi aspekti učiteljevega dela prispevajo k stresnemu doživljanju poklica, in hkrati pomeni tudi, da če učitelj doživlja stres samo na enem področju svojega dela, ima to vseeno velik vpliv na njegovo splošno počutje. Rezultati so tudi pokazali, da so 3 kategorije stresorjev v pomembni negativni povezavi z zadovoljstvom v poklicu: bolj stresno doživljanje faktorjev Učenci, Delovni pogoji in Odnosi z delavci šole in s starši povzročata manj zadovoljstva. Izključena pa je kategorija Dejavnost učitelja, saj lahko učitelji na dejavnike, ki so povezani z njihovim samostojnim delom, najlažje vplivajo, tako lahko z lastno aktivnostjo in samokontrolo uspešno regulirajo svoje zadovoljstvo.

### **Posledice delovnega stresa učiteljev biologije**

Učitelji biologije pri sebi opažajo zelo različne tegobe, ki so posledica delovanja delovnega stresa. Kot najpogostejša občutja so največkrat navedli psihološke znake stresa, kot so na primer občutek preobremenjenosti, občutek čustvene izčrpanosti, zaskrbljenost, vznemirjenost, razdražljivost, preobčutljivost in občutek prevelike odgovornosti. Kot drugi najbolj pogosti znaki stresa so se izkazali telesni simptomi kot sta na primer občutek delovne izčrpanosti ter utrujenost in pomanjkanje energije. Najmanj pogosto pa učitelji biologije doživljajo vedenjske znake stresa, v ospredju je predvsem neprestano razmišljanje o problemih ali dogodkih v šoli. O podobnih rezultatih poročajo tudi druge slovenske raziskave (npr. Depolli, 1999, 2002; Glavač, 1999; Horvat, 2001 itd.).

Tukaj se moramo predvsem vprašati kaj narediti, da bo negativnega počutja manj. Trenutno se bolj ali manj z zdravljenjem posega le v simptome stresa, kar pa je seveda dolgoročno neučinkovito, saj slej kot prej vse hudo spet privre na dan. Ker smo v naši raziskavi ugotovili pozitivno medsebojno povezanost vseh kategorij simptomov stresa in vseh kategorij stresorjev, je jasno, da bi negativno počutje učiteljev lahko »pozdravili« le z direktnim učinkovanjem na vire stresa. Poleg tega se vse kategorije simptomov stresa pomembno (pozitivno) povezujejo še s splošnim doživljanjem stresa na delovnem mestu in (negativno) z zadovoljstvom v poklicu. To pa pomeni, da poleg vseh aspektov učiteljskega poklica, tudi nek splošen poklicni stres pomembno prispeva k proženju stresne reakcije, k negativnemu počutju, pa naj bo to psihološko ali telesno, ali pa k nekemu negativnemu vedenjskemu odzivu. Slabo počutje pa seveda vodi k nezadovoljstvu, ki je morda sprva usmerjeno vase, slej kot prej pa se kot virus razširi na celotno področje delovanja.

Pogosto občutena čustvena izčrpanost je tudi eden izmed faktorjev izgorelosti, tiste zadnje stopnje stresa, zaradi katere učitelji menjajo poklic. Še toliko bolj je zaskrbljujoče, ker jo spremljajo tudi občutki preobremenjenosti, prevelike odgovornosti in močnega pojemanja energije. Jasno je torej, da so razbremenilni posegi v učiteljski poklic nujni in bi morali biti načrtovani v bližnji prihodnosti!

Gasarjeva (2001) predlaga nekatere zelo konkretne in kratkoročno uresničljive cilje razbremenitve učiteljev. Na primer, če bi v posameznih šolah zaposlili več učiteljev, bi lahko s tem zmanjšali tedensko delovno obremenitev ter splošno veliko delovno obveznost učiteljev, saj bi se delo lahko porazdelilo med njimi (poleg tega pa bi se zmanjšala tudi nezaposlenost učiteljev). Gasarjeva (2001) predlaga tudi postopno in načrtno povečevanje učiteljeve moči vplivanja na učence z uvedbo ukrepov, ki bi določali dolžnosti in odgovornosti tako učencev kot učiteljev, hkrati pa bi učiteljem zagotovili sredstva za uresničevanje le-teh. S tem bi prišlo tudi do nekaterih drugih izboljšav, na primer bolj kulturno in primerno vedenje mladih bi pripomoglo k manjšemu hrupu v šolskih prostorih in večji disciplini v razredih. S temi ukrepi bi vsekakor zmanjšali psihološko preobremenjenost učiteljev in njihovo odtekanje energije.

Rezultati naše raziskave so pokazali, da je doživljanje simptomov stresa večinoma neodvisno od demografskih dejavnikov učiteljev. Izjemo smo našli le v doživljanju vedenjskih znakov stresa, ki je kot kaže odvisno od delovne dobe učiteljev. Učitelji, ki poučujejo od 4 do 14 let, najbolj pogosto doživljajo vedenjske znake stresa, za učitelje začetnike pa je doživljanje le-teh najmanj pogosto. Zakaj je tako? Morda gre tukaj le za drugačen način življenja enih in drugih. Učitelji začetniki so šele končali študij in se privajajo na novo življenje. Zaradi tega dejstva so prijetno vznemirjeni, živahni in energični, in čeprav so pod velikim stresom, prijetne strani novega življenja zabrišejo negativizem. Poleg tega še nimajo svoje družine, ki bi se ji morali posvečati, zato imajo več časa zase in se lažje sprostijo. Zaradi samskosti lahko ohranjajo tesne stike s prijatelji, s katerimi se redno dobivajo in razpravljajo o problemih. Drugače je pri učiteljih, ki poučujejo dalj časa, ki so se že ustalili tako poklicno kot zasebno. Pritiske in stres na delovnem mestu pogosto prenašajo v družino, kar lahko povzroča napetosti med družinskimi člani. Zaradi posvečanja družini, je manj časa tudi za pogovore s prijatelji, manj je prostega časa, ko se človek lahko posveti izključno le sebi itd. In nenazadnje tudi stres v zasebnem življenju negativno vpliva na poklicno funkcioniranje, s tem pa se poveča vpliv potencialnih stresorjev na delovnem mestu in doživljanje simptomov stresa.

### **Spoprijemanje učiteljev biologije z delovnim stresom**

Kako se bo posameznik odzval v stresni situaciji, je v veliki meri odvisno od njegovega doživetja le-te. Če ima občutek, da lahko poseže v situacijo, jo spremeni in obvlada, bo uporabil na problem usmerjeno strategijo, če pa bo situacija zanj nespremenljiva in neobvladljiva, pa bo uporabil strategijo usmerjeno na čustva (Folkman in Lazarus, 1985; v Phillips, 1993). Učitelji biologije so v naši raziskavi navajali, da v stresnih situacijah najpogosteje uporabijo na problem usmerjene strategije, kot so na primer: »temeljito premislim in se osredotočim na reševanje problema«, »iz problema skušam kaj pridobiti, se naučiti«, »pomagam si z izkušnjami iz podobnih situacij v preteklosti«, »odločno se zavzamem in se borim za to, kar hočem doseči« in »naredim vse, da se situacija popravi,

saj sem k problemu prispeval/a tudi sama/a«. Kot kaže učitelji biologije smatrajo, da nobena situacija ni tako kritična, da je ne bi mogli obvladati in rešiti, zato se najraje zatečejo k direktnemu reševanju konfliktov in problemov. Mnogi celo smatrajo, da se iz nastalega problema lahko tudi kaj naučijo in dobijo dobro popotnico za življenje. Zelo spodbudno je tudi, da so učitelji pripravljani priznati, da k problemom prispevajo tudi sami, da priznajo krivdo in je ne nalagajo izključno le na drugo osebo, ki je vpletena v nastalo situacijo, saj se le tako lahko resnično potrudijo, da dosežejo uspešen konec. Ta pa pomeni velik osebni dosežek in bistveno prispeva k dobremu počutju.

Nekoliko manj pogosto pa se učitelji biologije zatečejo k strategijam, ki so usmerjene na čustva. Največkrat so navajali načine kot so »se sproščam ob glasbi, gledanju televizije, branju« in »poiščem čustveno podporo pri domačih, partnerju, prijateljih«. Te vrste strategij služijo predvsem za trenutno razbremenjevanje, problem pa ostaja nerazrešen.

Nikoli pa ne moremo biti povsem prepričani, da je način s katerim se spoprimemo s trenutnim problemom, v tistem trenutku najboljši, saj so si situacije (stresorji) zelo različne, še bolj pa ljudje, ki se znajdejo v njih. Že zgodnji raziskovalci stresa se niso mogli jasno sporazumeti katere strategije so najbolj učinkovite (Aldwin in Revenson, 1987; v Phillips, 1993). Nekatere študije navajajo, da na problem usmerjene strategije zmanjšajo čustveni distress, medtem ko ga na čustva usmerjene strategije povečajo (npr. Baum in sod. 1983; Felton in Revenson, 1984; Nezu in Ronan, 1985; v Phillips, 1993). Menaghan (1982; v Phillips, 1993) je na primer ugotovil, da na problem usmerjene strategije nimajo posebnega učinka na čustveni distress, močno pa ublažijo nadaljnje probleme. Phillips (1993) celo trdi, da na čustva usmerjene strategije povečajo čustveno izčrpanost in depersonalizacijo, medtem ko na problem usmerjene strategije povečajo osebno izpolnitev in zmanjšajo depersonalizacijo. Nekatere študije pa so celo ugotovile, da strategije spoprijemanja nimajo vpliva na stopnjo stresa, ki jo učitelji doživljajo (npr. Kyriacou, 1980; Litt in Turk, 1985; v Phillips, 1993). Dosedanja dognanja so torej zelo raznolika. Ko smo mi ugotavljali zveze med preučevanimi dimenzijami in strategijami spoprijemanja, smo ugotovili, da so strategije usmerjene na čustva pomembno (pozitivno) povezane z vsemi kategorijami stresorjev (Učenci, Dejavnost učitelja, Delovni pogoji in Odnosi z delavci šole in s starši) in z vsemi kategorijami simptomov stresa (Psihološki, Telesni in Vedenjski znaki stresa), strategije usmerjene na problem pa so pomembno (pozitivno) povezane le s kategorijo stresorjev Delovni pogoji in s psihološkimi znaki stresa.

Kaže, da bolj pogosta uporaba na čustva usmerjenih strategij, poveča stopnjo doživljanja stresa pri vseh aspektih učiteljevega dela, hkrati pa poveča tudi pogostost doživljanja vseh znakov stresa. To dokazuje, da na čustva usmerjene strategije služijo le trenutni razbremenitvi in sprostivni, samega problema pa ne razrešijo oz. celo povečajo negativno doživljanje stresa. Lahko je seveda tudi obratno, in sicer pri večji stopnji stresnosti dejavnikov, ki so povezani z vsemi aspekti učiteljevega dela in pri bolj pogostem doživljanju tegob stresa, se učitelji bolj pogosto zatekajo k strategijam, ki so usmerjene na čustva. To pa opozarja, da sama intenziteta stresnosti in slabega počutja prispeva k uporabi načinov, ki sproščajo čustveno napetost, kar je kot kaže v dani situaciji za učitelje poglavitnega pomena, saj le tako lahko preprečijo, da se ne zlomijo.

Pri strategijah usmerjenih na problem, pa je nekoliko drugačna situacija. Bolj pogosta uporaba na problem usmerjenih strategij poveča jakost doživljanja stresorjev, ki so povezani z delovnimi pogoji na delovnem mestu in v samem poklicu, bolj pogosto pa je tudi doživljanje psiholoških znakov stresa. To dokazuje, da na problem usmerjene

strategije ne razbremenijo čustvenih težav, ki se samo še nalagajo, kar slej kot prej privede do nekontroliranega izbruha in zloma. Kaže pa tudi na to, da lahko te vrste strategij samo še poglobijo problem. Menimo, da se to zgodi zlasti takrat, ko gre za objektivne probleme, ki zahtevajo globok vpogled vanje s sodelovanjem širšega kroga ljudi. Za stresorje, ki so povezani s pogoji na delovnem mestu in v poklicu učitelja biologije, bi lahko rekli, da so objektivni in kot taki neposredno individualno nerešljivi. Učitelji jih vseeno hočejo razrešiti po svojih najboljših močeh, ker pa v to vložijo vse preveč truda, so lahko še bolj nedosegljivo rešljivi in stresni. Lahko je tudi obratno, pri večji stopnji stresnosti dejavnikov, ki so povezani z delovnimi pogoji na delovnem mestu in v samem poklicu in pri bolj pogostem doživljanju psiholoških znakov stresa, se učitelji pogosteje zatekajo k strategijam, ki so usmerjene na problem. To pa kaže na to, da se učitelji zavedajo, da le z direktnim pristopom lahko ublažijo nastale probleme in dolgoročno zmanjšajo psihične pritiske. Skušajo si ublažiti neprimerne delovne pogoje na primer tako, da si primerno uredijo delovni prostor, da si ustrezno razporedijo čas za delo in počitek itd.

Naša raziskava je pokazala, da je uporaba strategij spoprijemanja s stresom odvisna od dveh preučevanih karakteristik učiteljev biologije, in sicer od opravljanja razredništva in okoliša šole, kjer učitelji poučujejo.

Učitelji razredniki manj pogosto uporabljajo obe vrsti strategij spoprijemanja kot učitelji, ki funkcije razrednika nimajo. Ti rezultati kažejo na to, da se učitelji razredniki manjkrat srečajo s problematično situacijo, lahko tudi, da so situacije v katere se zapletejo razredniki, manj problematične oz. manj intenzivne ali pa jim pripisujejo manjšo težo, lahko pa probleme tudi bolj spretno rešujejo.

Učitelji, ki poučujejo na mestni šoli bolj pogosto uporabljajo strategije usmerjene na problem, kot pa učitelji, ki poučujejo na podeželski šoli. Zakaj je tako? Morda se učitelji na podeželju manj pogosto srečujejo s problematičnimi situacijami že zaradi tega, ker so podeželske šole navadno manjše, manj je učencev, manj je učiteljev, starši se veliko bolje poznajo z učitelji, skratka stiki so tako lahko bolj osebni, kar pa veliko pripomore k temu, da se težji problemi sploh ne pojavijo. Ne moremo pa z zagotovostjo trditi, da je v podeželskih šolah problematičnih situacij manj, za to bi morali preveriti pogostost srečanja učiteljev s posameznimi stresorji, čemur pa v naši raziskavi nismo namenili pozornosti.

## 7.2 SKLEPI

V pričujočem diplomskem delu smo se osredotočili na stres, ki ga na delovnem mestu doživljajo slovenski učitelji biologije. Na podlagi izidov raziskave smo prišli do naslednjih zaključkov:

- Učitelji biologije pri svojem delu doživljajo stres. Večina jih doživlja vsaj zmerno stopnjo stresa, za eno petino učiteljev pa je njihovo delo zelo ali celo izjemno stresno. V času, ko učitelji ne poučujejo, je poklicni stres bistveno manjši. Za večino je življenje v času počitnic/dopusta povsem nestresno in za nobenega učitelja zelo ali izjemno stresno. Večina učiteljev je v svojem poklicu vsaj srednje zadovoljnih in bi tudi ponovno izbrali isti poklic, ena desetina učiteljev pa je nezadovoljnih ali celo zelo nezadovoljnih, in ena petina učiteljev se verjetno ne bi ali vsekakor ne bi ponovno odločila za poklic učitelja.
- Stres v poklicu učitelja biologije je multidimenzionalne narave, saj na njegovem delovnem mestu nastopajo mnogi stresorji. V ospredju so dejavniki, ki so povezani

z vedenjem in značilnostmi učencev. Sledijo jim dejavniki, ki so povezani z delovnimi pogoji na delovnem mestu in v samem poklicu. Manj stresni so dejavniki, ki so povezani z učiteljevim samostojnim delom, najmanjši stres pa predstavljajo dejavniki, ki so povezani z medsebojnimi odnosi z nadrejenimi, s sodelavci in s starši.

- Učitelji biologije doživljajo nekatere značilne posledice delovnega stresa. Najpogosteje so to psihološki znaki stresa, ki kažejo na čustveno izčrpanost in psihično preobremenjenost. Sledijo jim telesni znaki stresa, ki kažejo na resno izčrpanost energijskih zalog. Vedenjski znaki stresa so pri učiteljih biologije najmanj pogosti, kažejo pa predvsem na nezmožnost sprostitev izven dela.
- Učitelji biologije se s stresnimi situacijami spopadajo predvsem z direktnim pristopom k razrešitvi problema, ki se kaže v aktivnem, načrtnem in neposrednem reševanju problemskih situacij. Manj pogosto pa se zatečejo k strategijam, ki so usmerjene na čustva; te se kažejo predvsem v razbremenjevanju čustev in misli ter v iskanju socialne podpore.
- Demografski dejavniki učiteljev, kot so leta poučevanja, tip šole, priprava učencev na zunanje preverjanje znanja, opravljanje razredništva in okoliš šole, pomembno vplivajo na doživljanje poklicnega stresa učiteljev biologije.
- Med doživljanjem zadovoljstva v poklicu, zavezanostjo poklicu, doživljanjem delovnega stresa, doživljanjem stresa v času počitnic/dopusta, doživljanjem stresorjev, doživljanjem posledic stresa in uporabo strategij spoprijemanja s stresom so pomembne pozitivne in negativne medsebojne povezave.

Rezultati naše raziskave so pokazali na zaskrbljujoče stanje v slovenskih šolah. Upoštevati pa moramo, da se je naša raziskava izvajala le na populaciji učiteljev biologije in, da del vzorca ni bil povsem naključno izbran, zato rezultatov ne moremo posplošiti na celotno populacijo učiteljev. Vendar je vseeno pomembno, da se o stresu, ki pesti naše učitelje, začne govoriti, da se začno tako učitelji kot vodstva šol zavedati negativnega delovanja stresa, da se širšo javnost opozori na njegovo prisotnost, in da se primerno ukrepa.

Stresa pri učiteljih ne smemo obravnavati samo kot problem posameznika, saj gre za družbeno vprašanje, s katerim bi se bilo potrebno resno soočiti tudi z vidika številnih sprememb v vzgoji in izobraževanju, sploh če si država v resnici prizadeva za kvalitetno vzgojno-izobraževalno delo v skladu z evropskimi merili. Kaj bi bilo torej potrebno po našem mnenju storiti?

- S problemom stresa bi se morali seznanjati že študentje pedagoških smeri; seznaniti bi se morali tako z viri stresa v svojem bodočem poklicu, kot z njegovimi posledicami, poučiti pa bi jih morali tudi o učinkovitih načinih spoprijemanja z njim. Predvsem bi se morali seznaniti s tistimi strategijami, ki bi zmanjšale najpogostejše vire stresa (npr. kako obvladati vedenjske probleme pri učencih itd.) in, ki bi ublažile doživljanje simptomov stresa (npr. tehnike sproščanja itd.).
- Širšo javnost (pa tudi samega učitelja) bi morali seznaniti o vlogi učitelja v družbi ter kakšne so njegove dolžnosti, odgovornosti in pravice.
- V šole bi se morale uvesti nekatere spremembe, ki bi delovale direktno na stresorje (npr. povečanje moči vplivanja učiteljev na učence, zmanjšanje delovne obremenitve z zaposlitvijo večjega števila učiteljev, več sredstev za učne pripomočke in boljša opremljenost z učno tehnologijo, manjše število otrok v

razredu, možnost sodelovanja učiteljev pri nastajanju razvojnega načrta šol, boljše vodenje šol itd.).

- Učiteljem bi morali nuditi konkretno podporo in pomoč (npr. organizacija seminarjev o problematiki stresa v poklicu, seznanjanje z učinkovitimi strategijami spoprijemanja s stresom, seznanjanje z različnimi tehnikami sproščanja, nudenje profesionalnega svetovanja na šolah, razvijanje sodelovanja v timih itd.).

## 8 POVZETEK

Stres je pojav, s katerim se srečujemo tako v zasebnem kot v poklicnem življenju. Nastaja kot neizogibna posledica naših odnosov z nenehno spreminjajočim se okoljem, ki se mu moramo stalno prilagajati. Vsak človek drugače občuti in se odziva na dogodke okoli sebe, ki sami po sebi ne povzročajo stresa, temveč je pomembno kako posameznik dogodek oceni. Kadar imamo občutek, da določenega dogodka ali situacije nismo sposobni obvladati, se pojavi stresna reakcija, ki jo občutimo kot spremembo v našem fizičnem, čustvenem in intelektualnem stanju. Stres vpliva na posameznikovo sposobnost delovanja in ima lahko zelo negativne in neprijetne posledice zanj, zato je zelo pomembno, da se vsak posameznik spoprime s stresom in ga poskuša obvladati.

Mnogi učitelji na svojem delovnem mestu občutijo stres. Vsak dan se srečujejo z mnogimi ljudmi in vsak od njih ima svoje zahteve in pričakovanja, ženejo pa ga tudi lastne želje, sposobnosti in potrebe. Tako skoraj ni dneva, ko se ne bi pri delu naprezal do meja svojih zmognosti.

V pričujočem diplomskem delu smo se namenili podrobneje raziskati stres, ki pesti slovenske učitelje biologije. V raziskavi nas je zanimalo kolikšen stres in kolikšno zadovoljstvo doživljajo pri svojem delu, kolikšna je njihova zavezanost poklicu, kateri stresogeni dejavniki delujejo na njihovem delovnem mestu in kakšne so zato posledice (simptomi), ki jih občutijo, ter katere strategije spoprijemanja uporabljajo, ko se znajdejo v stresni situaciji. Preveriti smo želeli tudi kako so med seboj povezane posamezne preučevane dimenzije in kako demografski dejavniki učiteljev vplivajo na doživljanje stresa.

Rezultati raziskave so pokazali naslednje. Večina učiteljev biologije doživlja vsaj zmerno stopnjo stresa, za eno petino učiteljev biologije pa je njihovo delo zelo ali celo izjemno stresno. Za večino učiteljev biologije je življenje v času počitnic/dopusta povsem nestresno in za nobenega učitelja biologije zelo ali izjemno stresno. Večina učiteljev biologije je v svojem poklicu (vsaj srednje) zadovoljnih, nezadovoljnih ali celo zelo nezadovoljnih pa je ena desetina učiteljev biologije. Večina učiteljev biologije bi ponovno izbrala poklic učitelja, ena petina učiteljev biologije pa se verjetno ne bi ali celo vsekakor ne bi ponovno odločila za učiteljski poklic. Najpomembnejše vire stresa pri učiteljih biologije predstavljajo dejavniki, ki so povezani z vedenjem in značilnostmi učencev. Kot drugi najbolj stresni so se pokazali dejavniki, ki so povezani z delovnimi pogoji na delovnem mestu in v samem poklicu. Manj stresni so dejavniki, ki so povezani s samostojno dejavnostjo učitelja. Najmanjše stresorje pa predstavljajo dejavniki, ki so povezani z odnosi z ravnateljem, s sodelavci in s starši. Najpogostejše posledice, ki jih učitelji biologije doživljajo zaradi delovnega stresa, so psihološki znaki stresa. Druge najbolj pogoste posledice delovnega stresa predstavljajo telesni znaki stresa. Najmanj pogosti pa so vedenjski znaki stresa. Učitelji biologije v stresnih situacijah najpogosteje uporabljajo na problem usmerjene strategije, manj pogosto pa se zatečejo k strategijam, ki so usmerjene na čustva. Med preučevanimi dimenzijami obstajajo pomembne pozitivne in negativne povezave. Demografski dejavniki, ki pomembno vplivajo na doživljanje poklicnega stresa učiteljev biologije, pa so leta poučevanja, tip šole, priprava učencev na zunanje preverjanje znanja, razredništvo in okoliš šole.

## 9 VIRI

- Blatnik Mohar M. 1996a. Stres pri učiteljih in ravnateljih - spodbuda ali grožnja? Vzgoja in izobraževanje, 27, 2: 4-10.
- Blatnik Mohar M. 1996b. Premagovanje stresa - kaj mora storiti učitelj, ravnatelj, šolska oblast. Vzgoja in izobraževanje, 27, 3: 15-20.
- Borg M. 1990. Occupational stress in British educational settings: A review. Educational Psychology, 10, 2: 103-127.
- Borg M., Riding R. 1991a. Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. Educational Psychology, 11, 1: 17-59.
- Borg M., Riding R. 1991b. Occupational stress and satisfaction in teaching. British Educational Research Journal, 17, 3: 263-280.
- Borg M., Riding R. 1993. Teacher stress and cognitive style. British Journal of Educational Psychology, 63: 271-286.
- Boyle G. J., Borg M. G., Falzon J. M., Baglioni A. J. Jr. 1995. A structural model of the dimensions of teacher stress. British Journal of Educational Psychology, 65: 49-67.
- Brown M., Ralph S. 1992. Towards the identification of stress in teachers. Research in Education, 48: 103-110.
- Cartwright S., Cooper C. 1994. No hassle!: Taking the stress out of work. London, Random House.
- Chan D. W., Hui E. K. P. 1995. Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. British Journal of Educational Psychology, 65: 15-15.
- Chan D. W. 2002. Stress, Self-efficacy, Social Support, and Psychological Distress Among Prospective Chinese Teachers in Hong Kong. Educational Psychology, 22, 5: 557- 568.
- Čabraja J. 2001. Učitelji in stres. Šolsko svetovalno delo, 6, 1/2: 32-36.
- Čabraja J. 2002. Obvladovanje stresa. Šolsko svetovalno delo, 7, 1: 23-25.
- Černigoj Sadar N. 2002. Stres na delovnem mestu. Teorija in praksa, 39, 1: 81-102.
- Depolli K. 1999. Stres na delovnem mestu osnovnošolskega učitelja predmetnega pouka. Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Depolli K. 2003. Povzročitelji stresa pri učiteljih. Sodobna pedagogika, 54, 3: 66-77.



- Dunham J. 1992. *Stress in teaching*. London, New York, Routledge.
- Fontana D., Abouserie R. 1993. Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 63: 261-270.
- Gasar S. 2001. Kako zmanjšati poklicni stres učiteljev? *Organizacija*, 34, 9: 577-586.
- Glavač U. 1999. *Učitelji in stres*. Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Griffith J., Steptoe A., Copley M. 1999. An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69: 517-531.
- Hodge G. M., Jupp J. J., Taylor A. J. 1994. Work stress, distress and burnout in music and mathematics teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 64: 65-76.
- Horvat M. 1999. Profesionalne obremenitve delavcev pri delu z vedenjsko/čustveno moteno populacijo otrok/mladostnikov. *Ptički brez gnezda*, 18, 37: 21-47.
- Horvat Z. 2001. *Poklic učitelja in stresne obremenitve*. Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Jelenkovič J. 1999. Vzgojitelj in stres. *Ptički brez gnezda*, 18, 37: 13-17.
- Ko Y. C., Chan K. B., Ali G., Boey K. W. 2000. Stress and coping of Singapore Teachers: A Quantitative and Qualitative Analysis. *Perspectives on Global Development and Technology*, 16, 2: 181-200.
- Kobal D. 1993. Nekatere novejšje teorije o povezanosti med stresom in psihosomatskimi motnjami. *Anthropos*, 25, 3/4: 95-105.
- Kola S. 1994. Occupational stress factors and Coping Strategies among Jamaican high school science teachers. *Research in Science & Technological Education*, 12, 2: 187-193.
- Kyriacou C., Sutcliffe J. 1978. Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48: 159-167.
- Kyriacou C., Sutcliffe J. 1979. A note to teacher stress and locus of control. *Journal of Occupational Psychology*, 52: 227-228.
- Kyriacou C. 2001. Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53, 1: 27-34.
- Lamovec T. 1990. Načini spoprijemanja s stresom (»coping«). *Anthropos*, 22, 5/6: 217-229.

- Lamovec T. 1994. Spoprijemanje s stresom. Psihodiagnostika osebnosti 1. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete: 84-134.
- Lazarus A. A., Lazarus C. N. 2000. 101 nasvet kako ohraniti duševno zdravje v norem svetu. Ljubljana, Hekure.
- Lindemann H. 1982. Premagani stres: Človek in vsakdanji pritiski. Ljubljana, Cankarjeva založba.
- Looker T., Gregson O. 1993. Obvladajmo stres. Kaj lahko z razumom storimo proti stresu. Ljubljana, Cankarjeva založba.
- Luban-Plozza B., Pozzi U. 1994. V sožitju s stresom. Ljubljana, DZS.
- Mihalič J., Skok C. 1997. Stresogeni dejavniki učiteljevega dela. Pedagoška obzorja, 12, 3/4: 170-178.
- Mikuš Kos A. 1993. Šola in stres. Vzgoja in izobraževanje, 24, 4: 3-13.
- Musek J. 1993. Znanstvena podoba osebnosti. Ljubljana, Educy: 346-355 str.
- Okebukola P. A., Jegede O. J. 1992. Survey of Factors that Stress Science Teachers and an Examination of Coping Strategies. Science Education, 76, 2: 199-210.
- Penko T. 1994. Izgorelost pri delu. Psihodiagnostika osebnosti 1. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete: 324-336 str.
- Perilleux E., Anselme B., Richard D. 1999. Biologija človeka. Anatomija, fiziologija, zdravje. Ljubljana, DZS: 299-303 str.
- Phillips B. N. 1993. Educational and psychological perspectives on stress in students, teachers and parents. Vermont, Clinical Psychology Publishing Corporation: 185-200 str.
- Pierce M. B., Molloy G. N. 1990. Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. British Journal of Educational Psychology, 60: 37-51.
- Powell T. 1999. Kako premagamo stres. Ljubljana, Mladinska knjiga.
- Quick J. C., Quick J. D. 1984. Organizational stress and preventive management. New York, McGraw-Hill.
- Rakovec-Felser Z. 1991. Človek v stiski, stres in tesnoba: povod in posledica bolezni. Maribor, Obzorja: 47-75 str.

- Rakovec-Felser Z. 2002. Zdravstvena psihologija. Maribor, Visoka zdravstvena šola: 51-66 str.
- Rostohar G. 2002. Stres, anksioznost, psihosomatske motnje in doživljanje dela pri učiteljih. Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Russell D. W., Altmaier E., Van Velzen D. 1987. Job-Related Stress, Social Support, and Burnout Among Classroom Teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72, 2: 269-274.
- Rutar Ilc Z. 2006. Od zgoraj navzdol ali od spodaj navzgor? Vzgoja in izobraževanje, 37, 3: 3.
- Selič P. 1993. Študij in stres. *Anthropos*, 25, 5/6: 178-199.
- Selič P. 1995. Stres in bolezen. *Anthropos*, 27, 3/4: 147-167.
- Selič P. 1999. Psihologija bolezní našega časa. Ljubljana, Znanstveno in publicistično središče: 53-166 str.
- Slivar B. 2006. Stres pri učiteljih. *Vzgoja in izobraževanje*, 37, 3: 4-9.
- Spielberger C. 1985. Stres in tesnoba. Murska Sobota, pomurska založba. Ljubljana, Centralni zavod za napredek gospodinjstva.
- Šalehar Stupica M. A., Stergar E., Mikuš-Kos A., Tomori M., Strojín M., Turnšek N., Eržen N., Krpač F. 1996. Obvladovanje stresa ali kako ukrotiti tigra in se pri tem celo zabavati. Ljubljana, Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije: 11-26 str.
- Taylor S. E. 1991. *Health psychology*. New York, McGraw-Hill: 191-259 str.
- Tyrer P. 1987. *Kako živeti s stresom*. Ljubljana, Mladinska knjiga.
- Wilson V. 2002. *Feeling the Strain. An overview of the literature on teachers' stress*. The Scottish council for Research in Education, Research Report No 109.
- Youngs B. B. 2001. *Obvladovanje stresa za vzgojitelje in učitelje. Priročnik za uspešnejše odzivanje na stres*. Ljubljana, Educy.

## ZAHVALA

Prof. dr. Cirila Peklaj, najlepše se Vam zahvaljujem za strokovno vodenje pri izdelavi diplomske naloge, za učne ure iz statističnih izračunov, za dragocene napotke pri interpretaciji rezultatov in za vso Vašo potrpežljivost, podporo in prijaznost.

Dr. Jelka Strgar, najlepše se Vam zahvaljujem za velikodušno pomoč pri delitvi vprašalnikov, za vedno pripravljenost nesebične pomoči, za dragocene nasvete, za prijaznost in spodbujanje.

Zahvaljujem se tudi prof. dr. Cveti Razdevšek-Pučko za recenzijo diplomskega dela in spodbudne besede in prof. dr. Alenki Gaberščik za izkazano zaupanje.

Srčno se zahvaljujem vsem učiteljem, ki ste mi bili pripravljeni pomagati pri nastanku diplomske naloge in ste sodelovali v raziskavi.

Helena Simončič in Katja Zdešar, najlepše se vama zahvaljujem za velikodušno pomoč pri razmnoževanju vprašalnikov, Katji tudi za lektorski pregled naloge; iz srca hvala vama obema!

Najlepša hvala mami Dušici, očetu Janezu, sestri Tini (Tina ti si zakon!) in drugim bližnjim, ker ste me skozi vsa ta leta študija tako ali drugače podpirali, mi stali ob strani in spodbujali.

Hvala tudi vsem prijateljicam in prijateljem, ker ste navijali zame, me čustveno podpirali in izkazovali iskreno prijateljstvo.

In nenazadnje, David, hvala tebi za pomoč pri računalniškem delu, najpomembnejše pa, hvala, ker si verjel vame, me bodril, razganjal oblake in preprosto, ker si ob meni!

## PRILOGA A

### VPRAŠALNIK

#### I. Del

**Najprej Vas prosim za nekaj splošnih podatkov. Pri vsakem vprašanju ustrezno obkrožite ali dopišite ustrezen odgovor.**

1. Spol:      Ž            M
2. Starost:      \_\_\_\_\_ let.
3. Stopnja izobrazbe:    višješolska    visokošolska    drugo:\_\_\_\_\_.
4. Smer študija:    biologija    biologija-kemija    biologija-gospodinjstvo    drugo:\_\_\_\_\_.
5. Koliko časa že poučujete?      \_\_\_\_\_ let.
6. Koliko časa poučujete biologijo?      \_\_\_\_\_ let.
7. Delovni čas:      poln            polovičen
8. Šola, v kateri ste zaposleni?    osnovna šola    poklicna ali strokovna srednja šola    gimnazija
9. Katere razrede poučujete v tem šolskem letu?      \_\_\_\_\_.
10. Ali letos poučujete učence, ki bodo opravljali nacionalni preizkus znanja ali maturo iz biologije?      Da            Ne
11. Ali ste tudi razrednik?      Da            Ne
12. Poučujete še kateri drugi predmet poleg biologije?      Ne            Da (Kateri? \_\_\_\_\_).
13. Imate morda na šoli še kakšne druge zadolžitve?      Ne            Da (Katere?\_\_\_\_\_).
14. Koliko ur na teden poučujete?      \_\_\_\_\_ ur.
15. Okoliš šole:      mesto            podeželje

Obrnite, prosim! →

## **II. Del**

**Prosim odgovorite na naslednja vprašanja, tako da obkrožite ustrezno številko odgovora.**

1. Kako ste zadovoljni v svojem poklicu?

- 1 – zelo nezadovoljen/na
- 2 – nezadovoljen/na
- 3 – srednje zadovoljen/na
- 4 – zadovoljen/na
- 5 – zelo zadovoljen/na

2. Če bi imeli možnost ponovne izbire poklica, bi si ponovno izbrali poklic učitelja biologije?

- 1 – nikakor
- 2 – verjetno ne
- 3 – ne vem
- 4 – verjetno da
- 5 – vsekakor

3. Kako stresno doživljate svoj poklic učitelja biologije?

- 1 – povsem nestresno
- 2 – nekoliko stresno
- 3 – zmerno stresno
- 4 – zelo stresno
- 5 – izjemno stresno

4. Kako stresno je vaše življenje kadar ne poučujete (npr. med poletnimi počitnicami)?

- 1 – povsem nestresno
- 2 – nekoliko stresno
- 3 – zmerno stresno
- 4 – zelo stresno
- 5 – izjemno stresno

Obrnite, prosim! →

### III. Del

V **Tabeli I (A-D)** so navedeni različni dejavniki, ki lahko povzročijo stres. Ocenite prosim, kako stresno doživljate navedene dejavnike Vi, kot učitelj/ica biologije, tako da obkrožite ustrezno številko pri vsaki postavki v tabeli. Pomembno je, da ničesar ne izpustite!

0 - povsem nestresno
1 - nekoliko stresno
2 - zmerno stresno
3 - zelo stresno
4 - izjemno stresno

A. UČENCI	povsem nestresno		izjemno stresno		
pomanjkanje motivacije in zanimanja pri učencih	0	1	2	3	4
slabo predznanje učencev	0	1	2	3	4
negativen odnos učencev do šolskega dela	0	1	2	3	4
slabe delovne navade učencev	0	1	2	3	4
slaba zmožnost koncentracije učencev	0	1	2	3	4
negativen in nespoštljiv odnos učencev do učitelja	0	1	2	3	4
vedenjsko problematični učenci	0	1	2	3	4
agresivnost učencev	0	1	2	3	4
disciplinsko težavni razredi	0	1	2	3	4
hrupni in nemirni učenci	0	1	2	3	4
razredi z različno sposobnimi učenci	0	1	2	3	4
nadarjeni učenci	0	1	2	3	4
nizko sposobni učenci	0	1	2	3	4
boječi in nesamozavestni učenci	0	1	2	3	4
neocenjeni ali negativno ocenjeni učenci ob koncu šolskega leta	0	1	2	3	4
močne čustvene reakcije učencev na kritiko ali slabo oceno	0	1	2	3	4

B. DEJAVNOST UČITELJA	povsem nestresno		izjemno stresno		
kaznovanje učencev	0	1	2	3	4
stalno nadzorovanje vedenja učencev	0	1	2	3	4
odgovornost za varnost učencev (npr. na izletu)	0	1	2	3	4
nadziranje učencev zunaj razreda (npr. v laboratoriju, v naravi)	0	1	2	3	4
vzdrževanje discipline v razredu	0	1	2	3	4
spodbujanje in vzdrževanje vrednot (npr. postavljanje dobrega zgleda učencem pri ravnanju z živimi bitji)	0	1	2	3	4
odgovornost za uspeh in dosežke učencev	0	1	2	3	4
sestavljanje testov	0	1	2	3	4
ustno preverjanje znanja	0	1	2	3	4
priprava zadolžitev za učence	0	1	2	3	4
priprava učne ure	0	1	2	3	4
priprava učencev na zunanje preverjanje znanja	0	1	2	3	4
govorilne ure in roditeljski sestanki	0	1	2	3	4
načrtovanje in organiziranje naravoslovnih dni, bioloških taborov...	0	1	2	3	4

Obrnite, prosim! →

C. DELOVNI POGOJI	povsem nestresno				izjemno stresno
administrativno delo	0	1	2	3	4
prevelika količina dela	0	1	2	3	4
prehiter tempo šolskega dneva	0	1	2	3	4
preveliko število pedagoških ur	0	1	2	3	4
malo časa za sprostitev med učnimi urami	0	1	2	3	4
premalo časa za pripravo učnih ur	0	1	2	3	4
premalo časa za preverjanje in ocenjevanje znanja učencev	0	1	2	3	4
preštevilčni razredi	0	1	2	3	4
pomanjkanje ustreznih disciplinskih ukrepov	0	1	2	3	4
zavezanost k izpolnjevanju zahtev kurikula	0	1	2	3	4
stalne spremembe, ki se vrstijo v vzgoji in izobraževanju	0	1	2	3	4
za šolsko delo porabljen prosti čas	0	1	2	3	4
slabi prostorski pogoji (npr. umazani razredi, premalo svetlobe, neprimerna temperatura itd.)	0	1	2	3	4
neprimernost in pomanjkanje učnih pripomočkov in druge šolske opreme	0	1	2	3	4
neustrezni učbeniki	0	1	2	3	4
pomanjkanje časa za sprotno strokovno izobraževanje	0	1	2	3	4
premalo časa za delo s posameznimi učenci	0	1	2	3	4
nadomeščanje odsotnih učiteljev	0	1	2	3	4
hospitacije nadrejenih pri pouku	0	1	2	3	4
»luknje« v urniku	0	1	2	3	4
pomanjkanje zasebnosti – skupne pisarne	0	1	2	3	4
nizek status učiteljskega poklica	0	1	2	3	4
neustrezen osebni dohodek	0	1	2	3	4
vmešavanje nestrokovne javnosti v strokovne probleme šolstva	0	1	2	3	4

D. ODNOSI Z DELAVCI ŠOLE IN S STARŠI	povsem nestresno				izjemno stresno
pomanjkanje priznanja za dodatno delo	0	1	2	3	4
pomanjkanje priznanja za uspešno poučevanje	0	1	2	3	4
odnos in vedenje ravnatelja	0	1	2	3	4
odnos in vedenje nekaterih drugih učiteljev	0	1	2	3	4
pomanjkanje podpore s strani ravnatelja	0	1	2	3	4
pomanjkanje podpore s strani drugih učiteljev	0	1	2	3	4
slaba komunikacija z ravnateljem	0	1	2	3	4
slaba komunikacija med sodelavci	0	1	2	3	4
pomanjkanje prijateljskega vzdušja med delavci na šoli	0	1	2	3	4
premajhna vključenost pri odločanju o šolskih zadevah	0	1	2	3	4
premalo možnosti za učinkovito posvetovanje o problemih	0	1	2	3	4
nesoglasja glede minimalnih standardov	0	1	2	3	4
zahteve s strani ravnatelja in šolskega inšpektorata	0	1	2	3	4
pritiski in zahteve staršev	0	1	2	3	4

Obrnite, prosim! →



#### IV. Del

V **Tabeli II** so navedene različne možne posledice stresa. Ocenite prosim, kako pogosto se tekom šolskega leta, na načine navedene spodaj, počutite Vi kot učitelj/ica biologije, tako da obkrožite ustrezno številko pri vsaki postavki v tabeli. Pomembno je, da ničesar ne izpustite!

0 - nikoli
1 - redko
2 - včasih
3 - pogosto
4 - zelo pogosto

POSLEDICE STRESA	nikoli				zelo
	0	1	2	3	pogosto
glavobol	0	1	2	3	4
vertoglavica in omotičnost	0	1	2	3	4
mišična napetost	0	1	2	3	4
hitro bitje srca	0	1	2	3	4
slabost brez telesnega vzroka	0	1	2	3	4
prebavne motnje in težave	0	1	2	3	4
potenje brez predhodnega napora	0	1	2	3	4
povišan krvni pritisk	0	1	2	3	4
živčnomišična disfunkcija (npr. tresavica, tiki, krči, trzaji obraza itd.)	0	1	2	3	4
sprememba glasu (npr. hripavost, jecljanje itd.)	0	1	2	3	4
kožne spremembe (npr. izpuščaji, akne, alergije itd.)	0	1	2	3	4
spremembe v apetitu (prenajedanje ali neješčnost)	0	1	2	3	4
oslabljen imunski sistem (nenehni prehladi)	0	1	2	3	4
težave s spanjem	0	1	2	3	4
izguba želje po spolnosti	0	1	2	3	4
prekomerno kajenje in/ali uživanje alkohola	0	1	2	3	4
izguba smisla za humor	0	1	2	3	4
težave s koncentracijo	0	1	2	3	4
izguba motivacije	0	1	2	3	4
nezmožnost, da bi se doma sprostil/a	0	1	2	3	4
neprestano razmišljanje o problemih ali dogodkih v šoli	0	1	2	3	4
pomanjkanje navdušenja tudi za najljubše interese	0	1	2	3	4
odpor do spoznavanja novih ljudi in do izkušnje novih doživetij	0	1	2	3	4
utrujenost in pomanjkanje energije	0	1	2	3	4
občutek čustvene izčrpanosti	0	1	2	3	4
občutek delovne izčrpanosti	0	1	2	3	4
občutek preobremenjenosti	0	1	2	3	4
vznemirjenost	0	1	2	3	4
razdražljivost	0	1	2	3	4
jeza ali bes	0	1	2	3	4
preobčutljivost	0	1	2	3	4
jokavost	0	1	2	3	4
pesimizem	0	1	2	3	4
depresija	0	1	2	3	4
strah	0	1	2	3	4

Tabela se nadaljuje na naslednji strani.

Obrnite, prosim! →

Nadaljevanje tabele s prejšnje strani.

POSLEDICE STRESA	nikoli				zelo pogosto
zaskrbljenost	0	1	2	3	4
tesnoba	0	1	2	3	4
pomanjkanje samozavesti	0	1	2	3	4
občutek, da nič ne storim prav	0	1	2	3	4
nezmožnost sprejemanja odločitev	0	1	2	3	4
občutek prevelike odgovornosti	0	1	2	3	4
občutek brezupa	0	1	2	3	4
brezbrižnost ali neobčutljivost za druge ljudi	0	1	2	3	4
ravnanje z učenci kot z brezosebnimi objekti	0	1	2	3	4

Obrnite, prosim! →

## V. Del

V **Tabeli III** so navedene različne možne strategije spoprijemanja s stresom. Ocenite prosim, kako pogosto ravnate na spodaj navedene načine pri soočenju s stresno situacijo Vi, kot učitelj/ica biologije, tako da obkrožite ustrezno številko pri vsaki postavki v tabeli. Pomembno je, da ničesar ne izpustite!

0 - nikoli
1 - redko
2 - včasih
3 - pogosto
4 - vedno

STRATEGIJE SPOPRIJEMANJA	nikoli					vedno
temeljito premislim in se osredotočim na reševanje problema	0	1	2	3	4	
upam, da se bo problem rešil sam od sebe	0	1	2	3	4	
na problem gledam s svetle strani in se prepričam, da bi lahko bilo še slabše	0	1	2	3	4	
naredim vse, da se situacija popravi, saj sem k problemu prispeval/a tudi sam/a	0	1	2	3	4	
skušam doseči, da bi oseba s katero imam problem, spremenila svoje mnenje	0	1	2	3	4	
razjezim se na osebo, ki je povzročila problem	0	1	2	3	4	
znesem se nad drugimi, ki s problemom niso povezani	0	1	2	3	4	
pomagam si z izkušnjami iz podobnih situacij v preteklosti	0	1	2	3	4	
sprijaznim se s problemom in se naučim živeti z njim	0	1	2	3	4	
izogibam se stiku z osebo, ki je problem povzročila	0	1	2	3	4	
odločno se zavzamem in se borim za to, kar hočem doseči	0	1	2	3	4	
naredim se, kot da se ni nič zgodilo	0	1	2	3	4	
iz problema poskušam kaj pridobiti, se naučiti	0	1	2	3	4	
ravnam se po svojem prvem vzgibu, občutku	0	1	2	3	4	
poiščem nasvet in pomoč pri drugih učiteljih	0	1	2	3	4	
poiščem nasvet in pomoč pri ravnatelju	0	1	2	3	4	
poiščem nasvet in pomoč pri domačih, partnerju, prijateljih	0	1	2	3	4	
svoje mnenje o problemu obdržim zase	0	1	2	3	4	
mislim na bolj pomembne stvari v življenju od službe	0	1	2	3	4	
dopustim čustvom, da se izrazijo	0	1	2	3	4	
potlačim jezo, občutke in čustva	0	1	2	3	4	
poiščem čustveno podporo pri ravnatelju	0	1	2	3	4	
poiščem čustveno podporo pri drugih učiteljih	0	1	2	3	4	
poiščem čustveno podporo pri domačih, partnerju, prijateljih	0	1	2	3	4	
se sproščam ob glasbi, gledanju televizije, branju	0	1	2	3	4	
ukvarjam se s športom, jogo	0	1	2	3	4	
se smejim in šalim, da zmanjšam napetost	0	1	2	3	4	
vzamem bolniško ali kratek odmor od dela	0	1	2	3	4	
razmišljam, da bi opustil/a poklic učitelja	0	1	2	3	4	

Hvala za sodelovanje!

## PRILOGA B

### »NAGOVOR UČITELJEM«

Univerza  
v Ljubljani  
Biotehniška  
fakulteta

Oddelek za biologijo

Večna pot 111  
1001 Ljubljana, Slovenija  
telefon: 01 423 33 88  
faks: 01 257 33 90  
www.bf.uni-lj.si



številka: M45/05

datum: 28. 11. 2005

#### **Spoštovana učiteljica, spoštovani učitelj biologije!**

Moje ime je Janja Zdešar. Sem absolventka biologije na Biotehniški fakulteti v Ljubljani in vaša bodoča kolegica. Pripravljam diplomsko nalogo z naslovom **Stres pri učiteljih biologije**.

Do sedaj se je veliko govorilo o stresu pri učencih. Raziskav, ki bi proučevale stres pri učiteljih pa ni prav veliko. Čas je, da se pozornost usmeri tudi na slovenskega učitelja, saj mnogi učitelji na svojem delovnem mestu občutite stres. Vsak dan se srečujete z mnogimi ljudmi (z učenci in njihovimi starši, s sodelavci in z nadrejenimi) in vsak od njih ima svoje zahteve in potrebe.

Pred vami je vprašalnik s katerim želim podrobneje preučiti pojav stresa pri učiteljih biologije. Predvsem želim ugotoviti kako visoko stopnjo stresa pri svojem delu doživljate učitelji biologije, kateri so vzroki za stres v šoli, kakšne so posledice delovanja stresa pri vas in kako ravnate v stresni situaciji.


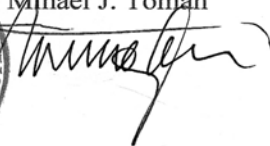
Potrebujem vašo pomoč, zato vas vabim k sodelovanju, ki je povsem anonimno. Podatke, ki jih boste navedli, bomo uporabili izključno le v raziskovalne namene. Prosim Vas, da si vzamete 15-20 minut časa, pozorno preberete vprašanja in iskreno odgovorite nanje. Vprašanja so sestavljena tako, da so enostavna za reševanje in vam vzamejo kar se da malo časa. Odgovarjajte s kratkimi odgovori oz. ustrezno obkrožite.

Zahvaljujem se vam za sodelovanje in upam, da bom z raziskavo sprožila nadaljnje raziskave, ki bodo usmerile pozornost širše javnosti na problem stresa na delovnem mestu učitelja, pripomogle k večjemu razumevanju učiteljev in ponudile učinkovite strategije spoprijemanja s stresom.

Želim vam veliko uspeha in čim manj stresa pri vašem delu!

Janja Zdešar

Prof. dr. Mihael J. Toman  
Dekan za področje biologije



## PRILOGA C

### LESTVICA STRESORJEV

Tabela C1. Odstotki ocen, srednje vrednosti in standardne deviacije posameznih stresorjev.

Potencialni stresorji	Ocena stresnosti (% učiteljev)					M	SD
	0	1	2	3	4		
1 vmešavanje nestrokovne javnosti v strokovne probleme šolstva	0,0	7,0	21,9	28,4	42,8	<b>3,07</b>	0,96
2 agresivnost učencev	0,5	7,0	19,9	29,9	42,8	<b>3,07</b>	0,97
3 disciplinsko težavni razredi	0,0	7,0	21,4	36,8	34,8	<b>3,00</b>	0,92
4 vedenjsko problematični učenci	0,0	8,5	21,9	32,8	36,8	<b>2,98</b>	0,96
5 negativen in nespoštljiv odnos učencev do učitelja	1,5	7,0	19,9	39,3	32,3	<b>2,94</b>	0,97
6 odgovornost za varnost učencev (npr. na izletu)	1,0	7,5	21,9	36,3	33,3	<b>2,94</b>	0,97
7 hrupni in nemirni učenci	0,0	7,0	24,9	40,3	27,9	<b>2,89</b>	0,89
8 prevelika količina dela	2,0	5,5	27,4	35,3	29,9	<b>2,86</b>	0,98
9 prehitro tempo šolskega dneva	1,5	5,0	32,3	34,3	26,9	<b>2,80</b>	0,94
10 stalne spremembe, ki se vrstijo v vzgoji in izobraževanju	2,0	10,9	27,4	29,9	29,9	<b>2,76</b>	1,07
11 negativen odnos učencev do šolskega dela	1,5	9,5	31,8	31,8	25,4	<b>2,70</b>	1,00
12 nadziranje učencev zunaj razreda (npr. v laboratoriju, v naravi)	1,5	12,9	27,9	32,3	25,4	<b>2,67</b>	1,04
13 pomanjkanje ustreznih disciplinskih ukrepov	4,5	10,4	25,4	32,8	26,9	<b>2,67</b>	1,11
14 stalno nadzorovanje vedenja učencev	2,0	6,5	33,8	40,8	16,9	<b>2,64</b>	0,91
15 preštevilčni razredi	8,5	11,4	22,9	29,4	27,9	<b>2,57</b>	1,24
16 administrativno delo	4,5	14,4	25,9	33,3	21,9	<b>2,54</b>	1,12
17 pritiski in zahteve staršev	2,0	17,4	25,9	36,3	18,4	<b>2,52</b>	1,04
18 za šolsko delo porabljen prosti čas	5,0	12,9	31,8	26,4	23,9	<b>2,51</b>	1,14
19 premalo časa za preverjanje in ocenjevanje znanja učencev	2,0	10,9	35,8	37,8	13,4	<b>2,50</b>	0,93
20 slabe delovne navade učencev	1,5	10,0	41,3	32,3	14,9	<b>2,49</b>	0,92
21 pomanjkanje motivacije in zanimanja pri učencih	2,5	13,9	32,8	37,3	13,4	<b>2,45</b>	0,97
22 kaznovanje učencev	2,5	17,9	25,9	39,8	13,9	<b>2,45</b>	1,02
23 malo časa za sprostitev med učnimi urami	3,5	14,9	33,8	28,9	18,9	<b>2,45</b>	1,07
24 priprava učencev na zunanje preverjanje znanja	4,5	12,4	37,3	28,4	17,4	<b>2,42</b>	1,06

Tabela se nadaljuje na naslednji strani.

Nadaljevanje tabele s prejšnje strani.

		<b>Ocena stresnosti</b> (% učiteljev)							
<b>Potencialni stresorji</b>		<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	
25	močne čustvene reakcije dijakov na kritiko ali slabo oceno	2,0	11,9	41,3	32,8	11,9	<b>2,41</b>	0,92	
26	zahteve s strani ravnatelja in šolskega inšpektorata	5,5	18,9	27,4	30,3	17,9	<b>2,36</b>	1,14	
27	nizek status učiteljskega poklica	3,0	20,9	33,8	22,4	19,9	<b>2,35</b>	1,11	
28	preveliko število pedagoških ur	3,5	19,4	31,8	30,3	14,9	<b>2,34</b>	1,06	
29	zavezanost k izpolnjevanju zahtev kurikula	3,0	17,4	36,8	32,3	10,4	<b>2,30</b>	0,97	
30	odgovornost za uspeh in dosežke učencev	3,5	19,4	36,8	29,4	10,9	<b>2,25</b>	1,00	
31	vzdrževanje discipline v razredu	1,0	14,9	51,2	25,9	7,0	<b>2,23</b>	0,82	
32	pomanjkanje priznanja za uspešno poučevanje	5,0	17,9	40,3	24,9	11,9	<b>2,21</b>	1,03	
33	premalo časa za pripravo učnih ur	3,0	23,4	37,8	26,4	9,5	<b>2,16</b>	0,99	
34	pomanjkanje priznanja za dodatno delo	3,5	27,9	34,3	21,9	12,4	<b>2,12</b>	1,06	
35	slaba zmožnost koncentracije učencev	2,5	19,4	46,8	27,4	4,0	<b>2,11</b>	0,85	
36	ustno preverjanje znanja	5,0	21,9	39,3	25,4	8,5	<b>2,10</b>	1,00	
37	načrtovanje in organiziranje naravoslovnih dni, bioloških taborov...	6,5	19,9	42,3	23,9	7,5	<b>2,06</b>	1,00	
38	sestavljanje testov	9,0	22,9	38,3	24,4	5,5	<b>1,95</b>	1,03	
39	govornilne ure in roditeljski sestanki	8,0	30,3	32,3	21,9	7,5	<b>1,91</b>	1,07	
40	premalo časa za delo s posameznimi učenci	6,0	29,4	40,8	18,4	5,5	<b>1,88</b>	0,96	
41	hospitacije nadrejenih pri pouku	10,4	30,3	31,8	16,9	10,4	<b>1,87</b>	1,14	
42	neustrezen osebni dohodek	10,9	30,3	29,4	21,4	8,0	<b>1,85</b>	1,12	
43	neocenjeni ali negativno ocenjeni učenci ob koncu šolskega leta	11,4	25,9	36,3	20,4	6,0	<b>1,84</b>	1,07	
44	nepriimernost in pomanjkanje učnih pripomočkov in druge šolske opreme	16,4	20,9	35,3	19,9	7,5	<b>1,81</b>	1,16	
45	odnos in vedenje nekaterih drugih učiteljev	11,9	33,3	24,9	22,4	7,5	<b>1,80</b>	1,14	
46	premalo možnosti za učinkovito posvetovanje o problemih	12,4	26,9	36,8	16,9	7,0	<b>1,79</b>	1,08	
47	slabo predznanje učencev	10,4	29,9	38,8	18,4	2,5	<b>1,73</b>	0,96	
48	pomanjkanje časa za sprotno strokovno izobraževanje	12,9	29,4	38,3	12,9	6,5	<b>1,71</b>	1,06	
49	nadomeščanje odsotnih učiteljev	9,5	40,8	26,9	14,9	8,0	<b>1,71</b>	1,08	
50	razredi z različno sposobnimi učenci	9,5	34,8	36,8	14,9	4,0	<b>1,69</b>	0,97	

Tabela se nadaljuje na naslednji strani.

Nadaljevanje tabele s prejšnje strani.

		<b>Ocena stresnosti</b> (% učiteljev)						
<b>Potencialni stresorji</b>		<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
51	pomanjkanje podpore s strani drugih učiteljev	14,9	35,3	24,9	15,4	9,5	<b>1,69</b>	1,18
52	nesoglasja glede minimalnih standardov	13,9	32,3	31,3	16,9	5,5	<b>1,68</b>	1,08
53	slabi prostorski pogoji (npr. umazani razredi, premalo svetlobe, neprimerna temperatura itd.)	20,4	25,9	27,9	19,4	6,5	<b>1,66</b>	1,19
54	neustrezni učbeniki	14,4	29,9	38,3	12,4	5,0	<b>1,64</b>	1,04
55	pomanjkanje prijateljskega vzdušja med delavci na šoli	21,9	26,9	26,4	14,9	10,0	<b>1,64</b>	1,25
56	slaba komunikacija med sodelavci	21,9	28,9	21,9	19,4	8,0	<b>1,63</b>	1,24
57	odnos in vedenje ravnatelja	19,9	33,8	22,9	13,4	10,0	<b>1,60</b>	1,23
58	pomanjkanje podpore s strani ravnatelja	26,9	26,4	20,9	12,4	13,4	<b>1,59</b>	1,36
59	priprava zadolžitev za učence	11,9	35,8	38,3	10,4	3,5	<b>1,58</b>	0,95
60	premajhna vključenost pri odločanju o šolskih zadevah	18,9	28,4	32,8	16,9	3,0	<b>1,57</b>	1,07
61	slaba komunikacija z ravnateljem	34,3	21,9	17,4	15,9	10,4	<b>1,46</b>	1,37
62	nizko sposobni učenci	19,9	33,8	28,9	15,9	1,5	<b>1,45</b>	1,03
63	spodbujanje in vzdrževanje vrednot (npr. postavljanje dobrega zgleda učencem pri ravnanju z živimi bitji)	20,9	34,3	28,4	13,4	3,0	<b>1,43</b>	1,06
64	priprava učne ure	22,9	36,8	23,9	14,9	1,5	<b>1,35</b>	1,04
65	»luknje« v urniku	24,9	35,8	25,9	8,0	5,5	<b>1,33</b>	1,10
66	pomanjkanje zasebnosti – skupne pisarne	32,8	31,8	21,4	9,0	5,0	<b>1,21</b>	1,14
67	boječi in nesamozavestni učenci	31,8	37,8	28,9	1,0	0,5	<b>1,01</b>	0,83
68	nadarjeni učenci	46,8	38,3	10,0	5,0	0,0	<b>0,73</b>	0,84

N = 201

Ocene: 0 - povsem nestresno, 1 - nekoliko stresno, 2 - zmerno stresno, 3 - zelo stresno, 4 - izjemno stresno.

## PRILOGA D

### LESTVICA SIMPTOMOV STRESA

Tabela D1. Odstotki ocen, srednje vrednosti in standardne deviacije posameznih simptomov stresa.

Simptomi stresa	Ocena pogostosti doživljanja simptoma (% učiteljev)					M	SD
	0	1	2	3	4		
1 občutek preobremenjenosti	0,5	9,5	35,3	32,3	22,4	<b>2,67</b>	0,95
2 občutek delovne izčrpanosti	2,0	9,0	37,8	28,4	22,9	<b>2,61</b>	1,00
3 utrujenost in pomanjkanje energije	2,0	15,4	34,3	23,9	24,4	<b>2,53</b>	1,08
4 občutek čustvene izčrpanosti	6,0	18,9	33,3	23,4	18,4	<b>2,29</b>	1,15
5 neprestano razmišljanje o problemih ali dogodkih v šoli	6,0	27,9	27,4	20,4	18,4	<b>2,17</b>	1,20
6 zaskrbljenost	7,0	21,9	32,3	28,4	10,4	<b>2,13</b>	1,09
7 vznemirjenost	7,0	20,9	37,8	25,9	8,5	<b>2,08</b>	1,04
8 razdražljivost	7,0	24,9	37,3	21,4	9,5	<b>2,01</b>	1,06
9 preobčutljivost	10,9	27,9	31,8	18,4	10,9	<b>1,91</b>	1,16
10 občutek prevelike odgovornosti	12,9	26,9	27,9	23,4	9,0	<b>1,89</b>	1,17
11 hitro bitje srca	8,5	33,8	28,9	21,9	7,0	<b>1,85</b>	1,08
12 težave s spanjem	17,9	28,9	18,4	26,4	8,5	<b>1,79</b>	1,25
13 glavobol	9,0	35,8	34,8	14,9	5,5	<b>1,72</b>	1,01
14 nezmožnost, da bi se doma sprostil/a	23,4	23,9	26,4	16,9	9,5	<b>1,65</b>	1,27
15 mišična napetost	15,9	30,3	32,8	17,4	3,5	<b>1,62</b>	1,06
16 izguba motivacije	14,4	34,8	31,3	14,9	4,5	<b>1,60</b>	1,05
17 jeza ali bes	14,9	38,3	27,4	10,9	8,5	<b>1,60</b>	1,13
18 oslabiljen imunski sistem (nenehni prehladi)	22,4	30,8	22,9	16,4	7,5	<b>1,56</b>	1,22
19 pomanjkanje navdušenja tudi za najljubše interese	23,4	28,9	24,9	14,4	8,5	<b>1,56</b>	1,23
20 pomanjkanje samozavesti	18,4	31,8	32,3	12,4	5,0	<b>1,54</b>	1,08
21 sprememba glasu (npr. hripavost, jecljanje)	19,9	33,3	27,9	11,4	7,5	<b>1,53</b>	1,15
22 težave s koncentracijo	16,9	34,8	33,8	11,4	3,0	<b>1,49</b>	1,00
23 spremembe v apetitu (prenajedanje ali neješčnost)	26,4	29,9	23,9	14,9	5,0	<b>1,42</b>	1,17
24 prebavne motnje in težave	29,4	28,9	18,9	16,9	6,0	<b>1,41</b>	1,24
25 občutek, da nič ne storim prav	22,4	33,3	29,4	11,4	3,5	<b>1,40</b>	1,06

Tabela se nadaljuje na naslednji strani.



Nadaljevanje tabele s prejšnje strani.

		<b>Ocena pogostosti doživljanja simptoma (% učiteljev)</b>						
<b>Simptomi stresa</b>		<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
26	potenje brez predhodnega napora	27,9	31,3	20,4	14,9	5,5	<b>1,39</b>	1,20
27	pesimizem	27,9	31,8	21,4	12,9	6,0	<b>1,37</b>	1,19
28	izguba želje po spolnosti	32,8	28,4	18,4	16,9	3,5	<b>1,30</b>	1,19
29	odpor do spoznavanja novih ljudi in do izkušnje novih doživetij	30,8	29,9	23,9	11,4	4,0	<b>1,28</b>	1,14
30	strah	30,8	34,8	15,9	12,9	5,5	<b>1,27</b>	1,19
31	izguba smisla za humor	34,3	29,9	20,4	12,4	3,0	<b>1,20</b>	1,13
32	povišan krvni pritisk	36,3	33,3	16,9	8,0	5,5	<b>1,13</b>	1,15
33	depresija	39,8	27,4	16,4	13,9	2,5	<b>1,12</b>	1,16
34	slabost brez telesnega vzroka	38,3	28,9	19,4	11,4	2,0	<b>1,10</b>	1,10
35	nezmožnost sprejemanja odločitev	32,3	34,8	24,9	7,5	0,5	<b>1,09</b>	0,95
36	občutek brezupa	40,8	29,9	17,9	7,5	4,0	<b>1,04</b>	1,12
37	kožne spremembe (izpuščaji, akne, alergije itd.)	44,3	30,8	13,9	5,5	5,5	<b>0,97</b>	1,14
38	vrtoглаvica in omotičnost	41,8	30,8	18,4	8,5	0,5	<b>0,95</b>	0,99
39	jokavost	43,8	31,3	15,4	8,5	1,0	<b>0,92</b>	1,01
40	tesnoba	42,8	32,8	17,4	5,5	1,5	<b>0,90</b>	0,97
41	brezbrižnost ali neobčutljivost za druge ljudi	50,2	32,8	9,0	5,0	3,0	<b>0,78</b>	1,01
42	živčnomišična disfunkcija (tresavica, tiki, krči, trzaji obraza itd.)	60,7	26,9	6,5	4,5	1,5	<b>0,59</b>	0,91
43	prekomerno kajenje in/ali uživanje alkohola	75,1	13,9	6,5	4,5	0,0	<b>0,40</b>	0,80
44	ravnanje z učenci kot z brezosebni objekti	72,6	18,4	7,0	1,5	0,5	<b>0,39</b>	0,73

N = 201

Ocene: 0 - nikoli, 1 - redko, 2 - včasih, 3 - pogosto, 4 - zelo pogosto.

## PRILOGA E

### LESTVICA STRATEGIJ SPOPRIJEMANJA S STRESOM

Tabela E1. Odstotki ocen, srednje vrednosti in standardne deviacije posameznih strategij spoprijemanja z delovnim stresom.

Strategije spoprijemanja s stresom		Ocena pogostosti uporabe strategij (% učiteljev)					M	SD
		0	1	2	3	4		
1	temeljito premislim in se osredotočim na reševanje problema	0,0	4,0	15,4	56,2	24,4	<b>3,01</b>	0,75
2	iz problema poskušam kaj pridobiti, se naučiti	1,0	2,5	29,9	43,8	22,9	<b>2,85</b>	0,84
3	pomagam si z izkušnjami iz podobnih situacij v preteklosti	1,5	7,5	24,4	46,8	19,9	<b>2,76</b>	0,91
4	odločno se zavzamem in se borim za to, kar hočem doseči	0,5	9,0	30,3	45,8	14,4	<b>2,65</b>	0,85
5	naredim vse, da se situacija popravi, saj sem k problemu prispeval/a tudi sam/a	0,0	10,0	29,9	47,8	12,4	<b>2,63</b>	0,83
6	se sproščam ob glasbi, gledanju televizije, branju	2,5	12,9	32,3	33,3	18,9	<b>2,53</b>	1,02
7	poiščem čustveno podporo pri domačih, partnerju, prijateljih	8,5	11,4	26,4	31,8	21,9	<b>2,47</b>	1,20
8	poiščem nasvet in pomoč pri drugih učiteljih	3,0	13,4	42,8	35,8	5,0	<b>2,26</b>	0,86
9	na problem gledam s svetle strani in se prepričam, da bi lahko bilo še slabše	1,5	20,4	38,3	33,3	6,5	<b>2,23</b>	0,90
10	se smejim in šalim, da zmanjšam napetost	6,5	18,4	33,3	30,3	11,4	<b>2,22</b>	1,08
11	skušam doseči, da bi oseba s katero imam problem, spremenila svoje mnenje	3,0	19,9	39,8	27,9	9,5	<b>2,21</b>	0,97
12	poiščem nasvet in pomoč pri domačih, partnerju, prijateljih	9,0	18,4	29,4	30,3	12,9	<b>2,19</b>	1,16
13	ravnam se po svojem prvem vzgibu, občutku	4,5	16,4	42,3	30,8	6,0	<b>2,17</b>	0,93
14	ukvarjam se s športom, jogo	10,4	17,4	36,3	21,4	14,4	<b>2,12</b>	1,17
15	dopustim čustvom, da se izrazijo	2,0	24,4	40,8	28,9	4,0	<b>2,08</b>	0,88
16	mislim na bolj pomembne stvari v življenju od službe	5,0	20,9	40,8	27,9	5,5	<b>2,08</b>	0,95
17	sprijaznim se s problemom in se naučim živeti z njim	11,4	26,4	31,3	25,9	5,0	<b>1,87</b>	1,08
18	razvezim se na osebo, ki je povzročila problem	7,0	33,3	36,3	20,4	3,0	<b>1,79</b>	0,95
19	izogibam se stiku z osebo, ki je problem povzročila	9,5	35,8	29,4	22,9	2,5	<b>1,73</b>	1,00
20	potlačim jezo, občutke in čustva	13,4	31,3	38,3	14,9	2,0	<b>1,61</b>	0,96
21	poiščem nasvet in pomoč pri ravnatelju	12,9	32,8	38,3	14,4	1,5	<b>1,59</b>	0,94

Tabela se nadaljuje na naslednji strani.

Nadaljevanje tabele s prejšnje strani.

		<b>Ocena pogostosti uporabe strategij</b> (% učiteljev)							
<b>Strategije spoprijemanja s stresom</b>		<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	
22	poiščem čustveno podporo pri drugih učiteljih	17,9	35,3	34,8	10,0	2,0	<b>1,43</b>	0,96	
23	svoje mnenje o problemu obdržim zase	23,9	31,3	30,3	11,4	3,0	<b>1,38</b>	1,06	
24	upam, da se bo problem rešil sam od sebe	31,8	37,8	23,9	5,5	1,0	<b>1,06</b>	0,93	
25	naredim se kot, da se ni nič zgodilo	36,3	38,3	16,4	7,0	2,0	<b>1,00</b>	0,99	
26	razmišljam, da bi opustil/a poklic učitelja	43,3	30,3	16,4	7,5	2,5	<b>0,96</b>	1,06	
27	znesem se nad drugimi, ki s problemom niso povezani	40,8	41,3	11,4	5,0	1,5	<b>0,85</b>	0,92	
28	poiščem čustveno podporo pri ravnatelju	47,3	34,3	12,4	5,0	1,0	<b>0,78</b>	0,92	
29	vzamem bolniško ali kratek odmor od dela	74,1	19,4	6,0	0,5	0,0	<b>0,33</b>	0,61	

N = 201

Ocene: 0 - nikoli, 1 - redko, 2 - včasih, 3 - pogosto, 4 - vedno.