

Analiza izvorov stresa osnovnošolskih učiteljev

*Katja Depolli Steiner**

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Ljubljana

Povzetek: Učitelji so pri svojem delu izpostavljeni mnogim različnim izvorom stresa. V pričujoči raziskavi nas je zanimalo, kako se potencialni stresorji pri delu osnovnošolskega učitelja razlikujejo po svoji moči in pogostosti, ter kateri od njih so najpomembnejši izvori stresa učiteljev. V raziskavo smo vključili 242 osnovnošolskih učiteljev iz cele Slovenije. Uporabili smo Lestvico stresa, s katero ugotavljamo moč in pogostost 49 pojavov, ki pri učiteljih lahko delujejo kot potencialni stresorji. Rezultati so pokazali, da so najpomembnejši izvori stresa dejavniki, povezani z učiteljevo delovno obremenjenostjo, vedenjem in motiviranostjo učencev ter šolskim sistemom. Ugotovili smo nekaj manjših razlik v zaznavi stresorjev med spoloma ter med skupinami učiteljev glede na stopnjo, na kateri poučujejo.

Ključne besede: učitelji, stres, osnovne šole

Analysis of primary teacher stress' sources

*Katja Depolli Steiner**

University of Ljubljana, Faculty of Arts, Department of Psychology, Ljubljana, Slovenia

Abstract: Teachers are subject to many different work stressors. This study focused on differences in intensity and frequency of potential stressors facing primary schoolteachers and set the goal to identify the most important sources of teacher stress in primary school. The study included 242 primary schoolteachers from different parts of Slovenia. We used Stress Inventory that is designed for identification of intensity and frequency of 49 situations that can play the role of teachers' work stressors. Findings showed that the major sources of stress facing teachers are factors related to work overload, factors stemming from pupils' behaviour and motivation and factors related to school system. Results also showed some small differences in perception of stressors in different groups of teachers (by gender and by teaching level).

Keywords: teachers, stress, primary schools

CC = 3510

*Naslov / Address: asist. dr. Katja Depolli Steiner, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-mail: katja.depolli-steiner@ff.uni-lj.si

Modeli razlage stresa

Ko govorimo o stresu, imamo v mislih telesno in psihološko stanje napora ali napetosti. Izraz stres se uporablja tako v laičnih kot v strokovnih krogih, vendar pa splošno sprejete definicije stresa ni moč najti; po mnogih letih preučevanja stresa so se namreč oblikovali različni pogledi na stres, iz njih pa izhaja cela množica definicij. Z razvojem razumevanja pojava stresa so eden za drugim nastali trije znani modeli, ki z različnih vidikov skušajo pojasniti stres; to so inženirski, medicinski in transakcijski model (Cartwright in Cooper, 1997; Rickert, 1994). Ti trije pogledi na stres so prisotni še danes.

Za inženirski model stresa je značilna na dražljaj usmerjena opredelitev stresa: stres vidi kot neko obremenitev (silo), ki prihaja iz zunanjega okolja (Cartwright in Cooper, 1997; Cooper, Dewe in O'Driscoll, 2001; Rickert, 1994). To pojmovanje stresa je analogija tehničnega pojmovanja obremenitve oziroma pritiska in kot tako predpostavlja, da ima vsak posameznik vrojeno kapaciteto za upiranje silam iz okolja (tj. prožnost); kadar je nakopičeni stres močnejši od posameznikove tolerance, se njegovo telesno in duševno delovanje poslabša. Izhajajoč iz tega pogleda se razvije tudi pojmovanje, da stres, kateremu je izpostavljen posameznik, lahko merimo na isti način, kot merimo fizikalni pritisk na katerikoli fizični objekt, na primer na stroj ali most. Zagovorniki inženirskega modela stresa se zato pri preučevanju stresa usmerjajo na značilnosti okolja in skušajo s pomočjo identifikacije stresorjev (tj. stresnih situacij), ki so bili v določenem časovnem obdobju prisotni v posameznikovem življenju, določiti stres, kateremu je ta posameznik izpostavljen; stres je torej vsota vseh stresorjev.

Na začetku dvajsetega stoletja, ko so raziskovalci ugotovili, da obstaja povezava med stresom in boleznijo, so na stres prvič začeli gledati kot na odvisno spremenljivko. *Za medicinski model* stresa je tako značilna na odziv usmerjena opredelitev stresa: stres ni pojmovan kot določen zunanji dražljaj oziroma zunanja situacija, ampak je odziv organizma na ta dražljaj oziroma situacijo (Cartwright in Cooper, 1997; Cooper idr., 2001; Rickert, 1994). V skladu s tem pojmovanjem je stres stanje notranje obremenjenosti organizma. Avtorji, ki zagovarjajo medicinski model, se pri preučevanju stresa usmerjajo na značilnosti posameznikovega funkcioniranja in stres, ki ga doživlja posameznik, skušajo določiti s pomočjo identifikacije pri njem opaznih (telesnih, psiholoških in vedenjskih) stresnih odzivov.

Tudi avtorji, ki zagovarjajo *transakcijski model*, stres pojmujejo kot določeno notranje stanje obremenjenosti, vendar pa poudarjajo, da je to stanje posledica interakcije med določenimi dejavniki iz okolja in mediatorskimi oziroma moderatorskimi dejavniki, kot so različni psihološki dejavniki, npr. osebnostne značilnosti, socialna opora, strategije spoprijemanja s stresom idr. (Cartwright in Cooper, 1997; Cooper idr., 2001; Rickert, 1994). Na stres zaradi njegove splošne prisotnosti ne gledajo kot na pojav, ki je prisoten ali odsoten, temveč ga razlikujejo glede na njegovo intenzivnost in vpliv, ki ga ima na posameznika. Kadarkoli je posameznik soočen z zahtevami ali s priložnostmi, ki od njega zahtevajo neke vrste spremembo, namreč doživi določeno stopnjo stresa. Stres je

potemtakem posledica transakcije med posameznikom in njegovim okoljem. Pri preučevanju stresa se zato zagovorniki transakcijskega modela stresa usmerjajo na tri elemente stresne situacije: značilnosti okolja, značilnosti posameznikovega odzivanja na dražljaje iz okolja in različne s posameznikom povezane spremenljivke, kot so na primer njegove osebnostne lastnosti. Stres, ki ga doživlja posameznik, skušajo določiti s pomočjo identifikacije interakcije med stresorji, katerim je izpostavljen, njegovimi mediatorskimi/moderatorskimi dejavniki in stresnimi odzivi.

Razširjenost in intenzivnost stresa učiteljev

Preučevanje stresa posega na različna področja, usmerjeno je na stres v zasebnem in v poklicnem življenju. Tako nas zanima tudi stres v šoli, torej stres, ki ga doživljajo učenci, in stres, ki ga pri svojem delu doživljajo učitelji. Učiteljski poklic je že dolgo prepoznan kot zelo stresen. Večina raziskav na to sklepa glede na oceno stresnosti poklica, ki jo podajo učitelji. Na tem mestu moram opozoriti, da učiteljeva ocena stresnosti učiteljskega poklica ni nujno enaka intenzivnosti stresa, ki ga sam doživlja pri delu. Četudi učitelj poklic oceni kot zelo stresen, je možno, da sam zaradi različnih mediatorskih dejavnikov (npr. osebnostne lastnosti ali učinkovitost pri spoprijemanju s stresom) doživlja le zmeren ali nizek stres.

Za evropske in severnoameriške učitelje največkrat zasledimo podatek, da jih približno ena četrtnina do ena tretjina svoje delo ocenjuje kot stresno ali izjemno stresno (na primer Borg in Riding, 1991, 1993; Fontana in Abouserie, 1993; Pithers in Fogarty, 1995). Podobno stanje je bilo ob prelomu tisočletja ugotovljeno tudi pri naših osnovnošolskih učiteljih predmetnega pouka, in sicer je v letu 1999 in v letu 2002 svoje delo kot zelo ali izjemno stresno ocenila ena tretjina učiteljev (Depolli, 1999, 2002). Najnovejša obsežna raziskava stresa slovenskih osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev, ki je bila v letu 2008 izvedena po naročilu Sindikata vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture Slovenije (SVIZ), pa je pokazala še precej bolj neugodno stanje, in sicer njen avtor ugotavlja, da dobre štiri petine osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev svoj poklic doživlja kot močno oziroma izjemno stresen (Slivar, 2009). To kaže, da se je pri naših osnovnošolskih učiteljih v manj kot desetih letih zaznava stresnosti učiteljskega poklica v veliki meri spremenila v negativno smer. Za slovenske srednješolske učitelje imamo podatke o tem, kako doživljajo svoje delo, iz leta 2001: ena tretjina učiteljev je učiteljski poklic ocenila kot zmerno stresen, dobra polovica kot močno stresen in več kot ena desetina kot izjemno stresen (Slivar, 2003).

Kaj pa se pokaže, ko učitelje povprašamo, kako intenziven je stres, ki ga doživljajo, oziroma ko skušamo stopnjo doživljanega stresa določiti z merski instrumenti? Ugotovitve omenjenih raziskav s preloma tisočletja so sledeče: v letu 1999 sta dve petini osnovnošolskih učiteljev doživljali zmeren in slaba desetina učiteljev visok stres, v letu 2002 pa je polovica učiteljev doživljala zmeren stres in približno dvajsetina učiteljev visok stres (Depolli, 1999, 2002). Ugotovitve novejših SVIZ-ovih študij so bolj

zaskrbljujoče: skoraj polovica učiteljev je po lastnem poročanju pri delu doživljala zmeren stres, dobri dve petini učiteljev pa sta doživljali močan ali izjemno močan stres (Slivar, 2009). Pri gimnazijskih učiteljih je bilo stanje v letu 2001 sledeče: dobra polovica jih je doživljala zmeren stres, tri desetine močan stres, slaba dvajsetina pa izjemno visok stres (Slivar, 2003).

Izvori in mediatorji stresa učiteljev

Največji del raziskav stresa učiteljev se usmerja na identifikacijo njegovih izvorov, t. i. stresorjev. Te lahko razdelimo na dve večji skupini, in sicer na dejavnike, ki so vezani na razredni kontekst, ter na dejavnike, ki so vezani na šolski kontekst.

Kot so pokazale številne tuje raziskave (npr. Al-Mohannadi in Capel, 2007; Antoniou, Polychroni in Vlachakis, 2006; Borg in Riding, 1993; Boyle, Borg, Falzon in Baglioni, 1995; Brown, Ralph in Brember, 2002; Golaszewski in Duquette, 1984; Gordon, 2002; Jin, Yeung, Tang in Low, 2007; Ko, Chan, Lai in Boey, 2000; Kyriacou in Sutcliffe, 1978; Milstein, Manthei, Gilmore, Tuck in Adair, 1996) velik del učiteljevega stresa, vezanega na razredni kontekst, izvira iz njegovega stika z učenci, še zlasti iz njegove zaznave nediscipliniranosti učencev. Učitelje običajno izčrpavajo blažje oblike motečega vedenja, ki se pogosto ponavljajo, na primer stalen hrup, pomanjkljiva vljudnost učencev ali pa njihov splošen nezainteresiran, slab odnos do dela. Enake ugotovitve navajajo tudi naši avtorji (npr. Depolli, 1999, 2002; Glavač, 1999; Horvat, 2001; Kofjač, 2005; Rostohar, 2002; Slivar, 2003, 2009; Zdešar, 2007). Drugo skupino stresorjev, vezanih na razredni kontekst, predstavljajo dejavniki, ki izhajajo iz samega dela učitelja, še zlasti kvantitativna delovna preobremenjenost in časovni pritiski (npr. Al-Mohannadi in Capel, 2007; Borg in Riding, 1991; Boyle idr., 1995; Brown idr., 2002; Chaplain, 2008; Jin idr., 2007; Ko idr., 2000; Kyriacou in Sutcliffe, 1978; Manthei idr., 1996). Preobremenjenost se največkrat nanaša na preveliko količino administrativnega dela in številčno prevelike razrede, časovni pritisk pa na premalo časa za delo s posameznimi učenci in na pomanjkanje prostega časa (ker ga učitelji velikokrat porabijo za službene obveznosti). Samo delo je za učitelje stresno tudi takrat, ko se uvajajo spremembe na področju šolstva (npr. Antoniou idr., 2006; Brown idr., 2002; Travers in Cooper, 1990, cit. v Dunham, 1992).

V skupini dejavnikov, vezanih na šolski kontekst, učiteljem pomemben izvor stresa predstavljajo predvsem njihovi medosebni odnosi izven razreda, to so odnosi s sodelavci in drugimi strokovnimi delavci na šoli, z vodstvom šole ter s starši učencev (npr. Borg in Riding, 1991; Boyle idr., 1995; Brown idr., 2002; Jin idr., 2007; Ko idr., 2000; Kyriacou in Sutcliffe, 1978; Litt in Turk, 1985). Nadalje učiteljem izvor stresa lahko predstavlja njihova vloga v organizaciji, na primer konfliktnost vlog (Litt in Turk, 1985), zadolžitve, ki niso povezane s poučevanjem (Jin idr., 2007), in odgovornost za učence oziroma za njihovo prihodnost (Milstein idr., 1984). Tudi razvoj kariere oziroma status poklica je lahko vir stresorjev. Učitelji tako pogosto poročajo, da je njihov poklic

premalo cenjen v družbi, imajo občutek, da jih vlada premalo podpira, ter menijo, da so za svoje delo preslabo plačani in nagrajeni (npr. Antoniou idr., 2006; Al-Mohannadi in Capel, 2007; Jin idr., 2007; Ko idr., 2000; Manthei idr., 1996; Travers in Cooper, 1990, cit. v Dunham, 1992).

V vlogi mediatorjev stresa učiteljev nastopajo različni dejavniki. Prvi tak dejavnik je spol. Raziskave stresa kažejo, da je za učiteljice značilen višji doživljani stres (npr. Chaplain, 2008). Poleg tega učiteljice določene stresorje doživljajo bolj negativno kot njihovi moški kolegi (npr. Antoniou idr., 2006; Slivar, 2003). Naslednji tak dejavnik je delovni staž učiteljev, in sicer neizkušeni učitelji v primerjavi s svojimi izkušenimi sodelavci doživljajo višjo stopnjo stresa (npr. Yagil, 1998; Zdešar, 2007). Stres je povezan tudi s šolskim programom in sicer višji stres doživljajo srednješolski učitelji (npr. Jepson in Forrest, 2006). Pomembno skupino mediatorskih dejavnikov predstavljajo osebne lastnosti, in sicer so z doživljanjem višjega stresa povezani psihotizem, nevroticizem in introvertnost (npr. Fontana in Abouserie, 1993). Višji stres je povezan tudi z vzorcem vedenja tipa A (npr. Jepson in Forrest, 2006; Zurlo, Pes in Cooper, 2007), z manjšo notranjo motivacijo za poučevanje (npr. Davis in Wilson, 2000; Levesque, Blais in Hess, 2004) in s slabo socialno oporo na delovnem mestu (npr. Griffith, Steptoe in Cropley, 1999; Hodge, Jupp in Taylor, 1994; Littrel in Billingsley, 1994; Russell, Altmaier in Van Velzen, 1987).

Namen raziskave

V preučevanju izvorov stresa pri učiteljih je značilna uporaba samoocenjevalnih lestvic, sestavljenih iz manjšega ali večjega števila postavk, ki predstavljajo izbor potencialnih delovnih stresorjev. Učitelji dobijo navodilo, naj podane stresorje glede na določen kriterij ocenijo na večstopenjski ocenjevalni lestvici. Običajno je kriterij, po katerem učitelji ocenjujejo stresorje, njihova moč, le redkokdaj pa njihova prisotnost (pogostost pojavljanja).

V pričujoči raziskavi, ki predstavlja del moje širše raziskave stresa in izgorelosti učiteljev, sem se usmerila na analizo izvorov stresa pri naših osnovnošolskih učiteljih. Take analize so bile seveda že opravljene, vendar se raziskave običajno usmerijo le na omejen obseg potencialnih stresorjev (npr. le na motiviranost in vedenje učencev), sama pa sem se odločila, da pri analizi izvorov stresa čim bolj zaobjamem učiteljevo delovno situacijo. Poleg tega sem se odločila za hkratno preučevanje stresorjev z dveh vidikov, tj. z vidika njihove moči in njihove pogostosti. Tak pristop je v preučevanju stresa neobičajen, še zlasti v našem prostoru, vendar pa nam omogoča, da si o stresorjih ustvarimo jasnejšo sliko kot zgolj na podlagi ene same njihove lastnosti. Glede na to, da se stresorji med seboj razlikujejo tako po svoji moči kot tudi po svoji prisotnosti, enostransko preučevanje izvorov stresa lahko izkrivi sliko o pomembnosti posameznih izvorov stresa. Stresorji so seveda zelo raznovrstni, segajo od t. i. mikro stresorjev, tj. situacij, ki so le blago obremenjujoče, pa do zelo močnih stresorjev, ki posameznika intenzivno obreme-

nijo, npr. življenjskih dogodkov in prelomnic ali travmatičnih doživetij. Zagotovo nas majhna frustracija ne bo tako obremenila kot neko travmatično doživetje, vendar pa se pomembnost mikrostressorjev skriva v njihovi številčnosti - več majhnih frustracij skupaj lahko povzroči močan stres. To razmišljanje je empirično podprto, in sicer so raziskave pokazale, da nakopičen vpliv mikrostressorjev na posameznikovo telesno in psihično počutje (ter posledično tudi na njegovo zdravje) vpliva celo bolj negativno kot pomembni življenjski dogodki in prelomnice (Bernstein, Clarke-Stewart, Roy in Wickens, 1997; Brehm, Kassin in Fein, 1999; Landy, 1987; Taylor, 1991). Ker tudi stresorji, ki izhajajo iz učiteljevega dela, stres učiteljev ustvarjajo tako s svojim pojavljanjem, kot tudi s svojo močjo, torej ni nujno, da se bodo kot najpomembnejši izvori stresa pokazali tisti stresorji, ki so ocenjeni kot najbolj močni, ali tisti, ki so zaznani kot najbolj pogosti.

Predvidevam, da se bodo ocene moči in pogostosti posameznih stresorjev med seboj razlikovale ter da se bodo preučevani stresorji pokazali kot različno pomembni izvori stresa. Glede na ugotovitve drugih raziskav pričakujem, da se bodo kot najpomembnejši izvori stresa učiteljev pokazali tisti stresorji, ki so povezani z nemotiviranostjo in nediscipliniranostjo učencev ter učiteljevo delovno preobremenjenostjo. Odločila sem se tudi za preverjanje razlik med učitelji glede na spol in glede na stopnjo, na kateri poučujejo. Glede na ugotovitve drugih raziskav predvidevam, da bodo stresorje bolj negativno zaznale učiteljice ter učitelji, ki poučujejo na višji stopnji.

Metoda

Udeleženci

V raziskavo je bilo zajetih 242 učiteljev (84 % žensk, 16 % moških), in sicer od tega 57 % učiteljev iz mestnega, 43 % pa iz podeželskega okolja. Skoraj vsi učitelji (96 %) so bili v času izvedbe raziskave zaposleni za polni delovni čas. Večina učiteljev je poučevala v rednih oddelkih, in sicer 39 % na nižji ter 48 % na višji stopnji, 8 % učiteljev je poučevalo v oddelkih podaljšanega bivanja, 2 % učiteljev sta na šoli namesto poučevanja opravljala druge delovne naloge, 3 % učiteljev pa niso navedli podatka o stopnji, na kateri poučujejo.

Pripomočki

Za ugotavljanje stresa sem na podlagi svojih dveh predhodnih raziskav stresa pri učiteljih (Depolli, 1999, 2002) skonstruirala Lestvico stresa. Sestavljajo jo kratki opisi pojavov, ki pri učitelju lahko delujejo kot potencialni stresorji. V lestvico vključeni pojavi se nanašajo na različna področja učiteljevega dela: delo z učenci, odnose s starši, odnose s sodelavci in vodstvom šole, šolski sistem, delovne pogoje in delovno obremenjenost. Ta področja so opredeljena z 49 postavkami, ki se razvrščajo na sedem faktorjev:

1. Odnos in vedenje staršev (koeficient notranje konsistentnosti: $\alpha = ,87$)
2. Vedenje in motiviranost učencev ($\alpha = ,86$)
3. Šolski sistem ($\alpha = ,87$)
4. Učiteljeva delovna obremenjenost ($\alpha = ,84$)
5. Odnos in vedenje vodstva šole ($\alpha = ,86$)
6. Ekološki pogoji in opremljenost šole ($\alpha = ,79$)
7. Odnosi s sodelavci ($\alpha = ,88$)

Učitelji so vsako postavko glede na svoje doživljanje ocenili na petstopenjski lestvici Likertovega tipa: prvič glede na njegovo moč na kontinuumu od "*pojav me sploh ne vznemirja*" (ocena 0) do "*pojav me zelo vznemirja*" (ocena 4), drugič pa glede na njegovo pogostost na kontinuumu od "*s pojavom se nisem srečal*" (ocena 0) do "*s pojavom se srečujem zelo pogosto*" (ocena 4).

Z Lestvico stresa lahko pridobimo več podatkov:

- a) Moč stresorjev: Za vsak faktor izračunamo povprečno oceno moči vseh vanj vključenih stresorjev; razpon ocene je od 0 (*ni stresen*) do 4 (*zelo stresen*).
- b) Prisotnost stresorjev: Za vsak faktor izračunamo povprečno oceno pogostosti vseh vanj vključenih stresorjev; razpon ocene je od 0 (*ni prisoten*) do 4 (*zelo pogosto prisoten*).
- c) Pomembnost stresorjev: Uporabimo kombinirane ocene (tj. zmnožek ocene moči in ocene pogostosti), ki jih predhodno transformiramo (korenimo). Za vsak faktor izračunamo povprečno kombinirano oceno vseh vanj vključenih stresorjev; razpon ocene je od 0 (*nepomemben stresor*) do 4 (*zelo pomemben stresor*).

Postopek

Raziskava je bila izvedena v februarju in marcu leta 2005, na 14 slovenskih osnovnih šolah. Pri izbiri šol sem upoštevala tudi urbanost okolja, in sicer je bilo pet udeleženih šol iz mestnega, devet pa iz podeželskega okolja. Po dogovoru z vodstvom in ob sodelovanju šolske svetovalne službe udeleženih osnovnih šol je bil učiteljem predstavljen namen raziskave, skupaj s prošnjo, da v njej sodelujejo. Učiteljem je bilo zagotovljeno, da je njihovo sodelovanje anonimno, ter da bodo dobljeni podatki uporabljeni samo v raziskovalne namene. Na vseh šolah so predstavitve namena raziskave ter razdeljevanje in zbiranje vprašalnikov izpeljale svetovalne delavke. Učitelji so vprašalnike izpolnjevali doma in jih v dogovorjenem roku v zaprti kuverti vrnili svetovalni delavki na šoli.

V času izvedbe raziskave sta na udeleženih šolah lahko potekala še oba osnovnošolska programa, torej program osemletke in program devetletke. Pri programu osemletke sem kot nižjo stopnjo opredelila t. i. razredno stopnjo (predmetne stopnje takrat ni bilo več), pri programu devetletke pa sem 1. do 5. razred opredelila kot nižjo

stopnjo ter 6. do 9. razred kot višjo stopnjo (5. razred sem v nižjo stopnjo uvrstila zato, ker so mi na vseh udeleženi šolah posredovali podatek, da pri njih v 5. razredu skorajda izključno poučujejo učitelji razrednega pouka).

Pri obdelavi podatkov sem za opis stresorjev uporabila mere deskriptivne statistike, za preverjanje pomembnosti razlik med preučevanimi skupinami udeležencev pa *t*-test (v primeru iskanja razlik med dvema skupinama) oziroma enosmerno analizo variance (v primeru iskanja razlik med tremi skupinami).

Rezultati

Najprej pogledjmo, kakšne so ocene moči, ocene pogostosti ter kombinirane ocene za posamezne stresogene faktorje. V tabeli 1 prikazujem povprečne ocene vseh udeležencev.

Tabela 1. *Povprečne ocene posameznih stresogenih faktorjev (ocena moči, ocena pogostosti in kombinirana ocena)*

	Ocena moči		Ocena pogostosti		Kombinirana ocena	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Odnos in vedenje staršev	2,77	0,83	1,31	0,71	1,87	0,69
Vedenje in motiviranost učencev	2,98	0,73	2,00	0,70	2,44	0,61
Šolski sistem	2,57	0,94	2,11	0,84	2,39	0,81
Učiteljeva delovna obremenjenost	2,34	0,85	2,41	0,79	2,47	0,75
Odnos in vedenje vodstva šole	2,22	1,15	0,89	0,83	1,21	0,95
Ekološki pogoji in opremljenost šole	1,95	1,04	1,50	0,96	1,79	0,92
Odnosi s sodelavci	2,34	1,06	1,29	1,00	1,61	1,01

Iz tabele 1 je razvidno, da se preučevani stresogeni faktorji med seboj razlikujejo tako glede na grožnjo, ki jo predstavljajo učiteljem (dimenzija moči), kot tudi glede na svojo prisotnost med šolskim letom (dimenzija pogostosti). Kot najmočnejši stresorji so se pokazali faktorji vedenje in motiviranost učencev, odnos in vedenje staršev ter šolski sistem, kot najpogosteje prisotni pa faktorji učiteljeva delovna obremenjenost, šolski sistem ter vedenje in motiviranost učencev. Ker pa stresorji na učiteljevo doživljanje stresa delujejo tako preko svoje moči kot tudi preko svoje pogostosti, nam sliko o pomembnosti stresogenih faktorjev daje kombinirana ocena, v kateri sta ti dve njihovi

lastnosti združeni. Kot najpomembnejši izvori stresa v šolski situaciji se kažejo trije stresogeni faktorji, ki imajo najvišje povprečne kombinirane ocene, in sicer so to faktorji učiteljeva delovna obremenjenost, vedenje in motiviranost učencev ter šolski sistem. Povprečna ocena moči je pri vseh treh relativno visoka, nahaja se v zgornji polovici uporabljene ocenjevalne lestvice, kar kaže, da povprečnemu učitelju vsi predstavljajo vsaj zmerno grožnjo. Povprečna ocena pogostosti pa je takoj nad sredino lestvice in kaže na to, da so prisotni občasno. Njihove povprečne kombinirane ocene so sicer skoraj identične, a natančnejši pregled pokaže, da imajo različno ozadje: k visoki stresnosti faktorja učiteljeva delovna obremenjenost v enaki meri prispevata moč in pogostost, pri faktorju vedenje in motiviranost učencev ter pri faktorju šolski sistem pa je njuna stresnost v nekoliko večji meri izraz moči kot pogostosti. Ostali štirje faktorji (odnos in vedenje staršev, ekološki pogoji in opremljenost šole, odnosi s sodelavci ter odnos in vedenje vodstva šole) so se pokazali kot manj pomembni izvori stresa, a le na račun svoje redkejšje prisotnosti; tudi njihove povprečne ocene moči se namreč nahajajo v zgornji polovici uporabljene ocenjevalne lestvice, torej povprečnemu učitelju predstavljajo vsaj zmerno grožnjo, njihove povprečne ocena pogostosti pa so relativno nizke, in sicer se nahajajo v spodnji polovici uporabljene ocenjevalne lestvice, kar kaže na to, da so v šolskem letu le redko prisotni.

Poglejmo si, kaj nam o zaznavanju posameznih stresogenih faktorjev povedo primerjave med izbranimi skupinami učiteljev. V vseh primerjavah sem uporabila kombinirane ocene moči in pogostosti.

Tabela 2. Pomembnost razlik med spoloma v doživljanju stresogenih faktorjev

Faktor	Spol	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Odnos in vedenje staršev	Ženske	203	1,93	0,68	240	3,52	,00
	Moški	39	1,52	0,60			
Vedenje in motiviranost učencev	Ženske	203	2,46	0,61	240	1,52	,13
	Moški	39	2,30	0,56			
Šolski sistem	Ženske	203	2,43	0,81	240	1,49	,14
	Moški	39	2,22	0,81			
Učiteljeva delovna obremenjenost	Ženske	203	2,53	0,74	240	3,09	,00
	Moški	39	2,14	0,76			
Odnos in vedenje vodstva šole	Ženske	203	1,23	0,95	240	0,55	,58
	Moški	39	1,13	0,99			
Ekološki pogoji in opremljenost šole	Ženske	203	1,82	0,92	240	1,28	,20
	Moški	39	1,62	0,87			
Odnosi s sodelavci	Ženske	203	1,65	1,00	240	1,58	,12
	Moški	39	1,38	1,06			

Opombe: Na vseh faktorjih so bili izpolnjeni pogoji za uporabo parametričnih testov, zato sem za ugotavljanje razlik med spoloma uporabila *t*-test.

Tabela 3. Pomembnost razlik med učitelji glede na stopnjo poučevanja v doživljanju stresogenih faktorjev

Faktor	Stopnja poučevanja	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i> ₁	<i>df</i> ₂	<i>F</i>	<i>p</i>
Odnos in vedenje staršev	Nižja stopnja	95	1,94	0,68	2	228	1,01	,36
	Višja stopnja	117	1,80	0,69				
	Odd. podalj. biv.	19	1,85	0,58				
Vedenje in motiviranost učencev	Nižja stopnja	95	2,40	0,53	2	228	3,38	,04
	Višja stopnja	117	2,42	0,64				
	Odd. podalj. biv.	19	2,78	0,50				
Šolski Sistem	Nižja stopnja	95	2,34	0,81	2	228	1,75	,18
	Višja stopnja	117	2,47	0,78				
	Odd. podalj. biv.	19	2,14	0,91				
Učiteljeva delovna obremenjenost	Nižja stopnja	95	2,51	0,72	2	228	2,44	,09
	Višja stopnja	117	2,51	0,79				
	Odd. podalj. biv.	19	2,10	0,76				
Odnos in vedenje vodstva šole	Nižja stopnja	95	1,14	0,99	2	228	1,37	,26
	Višja stopnja	117	1,27	0,93				
	Odd. podalj. biv.	19	0,90	0,84				
Ekološki pogoji in opremljenost šole	Nižja stopnja	95	1,84	0,90	2	228	0,65	,52
	Višja stopnja	117	1,77	0,90				
	Odd. podalj. biv.	19	1,58	0,99				
Odnosi s sodelavci	Nižja stopnja	95	1,74	1,03	2	228	3,58	,03
	Višja stopnja	117	1,55	1,00				
	Odd. podalj. biv.	19	1,08	0,78				

Opombe: Na vseh faktorjih so bili izpolnjeni pogoji za uporabo parametričnih testov, zato sem za ugotavljanje razlik med skupinami uporabila enosmerno analizo variance.

Za vse stresogene faktorje velja, da jih učiteljice doživljajo bolj negativno kot učitelji (tabela 2). Opažene razlike med spoloma pa so majhne in statistična

analiza je pokazala, da so pomembne le pri faktorju odnos in vedenje staršev ter pri faktorju učiteljeva delovna obremenjenost.

Pokazale so se tudi razlike med skupinami učiteljev glede na stopnjo poučevanja. Učitelji, ki poučujejo v oddelkih podaljšanega bivanja, večino stresogenih faktorjev doživljajo manj negativno kot njihovi kolegi, ki poučujejo na nižji ali višji stopnji, izjema je le faktor vedenje in motiviranost učencev, ki ga ti učitelji doživljajo bolj negativno (tabela 3). Razlike med skupinami so statistično pomembne na tem faktorju in na faktorju odnosi s sodelavci - slednji so najmanj stresogeni za učitelje v oddelkih podaljšanega bivanja.

Razprava

Cilj pričujoče raziskave je bil analizirati izvore stresa pri osnovnošolskih učiteljih. Preverjala sem, kakšni sta moč in pogostost stresorjev, ki so prisotni pri učiteljevem delu, oziroma kako se stresorji v teh dveh lastnostih med seboj razlikujejo. Zanimalo me je, kateri stresorji so zaradi kombinacije svoje moči in pogostosti najpomembnejši izvori stresa učiteljev. Učitelje sem med seboj primerjala glede na spol ter glede na stopnjo, na kateri poučujejo.

Moje predvidevanje, da se stresogeni faktorji glede na pomembnost med seboj razlikujejo, se je potrdilo, in sicer sta se kot najpomembnejša izvora stresa pokazala faktor učiteljeva delovna obremenjenost ter faktor vedenje in motiviranost učencev. Ta ugotovitev je pričakovana. Presenetila pa me je visoka uvrstitev faktorja šolski sistem; sama sem namreč pričakovala, da bo ta faktor precej nižje na lestvici pomembnosti, tako pa je (sicer z majhno razliko) prisoten celo pogosteje kot faktor vedenje in motiviranost učencev in ima višjo moč kot faktor učiteljeva delovna obremenjenost. Zanimivo je tudi to, da sta oba stresogena faktorja, povezana z odnosi v okviru širše delovne organizacije (odnosi s sodelavci ter odnos in vedenje vodstva šole), na repu vseh treh razvrstitev. Za oba velja, da takrat, ko sta prisotna, učitelje zmerno vznemirjata, vendar pa sta prisotna relativno redko. To seveda še ne pomeni, da drugi učitelji in vodstvo šole učiteljem nudijo ustrezno socialno oporo, kaže pa, da sami po sebi niso tako pomemben vir stresa, kot bi pričakovali na podlagi ugotovitev drugih študij.

Kot najpomembnejši stresogeni faktor se torej kaže faktor *učiteljeva delovna obremenjenost*, ki ima najvišjo kombinirano oceno. Z njim se učitelji precej pogosto srečujejo in ga doživljajo kot precej močnega. To kaže, da se mnogi učitelji srečujejo z delovnimi nalogami, ki so zanje zelo zahtevne s strokovnega vidika (gre za kvalitativno obremenjenost) in/ali zelo časovno obsežne (kvantitativna obremenjenost). Ugotovljena pomembnost tega stresogenega faktorja je v skladu z ugotovitvami drugih študij (npr. Al-Mohannadi in Capel, 2007; Borg in Riding, 1991; Boyle idr., 1995; Brown idr., 2002; Chaplain, 2008; Jin idr., 2007; Ko idr., 2000; Kyriacou in Sutcliffe, 1978; Manthei idr., 1996).

Podobna slika se kaže pri faktorju *vedenje in motiviranost učencev*. Ta faktor ima celo najvišjo povprečno moč med vsemi preučevanimi stresogenimi faktorji, je pa nekoliko manj prisoten kot faktor učiteljeva delovna obremenjenost. Ugotovitev, da učitelji kot najbolj močne stresorje doživljajo nediscipliniranost in nemotiviranost učencev, ni nepričakovana; podobne ugotovitve prinašajo izsledki naših in tujih študij (na primer Antoniou idr., 2006; Brown in drugi, 2002; Depolli, 2002; Gordon, 2002; Ko idr., 2000; Kofjač, 2005; Slivar, 2009). Sama razlog za visoko moč teh dveh dejavnikov vidim predvsem v učiteljevi odgovornosti, da za učence ustvari čim boljše pogoje, v katerih jim bo omogočeno pridobivanje z učnim načrtom predvidenega znanja. Nedisciplinirano vedenje namreč deluje kot motnja ali celo prekinitev normalnega, načrtovanega poteka dela v razredu in kot tako za učitelja predstavlja oviro na poti do zastavljenega cilja. Podobno bi lahko veljalo tudi za nemotiviranost učencev; če so učenci nemotivirani za (šolsko) delo, učitelj zagotovo potroši več časa in energije, da doseže zastavljeni cilj. Zaradi občutka odgovornosti do učencev bo učitelj to motnjo zelo verjetno ocenil kot grožnjo. Predvidevam pa še, da učitelji stresorje v okviru tega faktorja v veliki meri zaznavajo kot nenadzorljive oziroma da krivdo za nezaželeno (problematično) vedenje učencev (pa naj si bo to njihova nemotiviranost ali nediscipliniranost) pripisujejo dejavnikom izven sebe, predvsem staršem in samim učencem. Neposredne empirične evidence za moje predvidevanje nimam, saj raziskave, v kateri bi učitelje spraševali tudi po nadzorljivosti stresorjev, v dostopni literaturi nisem zasledila. Posredno evidenco pa mi dajejo izsledki Millerja, ki ugotavlja, da je tudi za učitelje značilna osnovna napaka atribucije: vzroke za uspeh raje pripisujejo sebi, vzroke za neuspeh pa drugim. Na splošno so učitelji v njegovi študiji vzroke za vedenje svojih učencev v sebi videli le v polovici primerov (Miller, 1995).

Zelo verjetno pa je visoka moč faktorja *vedenje in motiviranost učencev* povezana tudi z razpoložljivostjo ustreznih pogojev za vodenje učencev. S tem mislim predvsem na učiteljevo avtoriteto in na ustrezne ukrepe za vzpostavljanje in zagotavljanje discipline. Učitelju pri delu v razredu avtoriteta ni podarjena, ampak mora v njeno vzpostavljanje vložiti veliko dela in truda. Menim, da je pri zmanjševanju disciplinskih problemov in povečevanju motiviranosti učencev v naših šolah prispevek staršev ključnega pomena, saj so prav oni tisti, ki imajo za otroka največjo avtoriteto in moč vplivanja nanj. Otroku s svojim odzivom na njegovo vedenje v razredu pokažejo, kakšna je sprejemljivost tega vedenja; če se na neprimerno vedenje ustrezno odzovejo, ga bo otrok spremenil, če pa se nanj ne odzovejo ali pa je njihov odziv celo odobravanje tega vedenja, bo otrok pri svojem vedenju verjetno vztrajal še naprej. Starši bi morali stalno sodelovati z učiteljem, spremljati otrokovo vedenje in usklajevati svoje odzive z učiteljevimi; na ta način bi učitelju pomagali vzpostavljati potrebno avtoriteto v razredu.

Tudi za faktor *šolski sistem*, ki je na tretjem mestu razporeditve glede na kombinirano oceno, je značilno, da ga učitelji, kadar se z njimi srečajo (to je precej po-

gosto), doživljajo kot močnega. Ta faktor dejansko izraža različne zunanje pritiske na učitelja oziroma zmanjševanje njegove avtonomije in podcenjevanje njegovega dela in videti je, da učitelje tak odnos do njihovega dela zelo vznemirja. Če to združim z ugotovitvijo, da se učitelji čutijo močno delovno obremenjene, lahko sklepam, da je v očeh učiteljev njihov poklic hkrati visoko zahteven in premalo cenjen, kar pa me napeljuje k nadaljnemu predvidevanju, da učitelji pri svojem delu zelo verjetno občutijo pomanjkanje recipročnosti, in sicer tako medosebnem nivoju (nepripravnemu vedenju učencev lahko zaznavajo kot nepriznavanje svojega truda) kot tudi na organizacijskem nivoju (prenizka plača je izraz odnosa, ki ga ima do učitelja njegov delodajalec, tj. šola oziroma ministrstva za šolstvo).

Faktorji *odnos in vedenje staršev, ekološki pogoji in opremljenost šole, odnosi s sodelavci* ter *odnos in vedenje vodstva šole* imajo povprečne ocene moči, ki kažejo, da so vsaj zmerno močni, povprečne ocene njihove pogostosti pa so relativno nizke (nahajajo se v spodnji polovici uporabljene ocenjevalne lestvice), kar pomeni, da so v šolskem letu le redko prisotni. V primerjavi s faktorji učiteljeva delovna obremenjenost, vedenje in motiviranost učencev ter šolski sistem so torej manj pomembni izvori stresa. Med seboj se najbolj razlikujejo v povprečni moči, in sicer ima najvišjo povprečno moč stresogeni faktor odnos in vedenje staršev (je na drugem mestu razporeditve po moči, tesno za faktorjem vedenje in motiviranost učencev). Tudi moč tega stresogenega faktorja lahko povežem z zgornjim razmišljanjem o avtoriteti učitelja, in sicer se mi zdi smiselna razlaga, da starši, ki s svojim odnosom in vedenjem posegajo v učiteljevo avtonomijo, učitelja s tem dodatno ovirajo pri vzpostavljanju avtoritete v razredu, zato je razumljivo, da večino učiteljev tudi ta stresogeni faktor zelo vznemirja.

Pomembna je tudi ugotovitev, da prav nobeden od stresogenih faktorjev nima tako nizke povprečne ocene moči, da bi zanj lahko dejali, da je mikrostresor. Torej prav vsi preučevani potencialni stresorji takrat, ko so prisotni, pri učiteljih povzročijo vsaj zmerno razburjenje. Na srečo so nekateri med njimi relativno redki.

Preverila sem obstoj morebitnih razlik v zaznavanju stresorjev med učiteljicami in njihovimi moškimi kolegi. Ugotovitev, da učiteljice stresogena faktorja vedenje in motiviranost učencev ter učiteljeva delovna obremenjenost zaznavajo kot bolj stresne kot jih zaznavajo učitelji, je v skladu z ugotovitvami drugih študij (na primer Antoniou idr., 2006; Slivar, 2003). Sklepam pa, da so opažene razlike najverjetneje izraz posledica tega, da se, kot menita Crane in Iwanicki (1986, cit. v Epanchin, Townsend in Stoddard, 1994), ženske pod vplivom družbe socializirajo za vlogo vzgajanja, kar bi lahko pomenilo, da jih zato ovire pri njihovem delu bolj prizadenejo kot njihove moške kolege. To idejo lahko povežem z ugotovitvijo Jaoula in Kovessa (2004), da je delež tistih, ki se čutijo poklicane za učiteljski poklic, pri učiteljicah pomembno večji kot pri učiteljih (tj. dve tretjini učiteljic proti dobri polovici učiteljev), iz česar lahko sklepam, da imajo učiteljice bolj izražen čut moralne odgovornosti do učencev in zato bolj negativno doživljajo njihovo nemotiviranost

in nediscipliniranost (ker to ovira njihovo delo z učenci) ter si naložijo več delovnih obveznosti oziroma za delo za šolo porabijo več časa kot učitelji (ker želijo svoje delo zares dobro izpeljati).

Zanimalo me je še, ali se v zaznavanju stresorjev med seboj razlikujejo skupine učiteljev glede na stopnjo, na kateri poučujejo. Razlike so se pokazale le pri dveh stresogenih faktorjih, tj. pri vedenju in motiviranosti učencev ter pri odnosih s sodelavci, in sicer se učitelji v rednih oddelkih pomembno razlikujejo od učiteljev v oddelkih podaljšanega bivanja. Menim, da je do teh razlik prišlo zaradi različnih pogojev, s katerimi pri svojem delu srečujejo učitelji v rednih oddelkih in učitelji v oddelkih podaljšanega bivanja. Zelo smiselna se mi zdi razlaga, da imajo učitelji v oddelkih podaljšanega bivanja v primerjavi z učitelji v rednih oddelkih: (a) pri učencih že a priori manjšo avtoriteto (zaradi drugačne dinamike dela) in se zato pogosteje srečujejo s stresorji v okviru faktorja vedenje in motiviranost učencev, ter (b) manj možnosti za stike z drugimi učitelji (saj so prosti v času, ko so drugi učitelji v razredu oziroma ravno obratno) in so zato manj pogosto izpostavljeni stresorjem v okviru faktorja odnosi s sodelavci.

Vsekakor pa moram opozoriti, da so tako razlike med spoloma kot tudi razlike med skupinami učiteljev glede na stopnjo poučevanja majhne in jim zato ne smemo pripisovati prevelikega pomena. Pri razlikah med spoloma je treba opozoriti tudi na majhno število moških udeležencev (kar je seveda odsev razmerja med spoloma v učiteljskem poklicu).

Zaključek

Zaključim lahko, da so učitelji pri svojem delu izpostavljeni delovanju mnogih stresorjev ter da se ti izvori stresa med seboj razlikujejo tako po svoji moči kot tudi po svoji pogostosti. Glede na njihovo moč med njimi ne najdemo nobenega mikro-stresorja, na srečo pa so nekateri od njih relativno redko prisotni, kar zmanjša njihov prispevek k stresu učiteljev.

Potrdilo se je, da z uporabo merskih instrumentov, ki ugotavljajo le moč oziroma le pogostost stresorjev, izgubimo velik del informacij o teh stresorjih, zato je tudi v prihodnjih raziskavah stresa smiselno hkratno preverjanje moči in pogostosti potencialnih stresorjev.

Kako lahko pomagamo učiteljem? Enostavne rešitve seveda ni. Menim, da bi se morali problema stresa lotiti sistematično, preko več korakov. Prvi korak je odstranitev ali zmanjšanje potencialnih dejavnikov, ki povzročajo stres. Predlagam, da pri načrtovanju ukrepov v tem koraku izhajamo iz ugotovitve, da sta najpomembnejša povzročitelja stresa učiteljev stresogena faktorja učiteljeva delovna obremenjenost ter vedenje in motiviranost učencev. Potreben je resen razmislek o tem, katere stresorje v okviru teh dveh faktorjev lahko odpravimo ali pa vsaj zmanjšamo njihovo moč in pogostost. To je prvi korak, ki ga šolska oblast lahko naredi na ma-

kronivoju, ravnatelj in učitelji pa na mikronivoju, na ravni posameznih šol. V nadaljevanju bi bilo seveda potrebno na enak način preučiti še ostale stresorje, predvsem tiste, ki izstopajo po svoji moči in/ali pogostosti (takšni so na primer pomanjkanje podpore strokovnih ustanov, šolska pravila, pričakovanja staršev ipd.). V drugem koraku je nujno tudi delovanje na mediatorske dejavnike, ki sodelujejo v učiteljevem oblikovanju kognitivne ocene stresorja, in sicer tako na ravni šole (organizacije) kot tudi na ravni učitelja (posameznika). Na ravni šole to pomeni delovanje na tiste vidike učiteljevega delovnega okolja, ki učitelju pomagajo, da se lažje spoprime s stresorji, na primer ustvarjanje pozitivne šolske klime, pa tudi oblikovanje učiteljskih opornih skupin (sestavljajo jih drugi učitelji in svetovalni delavci). Delovanje na mediatorske dejavnike na ravni učitelja pa pomeni predvsem izboljševanje njegovih odzivov na stresorje in razvijanje njegovih spretnosti za spoprijemanje s stresorji. Ustaljeni ukrepi, ki jih predlagajo strokovnjaki na tem področju, vključujejo razumevanje telesnih stresnih odzivov, trening asertivnosti, izboljšanje spretnosti spoprijemanja s stresorjem, kognitivno vedenjski trening, telesno vadbo in zdrave življenjske navade (povzeto po Tyler, 1998). V zadnjem koraku pa se moramo usmeriti še na odpravljanje negativnih posledic stresa. Intervencije na tem nivoju bi bilo smiselno izvesti v obliki strokovnega individualnega dela z učiteljem, ki trpi za posledicami stresa.

Literatura

- Al-Mohannadi, A. in Capel, S. (2007). Stress in physical education teachers in Qatar. *Social Psychology of Education, 10*, 55–75.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F. in Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology, 21*, 682–690.
- Bernstein, D. A., Clarke-Stewart, A., Roy, E. J. in Wickens, C. D. (1997). *Psychology*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Borg, M. G. in Riding, R. J. (1991). Occupational stress and satisfaction in teaching. *British Educational Research Journal, 17*, 263–281.
- Borg, M. G. in Riding, R. J. (1993). Teacher stress and cognitive style. *British Journal of Educational Psychology, 63*, 271–286.
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M. in Baglioni, A. J. Jr. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology, 65*, 49–67.
- Brehm, S. S., Kassin, S. M. in Fein, S. (1999). *Social psychology*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Brown, M., Ralph, S. in Brember, I. (2002). Change-linked work-related stress in British teachers. *Research in Education, 67*, 1–11.

- Cartwright, S. in Cooper, C. (1997). *Managing workplace stress*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28, 195–209.
- Cooper, C. L., Dewe, P. J. in O'Driscoll, M. P. (2001). *Organizational stress: a review and critique of theory, research, and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Davis, J. in Wilson, S. M. (2000). Principals' efforts to empower teachers: effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *The Clearing House*, 73, 349–353.
- Depolli, K. (1999). *Stres na delovnem mestu osnovnošolskega učitelja predmetnega pouka* [Stress in primary schoolteachers] (neobjavljeno diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Ljubljana.
- Depolli, K. (2002). *Delovna preobremenjenost kot izvor z delom povezanega stresa pri učiteljih* [Work overload as a source of teacher stress] (neobjavljeno magistrsko delo). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Ljubljana.
- Dunham, J. (1992). *Stress in teaching*. London: Routledge.
- Epanchin, B. C., Townsend, B. in Stoddard, K. (1994). *Constructive classroom management: strategies for creating positive environments*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Fontana, D. in Abouserie, R. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 261–270.
- Glavač, U. (1999). *Učitelji in stress* [Teachers and stress] (neobjavljeno diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Ljubljana.
- Gordon, D. G. (2002). Discipline in the music classroom: one component contributing to teacher stress. *Music Education Research*, 4, 157–165.
- Griffith, J., Steptoe, A. in Cropley, 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. in Taylor, A. J. (1994). Work stress, distress and burnout in music and mathematics teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 65–76.
- Horvat, Z. (2001). *Poklic učitelja in stresne obremenitve* [Teachers and stress load] (neobjavljeno diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Jaoul, G. in Kovess, V. (2004). Le burnout dans la profession enseignante. *Annales Médico Psychologiques*, 162, 26–35.

- Jepson, E. in Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 183–197.
- Jin P., Yeung, A. S., Tang, T.-O in Low, R. (2007). Identifying teachers at risk in Hong Kong: psychosomatic symptoms and sources of stress. *Journal of Psychosomatic Research*, 65, 357–362.
- Ko, Y. C., Chan, K. B., Lai, G. in Boey, K. W. (2000). Stress and coping of Singapore teachers: a quantitative and qualitative analysis. *Journal of Developing Societies*, 16, 181–200.
- Kofjač, M. (2005). *Vpliv stresa in čvrstosti na izgorelost osnovnošolskih učiteljev* [Influence of stress and hardiness on primary teachers' burnout] (neobjavljeno magistrsko delo). Univerza v Mariboru, Fakulteta za organizacijske vede, Kranj.
- Kyriacou, C. in Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159–167.
- Landy, F. J. (1987). *Psychology: the science of people*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Levesque, M., Blais, M. R. in Hess, U. (2004). Dynamique motivationnelle de l'épuisement et du bien-être chez des enseignants africains. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36, 190–201.
- Litt, M. D. in Turk, D. C. (1985). Sources of stress and dissatisfaction in experienced high school teachers. *Journal of Educational Research*, 78, 178–185.
- Littrell, P. C. in Billingsley, B. S. (1994). The effects of principal support on special and general educators' stress, job satisfaction school commitment, health, and intent to stay in teaching. *Remedial & Special Education*, 15, 297–311.
- Manthei, R., Gilmore, A., Tuck, B. in Adair, V. (1996). Teacher stress in intermediate schools. *Educational Research*, 38, 3–19.
- Miller, A. (1995). Teachers' attributions of causality, control and responsibility in respect of difficult pupil behavior and its successful management. *Educational Psychology*, 15, 457–471.
- Milstein, M. M., Golaszewski, T. J. in Duquette, R. D. (1984). Organizationally based stress: what bothers teachers. *Journal of Educational Research*, 77, 293–297.
- Pithers, R. T. in Fogarty, G. J. (1995). Occupational stress among vocational teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 3–14.
- Rickert, E. J. (1994). Stress. V R. J. Corsini (ur.), *Encyclopedia of psychology* (str. 471–472). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Rostohar, G. (2002). *Stres, anksioznost, psihosomatske motnje in doživljanje dela pri učiteljih* [Stress, anxiety, psychosomatic disorders and experience of work in teachers] (neobjavljeno magistrsko delo). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Ljubljana.

- Russell, D. W., Altmaier, E. in Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72, 269–274.
- Slivar, B. (2003). *Dejavniki, strategija in učinki spoprijemanja učiteljev s stresom* [Factors, strategies and effects of coping with stress among teachers] (neobjavljena doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Slivar, B. (2009). *Raziskava o stresu pri slovenskih vzgojiteljicah, učiteljicah in učiteljih* [Study of stress in slovenian preschool and school teachers]. Ljubljana: SVIZ.
- Taylor, S. E. (1991). *Health psychology*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Tyler, M. (1998). Stress-management training for teachers: a practical guide. V J. Dunham in V. Varma (ur.), *Stress in teachers: past, present and future* (str. 160–182). London: Whurr Publishers Ltd.
- Yagil, D. (1998). If anything can go wrong it will: occupational stress among inexperienced teachers. *International Journal of Stress Management*, 5, 179–188.
- Zdešar, J. (2007). *Stres pri učiteljih biologije* [Stress in biology teachers] (neobjavljeno diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Biotehniška fakulteta, Ljubljana.
- Zurlo, M. C., Pes, D. in Cooper, C. L. (2007). Stress in teaching: a study of occupational stress and its determinants among Italian schoolteachers. *Stress and Health*, 23, 231–241.