

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

IGOR LORGER

POKLICNI STRES PRI UČITELJIH
V OSNOVNI ŠOLI

MAGISTRSKO DELO

Ljubljana, 2009

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
ODDELEK ZA POUČEVANJE NA RAZREDNI STOPNJI

POKLICNI STRES PRI UČITELJIH
V OSNOVNI ŠOLI

MAGISTRSKO DELO

Mentor:

Doc. dr. Janez Jerman

Kandidat:

IGOR LORGER

Ljubljana, 2009

Povzetek

Stres, ki lahko vodi tudi do izgorelosti, je oblika poklicnega stresa, značilnega za vzgojnoizobraževalno delo. Nenehno spreminjanje šolskih sistemov, stalno prilagajanje pouka in preverjanje lastne prakse, vse večje zahteve družbe do učiteljev in šole itd. povečujejo nasprotja med različnimi vlogami, ki jih mora odigrati učitelj, kar se neposredno odraža pri povečanem stresu pri učiteljih. Zato so nujna prizadevanja za zmanjšanje stresa in njegovih negativnih učinkov na učitelje. Glede ocene stresnosti učiteljevega dela (na splošno) je 211 učiteljev in učiteljic odgovarjalo takole: zmerno stresno 32%, močno stresno 45%, izjemno stresno 21%, le dva učitelja pa sta odgovorila, da ni stresno. Osebna ocena stresnosti učitelja zaradi situacij in dogajanj v šoli: zmerno stresno 61%, močno stresno 26%, izjemno stresno 6%, 6% učiteljev pa je menilo, da ni stresno. Pogostost stresa zaradi dogajanja v šoli (osebno) pa je med učitelji iz naše raziskave razporejena takole: včasih je pod stresom 55% učiteljev, pogosto 34%, vedno pa 3 učitelji. V naši raziskavi smo skušali ugotoviti, kako se učitelji razrednega pouka, podaljšanega bivanja ter predmetnega pouka spoprijemajo s stresom. Najpogostejši strategiji sta iskanje socialne pomoči ter beg – umik. V skrajni fazi se končata z bolniško odsotnostjo.

Ugotavljali smo tudi stanje osebnostne čvrstosti ter vplive različnih okoljskih in osebnih dejavnikov, ki lahko kot stresorji vodijo v stanje izgorelosti. Učitelji z daljšo delovno dobo pogosteje in intenzivneje doživljajo čustveno izčrpanost in tudi depersonalizacijo. Ugotovili smo tudi, da so korelacije med izgorelostjo in številom učencev s posebnimi potrebami, ki jih učitelj poučuje sicer pozitivne, vendar so po jakosti nizke. Bolj stresogena je intenzivnost izraženosti posebnih potreb pri učencih, še posebej motnje vedenja in osebnosti ter kombinacija različnih posebnih potreb. Najbolj stresogeno pa je nezadovoljstvo z ravnateljem, ki povzroča izzvanost ter vse oblike izgorevanja, kar lahko vodi v izgorelost na delovnem mestu. Ravno nasprotno pa učiteljice/i, ki so z ravnateljem zelo zadovoljne/i ne doživljajo stresne obremenjenosti.

Ugotavljali smo torej povezave in razlike glede stresa, osebnostne čvrstosti ter izgorelosti glede na različne dejavnike (šolskega) okolja in osebnostne lastnosti. Raziskava je pokazala, da ni razlik glede na razredno oziroma predmetno stopnjo ter glede na triado poučevanja.

Ugotovili smo, da je uvedba devetletne osnovne šole dodatno izjemno obremenila osemdeset procentov učiteljic in učiteljev iz naše raziskave.

Ključne besede

osebnostna čvrstost, stres, izgorelost, učitelji v osnovni šoli

Summary

Stress which can also lead to job burnout is a form of a professional stress, characteristic of educational work. The constant changes in educational systems, constant adaptation of teaching and testing one's own practical work, the growing demands of the society towards teachers and schools etc. have been increasing the differences among different roles a teacher has to perform, which is being reflected in the increased stress with teachers. Therefore, attempts to diminish stress and its negative effects on teachers are necessary.

As regards the estimate of stressfulness of teachers' work (in general) 211 male and female teachers gave the following answers: moderately stressful 32%, very stressful 45%, extremely stressful 21%; only two teachers said it was not stressful. A personal teacher's estimate of stressfulness due to situations and events at school: moderately stressful 61%, very stressful 26%, extremely stressful 6%; 6% of the teachers were of an opinion that it is not stressful. The frequency of stress due to the events at school (personally) has been defined as follows: 55% of the teachers sometimes suffer under stress, 34% often, and 3 teachers always.

The aim of our survey was to find out, how the teachers of the elementary school (grades 1-4), after-class hours and middle school (grades 5 – 9) tackle stress. The most frequently used strategies are looking for social help and escape - withdrawal. The ultimate stage is taking the sick leave.

We also established the condition of the firmness of personality and the influences of various environmental and personal factors, which can as stress-inducers lead to the condition of job burnout. Teachers with more work experience feel the emotional exhaustion and depersonalization more often and more intensively than others. We also found out that the correlations between job burnout and the number of pupils with special needs that a teacher teaches are positive, but not very strong. More stress-inducing is the intensity of the special needs with pupils, above all the disturbances of behaviour and personality and a combination of different special needs. The most stress-inducing factor is dissatisfaction with the headmaster, causing the feeling of being challenged and all forms of burning out, which can lead to job burnout. And vice versa, the teachers who are very satisfied with the headmaster, do not feel burdened by stress.

Thus, we were determining the relations and differences regarding stress, firmness of personality and exhaustion, considering various factors of the (school) environment and personal characteristics. The survey has shown that there are no differences between the elementary or middle school or regarding the school triad. We established that the introduction of the nine-year primary school additionally burdened 80% of the male and female teachers, included in our survey, to a great extent.

Key words

firmness of personality, stress, job burnout, teachers in primary school

KAZALO

Naslov poglavja	stran
UVOD.....	1
1 TEORETIČNI UVOD.....	2
1.1 Stres	4
1.1.1 Kratek zgodovinski pregled.....	4
1.1.2 Opredelitev stresa.....	8
1.1.3 Vrste stresov.....	11
1.1.4 Vpliv stresa na dogajanje v organizmu.....	14
1.1.5 Stres in nevro-endokrinološki odziv.....	21
1.1.6 Psiho-nevro-imunologija.....	24
1.1.7 Spoprijemanje s stresom.....	27
1.1.8 Življenjske spremembe in stres.....	34
1.1.9 Medčloveški odnosi na delovnem mestu.....	35
1.1.10 Modeli poklicnega stresa.....	40
1.1.11 Delo in vloga učiteljev.....	49
1.1.12 Poklicni stres pri učiteljih.....	52
1.2 Osebnostna čvrstost.....	56
1.2.1 Mesto nadzora.....	58
1.3 Izgorelost.....	60
1.3.1 Definicije izgorelosti.....	61
1.3.2 Doživljanje izgorelosti pri posameznikih.....	62
1.3.3 Izgorevanje in anksioznost.....	64
1.3.4 Od izgorevanja do izgorelosti.....	66
1.3.5 Kratek pregled razvoja raziskovanja sindroma izgorelosti.....	69
1.3.6 Začetne raziskave o izgorelosti pri učiteljih.....	62
1.3.7 Stresogeni dejavniki in izgorelost pri učiteljih.....	73
1.3.8 Primerjava izgorelosti slovenskih učiteljev z učitelji v drugih državah.....	75

2 PROBLEM IN CILJ MAGISTRSKEGA DELA	77
2.1 Hipoteze.....	77
3 METODE DELA.....	78
3.1 Opis vzorca.....	78
3.2. Merski inštrumenti.....	82
3.3. Postopek zbiranja podatkov.....	82
3.4 Spremenljivke.....	82
3.4.1. Neodvisne spremenljivke.....	82
3.4.2 . Odvisne spremenljivke.....	83
3.5 Statistična analiza.....	84
4 REZULTATI IN INTERPRETACIJA.....	85
4.1. Deskriptivna statistika.....	85
4.1.1 Neodvisne spremenljivke.....	85
4.1.2 Odvisne spremenljivke.....	102
4.2 Preverjanje hipotez.....	110
4.2.1 Hipoteza 1: Predvidevamo, da obstajajo razlike pri spoprijemanju s stresom, izgorelosti in osebnostni čvrstosti glede na stopnjo poučevanja.....	110
4.2.2 Hipoteza 2: Predvidevamo, da obstajajo razlike pri spoprijemanju s stresom, izgorelosti in osebnostni čvrstosti glede na poučevanje v različnih triadah osnovne šole.....	115
4.2.3 Hipoteza 3: Predvidevamo, da obstajajo razlike pri spoprijemanju s stresom, izgorelosti in osebnostni čvrstosti glede na lokacijo šole.....	120
4.2.4 Hipoteza 4: Predvidevamo, da obstajajo razlike pri spoprijemanju s stresom, izgorelosti in osebnostni čvrstosti glede na spol učitelja.....	125
4.2.5 Hipoteza 5: Predvidevamo, da obstajajo povezave med spoprijemanjem s stresom, izgorelostjo in osebnostno čvrstostjo ter številom učencev s posebnimi potrebami, ki jih učitelj poučuje.....	130
4.2.6 Hipoteza 6: Predvidevamo, da obstajajo razlike pri spoprijemanju s stresom, izgorelosti in osebnostni čvrstosti glede na skupino učencev s posebnimi potrebami, ki jih učitelj poučuje.....	133
4.2.7 Hipoteza 7: Predvidevamo, da obstajajo povezave med načini spoprijemanja s stresom, izgorelostjo in osebnostno čvrstostjo.....	146
4.2.8 Hipoteza 8: Predvidevamo, da obstajajo povezave med spoprijemanjem s stresom, izgorelostjo in osebnostno čvrstostjo ter dolžino delovne dobe.....	149

Naslov poglavja	stran
4.2.9 Hipoteza 9: Predvidevamo, da obstajajo razlike pri spoprijemanju s stresom, izgorelosti in osebnostni čvrstosti glede na razredništvo	152
4.2.10 Hipoteza 10: Predvidevamo, da obstajajo razlike pri spoprijemanju s stresom, izgorelosti in osebnostni čvrstosti glede na zadovoljstvo z ravnateljem	157
4.3. Povezave med odvisnimi in nekaterimi neodvisnimi spremenljivkami.....	165
4.4 Diskriminantna analiza odvisnih spremenljivk glede na obremenjenost učiteljev zaradi uvedbe devetletne osnovne šole.....	172
5 ZAKLJUČEK.....	179
6 LITERATURA.....	184
7 PRILOGE.....	189

ZAHVALA

S spoštovanjem bi se rad zahvalil vsem, ki so mi kakorkoli pomagali pri nastajanju magistrskega dela.

Najprej izrekam hvaležnost mentorju doc. dr. Janezu Jermanu, ki se ni izkazal zgolj kot velik učitelj, temveč tudi kot zelo dober človek.

Prav tako se zahvaljujem vsem ravnateljicam in ravnateljem, ki so mi odobrili izvajanje raziskave na njihovih šolah ter kolegicam in kolegom, ki so mi naklonili veliko časa in poštene odkritosti pri izpolnjevanju vprašalnikov.

Posebna zahvala mami in očetu za toplo človeško oporo in vzpodbudo pri mojem delu.

UVOD

Osebnostna čvrstost je povezana z različnimi viri odpornosti posameznika, ki lahko nevtralizirajo uničujoče učinke stresa (Bartlett; cit. po: Slivar, 2003). Kobasa (1985) navaja, da bi naj osebnostno čvrste osebe imele naslednje lastnosti: prepričani so, da lahko kontrolirajo oziroma vplivajo na dogodke iz svojega življenja, so osebnostno angažirani v svojem življenju ter spremembe doživljajo kot izziv, ne pa kot breme.

Ker je pa znano, da vsak posameznik okolico zaznava na svoj način, vsak na določeno situacijo tudi drugače reagira. Goldova in Routh (1993; cit. po: Demšar, 2003) sta definirala tako stres kot izgorelost in ju med seboj primerjala.

Stres je stanje neravnovesja med intelektualnim, emocionalnim in telesnim stanjem posameznika; povzroči ga posameznikovo zaznavanje situacije in se kaže v telesnih in emocionalnih reakcijah. Lahko je pozitiven ali negativen, kar je odvisno od posameznikove interpretacije (Kobasa, 1985).

Izgorelost je sindrom, ki izvira iz posameznikove percepcije nezadovoljenih želja in neizpoljenih pričakovanj. Zanja je značilno stopnjevanje razočaranja v povezavi s psihološkimi in fizičnimi simptomi, ki zmanjšuje posameznikovo samovrednotenje. Razvija se postopoma, dolgoročno (Kobasa, 1985).

Namen naloge je ugotoviti, kako se učitelji razrednega pouka, podaljšanega bivanja in predmetnega pouka spoprijemajo s stresom. Zanima nas tudi njihove stanje osebnostne čvrstosti, vplivi različnih stresorjev in stanje izgorelosti. Te teme sem se lotil, ker želim pojasniti vplive različnih okoljskih in osebnih dejavnikov, ki povzročajo poklicni stres pri učiteljih. Učitelji se s pomočjo osebnostne čvrstosti spoprijemajo z vrsto problemov, novosti in sprememb, ki se intenzivno dogajajo v slovenskem šolskem prostoru v zadnjih desetih letih.

1 TEORETIČNI UVOD

Stres je bistven in pomemben del našega življenja. Je odziv na neko dogajanje, ki utegne biti človeku nevarno. Canon v svoji teoriji stresa navaja, da neka nevarnost ali ogrožujoče stanje sproži v človeku »tri F« (angl.: fight, flight, freeze; boj, beg, otrpnitev). Stres lahko opredelimo kot neskladje med dojemanjem zahtev na eni strani in dojemanjem sposobnosti za obvladovanje teh zahtev na drugi strani. Razmerje med enim in drugim vpliva na to, ali bo stres škodljiv ali prijazen. Stres je torej lahko tudi prijazen, kar govori v prid znanemu dejstvu, da nas neka primerna količina anksioznosti (ki je posledica sproščanja noradrenalina) opremi z veseljem ob reševanju težav.

Ko torej govorimo o stresu, govorimo v bistvu o stresni reakciji. To so različni telesni in duševni odzivi na zahteve okolja, s katerimi se bolj ali manj nespretno soočamo. Te zahteve so večinoma nadomestile tisto nevarnost, s katero se je srečeval preprosti človek v davnini. Čeprav nimamo opravka z neposredno nevarnostjo (razen pri hudih travmah), pa so tudi te zahteve v bistvu nevarne; pa čeravno ogrožajo »le« naša čustva in naše samospoštovanje. Kadar pa nastopijo bodisi nepredvidene, neznane ali pa pretirane zahteve, obremenitve in izzivi, se sproži stresni odziv v večji meri (ta naj pripravi telo, da se s temi novimi razmerami spopade). Večina teh zahtev je čustvene narave. Ker niso neposredno in trenutno ogrožajoče za človekovo življenje in obstoj, se telo nanje ne odziva s tako imenovano alarmno reakcijo, temveč bolj z dolgotrajnim stresom. Dolgotrajni stres je neprestan, škodljiv stresni odziv, ki pa ravno zato deluje na dolgi rok razdiralno.

Pri stresu igra na fiziološkem področju pomembno vlogo anksioznost. To je posledica sproščanja neurotransmiterjev, predvsem noradrenalina in adrenalina (ne samo kot neurotransmiterja, ampak tudi kot hormona nadledvične žleze, skupaj s kortizolom), ki sta bistvena pri stresnem odzivu. Škodljivi dolgotrajni stres lahko privede do naslednjih vedenjskih in psihičnih znamenj (ki lahko dobijo razsežnosti bolezni): pretirana anksioznost, nemir, napetost, tesnoba, zaskrbljenost, potrnost, nepotrpežljivost, nezadovoljstvo, pretirana občutljivost, pomanjkljivo samospoštovanje, težave s koncentracijo, občutek preobremenjenosti, nespečnost, motnje hranjenja, splošna mišična napetost, pretirano uživanje psiho aktivnih snovi, glavoboli, motnje v spolnosti, težave v komunikaciji (Ziherl, 1996).

V teh okvirih je morda posebno zanimiva še McLeanova nevropsihološka razlaga, ki predvideva, da so za oblikovanje osebnosti, ki trpi zaradi tako imenovanih stresnih psihosomatskih motenj (ali posledično bolezni), odgovorna predvsem tri možganska področja: hipotalamus kot središče nagonskih impulzov, limbični sistem kot center čustev in čustvenih stanj ter neokorteks kot sedež govornih in spoznavnih procesov (Rakovec-Felser, 1991).

Mikhail (1985, cit. po Slivar, 2003) navaja, da je pomen pojma stres zelo širok. Stres je stanje napetosti organizma, v katerem se sproži obramba, pri čemer se organizem sooči z ogrožajočo okolico. Temu sledi reakcija organizma, ki pripelje do obrambe ali do možnega upora. O stresu torej lahko rečemo, da je uniformni, vendar nespecifični odgovor organizma na delovanje stresorja. K stresorjem štejemo vsak dejavnik (fizični, kemični, psihični ali socialni), ki lahko ogrozi telesno in psihično integriteto posameznika. Obstaja majhno število univerzalnih stresorjev (bolezen, vojna, potres) in veliko število individualnih stresorjev, ki so specifično škodljivi samo za posameznika.

Stres, ki lahko vodi tudi do izgorevanja je oblika poklicnega stresa, značilnega za vzgojnoizobraževalno delo. Nenehno spreminjanje šolskih sistemov, stalno prilagajanje pouka in preverjanje lastne prakse, vse večje zahteve družbe do učiteljev in šole itd. povečujejo nasprotja med različnimi vlogami, ki jih mora odigrati učitelj, kar se neposredno odraža pri povečanem stresu pri učiteljih. Zato so nujna prizadevanja za zmanjšanje stresa in njegovih negativnih učinkov na učitelje.

Osebnostna čvrstost je povezana z različnimi viri odpornosti posameznika, ki lahko nevtralizirajo uničujoče učinke stresa (Bartlett; cit. po: Slivar, 2003). Kobasa (1985) navaja, da bi naj osebnostno čvrste osebe imele naslednje lastnosti: prepričani so, da lahko kontrolirajo oziroma vplivajo na dogodke iz svojega življenja, so osebnostno angažirani v svojem življenju ter spremembe doživljajo kot izziv, ne pa kot breme.

Slivar (1996) navaja, da se načini spoprijemanja delijo na emocionalno in racionalno dimenzijo in da osebna čvrstost poleg neposrednega zmanjševanja učinkov stresa povečuje tudi uporabo uspešnih strategij spoprijemanja s stresom.

Ker je pa znano, da vsak posameznik okolico zaznava na svoj način, vsak na določeno situacijo tudi drugače reagira. Goldova in Roth (1993; cit. po: Demšar, 2003) sta definirala tako stres kot izgorelost in ju med seboj primerjala:

Stres je stanje neravnovesja med intelektualnim, emocionalnim in telesnim stanjem posameznika; povzroči ga posameznikovo zaznavanje situacije in se kaže v telesnih in emocionalnih reakcijah. Lahko je pozitiven ali negativen, kar je odvisno od posameznikove interpretacije.

Izgorelost je sindrom, ki izvira iz posameznikove percepcije nezadovoljenih želja in neizpolnenih pričakovanj. Zanj je značilno stopnjevanje razočaranja v povezavi s psihološkimi in fizičnimi simptomi, ki zmanjšuje posameznikovo samovrednotenje. Razvija se postopoma, dolgoročno.

Izgorelosti so najbolj izpostavljeni ljudje, ki delajo v poklicih pomoči oziroma profesionalno

komunicirajo z različnimi ljudmi z vsemi svojimi (in njihovimi) posebnostmi; kot na primer ljudje, zaposleni v zdravstvu, različni svetovalci, defektologi, policisti, učitelji, menedžerji...; pa tudi tisti, ki so zaposleni v poklicih z nestalnim delovnim časom – oziroma so dejavni v različnih turnusih.

Učitelj, ki se tako znajde v koncentričnih krogih negativne psihodinamske povratne zveze – in je še nadalje izpostavljen stresnim situacijam; brez ustreznega načina spoprijemanja z njimi lahko preide v objem izgorevanja, ki se začne s psihičnimi težavami, ki lahko preidejo v motnje in na koncu kot psihične bolezni dobijo mnoge razsežnosti somatskih bolezni – in neizbežne bolniške odsotnosti...

Izgorevanje lahko torej razumemo kot stanje duševne in fizične izčrpanosti, ki jo povzročijo prekomerni in dolgotrajni stresni dejavniki. Izgorelost je potemtakem zadnja stopnja stresnih odzivov, ki si sledijo v zaporedju, glede na neprestane in vse večje stresne pritiske.

Izgorelost lahko utemeljimo z emocionalno izčrpanostjo, depersonalizacijo in zmanjšanimi osebnimi dosežki oziroma kot odziv na kronične, dolgotrajne emocionalne in interpersonalne stresorje, do katerih pride na delovnem mestu.

1.1 STRES

1.1.1 KRATEK ZGODOVINSKI PREGLED

Pojem stresa se v medicini uporablja že stoletja. Uporabo besede stres v smislu nadloge, trpljenja, neprijetnosti je zaslediti že v zgodnjem 14. stoletju (Lazarus in Folkman, 1984). Robert Burton je leta 1624 (cit. po Hobfoll, 1998) pri opisovanju vzrokov bolezni in melanholije poudaril pomen tako imenovanega socialnega stresa kot pomembnega dejavnika pri nastanku bolezni. Čeprav so ljudje tudi v preteklosti obolevali ali celo umirali zaradi posledic delovanja stresa, je stres kot teoretičen koncept novejšega datuma. V devetnajstem stoletju je k razjasnitvi razumevanja procesov stresa pomembno prispeval francoski fiziolog Bernard, ki je poudaril, da mora notranje okolje živega organizma ostati brezpogojno nespremenjeno ne glede na spremembe v zunanjem okolju (Selye, 1985; cit. po Slivar, 2003).

V začetku dvajsetega stoletja je ameriški fiziolog Cannon na osnovi svojega raziskovanja odgovora na stres, tako imenovan »spopad ali pobeg«, razvil koncept stresa. (Selye, 1985, cit. po Slivar, 2003) . »Spopad ali pobeg« sindrom je odgovor, s katerim se telo pripravi na akcijo ali boj, spopad na primer z nevarnostjo ali pobeg, umik. Stres je smatral kot motnjo stanja homeostaze, ki nastane

zaradi pogojev, kot so: mraz, pomanjkanje kisika, znižanje krvnega sladkorja, pomanjkanje vode, itd. (Lazarus in Folkman, 1984). Pojem *homeostaza* je Cannon opredelil kot »*uskklajene fiziološke procese, ki vzdržujejo stabilnost stanja v organizmu*« (Selye, 1985, cit. po Slivar, 2003, str. 11). Nakazoval je celo možnosti merjenja stopenj stresa.

Pomemben mejnik v sodobnem raziskovanju stresa je leta 1936 postavil Selye, ki je uporabil izraz *stres* v posebnem tehničnem pomenu, in sicer kot *uigrano telesno obrambo proti vsem škodljivim dražljajem*. Stres torej označuje splošne fiziološke reakcije in procese, ki jih povzročajo oziroma sprožajo zahteve okolja. To je poimenoval *splošni adaptacijski sindrom ali sindrom biološkega stresa* (Selye, 1985, cit. po Slivar, 2003). Selyeve ugotovitve, objavljene v poročilu Življenjski stres leta 1956 so sprožile plaz raziskav s področja stresa in so imele prevladujočo vlogo pri širitvi interesa za stres (Lazarus in Folkman, 1984, cit. po Slivar, 2003).

Pri razvoju raziskovanja stresa je pomemben tudi vpliv psihoanalize. Stres je za dolgo časa sodil na področje psihopatologije, posebej še v delih Freuda in ostalih psihoanalitično usmerjenih teoretikov. Ti so bolj kot izraz stres uporabljali izraz anksioznost. (Lazarus in Folkman, 1984, cit. po Slivar, 2003) navajata, da se tudi sicer beseda stres do leta 1944 ni pojavljala v indeksu Psiholoških abstraktov.

Freud je dajal anksioznosti osrednjo vlogo v psihopatologiji. V prvih Freudovih delih se tesnoba pojavlja kot posledica ogroženosti jaza z vdorom nesprejemljivih izven zavestnih vzgibov in instinktov (Milčinski, 1978).

Spielberg (leta 1966 je izdal knjigo z naslovom »Anksioznost in vedenje«) je predlagal, naj bi se z izrazom »stres« označevale objektivne lastnosti situacije, to je zunanje dražljajske pogoje, grožnja pa naj bi se nanašala na subjektivno zaznavo neke situacije kot nevarne (Lamovec, 1988).

Dogajanje v drugi svetovni vojni je tudi dalo veliko dodatno vzpodbudo teoriji stresa in njegovim raziskavam. Pri proučevanju psihofiziologije stresa v pogojih vojne in naravnih nesreč moramo človeka razumeti kot bio psihološki sistem in ekološko – sociološki pojem, ki doživlja svoje psihofiziološke in mentalne funkcije v recipročnem odnosu po principu povratne zveze. (Jovičević, 1985). Nevrotične reakcije so bile najpogostejše oblike psihičnih motenj borcev NOV, psihoze pa so bile redkejše.

Anglosaksonski avtorji navajajo, da je imela ameriška vojska v času II. svetovne vojne 4.250.000 medicinskih izgub (onesposobljenih ljudi); od tega več kot 30% zaradi stresa. V Vietnamu je imela ameriška vojska že več kot 20 psihiatrov, ki so skrbeli za mentalno higieno ljudi (Jovičević, 1985).

V času korejske vojne je bilo veliko študij usmerjenih v proučevanje učinkov stresa na izločanje hormonov adrenalina in kortizola, ter na uspešno izvajanje nalog.

V šestdesetih letih prejšnjega stoletja je pridobil na pomenu pristop, ki je znan pod imenom »raziskovanje življenjskih dogodkov«, katerega začetnik je Holmes. Holmes in njegovi sodelavci so raziskovali učinke pozitivnih in negativnih življenjskih sprememb na zdravje. Življenjske spremembe predstavljajo stresorje, ki povzročajo psihološke in fiziološke obremenitve (Musek, 1988a).

Od leta 1960 dalje se je utrjevalo spoznanje, da je stres sicer neizogiben vidik človekovega življenja, hkrati pa se je pokazalo, da pravzaprav *spoprijemanje s stresom* povzroča velike razlike pri adaptaciji posameznika. Lazarus je leta 1966 v knjigi »Psychological Stress and the Coping Process« (Psihološki stres in procesi spoprijemanja) poudaril premik od pojma »stres« k *procesom spoprijemanja*. Od takrat je vedno več raziskav, usmerjenih v proučevanje procesov spoprijemanja. (Slivar, 2003).

Na povečanje interesa za stres in spoprijemanje s stresom je pripomogel razvoj na naslednjih petih področjih (Lazarus in Folkman, 1984):

1. področje individualnih razlik,
2. nova odkritja na področju psihosomatike,
3. nova usmerjenost behavioralne terapije k zdravljenju in preventivi pred boleznimi in stili življenja, ki povečujejo tveganje obolevnosti,
4. pojavljanje perspektive vseživljenjskega razvoja in
5. povečanje zanimanja za vlogo okolja v človekovem vsakdanjem življenju.

Interes za področje raziskovanja *individualnih razlik* izhaja iz raziskav učinkov stresa na opravljanje dela oziroma učinkovitost. Stres ali anksioznost vplivata na poslabšanje izvajanja delovnih nalog; ali v obliki močnega povečanja napetosti, ali z ustvarjanjem motenj. Osnova za to predpostavko je teorija budnosti oziroma odnos med učinkovitostjo in budnostjo. Ta odnos ima obliko obrnjene U – krivulje: nižja (znižana) in višja (zvišana) budnost znižujeta učinkovitost (Pečjak, 1977). Nizka budnost je značilna za spanje, zaspano stanje, dolgočasje, monotonijo...; tedaj je človek pri izvajanju delovnih nalog neuspešen. Zelo visoka stopnja budnosti je značilna za močna emocionalna stanja, npr.: anksioznost, stres, hude potrebe (lakota, žeja) in podobno. Tudi v teh primerih je človek pri izvajanju delovnih nalog neuspešen. Raven budnosti se spreminja pri

posamezniku in med posamezniki. Učinkovitost se spreminja pod vplivom stresa, saj nekateri posamezniki pod stresom delajo bolje, drugi pa slabše. Očitno je, da obstajajo tudi pomembne individualne razlike v odgovorih na stres. Posamezniki se lahko torej razlikujejo v optimalni stopnji budnosti oziroma v načinih ocenjevanja neprijetnih dogodkov ali spoprijemanja z njihovimi zahtevami.

Friedman in Rosenman (Bartlett, 1998) sta v šestdesetih letih prejšnjega stoletja našla pri srčnih pacientih vedenjski ali kar osebnostni sindrom lastnosti, ki sta ga imenovala *tip A*, za katerega je značilno predvsem stremljivost, tekmovalnost, nestrpnost in podobno. Ta tip naj bi bil povezan z znatnim (do trikrat) večjim rizikom za koronarna obolenja, kot sta koronarna tromboza in srčni infarkt (Musek, 1988b). Posamezniki z značilnostmi A vedenja naj bi bili torej bolj nagnjeni h koronarnim obolenjem, ki jih povzroča stres.

Drugo področje, ki je povečalo interes za stres, je razvoj *psihosomatske medicine*. Predvsem so pomembne Selyeve ugotovitve, ki so dale močno podporo splošni ideji o pomenu socialnih in psiholoških dejavnikov pri zdravju oziroma bolezni. V medicini in psihofiziologiji je prišlo do odmika od klasičnega koncepta, ki je predvideval, da so bolezni izključno posledica delovanja dejavnikov okolja (bakterije, virusi, poškodbe...) k ideji, da je za nastanek bolezni pomembna tudi nagnjenost k boleznim oziroma dovzetnost za bolezni. Stres in bolezni vplivajo torej na celotni organizem in se ti vplivi ne omejujejo na nobeno posebno modaliteto. Raziskave s področja psihoendokrinologije stresa so odkrile hormone in neurotransmiterje, ki so pomembni za imunsko funkcioniranje; nove tehnike imunske analize pa so omogočile natančnejši študij psiholoških, nevroloških in imunoloških interakcij. Večina raziskav s tega področja je potrdila učinek stresa na delovanje imunskega sistema in dokazala, da tako večji, glavni stresorji (npr. smrt drage osebe, izguba službe...), kot manjši stresorji (dnevne nadležnosti...) zavirajo delovanje imunskega sistema in na ta način povečujejo dovzetnost za bolezni.

Tretje področje, ki se je hitro razvijalo v zadnjih letih in je povezano z naraščanjem interesa za stres, je *behavioralna terapija* oziroma njena smer: *kognitivna behavioralna terapija*. Osnovni koncept kognitivnega pristopa vključuje obstoj splošnega kognitivnega mehanizma, ki se uvršča med dražljaje in reakcije, med percepcijo in emocionalno reakcijo. Ta mehanizem predstavlja prvi filter, ki zaznane dogodke iz okolice ocenjuje glede na to, ali so za posameznika pomembni ali ne, potem pa jih vrednoti v smislu prijetno – neprijetno; dobro – slabo; privlačno – neprivlačno (Biro, 1989, cit. po Slivar, 2003).

Četrto področje, ki je spodbudilo zanimanje za stres, spoprijemanje s stresom in adaptacijo, je *razvojna psihologija*. To velja posebej za zadnja leta, ko so se raziskave preusmerile od otroka k problemom odraslih. Osrednja tema teh raziskav je problem stresa srednjih let in socialne krize ter načini spoprijemanja z njimi. Gre predvsem za probleme, ko odrasli otroci zapustijo starše, krize srednjih let, vdovstva, upokojitve in podobno. Ne glede na to, ali gre za razvoj odraslih ali otrok, se raziskave osredotočajo na stres, spoprijemanje z njim in na proces adaptacije (Slivar, 2003).

Zadnje področje, ki je spodbudilo zanimanje za stres, je hitro razvijajoče se področje *socialne ekologije* oziroma okoljske psihologije. Klinična psihologija in psihiatrija sta se odmaknili od zgolj intrapsihičnih dejavnikov, ki povzročajo psihopatološke procese, in se usmerila tudi k dejavnikom okolja. Stres je odvisen od zahtev, ki jih okolje postavlja pred posameznika. Gre za socialno in fizično okolje, v katerem posameznik živi, kot na primer vpliv prenaseljenosti (npr. nekatera velika ljubljanska blokovska območja...) oziroma zgoščenosti prebivalstva na majhnem prostoru, vpliv hrupa na ljudi, naravne katastrofe (potresi, poplave...), ekološke katastrofe (npr. nesreča nuklearnega reaktorja v Černobilu) in podobno (Slivar, 2003).

1.1.2 OPREDELITEV STRESA

Pomen pojma stres je zelo širok. Stres je stanje napetosti organizma, v katerem se sproži obramba, pri čemer se organizem sooči z ogrožajočo okoliščino. Temu sledi reakcija organizma, ki pripelje do obrambe ali do možnega upora. O stresu torej lahko rečemo, da je uniformni, vendar nespecifični odgovor organizma na delovanje stresorja. K stresorjem štejemo vsak dejavnik (fizični, kemični, psihični ali socialni), ki lahko ogrozi telesno in psihično integriteto posameznika. Obstaja majhno število univerzalnih stresorjev (bolezni, vojna, potres) in veliko število individualnih stresorjev, ki so specifično škodljivi samo za posameznika. Mikhail (1985, cit. po Slivar, 2003; Starc, 2007) govori o treh pomembnih vidikih stresa:

1. reakcije na stres so individualne,
2. stres je bolj determiniran s percepcijo stresne situacije kot pa s samo situacijo,
3. obseg stresa je odvisen od individualne sposobnosti soočanja s stresom.

Današnje pojmovanje stresa vključuje celotno osebnost, in ne samo njen biološki del; torej tudi področje duševnosti, individualnega vedenja in socialnih komunikacij.

Pomembna je tudi ugotovitev, da nek določen dogodek nima enakih stresnih učinkov za vse posameznike. Ali bo stres spodbudil osebnostno rast, ali pa povzročil travme in bolezni, je odvisno od nekaterih naslednjih dejavnikov (Cohen, 1985):

- vztrajnost stresnih dogodkov in prežetost z njimi,
- čas pojavljanja stresnega dogodka,
- individualne zmogljivosti,
- narava ožjega okolja posameznika, predvsem medosebni odnosi s pomembnimi osebami,
- priložnost za poseganje v okolje,
- pomen, ki se ga daje izkušnjam.

Določene značilnosti posameznika (npr. starost, spol, izobrazba, osebnostne značilnosti, socialna situacija in pretekle izkušnje) pogojujejo razlike v izkušnji stresa.

Osebnost pod vplivom različnih stresorjev reagira v začetku s psihofizičnimi simptomi, ki so ponavadi v mejah njenih normalnih, tolerantnih funkcij in ne ogrožajo celovitost osebnosti v biološkem in psihološkem smislu. Če te obremenitve delujejo na osebnost dalj časa in je pri tem manj psihofizično vzdržljiva, lahko povzročajo različne bolezni.

McMichael (cit. po Kobal, 1993) poudarja, da je pri raziskovanju stresa treba upoštevati več spremenljivk:

- objektivne socialne razmere, ki vodijo subjekt v stresno reakcijo,
- individualno (subjektivno) zaznavo stresa,
- subjektive odgovore na stres (fiziološke, emocionalne in vedenjske),
- dolgotrajne učinke zaznanega stresa in odgovore nanj (zato velja razlikovati med fiziološkimi spremembami kot takojšnjimi, a kratkotrajnimi odgovori na določene dražljaje na eni strani in med kroničnimi, dolgotrajnimi fiziološkimi oziroma stresnimi reakcijami, kot so na primer poškodbe tkiva, motnje v delovanju adreno-kortikalnega sistema in psihosomatske motnje na drugi strani).
- subjektivne in situacijske »pogojevalne« spremenljivke, ki vplivajo na odnos med prvimi štirimi dejavniki.

Po Harrisonu (1986, cit. po Kobal, 1993) so ključnega pomena za nastanek psihosocialnega stresa naslednji dejavniki:

- objektivno okolje (fizični in socialni »svetovi«, ki niso odvisni od posameznikove zaznave),
- subjektivno okolje (posameznikova psihološka konstrukcija sveta, v katerem živi),
- objektivna oseba (njene potrebe, vrednote, sposobnosti),
- subjektivna oseba (npr. zaznava samopodobe),
- subjektov odnos do realnosti,
- subjektova ustreznost ocene samega sebe,
- objektivno ujemanje med osebo in okoljem,
- subjektivno ujemanje med sabo in okoljem,
- preobremenitve na psihološkem področju (anksioznost, nespečnost, paničnost),
- preobremenitve na fiziološkem področju (npr. visok krvni pritisk),
- preobremenitve na vedenjskem področju (prekomerno kajenje, hranjenje, pitje...),
- bolezni, zaradi katerih je ogroženo mentalno zdravje (npr. kronična depresija),
- bolezni, zaradi katerih je ogroženo telesno zdravje (ulkus, miokardni infarkt...),
- spoprijemanje s stresom, ki se nanaša na tiste dejavnosti posameznika, s katerimi skuša
- spremeniti bodisi objektivno okolje, bodisi sebe,
- obrambni mehanizmi, ki izkrivljajo posameznikovo zaznavanje objektivnega okolja.

Plozza in Pozzi (1994, cit. po Slivar, 2003) sta simptome, ki kažejo, da je nekdo preveč izpostavljen stresu razdelila na tri skupine simptomov:

1. ČUSTVENI SIMPTOMI:

apatija,
anksioznost,
razdražljivost,
duševna utrujenost,
pretirana zaverovanost vase ali zavračanje samega sebe.

2. VEDENJSKI SIMPTOMI:

izogibanje,
pretiravanje,
težave z urejanjem samega sebe,
težave s spoštovanjem zakonov.

3. TELESNI SIMPTOMI:

pretirana skrb ali nepriznavanje bolezni,
fizična izčrpanost,
pretirana vera v samozdravljenje in zloraba zdravil,
nerazpoloženost.

Množico konceptov oziroma tehničnih pristopov, ki so se izoblikovali skozi desetletja raziskovanj, lahko po mnenju večine avtorjev oziroma raziskovalcev razvrstimo v tri osnovne kategorije (Mikhail, 1985; Aldwin, 1994; Travers in Cooper, 1996, Bartlett, 1998, cit. po Slivar, 2003):

- stres kot odgovor ali notranje stanje organizma (pritisk, napetost),
- stres kot dražljaj (stresor) ali zunanji dogodek in
- stres kot interakcija oziroma transakcija.

1.1.3 VRSTE STRESOV

Glede na vrste stresogenih dejavnikov razlikujemo več vrst stresov, ki so opredeljeni že s samimi atributi. Razlikujemo akutni, ponavljajoči in kronični stres, psihični in telesni stres, notranji in zunanji stres, nadalje realni in imaginarni stres. Najpogostejši stres sodobnega človeka je psihosocialni stres. Psihosocialni stresogeni dejavniki so danes najpomembnejši. Nastopajo povsod, kjer se srečujemo z ljudmi. (V šoli, na delovnem mestu, v prometu...) Stresogeni dejavniki se lahko kombinirajo in v enem dnevu smo lahko podvrženi številnim različnim dejavnikom (Starc, 2007). Na tem mestu bomo na kratko opisali pozitivni stres (eustres), negativni stres (distres) in poklicni stres.

Pozitivni stres (eustres)

Pomembno je poudariti, da stres ni že v naprej nekaj slabega. Simpatično-adrenergični odzivi, ki označujejo prvo obdobje stresa, obdobje alarma, so praviloma fiziološki, zdravi in človeka spodbujajo k dejanjem, h kreativnosti in k uspešnosti. V tem primeru nevrohumoralni hormonski odzivi ne povzročajo škode. Obstaja tudi povečana SAS, ki spada v kompenzacijske mehanizme pri srčnem popuščanju ali v stanju šoka. V tem primeru SAS celo rešuje življenje (Starc, 2007).

Pri ljudeh, ki so pod vplivom prijaznega stresa, lahko zaznamo večjo motiviranost, razumevanje, prijaznost, sposobnost jasnega in racionalnega mišljenja. Pozitivni stres povzroči neko stanje pripravljenosti in ugodno vpliva na telesne in duševne sposobnosti. Vpliva na veliko lastnosti, ki pa dobijo pozitiven predznak.

Negativni stres (distres)

V primeru čezmerne stresne reakcije ali ponavljanja stresa brez obdobja počitka in okrevanja postane stres škodljiv za zdravje. Vsak kronični stres je negativni stres oziroma distres po Selyju. Dolgotrajne stresne reakcije lahko pripeljejo do srčno-žilnih bolezni, saj neporabljeni stresni hormoni na telo delujejo kvarno (Starc, 2007).

Ko torej presodimo, da določene zahteve presegajo naše zmožnosti, s katerimi bi jih obvladali, smo v območju škodljivega ali negativnega stresa. Gre za pritiske fizičnega ali psihičnega izvora, ki so posledica dolgotrajne izpostavljenosti stresnim okoliščinam. Preobremenitve pa porušijo ravnovesje v telesu. Te preobremenitve so lahko povezane s/z:

Postavitvijo časovnega roka, v katerem moramo opraviti nalogo,

- nalogami, ki smo jih ocenili kot tiste, ki jim nismo kos,
- zaskrbljenostjo zaradi izgube službe,
- pojavljanje osebnih težav, ki sovpadajo z delovnim mestom...

Tudi odsotnost zahtev lahko povzroči porušenje ravnovesja (Kavčič, 2004).

Poklicni stres

Na povečevanje zanimanja za poklicni stres je pomembno vplival podatek o stroških gospodarstva zaradi negativnih učinkov stresa. Znan je podatek iz ZDA, kjer ocenjujejo, da njihovo gospodarstvo zaradi stresa na delovnem mestu v enem letu izgubi od 50 do 75 milijard dolarjev. Študija iz leta 1990 omenja škodo zaradi stresa v višini približno 150 milijard dolarjev letno. Podobne ugotovitve veljajo tudi za članice Evropske unije, kjer so ocenili škodo zaradi stresa v višini 5 do 10 procentov bruto družbenega proizvoda letno (Cooper, 2000). Lauc, Dumić, Flögel (1999) pa navajajo, da je ocenjena škoda, ki jo trpi ameriška industrija – zaradi stresa in s stresom povezanih bolezni delavcev med 150 in 300 milijard dolarjev letno.

Stres, ki se pojavlja na delovnem mestu ali v zvezi z delom, imenujemo poklicni stres oziroma stres v zvezi z delom (angl. Work-related stress; WRS) (v nadaljevanju bomo za poklicni stres uporabljali to kratico). Delovno mesto je velik vir možnih stresogenih dejavnikov: delo samo, plačilo, motena komunikacija po vertikali in/ali horizontali, izpostavljenost mrazu, vročini, hrupu, kemikalijam, strupom.

Za vpogled v psihosocialne dejavnike podaja Starc (2007) seznam dejavnikov, ki vplivajo na WRS:

1. psihosocialni stresogeni dejavniki iz WRS, povezani z neustrezno organizacijo in vodenjem;
2. WRS zaradi medosebnih odnosov na delovnem mestu,
3. WRS v zvezi s samim delovnim mestom.

Statistično povezanost med stresogenimi dejavniki tveganja iz WRS in koronarno boleznijo potrjujejo mnoge raziskave. Starc (2007) povzema izide nekaterih raziskav:

Delovno okolje pomembno vpliva na smrtnost (Nurminen, 2001).

Vzročni dejavniki tveganja iz okolja pomembno vplivajo na koronarno bolezen; med najpomembnejšimi so sedeče delo, delovni napori, nočne izmene, hrup, izpostavljenost kemikalijam (Olsen, 1991).

Večje delovno naprežanje in večje nesorazmerje med vloženim trudom in nagrado sta povezani z dva do tri krat višjim tveganjem za srčno žilne bolezni in s tem povezano umrljivostjo (Kivimäki, 2002).

Srčni infarkt je povezan s stresom na delovnem mestu (9%), stresom doma (8%), finančnim stresom (11%), z življenjskimi dogodki (10%), izgubo nadzora (16%), in depresivnim razpoloženjem (9%). (Rosenberg, INTERHEART, 2004).

Število novih primerov koronarne bolezni med delavci, ki jim preti izguba zaposlitve, je pomembno višje od števila primerov v primerjalni skupini brez te grožnje (Ferrie, 1998).

Pritiski na delovnih mestih zaradi rokov so povezani s pogostejšim razvojem srčnega infarkta (Möller, 2005).

Osebe, ki so ob koncu delovnega dne izčrpane, skoraj dvakrat pogosteje zbolijo za koronarno boleznijo v primerjavi s tistimi, ki niso izčrpane (Appels, 1992).

Osebe, ki so že imele sindrom izgorelosti, imajo dvakrat večje tveganje za koronarno bolezen (Appels, 1991).

Odstotek ločitev pri ameriških moških zaradi WRS in stresa v družini je bil 19,7%, če so bili na delovnem mestu izpostavljeni trem ali več stresogenim dejavnikom in le 6,5%, če stresov ni bilo (Matthews, 2002).

1.1.4 VPLIV STRESA NA DOGAJANJE V ORGANIZMU

Različni koncepti, ki opredeljujejo stres kot odgovor ali notranje stanje organizma, vključujejo opise in razlage fizioloških in emocionalnih reakcij. Študije fizioloških reakcij so usmerjene tako na vlogo perifernega in centralnega živčnega sistema kot na delovanje nevroendokrinega in imunološkega sistema. Kljub splošnemu prepričanju, da imajo stresne fiziološke reakcije negativne učinke; obstaja tudi ugotovitev, da imajo te reakcije aktivirajoče učinke, ki so pa lahko pozitivni, ali pa negativni – odvisno od osebnostnih dejavnikov posameznika in dejavnikov okolja (Jenko – Burgar, 2000).

Vloga simpatičnega živčnega sistema pri stresu

Obsežno simpatično vzdraženje se lahko izrazi na veliko različnih načinov in povišuje sposobnost organizma, da se »spoprime« z naporno mišično obremenitvijo pa tudi s psihičnim stresom – če povzamemo; na naslednje načine:

1. povišan arterijski tlak,
2. povišan dotok krvi v aktivne mišice in zmanjšan dotok v organe, katerih povečana aktivnost ni nujno potrebna za izvajanje hitre »akcije«,
3. povečana intenzivnost celičnega metabolizma povsod po telesu,
4. povečana koncentracija glukoze v krvi,
5. povečana glikoliza v mišicah,
6. povečana mišična moč,
7. povišana mentalna aktivnost,
8. pospešeno zgoščevanje krvi.

Vsi ti učinki omogočajo človeku, da lahko v danih (preobremenjujočih;) okoliščinah opravi veliko naporejše fizično delo (obremenitev), kot bi sicer lahko.

Vloga simpatičnega sistema pa je tudi v tem, da omogoča povečano aktiviranje organizma v stanjih psihičnega stresa. To imenujemo *simpatična reakcija na stres*.

Simpatični sistem se močno aktivira v mnogih emocionalnih stanjih (v šoli učitelji doživljamo veliko stresnih momentov). Preko vzdraženja hipotalamusa se pošiljajo signali nižje skozi retikulumsko formacijo in hrbtenjačo, da bi povzročili masivno simpatično aktiviranje. Vsi zgoraj omenjeni simpatični učinki se pojavijo takoj. To imenujemo *simpatična alarmna reakcija*. Pogosto jo imenujemo tudi *reakcija »boj ali beg«*.

Mnoga področja v retikulumski substanci podaljšane hrbtenjače, v ponsu, mezencefalonu in mnogih posebnih jedrih nadzirajo različne avtonomne funkcije, kot na primer arterijski tlak, srčno frekvenco, izločanje žlez v zgornjem delu gastrointestinalnega trakta, peristaltiko želodca in črevesja, tonus mehurja.

Guyton (1985) še tukaj poudarja, da so najpomembnejše aktivnosti, ki jih kontrolira spodnji del možganskega debla: arterijski tlak, srčna frekvenca, dihanje.

Tabela 1.1.4.1 Avtonomni učinki na različne telesne organe (Vir: Guyton, 1985, str.: 966)

ORGAN	UČINEK SIMPATIČNEGA VZDRAŽENJA	UČINEK PARASIMPATIČNEGA VZDRAŽENJA
Oko: zenica cilijarna mišica	razširjena rahlo relaksirana	zožena kontraktacija
Žleze: nosne solzne parotidne submaksilarne želodčne trebušna slinavka	vazokonstrikcija in lahno izločanje	Stimulacija izločanja redkega obilnega sekreta (ki vsebuje veliko encimov – v primeru, da jih le-te žleze izločajo)
Žleze znojnice	obilno znojenje	ni
Apokrine žleze	gost, dišeč sekret	ni
Srce: mišica koronarke	povišana frekvenca povišana moč kontraktacije dilatacija (beta) konstrikcija (alfa)	zmanjšana frekvenca zmanjšana moč kontraktacije konstrikcija
Pljuča: bronhiji krvne žile	razširjenje lahno zoženje	zoženje razširjenje
Črevesje: stene Sfinkterji (zapiralke)	zmanjšana peristaltika in tonus povišan tonus	povečana peristaltika in tonus relaksacija
Jetra	sproščanje glukoze	lahna sinteza glikogena
Žolčnik in žolčni vodi	relaksacija	kontraktacija
Ledvice	zmanjšano izločanje	ni
Mehur	relaksacija	ekscitacija
Sistemske krvne žile: abdominalne mišične kožne	konstrikcija konstrikcija α -adrenergični dilatacija β -adrenergični dilatacija (holinergični) konstrikcija	ni ni ni
Kri: koagulacija glukoza	povečana povečana	ni ni
Bazalni metabolizem	povečan do 100%	ni
Izločanje skorje nadledvične žleze	povečano	ni
Mentalna (miselna) aktivnost	povečana	ni
Skeletne mišice	povečana glikogenoliza povečana moč	ni

Vloga hormonov nadledvične žleze

Nadledvični žlezi se nahajata nad gornjima poloma ledvic. Sestavljeni sta iz sredice in skorje nadledvične žleze. Sredica nadledvične žleze je po funkciji sorodna simpatičnemu živčnemu sistemu. Izloča hormone **adrenalin** in **noradrenalin**; in to takrat, ko je vzdražen simpatikus. Ti hormoni delujejo v vseh delih telesa na način, ki je skoraj identičen delovanju simpatikusa; oziroma vzdraženosti simpatičnih živčnih vlaken.

Skorja nadledvične žleze izloča skupino različnih hormonov, ki se imenujejo **kortikosteroidi**. Vsi ti hormoni se sintetizirajo iz steroida holesterola, kemijske sestave pa so jim podobne, a vendar imajo zaradi majhnih razlik v molekularni strukturi različne funkcije, ki pa so življenjsko zelo pomembne. (Guyton, 1985). Ker govorimo o stresu, težkih življenjskih skušnjah, ki se lahko razvijejo v ogrožujočo izgorelost; je pomembno, da na kratko spregovorimo o hormonih nadledvične žleze.

Vloga hormonov skorje nadledvične žleze

Skorja nadledvične žleze izloča dve glavni vrsti hormonov: *mineralokortikoide* in *glukokortikoide*. Ob teh se izločajo še manjše količine androgenih hormonov.

Mineralokortikoidi se tako imenujejo zato, ker izrecno delujejo na elektrolite v izvencelični tekočini – posebno na natrij in kalij.

Glukokortikoidi se tako imenujejo zato, ker je eden njihovih glavnih učinkov povečevanje koncentracije glukoze v krvi. Glukokortikoidi delujejo tudi na metabolizem proteinov in maščob.

Funkcije mineralokortikoida aldosterona

Če se izločanje hormona aldosterona iz skorje nadledvične žleze popolnoma ustavi, lahko človek – če ne dobi izdatne strokovne medicinske pomoči najkasneje v štirinajstih dnevih umre. Če v telesu ni mineralokortikoidov, se koncentracija kalija v ekstracelularni (zunaj celični) tekočini znatno poveča, koncentracije natrija in kloridov se zmanjšajo, skupni volumen izven celične tekočine in volumen krvi se ravno tako znatno zmanjšata. Pri človeku, ki se znajde v takšnem stanju se na hitro zmanjša minutni volumen srca, zato je potrebna takojšnja strokovna pomoč (terapija z

mineralokortikoidi...); kajti v nasprotnem primeru se zgodi stanje slično šoku, in posledično smrt. Zaradi tega za mineralokortikoide pravijo, da so tisti del hormonov skorje nadledvične žleze, ki akutno rešujejo življenje.

Glukokortikoid kortizol, ki se ravno tako izloča iz skorje nadledvične žleze ima tudi minimalni mineralokortikoidni učinek.

Vloga kortizola pri nekaterih vrstah stresa

Glukokortikoidi (kortizol) so ravno tako življenjsko pomembni, saj omogočajo človeškemu organizmu, da se »brani« pred pogubnim delovanjem najrazličnejših stresov.

Preseneča dejstvo, da vsaki stres, naj si bo fizični ali neurogeni – psihični deluje tako, da se takoj in močno poveča sekrecija ACTH (adrenokortikotropnega hormona), za tem pa se že čez nekaj minut močno poveča sekrecija kortizola iz skorje nadledvične žleze.

Različni tipi stresov, ki povečujejo sproščanje kortizola iz skorje nadledvične žleze so: trauma vsake vrste, infekcija, velika vročina ali mraz, kirurški poseg; strah pred kirurškim posegom, vsaka bolezen, ki močno izčrpava človeka, hudi psihični stres...

Torej, zelo različni, specifični in nespecifični dražljaji lahko delujejo na skorjo nadledvične žleze v tem smislu, da se izločanje kortizola znatno poveča. Znano je tudi, da se sekrecija kortizola v stanjih stresa izjemno poveča.

Glukokortikoidi pospešujejo mobilizacijo aminokislin in maščob, shranjenih v celicah in jih tako »dajejo na razpolago« za sproščanje energije in za sintezo drugih spojin, vključujoč tudi glukozo, - za potrebe različnim tkivom organizma. Vendar, ko se proteini sproščajo iz celic večine tkiv, lahko jetrne celice izkoristijo mobilizirane aminokislino za sintezo novih proteinov. Izkazalo se je tudi, da lahko poškodovana tkiva, v katerih so se proteini izčrpali v nekaterih primerih izkoriščajo mobilizirane aminokislino za ustvarjanje novih proteinov, ki so ključni za življenje celic.

Morda se sproščene aminokislino izkoriščajo tudi za sintezo drugih intracelularnih spojin; npr. kreatin – fosfata, ki so potrebni, da bi se obdržali življenjsko pomembni procesi v celicah.

Omeniti moramo še pomembno dejstvo, da kortizol ne mobilizira osnovnih funkcionalnih beljakovin v celicah, dokler le se niso mobilizirale vse druge beljakovine (Guyton, 1985).

Vloga hormonov sredice nadledvične žleze

Vzdraženje simpatičnih živcev, ki oskrbujejo sredico nadledvične žleze povzroči sproščanje velikih količin *adrenalina in noradrenalina* v kri. Ti hormoni se po krvi prenesejo v vsa telesna tkiva. V povprečju se izloča 80% adrenalina in 20% noradrenalina; se pa to razmerje lahko znatno spremeni v različnih fizioloških pogojih.

Adrenalin in noradrenalin imata v cirkulaciji zelo podobne učinke na različne organe; kot so učinki, ki jih povzroča simpatično vzdraženje; s to razliko, da ti učinki trajajo do deset krat dlje, saj se ti hormoni počasi odstranjujejo iz krvi.

Pomembnost sredice nadledvične žleze za funkcije simpatičnega živčnega sistema

Ko se vzdraži katerikoli del simpatičnega živčnega sistema, je običajno vzdražen celotni sistem ali vsaj njegov večji del. Iz tega sledi, da se adrenalin in noradrenalin sproščata iz sredice nadledvičnice skorajda istočasno, ko simpatični živci vzdražijo različne organe. Sklepamo, da se organi pravzaprav vzdražijo istočasno na dva različna načina; neposredno po simpatičnih živcih, posredno pa preko hormonov sredice nadledvičnice. Ta dva načina »podpirata eden drugega«; v izjemnih situacijah pa tudi nadomestita eden drugega.

Dvojni mehanizem tako predstavlja faktor varnosti, kjer en mehanizem lahko zamenja drugega, če le-ta odpove (Guyton, 1985).

Tabela 1.1.4.2 Delovanje noradrenalina in adrenalina (Guyton, 1985, str.: 968)

Noradrenalin

Srčna aktivnost:

povečuje aktivnost srca.

Arterijski tlak:

izjemno poviša arterijski tlak,
povzroča izjemno močno oženje krvnih žil
v mišicah, močno poveča periferni odpor.

Vpliv na celični metabolizem:

majhen vpliv na celični metabolizem.

Adrenalin

Srčna aktivnost:

veliko bolj povečuje aktivnost srca,
znatno poviša minutni volumen srca s
svojim učinkom na srce in vene.

Arterijski tlak:

v manjši meri poviša arterijski tlak,
povzroča samo majhno oženje krvnih žil v
mišicah.

Vpliv na celični metabolizem:

veliko večji vpliv na celični metabolizem,
metabolizem poveča tudi za 100%,
poviša aktivnost in vzdražnost organizma,
poveča intenzivnost metaboličnih aktivnosti:
-glikogenolize v jetrih in mišicah,
- sproščanje glukoze v kri.

Kateholamini

Kateholamini so kemijske substance, ki delujejo kot hormoni in prenašalci živčnih impulzov (nevro – transmitterji). Najpomembnejši kateholamini so adrenalin, noradrenalin in dopamin. Kateholamini delujejo na skoraj vse celice v telesu (Starc, 2007).

Psihosomatske spremembe (motnje), ki se prenašajo po živcih skeletnega mišičja

Motena psihična stanja lahko povsod po telesu močno spremenijo intenzivnost živčnega vzdraženja skeletnih mišic in tako povišajo ali znižajo tonus. V stanjih vzburjenosti (psihičnega stresa) je tako splošni tonus skeletnih mišic kot tonus simpatikusa povišan, ko pa stres mine, se oboje zniža.

V nevrotičnih in psihotičnih stanjih, kot sta tesnoba in napetost se pogosto pojavi splošna pretirana aktivnost mišičja in simpatičnega sistema povsod po telesu. To je posledica močnih povratnih signalov iz mišičnih proprioceptorjev v retikulumski aktivacijski sistem. Tudi adrenalin in noradrenalin, ki se izločata v kri zaradi aktivnosti simpatikusa ravno tako vzbujata retikulumski aktivacijski sistem; vse to pa nedvoumno človeku pomaga vzdrževati skrajno visoko stopnjo budnosti in aktivnosti, kar je značilnost takšnih emocionalnih stanj, posledice pa so žal hude; ljudje ne morejo normalno spati, so vse bolj telesno utrujeni in miselno razslojeni.

1.1.5 STRES IN NEVRO-ENDOKRINOLOŠKI ODZIV

Starc (2007) navaja, da je po medicinski plati prva in ključna značilnost stresnega odziva nevro – endokrini odziv, predvsem takojšen simpatično – adrenergični odziv s stimulacijo simpatikusa in z izločanjem kateholaminov – v fazi alarma in kasneje odziv hipotalamo – hipofizno – suprarenalne osi z izločanjem hormona kortizola. Druga pomembna značilnost stresa je odsotnost okrevanja in regeneracijskih procesov v akutni fazi stresa, saj prevladuje le katabolizem s ciljem mobilizacije energije za »spopad ali umik«.

Lauc, Dumić, Flögel (1999) poudarjajo, da so stres in njegove posledice eden od ključnih problemov v sodobni družbi. To dokazujejo številna epidemiološka in eksperimentalna raziskovanja, ki dokumentirajo povezavo med stresom ter pojavom in razvojem številnih bolezni, od enostavnih virusnih infekcij, čira na želodcu, do diabetesa, srčno žilnih bolezni in celo tumorja. Strokovnjaki ugotavljajo, da je ena do dve tretjini obiskov pri zdravniku povezanih s stresom.

Stresni odziv povezuje več možganskih področij (hipotalamus, amigdala in hipokampus). Ta možganska mreža sprejema tako signale iz visceralnih in somatskih struktur v telesu kot tudi iz višjih kortikalnih možganskih struktur. Eferentni nevroendokrinološki odgovor poteka preko dveh med seboj povezanih poti – simpatično-adrenergične osi in njene stimulacije (SAS) ter hipotalamo-hipofizno-suprarenalne osi (HHSO) (Starc, 2007).

Stres aktivira živčne poti iz hipotalamusa do pontomedularnih jeder, ki nadzirajo avtonomno – živčni odziv, ki preko SAS (simpatično-adrenergične osi in njene stimulacije) povzroči sprostitvev adrenalina in noradrenalina iz sredice nadledvične žleze. Pri tem igra pomembno vlogo *locus*

coeruleus, simpatični center, ki leži v meduli oblongati in je povezan z mnogimi drugimi deli možganov, še posebej s tistimi, ki sprejemajo senzorne informacije preko vida, sluha, vonja, okusa in dotika. Locus coeruleus deluje v možganih kot pacemaker, dajalec ritma. Izloča neurotransmitterja adrenalin in noradrenalin ter stimulira tudi druge možganske centre, s katerimi je povezan, na izločanje obeh neurotransmiterjev. Nevrotransmiterji prenašajo živčne impulze od celice do celice. Na ta način se zviša budnost, pozornost, aktivnost osebe, hkrati pa se uravnava (modulira) delovanje avtonomnega živčnega sistema preko simpatičnega živčnega sistema. Zelo pomembna je povezava med locus coeruleusom in HHSO (hipotalamo-hipofizno-suprarenalna os), ki sta povezana preko hipotalamusa in limbičnega sistema v možganih. Limbični sistem je kontrolno področje za emocije in področje za procesiranje spomina. Povezava med pacemakerjem stresnega odgovora (locus coeruleus) in spominsko »kartico« v možganih omogoča prekinitvev stresne reakcije v primeru lažnega alarma. V nekaj milisekundah možgani procesirajo dotedanje izkušnje z neko stresno situacijo, nevarnost in izid dotedanjih izkušenj. Glede na to se možgani odločijo, ali se bodo na stres sploh odzvali in kako močan bo odgovor (Starc, 2007). Šolski primer: vzgojno težavna otroka se pripravljata na pretep (učenec, ki ima vplivne starše, ki podcenjujejo učitelje, je izzval prepir; drugi učenec izhaja iz drugega ter socialno šibkega okolja; pri obeh učencih so šolske svetovalke neuspešne – torej, za učitelja izjemno stresna situacija). V sekundah, ko se jima približuješ, se pojavi takojšen in intenziven odziv v strahu pred morebitnimi posledicami pretepa in odziva vplivnih staršev. Če se zgodi, da si dovolj hiter in ju uspeš umiriti, alarmna stresna reakcija ugasne. Kolegice in kolegi z večletno prakso bi gotovo našle/i še veliko takšnih in podobnih primerov.

V možganih obstajajo tudi živčne povezave med endogenim opiatskim sistemom in dopaminskim sistemom za nagrajevanje (angl.: reward system). Zato so osebe med stresom manj občutljive na bolečine in hkrati »srečne« (evforija). Nekateri ljudje take občutke izzivajo z zelo dolgim tekom, »adrenalinskimi športi«, pa tudi z obiski igralnic, kjer kombinacija svetlobnih efektov, zvokov... povzroča občutke evforije.

Patofiziološke posledice čezmernega delovanja HHSO

Kronična čezmerna aktivacija hipotalamo-hipofizno-suprarenalne osi (HHSO) se kaže predvsem v stalno zvišanih plazemskih vrednostih in nefiziološkemu ritmu izločanja glukokortikoidov. Posledice kroničnega stresa in čezmernega delovanja HHSO se kažejo predvsem v presnovnih motnjah, kot so sladkorna bolezen, debelost, arterijska hipertenzija in v psiholoških in psihiatričnih

spremembah oseb, ki so izpostavljene kroničnemu stresu; nadalje v razgradnji mišic, zmanjšanem vnetnem odzivu in zavrtem imunskem sistemu. Učinki stalnega zvišanja glukokortikoidov na telo in dušo se najbolje kažejo v Cushingovi bolezni (ki pa sicer ni nujno posledica stresa). Za to bolezen je značilno čezmerno delovanje skorje obeh nadledvičnih žlez s čezmernim izločanjem hormona kortizola; hiperkorticizem. Spremljajo jo psihične, emocionalne, vedenjske motnje, emocionalna nestanovitnost, razdražljivost, panične motnje, depresija, mešana anksiozno depresivna motnja ali celo samomorilne misli. Opisane so tudi kognitivne motnje, zmanjšane motorične spretnosti in izguba spomina (Starc, 2007; Lauc, Dumić, Flögel, 1999).

Stalno zvišan kortizol povratno deluje na možgane in vpliva na njihovo delovanje in strukturo. Depresivni ljudje (depresivnost kot posledica stresa) imajo v primerjavi z ljudmi brez stresa strukturne spremembe na možganih. Hippocampus, majhno področje v možganih, ki je zelo pomembno za spomin, je za 9-13% manjše pri ženskah, ki so bile v anamnezi depresivne v primerjavi z ženskami brez podatkov o depresiji. Manjši hippocampus ima manj serotoninskih receptorjev. Serotonin je nevrottransmitter, kemijski prenašalec, ki omogoča komunikacijo med živci v možganih in telesom (Starc, 2007).

Nevropeptidni sistem

Nevropeptid Y (NPY) je simpatični soprenašalec (ko – transmitter) in ga je največ v srcu in možganih. Je »stresna molekula«, ki je kot nevrottransmitter in nevrohormon vpletena v stresni odziv telesa. Stres sproži sprostitvev NPY iz postganglionskih simpatičnih nevronov in sredice nadledvične žleze. NPY se sprošča skupaj z noradrenalinom. Raven plazemskega NPY kot odziva na stres je višja ob hujšem in daljšem stresu – in je zelo dober pokazatelj stopnje SAS (simpatično-adrenergične osi in njene stimulacije).

Akutni in kronični stres zvišata arterijski tlak in podvojita raven NPY v plazmi. Pojavi se na primer lahko tudi agregacija trombocitov, aktivacija makrofagov. Kronični in ponavljajoči se stres ter sproščanje NPY so pomembni dejavniki tveganja za razvoj ateroskleroze. NPY predstavlja vez med stresom in kroničnimi spremembami v žilni steni (Starc, 2007).

Že majhne spremembe v polimorfizmu NPY povzročijo mnoge anomalije, kot so debelost, zvišan holesterol pri debelih in normalno težkih ljudeh, večjo porabo alkoholnih pijač za 34% in povečano nagnjenost k aterosklerozi. Postavljena je celo hipoteza, da je nagnjenost k alkoholizmu povezana s sistemom NPY. Ta sodeluje tudi pri kroničnih vnetjih, kot je na primer revmatoidni artritis (Starc, 2007).

1.1.6 PSIHO-NEVRO-IMUNOLOGIJA

S posledicami stresa na imunski sistem se ukvarja psiho-imunologija. Imunski sistem je zelo zapleten sistem, ki nas ščiti pred tujimi telesi, kot so bakterije, virusi ali rakaste celice. Ugotovljeno je, da stres lahko zmanjša uspešnost imunskega sistema in njegovo vlogo zaščitnika pred boleznimi. Po stresih odpornost telesa pade, medtem ko se nagnjenost k okužbam poveča.

Felten (1981; cit. po Starc, 2007) in sodelavci so odkrili tudi mrežo živcev, ki vodijo do žil in celic imunskega sistema, živce v timusu in vranici, ki so končali blizu skupkov limfocitov, makrofagov in drugih celic, ki sodelujejo v nadzorovanju imunskega sistema.

Mehanizme, preko katerih centralni živčni sistem sistemsko in lokalno nadzoruje vnetje, obravnava torej psiho-nevro-imunologija. Gre za proučevanje interakcij med psihološkimi dejavniki ter živčnim in imunskim sistemom (Pinel, 2002).

Avtonomni živčni sistem je preko živčnih vlaken povezan z limfociti, makrofagi v limfnih žlezah, s kostnim mozgom, timusom, vranico in tudi z limfnim tkivom v mukozi črevesja. Številni neurotransmiterji v nevronih avtonomnega živčnega sistema ali neurotransmiterji v nevronih črevesnega živčnega sistema (kateholamini, vazoaktivni intestinalni peptidi, angiotenzin II, nevrotenzin, somatostatin) lahko delujejo na limfocite, makrofage, nevtrofilne levkocite in druge vnetne celice preko povezave med nevroni in imunskimi celicami. Limfociti in druge vnetne celice imajo tudi receptorje za hormone in druge neuropeptide (rastni hormon, kortikotropin, adrenokortikotropin, glukokortikoidi) (Starc, 2007).

Visoke koncentracije glukokortikoidov, ki jih izloči skorja nadledvične žleze kot odziv na ACTH okrepijo stresni odgovor organizma na stresogeni dejavnik, vplivajo na rast in proliferacijo celic in diferenciacijo celic ter delujejo protivnetno. Glukokortikoidi znižajo tvorbo nekaj vnetnih citokinov in kemokinov. Nizka raven glukokortikoidov imunski sistem spodbuja (Starc, 2007; Lauc, Dumić, Flögel, 1999).

Učinki stresa na sistemski imunski odziv

Učinki psihološkega stresa na sistemski imunski sistem so zelo zapleteni in odvisni od jakosti in trajanja delovanja stresogenih dejavnikov. Psihološki stres lahko opredelimo kot akutni in kronični stres, čeprav so lahko kombinacije stresa in odziva imunskega sistema na njih različne (akutni stres na obstoječi kronični stres, akutni stres pri bolniku s kroničnim vnetjem; na primer z ulceroznim kolitisom).

Akutni stres

Akutni psihološki stres je v realnem svetu težko raziskovati, saj je stres osebna izkušnja, ki jo je objektivno težko opredeliti. Obstajajo pa izdelani poskusni modeli izzivanja blažjega akutnega stresa v laboratorijskih pogojih, ki lahko povzročijo nevroendokrinološki in simpatično-adrenergični odziv. (Tak test je na primer Trierov socialni stresni test – s snemanjem javnega govora pred kritično javnostjo.) Posledica akutnega stresa je SAS z zvišanjem adrenalina in noradrenalina ter nevroendokrinološka stimulacija z *zvišanjem kortizola, kar traja nekaj ur* in povzroči okrepitev imunskega sistema. Starc, (2007) navaja, da imajo študenti pred izpitom zvišane levkocite, redistribucijo limfocitov, povišane vrednosti IL-6, TNF- α , interferona γ , zvišanje odstotka citotoksičnih celic T in celic NK oziroma povečano citolitično aktivnost. Z akutnim stresom je povezana tudi aktiviranost trombocitov, agregacija trombocitov, tvorba vnetnih mediatorjev trombocitov in tvorba trombina, ki je odvisna od trombocitov. Povečana aktiviranost trombocitov je povezana tudi s povečano nagnjenostjo k strjevanju krvi, z mikroinfarkti in mikrovaskularno ishemijo. V akutnem stresu je povečana tudi tvorba agregatov levkocitov in trombocitov, ki olajšajo prehod levkocitov v lokalizirana vnetna področja (Starc, 2007).

Za akutni stres je značilno zvišanje hormonov, ki omogočajo sprostitev in uporabo visoko energetskega goriva – glukoze in hkrati zavrejo hormone, ki vrednost glukoze znižujejo. Med hormone, ki povzročijo zvišanje glukoze spadajo predvsem adrenalin in noradrenalin (preko glikogenolize in lipolize), kortizol in rastni hormon. Med hormone, katerih izločanje ali učinkovitost se med akutno stresno reakcijo zmanjšata, spada predvsem inzulin. Izloča ga trebušna slinavka in uravnava vrednost glukoze v krvi. Aktivacija stresnega sistema zavre tudi ščitnično os in sproščanje spolnih hormonov (reproduktivno nevroendokrinogeno os). Z vidika presnove je za akutno fazo stresne reakcije značilen katabolizem z namenom tvorbe glukoze. Katabolizem se nanaša na razgradnjo glikogena, beljakovin in maščob (Starc, 2007; Guyton, 1985).

V tej fazi ni gradnje, niti obnavljanja energetskih zalog, celic ali tkiv. Iz tega sledi razumljivo spoznanje, da za zdravje ni dobro, če tako stanje traja predolgo ali se pogosto ponavlja. Vpliv akutnega stresa na zvišanje glukoze v krvi bi moral poznati vsak bolnik s sladkorno boleznijo.

Kronični stres

Za kronični stres (npr. žalovanje, depresija, ločitev, »mobing« v šoli) je značilno *povišanje plazemskega kortizola skozi nekaj dni*. Imunosupresivno delovanje kortizola se kaže kot znižanje števila limfocitov CD8+ in makrofagov v krvi. Kronični psihološki stres je lahko povezan tudi s subklinično potekajočim vnetjem. Tudi pri bolnikih z depresijo in zmanjšano variabilnostjo srčnega utripa, ki zrcali povečan tonus simpatičnega živčevja, lahko najdemo zvišan vnetni parameter.

Danes vemo, da stres sproži odziv štirih sistemov: SAS, HHSO, stimulacijo neuropeptidnega sistema in delovanje na imunski sistem. Nekateri mehanizmi najverjetneje še niso odkriti. Najpomembnejša sistema sta zagotovo SAS in HHSO. Preko teh sistemov negativni akutni in kronični stres udejanjata učinke na telo in povzročata škodo na tarčnih celicah in organih. V novjših raziskavah so v zvezi s stresom in z njim povezanimi boleznimi pod drobnogledom predvsem neuropeptidni sistem, nepravilno delovanje in medsebojni vplivi številnih hormonov; predvsem v možganih, kot tudi povezanost kroničnega stresa z aterosklerozo.

Telesni simptomi kot posledice stresa – zaradi katerih ljudje obiščejo zdravnika: splošni simptomi, izguba ali pridobivanje teže, prevelik apetit ali odsotnost le-tega, izguba las, pretirano znojenje, kožne bolezni, motnje spanca, glavoboli (tenzijski, migrene), zvišan arterijski tlak, neredni srčni utripi, bolečine v prsnem košu, astma, bolečine v žlički, zgaga, iritabilni kolon, zaprtje, driska, reproduktivni problemi, zavrtost imunskega sistema, bolečine v križu, mišične bolečine (Starc, 2007).

1.1.7 SPOPRIJEMANJE S STRESOM

Ljudje se na različne načine spoprijemajo s stresom. Rossman (1992, cit. po Mikuš Kos, 1993) razvršča odgovore na stresna dogajanja v tri kategorije:

1. Spreminjanje situacije in zunanjih okoliščin, ki povzročajo stres. Spreminjanje je lahko:
 - odpravljanje ali reduciranje stresnega dogajanja (npr. sprememba šole zaradi hudega učitelja; ravnateljice),
 - mobiliziranje lastnih sil in pridobivanje novih veščin za spoprijemanje s stresom (npr. boljša priprava na preizkuse znanj),
 - iskanje zunanjih virov pomoči za spoprijemanje (iskanje informacij, nasvetov ipd.),
2. Spreminjanje percepcije neugodne izkušnje (spreminjanje pomena situacije, kognitivno nevtraliziranje ogroženosti).
3. Emocionalna regulacija odgovora (zmanjševanje intenzitete emocionalnega vzburjenja).

S pojmom spoprijemanja je tesno povezano obrambno vedenje, ki je le eden možnih načinov odzivanja na ogrožajoče oziroma krizne življenjske situacije.

Na splošno lahko rečemo, da proces spoprijemanja s stresom vključuje tri elemente:

1. priprava na spoprijemanje,
2. spoprijemanje s stresom,
3. ponovno spoprijemanje s posledicami prvih dveh procesov.

Številni strokovnjaki, ki so se ukvarjali z oblikovanjem definicij glede spoprijemanja s stresom (Lazarus, Folkman, White) so si precej enotni glede strinjanja o tem, da s pojmom spoprijemanja razumejo dodatne napore za obvladovanje škodljivih pogojev, groženj ali izzivov, kadar ustaljeni ali samodejni odgovori ne zadoščajo več. Podobno kot pri opredelitvi stresa, se tudi pri opredelitvi koncepta spoprijemanja srečujemo z različnimi teoretičnimi izhodišči.

White (1985, cit. po Slivar, 2003) uvršča *spoprijemanje* k *strategijam adaptacije* in ga opredeljuje kot proces adaptacije pod relativno težkimi pogoji. Zanj ima spoprijemanje tri pomembne funkcije: zagotavljanje ustreznih informacij iz okolja, vzdrževanje ustreznih internalnih pogojev, ki omogočajo aktivnost in obdelavo informacij, vzdrževanje posameznikove avtonomije pri uporabi različnih oblik vedenja.

Po Lamovčevi (1990b) se je koncept spoprijemanja pojavil v dveh usmeritvah: v **ego psihologiji** in v **fenomenološko – kognitivni teoriji**. Za obe usmeritvi je značilno, da procesi spoprijemanja tvorijo nadredno kategorijo, ki vključuje po eni strani obrambne mehanizme, pojmovane kot vedenjske sloge; pa tudi realistične načine prevladovanja kritične situacije; za razliko od Whitea, ki postavlja kot nadredno kategorijo le procese adaptacije.

Fenomenološko – kognitivna usmeritev, za razliko od ego psihologije, načinov spoprijemanja ne obravnava kot osebne poteze, ampak kot specifične odgovore na specifične situacije. (Lamovec, 1990b). Spoprijemanje s stresom vključuje vse tiste aktivnosti, ki zahtevajo bolj ali manj zavestno odločitev; ne poteka avtomatično in se nanaša na proces.

Egopsihološka usmeritev

Weinstock je bil eden prvih raziskovalcev, ki so obravnavali realistične obrambne strategije v okviru spoprijemanja s stresom (ang. coping). V svoji raziskavi je ugotovil visoko stopnjo korelacije nekaterih obrambnih mehanizmov z družinskimi pogoji, ki so prevladovali v zgodnjem in v poznem otroštvu ter v obdobju pubertete. Pri realističnih strategijah pa ni našel statistično pomembnih povezav. Menil je, da so bolj odvisne od stopnje kognitivne razvitosti. (Lamovec, 1994).

Tako v teoretičnem kot tudi v metodološkem smislu je pionirsko delo na tem področju opravila Norma Haan (1977, cit. po Lamovec, 1994), ki je izdelala novo taksonomijo oziroma razvrstitev ego procesov. Loči tri vrste ego procesov:

- spoprijemanje,
- obramba,
- fragmentacija.

Procesi spoprijemanja predstavljajo eno izmed možnosti, ki jo ljudje uporabljajo za reševanje problemov.

Norma Haan razlikuje tudi štiri vrste funkcije in te so (Kavčič, 2004):

- *Kognitivne funkcije*, ki »prestavlajo aktivne, navzven usmerjene, instrumentalne vidike reševanja problemov in vključujejo akomodacijo« (Lamovec, 1994).
- *Refleksivno – intraceptivne funkcije* so usmerjene na poskuse asimilacije s pomočjo misli, čustev in intuicije. Niso pa usmerjene na dosego ciljev.
- *Usmerjanje pozornosti*. Zavedati se moramo, da se s preusmeritvijo svoje pozornosti obrnemo stran od nastale situacije, s tem pa ne spremenimo razmer. To nam prinese le trenutno olajšanje.
- *Regulacije impulzov in afektov* – te funkcije vključujejo akomodacijo in se nanašajo na poskuse spoprijemanja in transformacije.

Vse te funkcije so organizirane hierarhično. Posameznik se bo spoprijemal, se branil, ali pa podlegel fragmentaciji, če je v to prisiljen. Haanova (cit. po Kavčič, 2004) opisuje delo ego procesov s pomočjo Piagetovima pojma asimilacija in akomodacija, saj je bilo njeno delo pod vplivom Piageta. Asimilacija in akomodacija se nanašata na funkciji ega. Akomodacija pomeni razvijanje novih struktur zaradi izkušenj. Pri procesu akomodacije torej gre za prilagajanje posameznika okolju. Asimilacija pa je vključevanje novih izkušenj v že obstoječe notranje strukture. Človek teži k ravnotežju med asimilacijo in akomodacijo.

Najustreznejša oblika reševanja problemov je spoprijemanje, a je mogoča le, če so podani ustrezni pogoji. Drug ego proces, imenovan obramba, služi varovanju posameznika pred zadnjim ego procesom – fragmentacijo. Ta pomeni umik k načinom asimilacije in se pojavi kot akomodacija na stres. Fragmentacija je lahko le trenutna reakcija zmedenosti, ali pa je trajnejša. Fragmentacija oziroma defenzivni procesi nastopijo v naslednjih primerih (Kavčič, 2004; Lamovec, 1994):

- okolje preprečuje posamezniku, da bi dosegel cilj;
- posameznik ne dobi dovolj podpore iz okolja, ali pa je ta neustrezna;
- posameznik uporablja več akomodacije kot asimilacije;
- posameznik pretirano vztraja pri asimilacijskih aktivnostih, namesto, da bi uporabil tudi akomodacijo.

Fenomenološko-kognitivna usmeritev in lestvica načinov spoprijemanja

Medtem, ko je ego psihologija imela izdelano klasifikacijo procesov spoprijemanja, pa se avtorji v okviru fenomenološko – kognitivne usmeritve dolgo niso mogli zediniti glede najustreznejše klasifikacije, prav tako pa niso imeli psihometrično preverjenega merskega pripomočka. Psihometrično sprejemljiv merski pripomoček sta uspela izdelati Folkman in Lazarus (1988; cit. po Lamovec, 1994).

Fenomenološko – kognitivna usmeritev je zasnovana na Lazarusovi teoriji in pripisuje velik pomen oceni, ki jo poda posameznik za določeno stresno situacijo ter možnosti za akcijo, ki jo posameznik poda na osnovi ocene. Lazarusova teorija pozna tri vrste ocen (Kavčič, 2004):

1. primarna ocena se nanaša na izvrševanje med individuumom in okoljem glede na učinek, ki bi ga lahko imela za posameznikovo stanje. Efekt je lahko nepomemben, ugone, ali pa neugoden za posameznika. V kolikor posameznik oceni, da bi bil učinek lahko ugone zanj, mu bo dana situacija predstavljala izziv. V nasprotnem primeru, če oceni, da učinek zanj ni ugone, bo nastalo situacijo doživljal kot grožnja. O izgubi govorimo, ko je neugodni učinek že nastopil;

2. sekundarna ocena se pojavi po oceni situacije. Nanaša pa se na možnosti, ki jih imamo za spoprijemanje z dano situacijo. Situacije so dvoje: ene so dokončne, ne omogočajo sprememb, druge pa nakazujejo možnost spremembe. Glede na oceno se odločimo za strategijo spoprijemanja, ki je lahko usmerjena na:

- obvladovanje problema,
- uravnavanje emocij.

Pri uravnavanju emocij lahko izbiramo kognitivno prestrukturiranje, kar pomeni, da zavzamemo do situacije novo perspektivo, ali pa uravnavanje s pomočjo obrambnih mehanizmov;

3. ponovna ocena nastopi, ko je akcija zaključena. To nam pove, ali je bilo spoprijemanje uspešno, ali pa ne. Če je bilo naše spoprijemanje neuspešno, so potrebne še dodatne strategije. Ponovna ocena je tista, ki lahko spremeni sekundarno in primarno oceno.

Fenomenološko – kognitivna usmeritev torej definira spoprijemanje kot proces, ki zajema kognitivne in vedenjske poskuse posameznika – v iskanju možnosti za obvladovanje ali zmanjševanje notranjih ali zunanjih (stresnih) zahtev. Spoprijemanje obravnava kot specifične odgovore na določene specifične situacije.

Folkman in Lazarus (1988, cit. po Lamovec, 1994; Kavčič, 2004) sta, kot smo že omenili, uspela izdelati psihometrično sprejemljiv merski pripomoček, z nazivom **Načini spoprijemanja** (»Ways

of coping«). Lestvica ugotavlja, na kakšen način posamezniki razmišljajo in delujejo, kadar se znajdejo v različnih stresnih situacijah, ki so del vsakdanjega življenja. Lestvica ne meri spoprijemanja kot osebnostnega sloga, temveč kot strategijo, ki jo posameznik uporabi v posebni situaciji. Tako sestavljena lestvica je rezultat ugotovitve, da so načini spoprijemanja manj odvisni od osebnostnih lastnosti, pač pa je odločilnega pomena narava situacije ter ocena o možnosti delovanja. Ključne teoretične predpostavke, na katerih temelji lestvica, izvirajo iz kognitivno – fenomenološke teorije, ki poudarja predvsem tri vidike:

- prvi vidik se nanaša na **proces**, to je na *poskuse spoprijemanja, ne glede na učinek*,
- drugi vključuje **domneve**, da *noben način spoprijemanja ni uspešnejši sam po sebi, temveč le v povezavi z določeno situacijo*,
- tretji vidik **izključuje vse avtomatične reakcije**, ki so rezultat stresa in upošteva le tiste, ki *zahtevajo bolj ali manj zavestno odločitev*.

Dejavniki spoprijemanja

Posamezniki se na različne stresorje in stresne situacije različno odzivajo. Podobne stresne situacije imajo na različne posameznike pogosto zelo različne učinke. Lahko imajo pa tudi različne učinke pri istem posamezniku. Obvladovanje stresnih in drugih obremenitvenih situacij kaže torej precejšnjo spremenljivost; tako med posamezniki, kot znotraj posameznika (Musek, 1993).

Na potek in izide procesa spoprijemanja s stresom in obvladovanje psihičnih obremenitev vpliva veliko število dejavnikov. Med značilnostmi posameznika, ki določajo odgovor na stresno dogajanje, spadajo funkcije Jaza, sposobnost obvladovanja težav, fleksibilnost, socialne veščine in druge lastnosti posameznika (Mikuš Kos, 1993). Rutter (1987, cit. po Mikuš Kos, 1993) omenja, da gre za tiste osebnostne značilnosti, ki vplivajo predvsem na interakcijo med posameznikom in neugodnim dogajanjem: starost, spol, dedni dejavniki, temperament, sposobnost reševanja življenjskih nalog, kognitivni stil in inteligentnost, ki je prav tako pomembna pri reševanju problemov. Za Lazarusa in Folkmanovo (1984, cit. po Slivar, 2003) je spoprijemanje odvisno od sekundarne ocene – na oceno vplivajo lastnosti osebnosti in okolja ter virov, ki so posamezniku na voljo oziroma ovir, ki preprečujejo uporabo virov.

Vire delita v dve skupini:

1. lastnosti osebnosti:

- zdravje in energija,
- pozitivna prepričanja,
- spretnosti reševanja problemov,
- socialne veščine;

2. lastnosti okolja:

- socialna podpora,
- materialni viri.

Med dejavnike, ki ovirajo uporabo virov za spoprijemanje, prištevata zgoraj omenjena avtorja torej dejavnike osebnosti in dejavnike okolja. Poleg teh dveh dejavnikov lahko predstavlja oviro tudi obseg grožnje (močnejše, nevarnejše kot so grožnje, bolj bodo uporabljene primitivne in regresivne oblike spoprijemanja, usmerjene na uravnavanje čustev; in manj problemsko usmerjene strategije). Ovire, ki izhajajo iz osebnosti, so povezane z internalizacijo kulturnih vrednot in stališč.

Dejavnike, ki vplivajo na procese spoprijemanja s stresom, lahko združimo v tri večje skupine (Musek, 1993):

1. Osebnostne lastnosti:

- čustvena stabilnost (moč Jaza; anksioznost),
- nagnjenost k depresivnosti in naučena nemoč,
- občutje nadzora in kompetentnosti,
- naučeni slogi soočanja s stresom in obrambnega reagiranja,
- empatija, zmožnost vživljanja in sočustvovanja,
- altruizem, pripravljenost pomagati,
- značilnosti medosebnega obnašanja,
- sposobnosti, znanje, veščine,
- zdravstveno stanje.

2. Prehodne osebne značilnosti:

- razpoloženja,
- čustvena stanja,
- vloge,
- možnost ventiliranja in izpovedovanja negativnih občutij,
- ocene in presoje obremenjujoče situacije.

3. Situacijski in drugi znaki:

- socialna podpora (s strani družine, prijateljev, znancev, institucij),
- viri za obvladovanje stresa (sredstva, rezerve – na primer materialne možnosti),
- stopnja empatije in altruizma pri drugih osebah.

1.1.8 ŽIVLJENJSKE SPREMEMBE IN STRES

Thomas H. Holmes in njegovi sodelavci na washingtonski medicinski fakulteti so sestavili lestvico, ki ugotavlja pomembnost sprememb v življenju Američanov, in povezali rezultate z možnostmi obolenj. Pregled nedavnih izkušenj je sestavljen iz 43 različnih sprememb, ki so jih uvrstili na lestvico *enote življenjskih sprememb* glede na stopnjo prilagajanja, ki jo zahtevajo.

Ugotovili so, da Američani, ki zberejo več kot 300 točk, tvegajo, da bodo v prihodnjih dveh letih resno zboleli. Vzporedno sta tudi lestvici, ki veljata za Evropejce in Japonce (Spielberger, 1985).

Tabela 1.1.8.1 Življenjski dogodki kot stresorji za Američane, Evropejce in Japonce

(Vir: Spielberger, 1985, str.: 35, 116,117).

Življenjski dogodek	Američan	Evropejec	Japonec
Smrt zakonca	100 (1)	66 (1)	108 (1)
Ločitev	73 (2)	54 (3)	63 (3)
Ločeno zakonsko življenje	65 (3)	49 (5)	46 (7)
Prestajanje zaporne kazni	63 (4)	57 (2)	72 (2)
Smrt ožjega družinskega člana	63 (5)	31 (18)	57 (4)
Telesna poškodba ali bolezen	53 (6)	39 (8)	54 (5)
Poroka	50 (7)	50 (4)	50 (6)
Odpustitev z delovnega mesta	47 (8)	37 (9)	37 (8)
Zakonska sprava	45 (9)	40 (7)	27 (15)
Upokojitev	45 (10)	31 (17)	29 (11)
Zdravstvene spremembe družinskega člana	44 (11)	30 (20)	33 (9)
Nosečnost	40 (12)	43 (6)	27 (13)
Spolne težave	39 (13)	32 (15)	31 (10)
Pridobitev novega družinskega člana	39 (14)	34 (13)	18 (23)
Večja prilagajanja na delovnem mestu	39 (15)	34 (11)	28 (12)

tabela prikazuje vrednosti enot življenjskih sprememb z vrstnim redom; številke v oklepajih pomenijo rang.

Nadaljevanje (velja za Američane): sprememba finančnega stanja 38; smrt bližnjega prijatelja 37; sprememba metode dela 36; sprememba v številu sporov z zakoncem 35; hipoteka nad 10 000 dolarjev 31; zaplenitev hipoteke ali posojila, 30; sprememba odgovornosti na delovnem mestu 29; odhod sina ali hčere od doma 29; težave z zeti in snahami; tasti in taščami 29; izrazit osebni dosežek 28; žena se zaposli ali preneha delati 26; začetek ali konec šolanja 26; sprememba stanovanjskih razmer 25; sprejemanje novih navad 24; težave s predstojnikom 23; sprememba delovnega urnika ali razmer 20; sprememba bivališča 20; sprememba šole 20; sprememba rekreacije 19; sprememba družabnih dejavnosti 18; posojilo, manjše od 10 000 dolarjev 17; sprememba navad pri spanju 16; sprememba števila družinskih srečanj 15; sprememba v prehrani 15; počitnice 13; Novo leto 12; manjše zlorabe zakona 11.

1.1.9 MEDČLOVEŠKI ODNOSI NA DELOVNEM MESTU

Medčloveški odnosi na delovnem mestu so lahko različni. Lahko so korektni, socialni, emocionalno inteligentni ali profesionalni. Mnogi odnosi so taki. Najdejo pa se tudi sodelavci ali vodilni z manjšimi (ali večjimi) človeškimi napakami in slabostmi, lahko so asocialni, lahko bolni ali izčrpani. Mnogi potem širijo nezadovoljstvo in svoje frustracije. Kontakt s takimi osebami je lahko stresogen, ali pa tudi ne; odvisno od naše pozicije, ki jo zavzemamo.

Drugače je, ko naletimo na osebe, ki namenoma in hoté na delovnem mestu izvajajo psihični teror, bodisi po vertikali (hierarhija), bodisi po horizontali. Taki konflikti so zelo stresogeni in povzročajo številne psihične, psihosomatske in psihiatrične težave.

Primeri nepoštenega ravnanja na delovnem mestu so tako imenovani **mobbing**, **bossing**, **bullying** in **diskriminacija**. V zadnjem času je zelo sodobno psihično nasilje na delovnem mestu (mobbing), ki je že dobil slovenski izpeljanki mobirati in mober. Psihoteror ni nekaj novega. Prejšnje generacije so za podobna stanja uporabljale izraz *šikaniranje na delovnem mestu*. Šikaniranje ima negativni pomen in izhaja iz francoske besede *chicane*, kar pomeni preganjanje in nagajanje in ne iz nemškega izraza »schick«, ki pomeni eleganten; imeti «dober okus in čut v vedenju, oblačenju». Najnovejše opredelitve mobbinga, bossinga in bullyinga povzemam po Starcu (2007).

Mobing

Psihično nadlegovanje na delovnem mestu (angl. mobbing, v nadaljevanju bomo uporabljali poslovenjeno besedo – mobing), trpinčenje, je pri nas dokaj neznan pojem, čeravno so ga že mnogi izkusili, le da ga niso prepoznali ali niso razumeli ozadja nasilja. Mobing lahko opredelimo kot nadlegovanje na delovnem mestu in je zavestno, hoteno psihično nasilje skupine ljudi nad posameznikom (tarčo) z različnimi motivi in namenom škodovanja drugi osebi. Psihoteror traja dlje časa (po švedskih zakonih več od 6 mesecev vsaj enkrat tedensko) in konča najprej s socialno osamitvijo in nato z izločitvijo žrtve (tarče). Problem ponazarja rek: »Kdor zna, dela, kdor ne zna, mobira«. Izraz mobing je izpeljan iz angleške besede *mob* (drhal) in *mobbish* (grobo, vulgarno).

Pri mobingu ne gre za spolno nadlegovanje. Psihično nasilje v skoraj polovici primerov poteka med zaposlenimi na istem ali podobnem delovnem mestu, kot je žrtev, čeravno razmerja nadrejeni proti podrejenemu niso izključena. V psihičnem nasilju skoraj enakovredno sodelujejo moški in ženske. Pojav je prisoten v razvitih in nerazvitih državah. Ocenjuje se, da mu je izpostavljeno okrog 10% Evropejcev, v skandinavskih deželah blizu 20% zaposlenih, manj na Balkanu.

Mobing na zaposlenih pušča številne psihične, emocionalne, vedenjske in bolezenske spremembe. Povezan je tudi s stresom. Preprečevanje mobinga je najpomembnejši ukrep, sem spada tudi izobraževanje, opozarjanje in seznanitev ljudi s tem pojavom.

Skupina nadlegovalcev

Nadlegovalno skupino vodi »organizator« (moberji), ki deluje prikrito, v ozadju, ali pa odkrito, če je oseba bolj ekstrovertirana. Moberji so pogosto osebe z moteno osebnostjo, ki so inferiorne, intelektualno slabše in hočejo z izključitvijo boljših priti do napredovanja, čeravno obstajajo za to mesto boljši kandidati. Ker se za vsako potenco skriva neka impotenca, moberji pogosto mobirajo zato, da ne bi sami postali žrtve le-tega. So osebe brez sposobnosti za ljubezen, radost, kreativnost; prikrivajo svojo nemoč in nesposobnost na drugem področju (najbolj pogosto v lastni družini, zakonu). Z nadlegovanjem pridobijo neko prednost na račun žrtve.

Profili moberjev

Mober, željan pozornosti: želi biti v centru pozornosti, s pretirano ljubeznivostjo želi nadrejene držati na svoji strani, do sodelavcev je selektivno ljubezniv, jih izkorišča, napake hoče zvaliti na druge. *Mober – psihopat (sociopat):* je dober igralec, preračunljiv in emocionalno hladen. Do predpostavljenih je ljubezniv, do »kolegov« oziroma podrejenih nadut in napadalen. Pregarja osebe, ki so ga razkrile, jim skuša podtakniti različna dejanja in nanje zvaliti odgovornost. Čustveno je skrajno hladen.

Motivi in cilji moberjev

Motivi in cilji moberjev za izvajanje psihičnega nasilja in ustrahovanja so različni, pogosto niso jasni. Lahko gre le za maščevanje, kompleks manjvrednosti, nevoščljivost, ljubosumnost. Cilji so lahko tudi bolj premeteni; kot na primer iskanje grešnega kozla za slabe rezultate ali neustrezno vodenje delovne organizacije, sprostitev delovnega mesta za prijateljico, prijatelja, usluga prijatelju, izločitev rivala, prisvojitve rezultatov njegovega dela, izločitev delavca, ki z vestnim delom preveč zvišuje standarde in posredno kaže na nesposobnost drugih. Moberji lahko ustrahujejo oziroma se izživljajo nad sodelavci tudi zaradi odrinjenosti v lastni družini. Žrtev mobinga postopno izgublja samozavest, zapade v depresijo, zboli, lahko tudi zapusti delovno organizacijo.

Repertoar nadlegovanja

Seznam psihičnega nadlegovanja in ustrahovanja je dolg ter vključuje od začetnih pripomb, opazk, prekinjanja govora, prekinitve govora ob vstopu žrtve v prostor, sistematičnega ignoriranja žrtve, blokade pomembnih informacij (sestanki, izobraževanja), stalnega izpostavljanja kritiki, zaničevanja žrtve pa vse do zaničevanja uspehov in dosežkov, zasutja z delom, pretiranega obremenjevanja z delom; celo vtikanja v zasebno življenje, stalnih kontrol in iskanja morebitnih napak. V kriznem obdobju delovne organizacije igrajo žrtve mobinga vlogo strelovoda in »grešnega kozla«, na katerem impotentni dokazujejo svojo potenco.

Žrtev ali tarča mobinga

Tarče nadlegovanja so pogosto marljive in tihe osebe, ki se ne morejo ali ne znajo braniti. Žrtev mobinga pogosto niti ne ve, zakaj je izbrana, s čim in kdaj je izzvala mobing. Ta se prične s pripombami, sledi omalovaževanje dela in celotne osebnosti, tako da žrtev na koncu bolna in zlomljena zapusti delovno mesto. Ko mobing steče, je pogosto in žal že prepozno.

Ugoden teren za mobing

Mobing je pogosteje prisoten v državnih ustanovah in organizacijah, v zdravstvenih in šolskih ustanovah. Bolj je prisoten v višje izobraženih in intelektualnih krogih. To je razumljivo, saj je za mobing potrebna prebrisanost, premetenost, smisel za spletkarjenje in iznajdljivost. Mobing v teh ustanovah pogosteje poteka horizontalno, ampak, gorje žrtvi (tarči), če pri mobingu sodelujejo tudi predpostavljeni (v šoli ravnateljica). Ugoden teren za razcvet mobinga so ustanove s slabo (nesposobno) organizacijo. Mobinga je lahko tudi več v avtoritarno vodenih ustanovah.

Posledice mobinga

Posledice mobinga so številne, tako za ustanovo kot žrtev kot za druge zaposlene. Na delovnem mestu se kažejo v obliki slabih medsebojnih delovnih odnosov in slabših delovnih rezultatov, saj se žrtev med delovnim časom ukvarja s težavami. V končni fazi pa ne pridobiva nihče. Vendar pa največje posledice čuti žrtev mobinga in njena družina. Posledice mobinga so predvsem srčno-žilni simptomi in bolezni in ne samo emocionalne, vedenjske in psihiatrične težave.

Ukrepi

Preprečevanje mobinga je za zajezitev pojava najpomembnejše (Starc, 2007). Za učinkovito preprečevanje mobinga je zaposlene potrebno izobraževati, seznanjati z obstojem mobinga, jih naučiti, kako ga prepoznati, razkrinkati in nanj opozarjati. Potrebno je zaščititi tiste, ki si upajo kaj povedati. Žrtev pogosto ne ve, kako se naj obrani pred moberji. Žrtev se mobinga najlažje dokončno reši z odpovedjo delovnega mesta, s čimer se uresniči tudi cilj moberjev. V kolikor želi žrtev ohraniti delovno mesto, je potrebno nadlegovanje dokumentirati, obveščati predpostavljene in upravo (v kolikor seveda predpostavljeni sami ne sodelujejo pri mobingu), se posvetovati z odvetnikom, psihologom, obiskati zdravnike, če se pojavijo bolezni.

Vodstva podjetij oziroma delovnih organizacij se pogosto ne zavedajo, kako zelo so pomembni dobri medčloveški odnosi. Delovanje ne more vedno počivati zgolj na redu, delu in disciplini ali uvajanju metode »palica – korenček«, še posebej, če so organizatorji dela nesposobni. Kolektiv ne sme delovati po principu slepe poslušnosti (diktatorji), potrebno je spodbujati samoiniciativnost in kreativnost (dober vodja). In kar je najpomembnejše, do zaposlenih sodelavcev je potrebno imeti

pozitiven odnos, ki temelji na tenkočutnem sporazumevanju, emocionalni inteligenci in ustvarjanju ozračja za pozitivno komunikacijo. Tu se lahko pojavi problem, saj se na višjih mestih lahko nahajajo ljudje, ki nimajo ustreznih znanj, veščin in izkušenj, ali pa so psihopati (sociopati) (Starc, 2007), ki tega jezika niti ne razumejo. Danes so za vzpenjanje po profesionalni lestvici pogosto potrebne »te oziroma takšne lastnosti«. Te osebe ukrepov za ustvarjanje korektne notranje klime niso sposobne razumeti in uresničevati.

Zdravniki pri mobingu ne morejo ničesar storiti ali pomagati. Ne morejo ga zdraviti niti pozdraviti, saj je mobing problem ljudi in morale v podjetju oziroma delovni organizaciji ali širši družbi. Pomagajo lahko le, če so tudi sami žrtve mobinga, kar ni redko. Sicer se pa zdravniki soočajo samo s posledicami mobinga, kot so stres, strah, depresija, psihosomatske bolezni (ulkus, hrbtenica, glavoboli), srčno-žilne bolezni, oslABLJENA imunost, prehladi, pretirano pitje alkoholnih pijač, kajenje... in seveda bolniški stalež.

V nekaterih državah so že sprejeti zakoni proti mobingu, čeravno sta sodišče in najem odvetnika zadnja možnost, saj je mobing v sodnem procesu težko dokazovati. V Sloveniji se problem psihičnega terorja začanja prepoznavati.

Glede na pomembnost oz. moč posameznega (stresogenega) dejavnika, so za naše učitelje OŠ najpomembnejši naslednji dejavniki (Slivar, 2007):

1. nasilje med učenci,
2. različni psihični pritiski in tihe grožnje s strani vodstva,
3. nesramno vedenje učencev,
4. konflikti s starši,
5. vandalizem na šoli,
6. vmešavanje nestrokovne javnosti v strokovne probleme šolstva,
7. neizvajanje sankcij proti učencem, ki kršijo šolski red,
8. preobremenjenost z delom,
9. učenci, ki učitelja ves čas izzivajo,
10. podcenjevanje učiteljevih uspehov.

Na zaskrbljujočem drugem mestu je vzrok, ki kaže trpinčenje (mobbing) s strani vodstva in/ali sodelavcev na delovnem mestu. Trpinčenje, ki ga izvaja vodstvo šole ima več različnih pojavnih oblik.

Bossing in bullying

S kroničnim stresom so razen mobinga povezana tudi druga razmerja v kolektivih. To sta tako imenovana **bossing in bullying** (Starc, 2007).

Bossing je izvajanje psihičnega nasilja nadrejenega nad podrejeno osebo zaradi demonstracije moči, medtem ko je bullying (tiranstvo) izraz, ki se pogosteje uporablja med učenci in dijaki.

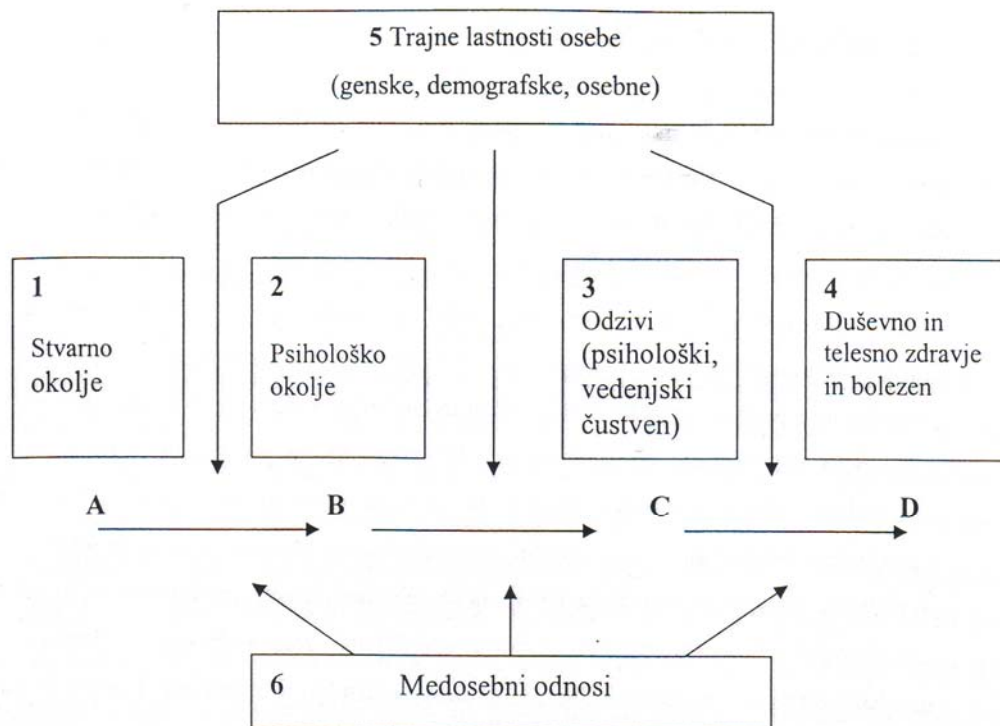
Učenci in dijaki so lahko v šoli ali doma izpostavljeni hudim pritiskom in psihičnemu ustrahovanju, ki ga imenujemo bullying (angl.). Pri bullyingu gre za razmerje eden proti enemu, močnejši proti slabšemu. Dogaja se v zaprtem krogu, v katerem žrtev nima moralne ali telesne podpore. Žrtev nadlegovanja težko pobegne ali se umakne, zaradi psihološke in telesne slabosti pa se težko sooči z nadlegovalci (Starc, 2007). Žrtve se pogosto bojijo zaupati svoje stiske drugim ljudem. Ponavadi žrtvam svetujejo, da se postavijo zase – a, če bi to bilo tako preprosto, do pojava nasilja sploh ne bi prišlo. Učitelji se moramo seveda z vsemi močmi truditi, da bi (morebitno) tiranstvo zaznali in ga preprečili. Če pa zaznamo psihično nasilje, ki ga izvajajo učenci, ki imajo vplivne starše, se lahko učitelji najdemo v silno neprijetni in zahtevni situaciji.

1.1.10 MODELI POKLICNEGA STRESA

Razpravljali smo že o opredelitvi stresa na splošno. Obstajajo pa tudi različne opredelitve poklicnega stresa z različnimi koncepti in modeli. Različni raziskovalci (Beehr in Newman, 1978; Katz in Kahn, 1978; Ivanchevic in Matteson, 1980, Schuler, 1980; cit. po Parker in De Cottis, 1983; cit. po Slivar, 2003) ugotavljajo, da je posameznik v delovni organizaciji podvržen pogojem in okoliščinam, ki se lahko odražajo kot psihološka in/ali fiziološka odstopanja, od normalnega delovanja. Odkloni so posledica pričakovanih ali zamujenih priložnosti, pritiskov na k cilju usmerjenega vedenja, zahtev, ki vodijo k pomembnim, a negativnim izidom. Za te raziskovalce je stres odklon od normalnega psihološkega ali fiziološkega delovanja, ki ga povzročajo krize v posameznikovem neposrednem okolju.

Warr in Wall (1975, cit po Kyriacou in Sutcliffe, 1978) sta opredelila poklicni stres kot posameznikove izkušnje napetosti, anksioznosti, strahu, nelagodja kot posledico specifičnih lastnosti delovne situacije, ki odstopajo od optimuma (npr. preveč dela).

V nadaljevanju bomo prikazali nekatere modele, s katerimi so različni raziskovalci poskušali opisati in razložiti poklicni stres. Povzemam jih po Slivarju (2003), ki je zbral in predstavil veliko modelov različnih avtorjev (Jex, 1988; McGrath, 1998; Karasakov, 1979; Travers in Cooper, 1996; Kyriacou in Sutcliffe, 1978; Tellenback, Brenner in Löfgren, 1983). Nekaj modelov bomo predstavili v zelo skrajšani obliki.

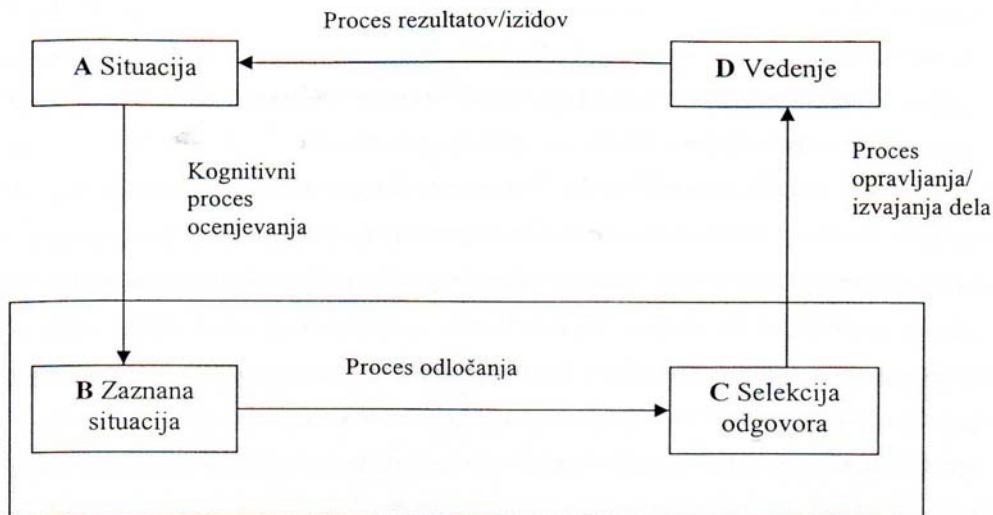


Slika 1: ISR model poklicnega stresa (Vir: Jex, 1988).

Eden prvih modelov poklicnega stresa je bil oblikovan v okviru raziskovanj stresa v delovnih organizacijah na Inštitutu za socialne raziskave Univerze v Michiganu (Institute for Social Research – ISR) in se pojavlja pod imenom **ISR model** (Jex, cit. po Slivar, 2003). Model se začne s **stvarnim ali z objektivnim okoljem**. Vključuje celotno organizacijsko okolje. Naslednji korak predstavlja psihološko okolje, ki ga sestavljajo procesi, s katerimi zaposleni zaznavajo stvarno okolje. Sledijo fiziološki, vedenjski in čustveni odgovori posameznika. V odvisnosti od narave in trajanja omenjenih odgovorov na okolje se lahko pojavijo škodljive spremembe v duševnem in telesnem zdravju ter bolezni.

Ostali dve komponenti modela določata, da so zgoraj opisani procesi modela in učinki poklicnega stresa različni pri različnih posameznikih. Posamezniki se razlikujejo v dedni zasnovi, demografskih značilnostih ter osebnostnih potezah in komunikaciji v delovni organizaciji.

Drugi model, ki se je bolj usmeril v proučevanje vpliva stresorjev, povezanih s poklicem, na opravljanje dela je **Procesni model poklicnega stresa** avtorja McGratha (Jex, 1998, cit po Slivar, 2003).



Slika 2: McGrathov procesni model poklicnega stresa (Vir: Jex, 1998).

Model vključuje tri pomembne procese: ocenjevanje, odločanje in opravljanje dela.

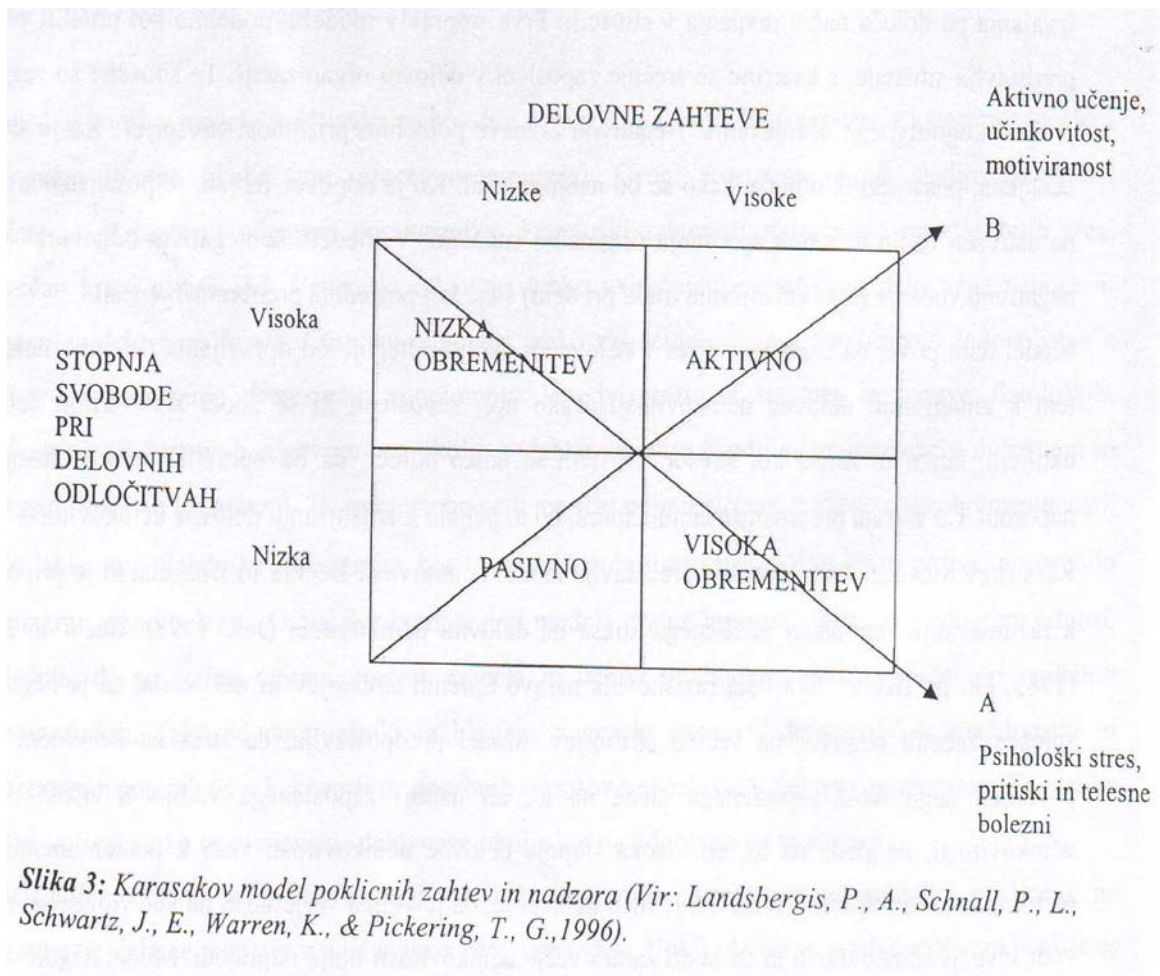
Prva stopnja v modelu predstavlja situacije, s katerimi se srečuje zaposleni v delovni organizaciji. Zaznane so s procesi kognitivnega ocenjevanja. Negativne zaznave pomenijo prisotnost stresorjev. Ko je situacija zaznana (ocenjena), posameznik odloča, kako se bo nanjo odzval. Ko je odgovor izbran, se posameznik obnaša na ustrezen način in s tem spreminja originalno situacijo. V modelu se negativni odgovori oziroma negativno vedenje šteje kot posledica preobremenjenosti.

Model nam pove, da zaposlene stres v delovnem okolju odteguje od opravljanja delovnih nalog in jih peha v manjšo učinkovitost.

Tretji model je **Model poklicnih zahtev in nadzora**, ki ga je oblikoval Karasek (Karasek, 1979, cit po Cooper, Dewe, in O' Driscoll, 2001, cit po Slivar, 2003). Model temelji na predpostavki, da **interakcija med poklicnimi zahtevami in kontrolo dela** (v pomenu svobode pri delovnih odločitvah) pomembno določa psihološke pritiske, povezane z delom. Ti delovni pritiski imajo učinke na zdravje in vedenje zaposlenih. Riziko bolezni se povečuje, kadar visoke delovne zahteve omejujejo oziroma zmanjšujejo možnost svobode pri delovnih odločitvah, ali povedano drugače: visoke delovne zahteve in zaznana nezmožnost vplivanja na naloge in postopke pri delu (nizka

stopnja svobode pri odločitvah) povečujejo psihološki stres in nastanek bolezni (Slika 3 – smer puščice A).

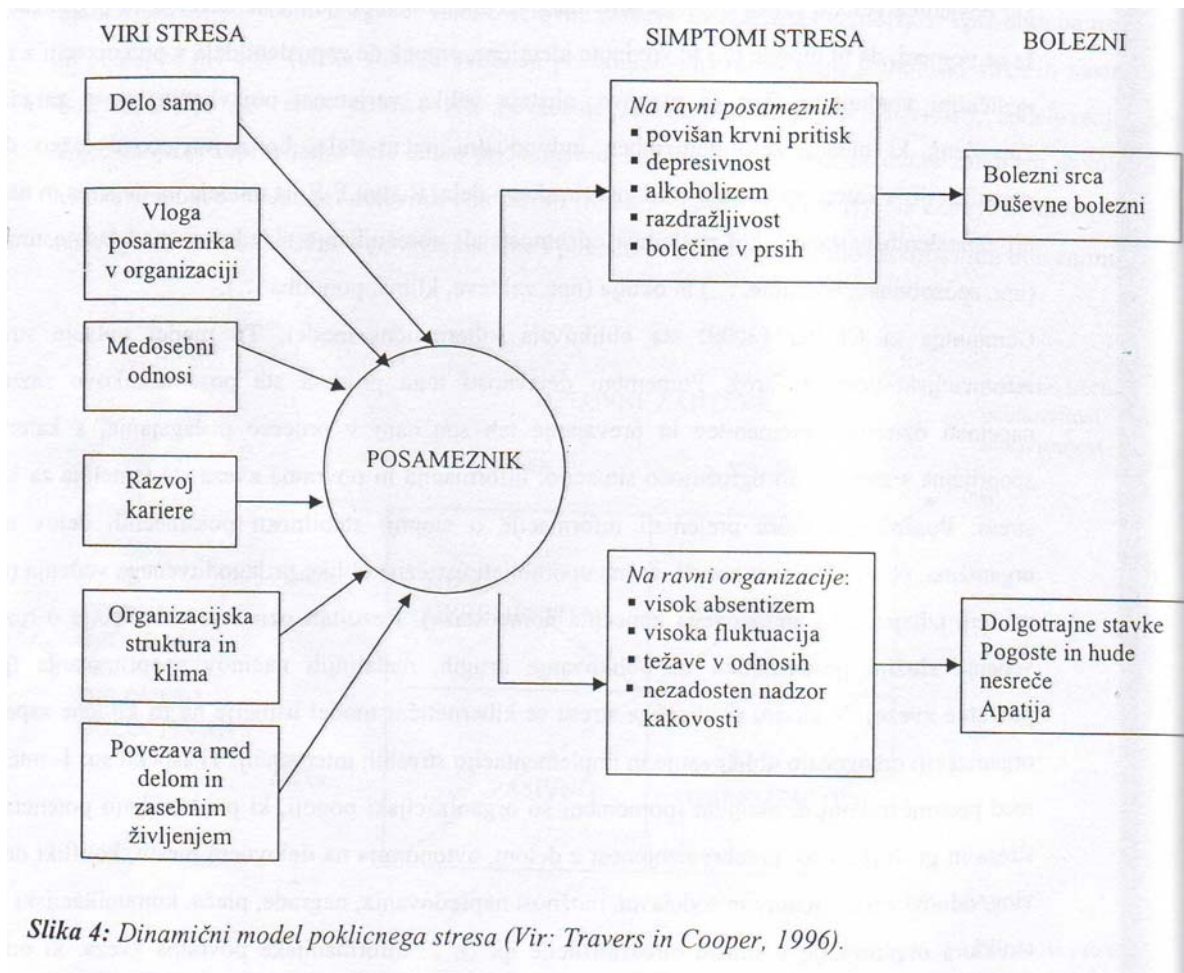
Povečanje aktivnega učenja, učinkovitosti, sodelovanja in angažiranja pri opravljanju dela lahko pričakujemo, kadar je pri visokih delovnih zahtevah dovoljena visoka stopnja svobode pri delovnih odločitvah (Slika 3 – smer puščice B).



Na osnovi modela *poklicnih zahtev in nadzora* je bilo opravljenih veliko raziskav s področja kardiovaskularnih bolezni.

Tudi organizacijski dejavniki (npr. vodenje šole) lahko predstavljajo vir stresa in groženj; ti so: preobremenjenost z delom, avtonomija na delovnem mestu, konflikt delovnih vlog, odnosi z nadrejenimi in sodelavci, možnost napredovanja, plača itd..

Četrta model je **Dinamični model poklicnega stresa** avtorjev Cooperja in Marshalla (1976, cit. po Slivar, 2003). Dinamični model poklicnega stresa je usmerjen predvsem v dinamiko odnosov med različnimi stresorji in posledicami njihovega delovanja tako na posameznika, kot na organizacijo.



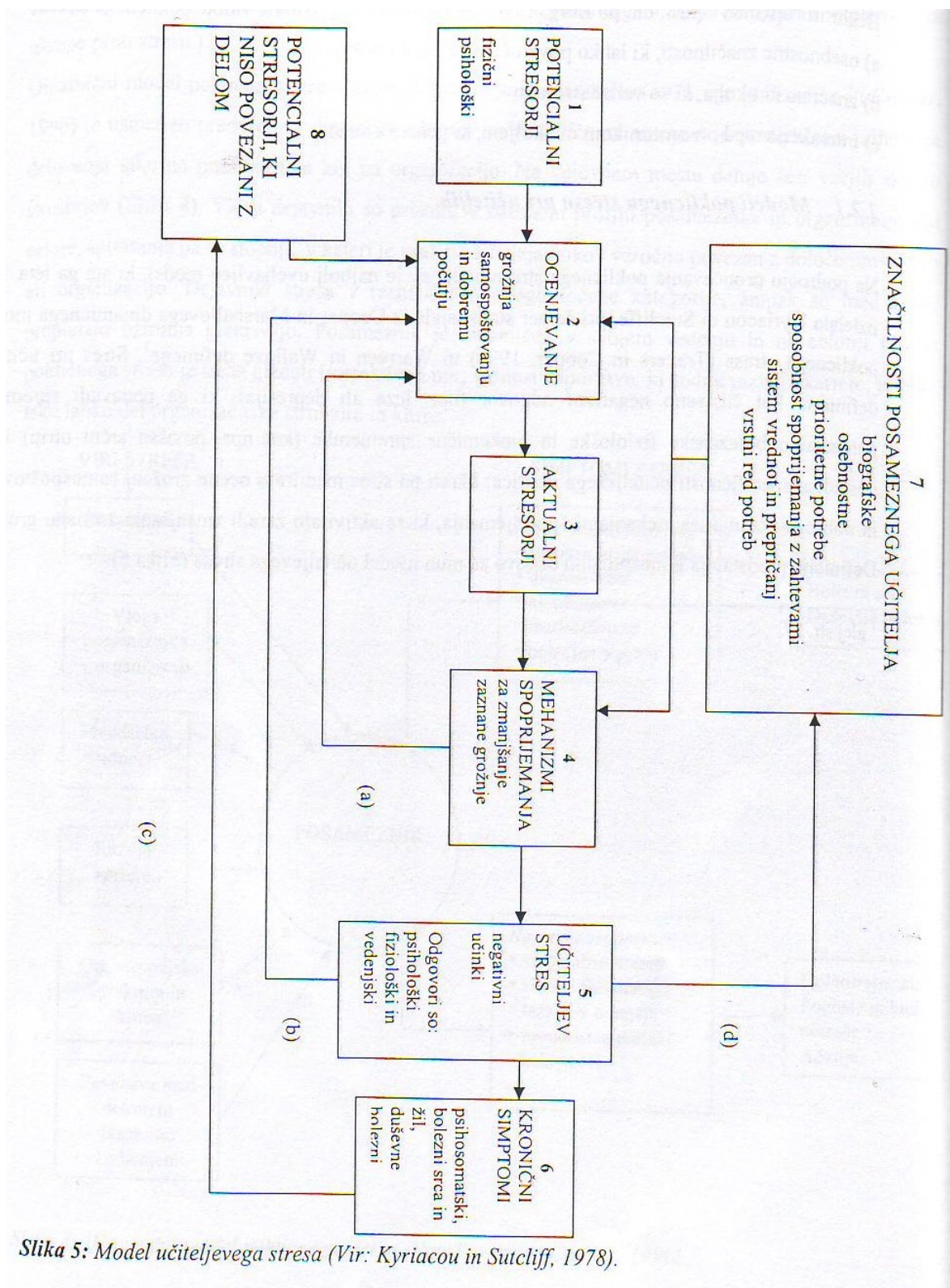
Slika 4: Dinamični model poklicnega stresa (Vir: Travers in Cooper, 1996).

Dinamični model poklicnega stresa avtorjev Cooperja in Marshalla (1976, cit. po Travers in Cooper; cit. po Slivar, 2003) je usmerjen predvsem v dinamiko odnosov med različnimi stresorji in posledicami njihovega delovanja tako na posameznika kot na organizacijo. Na delovnem mestu deluje šest večjih skupin stresorjev (Slika 4). Vsi ti dejavniki so prisotni v stresnem profilu posameznika in organizacije kot celote, spreminja pa se stopnja, v kateri je vsak od teh dejavnikov vzročno povezan z določenim delom ali organizacijo. Dejavniki stresa v resnici niso strogo ločene kategorije, ampak se med seboj prepletajo oziroma prekrivajo. Posameznik je dinamičen v svojem vedenju in na celoten proces poklicnega stresa je treba gledati interaktivno; na primer varnost zaposlitve, ki sodi k razvoju kariere, je prav tako lahko del organizacijske strukture in klime.

Peti model je **Model učiteljevega stresa (čustveno negativnega odgovora)**. Na področju proučevanja poklicnega stresa učiteljev je najbolj uveljavljen model, ki sta ga leta 1976 izdelala Kyriacou in Sutcliffe, pri čemer sta izhajala iz Cooper in Marshallovega dinamičnega modela poklicnega stresa (Travers in Cooper; cit. po Slivar, 2003). Stres pri učiteljih definirata kot čustveno negativni odgovor (npr. jeza, depresija), ki ga ponavadi spremljajo potencialno bolezenske fiziološke in biokemotne spremembe (kot npr. povišan srčni utrip) in je posledica specifičnosti učiteljevega poklica.

Model vključuje osem komponent:

1. Potencialne poklicne stresorje – to so objektivne lastnosti učiteljevega dela, ki povzročijo obširen stres npr. hrup, preobremenitev...;
2. Ocenjevanje – to je proces, s katerim se zaznava, v kolikšni meri potencialni stresorji predstavljajo grožnjo učiteljevemu samospoštovanju in dobremu počutju;
3. Aktualni stresorji – so tisti, ki jih je učitelj zaznal oziroma ocenil kot grožnjo samospoštovanju in dobremu počutju;
4. Mehanizmi spoprijemanja – to so poskusi zmanjševanja grožnje;
5. Učiteljev stres – to je negativen čustven odgovor, ki se odraža na psihološkem, fiziološkem in vedenjskem področju;
6. Kronični simptomi - to so negativna čustva, ki vztrajajo dalj časa in se kažejo kot ekstremne psihološke, fiziološke in vedenjske reakcije;
7. Značilnosti posameznega učitelja – to so demografske značilnosti, sistemi vrednot, sposobnost spoprijemanja s stresom na delovnem mestu;
8. Potencialni stresorji, ki niso povezani z delom – bolezen, družinske težave.



Slika 5: Model učiteljevega stresa (Vir: Kyriacou in Sutcliff, 1978).

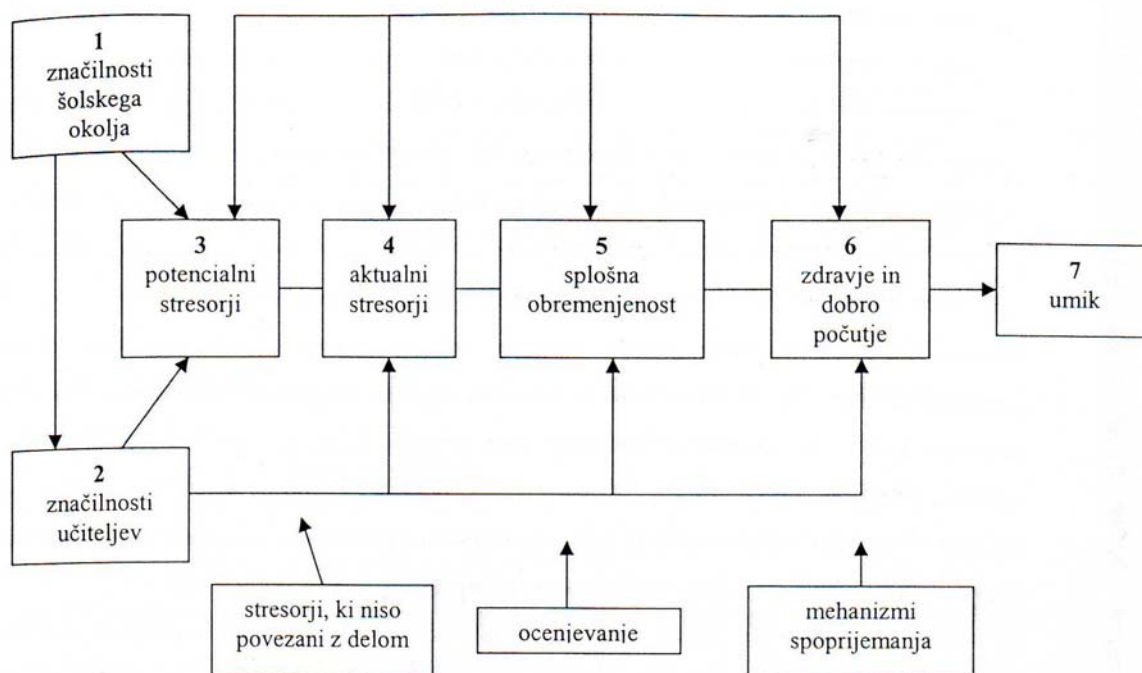
Šesti model so avtorji poimenovali **Konceptualni model učiteljevega stresa**. Izdelali so ga Tellenback, Brenner in Löfgren, (1983, cit. po Slivar, 2003).

Avtorji konceptualni model učiteljevega stresa so v model vključili značilnosti šolskega okolja, predvsem socialni kontekst šole, ki vpliva na pogostost pojavljanja potencialnih stresorjev na šoli. Po tem modelu naj bi šole iz različnih okolij privlačile učitelje z različnimi biografskimi značilnostmi učiteljev (»boljši; slabši« okoliši).

Ta model omenja tudi splošno obremenjenost, ki nastane kot posledica delovanja aktualnih stresorjev. Splošna obremenjenost negativno vpliva na zdravje in dobro počutje učitelja.

V konceptualni model učiteljevega stresa je vključen tudi proces umika iz stresne situacije, ki se lahko odraža kot dejanski ali psihološki umik.

Različni mehanizmi spoprijemanja so po tem modelu namenjeni blažitvi učinkov stresa. Ostali elementi v modelu, ki tudi medirajo stres, so stresorji zunaj delovnega okolja in ocenjevanje. Vloga in pomen potencialnih in aktualnih stresorjev sta enaka kot v modelu Kyriacoua in Sutcliffea.



Slika 6: Konceptualni model učiteljevega stresa (Vir: Tellenback, Brenner in Löfgren, 1983).

Med različnimi modeli poklicnega stresa je mogoče najti nekaj skupnih točk (Jex, 1998, cit. po Slivar, 2003):

1. zaznavanje mediira vpliv dejanskega delovnega okolja (večina modelov poklicnega stresa predpostavlja, da morajo zaposleni stresor v delovnem okolju najprej zaznati in prepoznati);
2. zaposleni so aktivni udeleženci v procesu poklicnega stresa (posamezniki odločajo, kako se bodo odzvali oziroma, kako bodo odgovorili na stresorje iz delovnega okolja);
3. individualne razlike vplivajo tako na zaznavanje stresorjev, kot na reakcije nanje (to je najbolj eksplicitno poudarjeno v ISR modelu).

1.1.11 DELO IN VLOGA UČITELJEV

Učitelj pri svojem delu opravlja različne naloge in vloge, ki od njega zahtevajo sposobnost prilagajanja in vsestransko osebnost. Vsakodnevno izpolnjuje različna pričakovanja staršev, učencev, učiteljev, vodstva šole, strokovnjakov zunanjih ustanov, zakonskih predpisov ter širše družbe (Kalin, 1999). Naloge učitelja so opredeljene z zakonodajo (ZOFVI, 2008) v širšem smislu, bolj podrobno pa jih določa akt o sistematizaciji delovnega mesta učitelja. Delovna obveznost učitelja najprej obsega neposredno organizirano delo z učenci (pouk, delavnice, ekskurzije, varstvo...), vsebinsko in metodično pripravo na pouk, pripravo didaktičnih pripomočkov, popravljanje in ocenjevanje izdelkov učencev. Poleg tega pa učitelj sodeluje še s starši, strokovnimi organi šole, opravlja razredniške naloge ter se strokovno izobražuje in izpopolnjuje. Lahko sodeluje tudi z drugimi šolami in visokošolskimi zavodi ter instituti. Ravnatelj ga lahko zadolži tudi za mentorstvo pripravnikom, urejanje šolskih prostorov, organiziranje kulturnih, športnih in drugih akcij, pripravo ekskurzij, tekmovanj, letovanj in drugih nalog, ki jih določi šola z letnim delovnim načrtom. Obseg teh nalog je lahko precej širok in včasih tudi preobsežen.

Skozi zgodovino šolstva so se te naloge razvijale in širile, saj danes učitelj poleg neposrednega izvajanja vzgojno-izobraževalnega dela opravlja še celo vrsto drugih aktivnosti. Zadnje desetletje pa je bilo za naše šolstvo prelomno. Od vrtca do univerze se je spremenila šolska zakonodaja, ki je osnovno šolo popeljala v devetletko. Šolstvo se je spreminjalo na vsej črti, od novi programov, kurikulumov, učnih načrtov, novih področij znanja, do izvedbe pouka, uvajanje novih metod poučevanja in učenja ter navsezadnje do preveterevanja in ocenjevanja znanja z internimi in eksternimi načini, ob čemer postaja pomembno tudi primerjanje učnih dosežkov na mednarodni

ravni. Poleg novih spodbud na pedagoškem področju je šolstvo izpostavljeno tudi splošnim razvojnim tokovom v pravni ureditvi, spreminjanju poslovanja, upravljanja v organizaciji in delovanju šol. Vse to pa prav tako kot pedagoške norme usodno vpliva na delovni status, strokovni položaj in delo vsakega učitelja (Medveš, 2004).

Vse te spremembe so vplivale na neposredno izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela, kjer mora učitelj uvajati nove vsebine z dodatnimi metodičnimi pripravami ter pri tem upoštevati na eni strani čedalje bolj obsežne učne načrte, na drugi strani pa sposobnosti otrok z zelo različnimi potrebami. Za tovrstno delo mora pripraviti letne in dnevne priprave za pouk, za delo z oddelčno skupnostjo in za sodelovanje s starši, ki pogosto s svojimi željami in zahtevami močno posegajo v šolski prostor. Poleg tega je učitelj obremenjen z izpolnjevanjem predpisane pedagoške dokumentacije, ki postaja vedno bolj obsežna in pravno zahtevna. Zaradi sprememb v sodobni družbi in posredno tudi v osnovni šoli postaja obseg učiteljevih nalog zelo širok, njegovo delo pa vse bolj intenzivno. Hkrati te spremembe prinašajo tudi večji nadzor in višje norme za učiteljevo delo. Ob prilagajanju nenehnim spremembam učitelj doživlja vsakodnevni stres. Država uveljavlja spremembe na področju šolstva, zaradi česar se učitelji srečujejo s protislovjem med avtonomijo na eni in racionalizacijo pouka na drugi strani (Apple, 1992). Pri tem se pogosti pozablja na učiteljeva pričakovanja, želje, cilje ter obremenitve. Zaradi visoko stopnje obremenjenosti učitelji pogosto težko skrbijo za svoj razvoj na profesionalnem področju. Vloga učitelja, ki je včasih veljal za strokovno avtoriteto v svojem okolju, se je danes pogosto zaradi poplave informacij, hitrih sprememb v družbi in drugačne lestvice vrednot, močno zbanalizirala, saj danes učitelje manj spoštujejo poleg učencev tudi starši, nadrejeni in mediji. Ob teh spremembah učitelji sami sebe težko vidijo kot kompetentnega in odgovornega profesionalca, ki se ceni in spoštuje ter uživa ugled v očeh drugih (Kalin, 1999).

Vsi učitelji vodijo svoje učence v kompleksnem vzgojno-izobraževalnem procesu, zato morajo imeti veliko znanja in izkušenj ter biti razmišljujoči, odgovorni in energični pedagogi, kar zahteva stalni profesionalni in osebni razvoj (Youngs, 2000). Ob tej odgovorni nalogi pri neposrednem delu z učenci in starši pa je problematično, da se učiteljem nalaga vedno več novih, obrobni nalog in zahtev, ki povzročajo prezaposlenost. Prezaposlenost in izčrpanost pa učitelju odvzame moč in vpliv za odločanje o ključnih stvareh, ki se tičejo organizacije vsebine in vizije poučevanja.

Mnogim učiteljem se pravzaprav zdi delo celo manj kompleksno, če so jim odločitve o teh vprašanjih odvzete (Goodson in Hargreaves, 1996). Ob tem pa učitelji izgubljajo moč vplivanja in vključenost v temeljne koncepte šolskega prostora ter hkrati izgubljajo notranjo motivacijo za svoje delo.

Za postmoderen čas, v katerem je tudi naše šolstvo deležno vrste sprememb, so na globalni ravni značilne naraščajoča organizacijska kompleksnost, ekonomska fleksibilnost ter znanstvena in moralna negotovost (Goodson in Hargreaves, 1996). Učitelji imajo zaradi teh sprememb veliko dela in premalo časa zanj, zato so vedno bolj obremenjeni. Pri delu z različnimi učenci, ki imajo lahko tudi posebne potrebe, se učitelji soočajo z najrazličnejšimi zahtevami, pričakovanji in čustvenimi potrebami, ki od njih zahtevajo velika prilagajanja in skrajne napore. Tako delo učitelja izčrpava, včasih že kar ogroža. Povzroča lahko občutek nemoči in nekompetentnosti ne samo za poučevanje, ampak tudi za reševanje disciplinskih problemov, zahtev staršev ter urejanje dokumentacije (Youngs, 2000).

V času študija pridobljene kvalifikacije učitelju ne zadoščajo več. Poleg nenehnega izpopolnjevanja profesionalnih kompetenc, se mora učitelj izpopolnjevati na področju metod in organizacije pouka, novih tehnologij, pomoči učno in vedenjsko težavnim učencem ter pomoči zahtevnim in obupanim staršem. Day (1999) navaja, da bo učitelj 21. stoletja:

- spodbujevalec znanja, idej, spretnosti, razumevanja in vrednot;
- ekspert za področje učinkovitega učenja;
- poznavalec spektra metod poučevanja;
- kritik in moderator izobraževalnih programov in ciljev;
- motivator učencev;
- ocenjevalec napredka in izobraževanja v najširšem smislu.

Zaradi nujnosti vseživljenjskega učenja bo smiselno in nujno investirati v učitelja kot osebnost, ki uporablja spretnosti poučevanja na ustrezni refleksiji, odgovornosti in zaupanju. Prav tako bo potrebno investirati v partnerstvo v učenju, kjer učitelj postaja vse bolj svetovalec za učenje v partnerstvu z drugimi učitelji in starši. Hkrati pa bo potrebno investirati v stalni profesionalni razvoj, saj imajo učenci pravico, da jih poučujejo učitelji izpopolnjeni z najnovejšimi spoznanji (Razdevšek Pučko, 2004).

Ob tem ne smemo pozabiti, da so učitelji uspešni in učinkoviti v dinamičnih okoljih 21. stoletja samo, če imajo razvite spretnosti reševanja problemov. Čeprav pri poučevanju nemara obstajajo relativno homogene in standardizirane naloge in problemi, pa poučevanje lahko opišemo kot tipično dejavnost z velikim številom nestrukturiranih in slabo opredeljenih nalog in problemov. Med poučevanjem morajo učitelji ves čas razlagati zapletene situacije, opredeljevati problemski prostor, prilagajati različne rutinske postopke, razvijati rešitve problemov za posamezne situacije in primere, da bi zagotovili kakovostno izobraževanje in usposabljanje, razvijati komunikacijske spretnosti ter bogato in raznoliko paleto načinov vedenja; šele tako bodo lahko obvladovali množico različnih interakcij v razredu (Zelena knjiga, 2001).

V tem kompleksnem procesu učitelje obvezuje tudi etična odgovornost za delo v dobro svojih učencev, za zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje otrok, ki naj bi zagotavljale optimalni razvoj posameznika ne glede spol, vero, narodnost...(ZOFVI, 2007).

V času velikih premikov na področju šolstva je učiteljevo delo še toliko bolj pomembno in odgovorno. »Dobri učitelji naj bi ne glede na okoliščine spodbujali, sprejemali učence, jim dajali navodila, jih zabavali, opozarjali na njihove uspehe in verjeli vanje. Najboljši učitelji pa naj bi učencem obujali vero vase.« (Youngs, 2000, str.: 15). Ker je danes delo učiteljev odgovornejše in težje, ker so potrebe otrok in staršev velike, zahteve za učitelja pa vse večje, je to gotovo eden izmed poklicev, ki je najbolj podvržen poklicnemu stresu in njegovim posledicam.

1.1.12 POKLICNI STRES PRI UČITELJIH

Sredi tridesetih let prejšnjega stoletja so se začeli v ZDA ukvarjati z raziskovanjem poklicnega stresa pri učiteljih. Prve študije so se nanašale predvsem na razširjenost anksioznosti med učitelji.

Sredi sedemdesetih let prejšnjega stoletja so začela nekatera sindikalna združenja učiteljev v Veliki Britaniji kazati zanimanje za problematiko stresa in tudi poročati o tem pojavu. Prvo takšno poročilo z naslovom *Stres v šolah* sta pripravila Nacionalna zveza ravnateljev in Zveza učiteljic leta 1976 (Kyriacou, 1998, cit. po Slivar, 2003, str.: 52). Poročilo vsebuje pomemben prispevek avtorja Jacka Dunhama o stresnih situacijah in odgovorih na stres pri učiteljih, ki predstavlja pomemben začetek raziskovanja stresa v veliki Britaniji. Dunham je ugotovil, da je stres pri

učiteljih posledica konflikta vlog, slabih delovnih pogojev (vključno s težavami v komunikaciji in nezadovoljstvom z ravnateljevim vodenjem šole) in šolskih reorganizacij. Pomembnost Dunhamovega prispevka je v zbranih podatkih (pridobljenih ustno in pisno od učiteljev), kategorizaciji virov stresa in v opisih izkušenj s stresom (Kyriacou, 1998, cit. po Slivar, 2003).

V vseh organizacijah se lahko pojavljajo potencialni stresorji. Če govorimo o stresu pri učiteljih, moramo govoriti o obliki poklicnega stresa, kar tudi dokazujejo številne raziskave s tega področja.

Resman (1990) navaja, da je učitelj v šolskem sistemu ujet v tri različne relacije, ki določajo njegov položaj in vlogo. Gre za tri različne vidike:

- učitelj kot uslužbenec,
- učitelj kot strokovnjak,
- učitelj kot oseba in osebnost.

Vse tri ravni so pri učitelju vedno prisotne. Medsebojno se prepletajo in nobene ni možno izključiti. Zaradi zahtev po zadovoljevanju splošnih družbenih in tudi učiteljevih individualnih potreb naj bi ti trije vidiki delovali bolj ali manj usklajeno. Če med njimi ni vzpostavljenega ustreznega ravnovesja, postaja učitelj razdvojen; možni pa so tudi individualni konflikti med temi ravnmi. Omenjeni vidiki učiteljevega položaja v šolskem sistemu in lastnosti, ki se od njega pričakujejo, kažejo na zapletenost in težavnost učiteljevega dela. Poleg tega pa še obstaja pri učiteljih in starših podoba idealnega oziroma idealiziranega učitelja, ki bi naj »prekašal samega sebe«.

Tudi samo poučevanje nudi vsakodnevne situacije, ki so stresne. V osnovnošolskih razredih je lahko 28 otrok (sam sem jih imel 29); s tem, da so vzgojno težavni otroci pogosto nedefinirani; predstavljajo pa velikanski izziv učitelju in težave sošolcem. Poseben izziv učitelju predstavljajo tudi nekateri starši s svojimi nerealnimi pričakovanji. Dobri učitelji pa morajo spoštovati in tudi spoštujejo vsakega otroka kot edinstven individuum. Učitelj v enem letu preživi ogromno ur v okolju, ki od njega pričakuje nadzor, uresničevanje učnih zahtev ter spoprijemanje z učenčevim veseljem ob uspehu in razočaranjem ob neuspehu. Pritiski so še povečani največkrat zaradi slabe ali pomanjkljive opreme (pri pouku, pa tudi v podaljšanem bivanju), dodatnih šolskih in kurikularnih obveznosti ter nenehnega občutka, da ne glede na vloženi trud nisi naredil tistega, kar bi lahko. K temu lahko še prištejemo napade javnosti na šolski sistem kot celoto. Upam, da bodo mlajše generacije učiteljev razmišljale tudi o izboljšanju družbenega statusa osnovnošolskih (in seveda vseh ostalih učiteljev na višjih nivojih) učiteljev.

Stres je neizbežen, ko mora učitelj igrati različne vloge, upoštevati različna pričakovanja in delati v okolju, kjer nove tehnologije pa tudi nenehno spreminjanje neprestano zahteva spremembe in aktivnost.

Tudi neustrezno vodenje šole, ki se kaže v togosti vodstva, preveliki hierarhičnosti vodenja, zmanjšanih možnosti sodelovanja učiteljev pri odločanju, favoriziranje nekaterih posameznikov ipd. močno pripomore k neizbežnosti stresa pri učiteljih.

Evropska komisija je leta 1997 izdala poročilo o poklicnem stresu, v katerem so navedene naslednje posledice delovanja stresa (Levi, 2000):

1. poklicni stres lahko pripelje v duševno ali telesno bolezen,
2. stres, ki ni povezan z delom, se lahko odraža tudi na delovnem mestu,
3. škoda, človeška in ekonomska je lahko zaradi poklicnega stresa zelo visoka,
4. ta škoda se lahko zmanjša s preventivnim delovanjem.

Danes je poklicni stres prepoznan kot eden izmed pomembnih neposrednih in posrednih vzrokov za nezadovoljstvo z delom, anksioznost, depresivno razpoloženje, srčno žilne bolezni itd.. Te ugotovitve veljajo tudi za poklicni stres pri učiteljih.

Nekateri raziskovalci stresa pri učiteljih so vzroke stresa razvrščali takole: Rudd in Wiseman (1962; cit. po Kyriacou in Sutcliffe, 1977) sta izvedla raziskavo na vzorcu 590 učiteljev v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah v Angliji. Ugotovila sta tesno povezavo med vzroki nezadovoljstva z delom in vzroki stresa. Ugotovila sta devet glavnih razlogov nezadovoljstva z delom: 1. plača, 2. slabi medčloveški odnosi med sodelavci, 3. neustrezne šolske stavbe in oprema, 4. delovna obveza, 5. dodatno izobraževanje, 6. veliko učencev v razredu, 7. občutki neprimernosti, 8. pomanjkanje časa, 9. status poklica v družbi.

Dunham (1976; cit. po Borg, 1990) je intervjuval 658 vzgojiteljic, osnovnošolskih ter srednješolskih učiteljev o najpogostejših stresnih situacijah, s katerimi se morajo spoprijemati pri svojem delu. Odgovore je združil v tri skupine: reorganizacija, slabi delovni pogoji ter konfliktnost vlog.

Kyriacou in Sutcliffe (1978) sta na vzorcu 257 učiteljev iz 16 srednje velikih, po spolu učencev mešanih srednjih šol ugotavljala, kako učitelji razvrščajo 51 stresnih situacij. Po rangi pomembnosti sta razvrstila prvih 9 ugotovitev takole: 1. neznanje učencev, 2. poskus dvigniti vrednote in standarde, 3. šibko motivirani učenci, 4. nadomeščanje kolegov, 5. pomanjkanje časa za

individualizacijo dela, 6. učenci, ki so nenehno nedisciplinirani, 7. učenci, ki ne kažejo interesa za delo, 8. preveč dela, 9. premalo časa za popravljanje nalog.

Podatki novejših raziskav kažejo, da v mnogih zahodnih državah stres pri učiteljih narašča in je prizadet pomemben delež učiteljev. Podatki se sicer razlikujejo od države do države (odvisno od metodologije pridobivanja podatkov), vendar bi lahko ocenili, da se v povprečju odstotek učiteljev, ki so »pod stresom« zaradi svojega dela, giblje med 25% do 50% (Slivar, 2007).

V Sloveniji je Depolijeva leta 1999 na vzorcu 118 osnovnošolskih učiteljev predmetnega pouka iz 11 osnovnih šol ugotavljala (v Diplomskem delu na Filozofski fakulteti v Ljubljani) objektivno in subjektivno oceno stopnje stresa, ki ga pri svojem delu doživljajo učitelji. Ugotovila je naslednje:

- slovenski učitelji v povprečju doživljajo višjo stopnjo z delom povezanega stresa kot nekateri njihovi evropski kolegi;
- manj kot 5 odstotkov slovenskih učiteljev svoje delo ocenjuje kot nestresno, skoraj 60 odstotkov kot vsaj zmerno stresno, tretjina pa jih meni, da je njihovo delo zelo ali izjemno stresno;
- objektivna ocena stresa pri slovenskih učiteljih kaže ujemanje s subjektivno oceno stresa: glede na to mero stresa približno 40 odstotkov učiteljev doživlja zmeren stres, ki jih pri delu že ovira, skoraj 10 odstotkov učiteljev pa doživlja visoko stopnjo stresa, ki kaže, da je njihovo funkcioniranje že resno ogroženo (Slivar, 2003; Slivar, 2007).

Slivar (2007) je leta 2004 na vzorcu 455 učiteljev osnovnih šol ugotovil, da 31,5 odstotkov učiteljev ocenjuje svoj poklic kot zmerno stresnega, več kot polovica učiteljev ocenjuje poklic učitelja kot močno stresnega, kot izjemno stresnega pa ga ocenjuje 15,8 odstotka učiteljev. Subjektivna ocena stopnje stresa je pokazala, da zaradi situacij na šoli ni pod stresom samo 9,7 odstotka učiteljev, zmerno je pod stresom 59,6 odstotka učiteljev, močno pod stresom je 25,8 odstotka učiteljev in pod izjemnim stresom je 4,9 odstotka učiteljev. Zanimivi so tudi podatki o pogostosti doživljanja stresa: redko je pod stresom 15,6 odstotka učiteljev, včasih je pod stresom 48,8 odstotka, pogosto 34 odstotkov in vedno 1,6 odstotka učiteljev (Slivar, 2007).

1.2 OSEBNOSTNA ČVRSTOST

Med »optimalnimi« obrambnimi lastnostmi, ki pripomorejo k odpornosti na učinke stresa je najbolj znan konstrukt **osebnostne čvrstosti**, katerega avtorica je Suzanne Kobasa (1979). Vključuje več vidikov: *osebna angažiranost*, ki predstavlja nasprotje odtujenosti od sebe in od dela in se izraža v navdušenju in užitku pri delu; odsotnosti dolgočasje in praznine ter *občutku smiselnosti* in izpopolnjenosti življenja. Vključuje še *občutek varnosti* in odsotnost občutkov nemoči. Osebnostna čvrstost je torej povezana z različnimi viri odpornosti posameznika, ki lahko nevtralizirajo uničujoče učinke stresa (Lamovec, 1994).

Osebnostno čvrste osebe naj bi imele tri splošne značilnosti (Kobasa, 1985):

- a) prepričani so, da lahko kontrolirajo oziroma vplivajo na dogodke iz svojega življenja,
- b) so osebno angažirani v svojem življenju,
- c) spremembe doživljajo kot izziv in ne kot breme.

Lamovec (1994) ocenjuje, da sam konstrukt v teoretičnem smislu vključuje več vidikov in sicer:

1. *Angažiranost* (commitment), ki predstavlja nasprotje odtujenosti od sebe in od dela, izraža se v občutku smiselnosti in izpolnjenosti življenja, odsotnosti dolgočassenja, navdušenju in užitku pri delu.
2. *Varnost*, ki se izraža v zaupanju v družbo in svojo socialno varnost.
3. *Odsotnost občutkov nemoči*. Občutki nemoči so izraženi v prepričanju, da je družba manipulativna in izvaja preveč nadzora nad posameznikom.
4. *Internalnost – ekternalnost*, ki se izraža v prepričanju posameznikov, da lahko kontrolirajo oziroma vplivajo na dogodke iz svojega življenja; oziroma, da je vse v rokah usode.
5. *Kognitivna strukturiranost*, ki se izraža v iskanju informacij in v načrtovanju.

Lamovec (1990b) tudi poudarja, da imajo osebnostno čvrste osebe občutek smiselnosti svojih dejanj in življenja nasploh. Sprememb in izzivov ne doživljajo kot breme, ampak kot običajno sestavino življenja, saj se ne počutijo zlahka ogrožene. Prepričane so, da lahko vplivajo na to, kar se jim v življenju zgodi.

Na podlagi svojih raziskav so Kobasa in sodelavci izdelali lestvice za merjenje osebnostne čvrstosti. Sestavili so Lestvico osebnostne čvrstosti (»Hardiness scale«), ki vsebuje šest lestvic, te pa merijo posamezne komponente osebnostne čvrstosti, lahko pa merimo tudi skupno (»kompozitno«)

vrednost vseh komponent čvrstosti (Musek, 1993; Slivar, 2003; Lamovec 1994). Na začetku so predpostavljali, da je lestvica enovita. Nadaljnje raziskave pa so pokazale, da posamezne sestavine te kompleksne dimenzije niso trdno povezane med seboj, saj so korelacije med njimi komaj zmerne.

Hull, Treuren in Virnelli (1987, cit. po Lamovec, 1990b; cit po Lamovec, 1994) navajajo, da lestvica, ki trenutno obstaja v daljši in krajši obliki meri tri faktorje:

1. *Angažiranost*, ki pomeni posplošeno prepričanost, da je delovanje smiselno in težnjo, da se posameznik aktivno vplete v dogodke;
2. *Nadzor*, označuje občutje, da se na življenjske dogodke lahko aktivno vpliva in da se splača vplivati, v nasprotju s prepričanjem, da smo nemočni pred neželenim dogajanjem;
3. *Izziv*, ki pomeni težnjo, da v stresnem dogodku vidimo normalno stran življenja, ki nas spodbuja in razvija, ne pa, da vidimo v življenju samo obremenitve (Musek, 1988b; Lamovec, 1994).

Avtorji so preučili pet predhodnih raziskav čvrstosti in izvedli še svojo lastno z namenom, da bi ugotovili specifične povezave posameznih komponent osebnostne čvrstosti (Slivar, 2003). Rezultati so pokazali, da je angažiranost imela predviden učinek v vseh analiziranih raziskavah, nadzor v veliki večini, izziv pa le malo ali celo obraten od predvidenega. Angažiranost in nadzor sta dobro napovedala zdravje, vendar avtorji opozarjajo, da imata drugačen učinek in se povezujeta z različnimi načini spoprijemanja – s prisotnostjo socialne pomoči, z visokim samospoštovanjem in optimizmom. Avtorji zaključujejo, da so psihometrične karakteristike lestvic angažiranosti dobre, za merjenje nadzora pa priporočajo Rotterjevo lestvico ekternalnosti, lestvica izziva pa v trenutni obliki ni sprejemljiva.

Musek (1993) poroča, da obstajajo povezave med lastnostmi, ki tvorijo osebno čvrstost, in izvornimi potezami osebnosti, ki jih meri Cattellov vprašalnik 16PF. Ugotovil je, da se osebna čvrstost povezuje predvsem z naslednjimi potezami: moč Jaza, preprostost in naravnost, skupinska orientacija in samokontrola. Pomembne povezave je našel tudi z nekaterimi drugimi potezami, kot so: dominantnost, smelost v družbi, moč nadjaza, zaupanje in sproščenost. Glede na dejstvo, da je multipli koeficient korelacije 0.65, bi lahko iz izvornih potez osebnosti sklepali na osebno čvrstost in izid spoprijemanja s stresom.

1.2.1 MESTO NADZORA

Mesto nadzora ali lokus kontrole je osrednji koncept pri razumevanju odnosa med stresnimi izkušnjami, vedenjem in zdravjem (Steptoe in Apples, 1989, cit. po Bartlett, 1998). Selič (1999) trdi, da je na osnovi načinov, ki jih ljudje uporabljajo, ko skušajo vplivati na dogajanja in zmanjšati stresne obremenitve možno določiti tudi različne vrste kontrole:

1. *Kontrola vedenja* - zmožnost ukrepanja in konkretnih aktivnosti, ki omilijo delovanje stresorjev tako, da bodisi zmanjšajo njegovo intenzivnost, ali pa skrajšajo trajanje;
2. *Kognitivna kontrola* – kognitivni procesi ali strategije, ki modificirajo kratkotrajno (trenutno) reakcijo na stres in preusmerijo pozornost na druge, nevtralne ali celo pozitivne vidike in vsebine situacije; med vsemi vrstami kontrole ta najbolj konsistentno vpliva na spoprijemanje s stresom;
3. *Kontrola odločanja* – možnost izbire alternativnih postopkov ali smeri akcije;
4. *Informacijska kontrola* – zajema dostop do informacij, povezanih s stresnim dogodkom;
5. *Retrospektivna kontrola* – se nanaša na prepričanje o vzrokih stresnega dogodka potem, ko je ta že mimo.

Za spoprijemanje s stresom je izrednega pomena ocena, ali je izid stresnega dogajanja v dosegu posameznikove kontrole ali pa nanj ne more vplivati. Najpomembnejši teoretični koncept na tem področju je Rotterjev pojem mesta kontrole ojačenja ali osebnostna dimenzija internalnost – eksternalnost. Posameznik ima tako internalna prepričanja tedaj, kadar zaznava ali ocenjuje dogajanja, ki sledijo njegovi dejavnosti, kot da so usklajena s to lastno dejavnostjo in z lastnimi karakteristikami in sodijo v okvir njegovih nadzorstvenih kompetenc. Eksternalna prepričanja pa imamo tedaj, kadar ocenjujemo, da naša dogajanja niso usklajena z našim delovanjem oziroma karakteristikami, ampak so posledica slučaja, usode in kontrole drugih ljudi ter dejavnikov (Musek, 1988a).

Mnogi raziskovalci z različnih področij psihologije so poskušali odgovoriti na vprašanje, kaj pravzaprav določa mesto nadzora (lokus kontrole). Abramson (1978, cit. po Bartlett, 1998, cit. po Slivar, 2003) je tako opredelil dve dimenziji nadzora:

splošnost: splošno – specifično,

stabilnost: stabilno – nestabilno.

Druge faktorsko – analitične študije so pokazale, da obstaja določeno število neodvisnih in multidimenzionalnih konstruktov nadzora, kot so na primer nadzor nad osebnimi cilji, nadzor nad sociopolitičnim sistemom in nadzor nad lastnim vedenjem (Cox in Ferguson, 1991, cit. po Bartlett, 1998).

Pregled raziskav o učinkih nadzora na različne bolezni, ki so povezane s stresom (Cohen in Edwards, 1989; Hurell in Murphy, 1991, cit. po Bartlett, 1998; Slivar, 2003) je pokazal, da internalna prepričanja delujejo kot blažilec ali varovalo pred učinki stresa oziroma, da se internalne osebe bolje odrežejo v stresnih in kriznih situacijah (Musek, 1988a). Med drugimi so raziskave tudi pokazale, da internalne osebe uporabijo več tehnik in strategij spoprijemanja, ki so usmerjene na nalogo, pri njih je več problemsko usmerjenega vedenja in manj vedenja, usmerjenega na emocionalno reševanje problemov (Lazarus in Folkman, 1984; Musek, 1988a). Lazarus s sodelavci (1981, cit. po Lazarus in Folkman, 1984) pa tudi opozarja, da niso našli med internalnimi in eksternalnimi osebami razlik v izbiri načinov spoprijemanja. Ugotovili so, da je situacijsko, na konkretno situacijo naravnano prepričanje o kontroli zelo pomembno. Taylor in Cooper (1989, cit. po Bartlett, 1998) poudarjata, da ne moremo trditi, da je eksternalno prepričanje samo po sebi negativno, ampak da sta neustrzni obe ekstremni prepričanji (skrajno internalno ali skrajno eksternalno). Tudi nekatere druge raziskave kažejo, da ni vedno nujno, da internalnost pozitivno vpliva na spoprijemanje s stresom (Averil, 1973; Thompson, 1981; cit. po Musek, 1988a).

Musek (1988a) navaja naslednje zaključke v zvezi z odnosom med občutenjem nadzora in uspešnostjo obvladovanja stresnih situacij in kritičnega dogajanja:

1. *občutje nadzora pogosto vodi v boljše soočanje s težavami*; kar velja zlasti za situacijsko pogojena občutja kontrole, v pretežni meri pa tudi za trajno internalno naravnost;
2. *možnost in prepričanost o nadzoru nista vedno porok za benigne izide soočanja*; to velja zlasti tedaj, kadar so načini nadzora v interferenci in konfliktu z drugimi pomembnimi cilji;
3. *učinek občutij kontrole je v interakciji z vrsto stresa in njegovo oceno*; čim bolj ga ocenjujemo kot izziv, tem večja je verjetnost, da bo občutje kontrole prispevalo k dobremu reševanju;
4. *internalna naravnost je zlasti učinkovita, kadar gre za pričakovanje pozitivnih ojačitev*; kadar gre za pričakovanje negativnih ojačitev, je lahko internalna naravnost ovira – ljudje bodo opustili kontrolne poskuse, če se jim bo zdelo, da je rizika negativnega izida prevelik.

1.3 IZGORELOST

Družbene spremembe, razvoj znanosti in novih tehnologij, pa tudi psihodinamika odnosov v posttranzicijskih družbah postavlja ljudi pred vse večje izzive in pričakovanja. Tako služba, družina in še druge dejavnosti zahtevajo od človeka, živečega v današnjem prostoru in času ogromno energije in entuziazma. Mnogi ljudje vidijo predvsem svoje delo kot naporno in obremenjujoče. Počutijo se izčrpane in izrabljene. Pozitivne občutke in vznemirljivost uspehov vedno težje dosežejo, postajajo vedno manj predani delu. Motivacija, ki zaposlene običajno žene k novim interesom in idejam za delo, se začne zmanjševati, lahko pa celo popolnoma izgine. Ljudje postanejo vedno bolj cinični in vzpostavijo distanco do dela. Pojavljati se začnejo simptomi, ki nastajajo zaradi dolgotrajne izpostavljenosti stresu na delovnem mestu, sindrom pa so mnogi avtorji poimenovali izgorelost (burnout) (Maslach, Jackson, in Leiter, 1997).

Izgorelosti so najbolj izpostavljeni ljudje, ki delajo v poklicih pomoči oziroma profesionalno komunicirajo z različnimi ljudmi z vsemi svojimi (in njihovimi) posebnostmi; kot na primer ljudje, zaposleni v zdravstvu, različni svetovalci, defektologi, policisti, učitelji, menedžerji...; pa tudi tisti, ki so zaposleni v poklicih z nestalnim delovnim časom – oziroma so dejavni v različnih turnusih.

Tudi slovenski osnovnošolski učitelji smo razpeti med mogočimi (in tudi nemogočimi) pričakovanji staršev otrok, med otroci z najrazličnejšimi potrebami; pa tudi šolskimi svetovalkami/ci in ravnateljstvi šol. Pomemben dejavnik, ki lahko izjemno pripomore k izgoretju učitelja je tako imenovano trpinčenje na delovnem mestu (s strani vodstva šole), ki ga v nekaterih Evropskih državah poznajo kot »mobbing« (in ga obravnavajo kot neprimerno dejanje); pri nas pa se o tem šele začenja zelo skromno razpravljati.

Učitelj, ki se tako znajde v koncentričnih krogih negativne psihodinamske povratne zveze – in je še nadalje izpostavljen stresnim situacijam; brez ustreznega načina spoprijemanja z njimi, lahko preide v objem izgorevanja, ki se začne s psihičnimi težavami, ki lahko preidejo v motnje in na koncu kot psihične bolezni dobijo mnoge razsežnosti somatskih bolezni – in neizbežne bolniške odsotnosti.

Izgorevanje lahko torej razumemo kot stanje duševne in fizične izčrpanosti, ki jo povzročijo prekomerni in dolgotrajni stresni dejavniki. Izgorelost je potemtakem zadnja stopnja stresnih odzivov, ki si sledijo v zaporedju, glede na neprestane in vse večje stresne pritiske.

Izgorelost lahko utemeljimo z emocionalno izčrpanostjo, depersonalizacijo in zmanjšanimi osebnimi dosežki oziroma kot odziv na kronične, dolgotrajne emocionalne in interpersonalne stresorje, do katerih pride na delovnem mestu.

1.3.1 DEFINICIJE IZGORELOSTI

Izgorelost je še sorazmerno mlad pojav, saj so jo prvič opisali šele sredi sedemdesetih let prejšnjega stoletja. V literaturi lahko zasledimo manjše razlike pri definiranju izgorelosti. Potter (1994) izgorelost povezuje predvsem z upadom motivacije. Trdi, da tisti ljudje, ki jim delo predstavlja poživitev in jih napolnjuje, z navdušenjem opravljajo svoje delo. Čeprav so ti ljudje lahko pod velikim stresom, je njihova motivacija za delo velika in ne občutijo posledic izgorelosti. Ravno nasprotno pa v primeru, ko ni več navdušenja pri delu, delo postane nepomembno in težko. *Po Potterjevem mnenju je izgorelost torej motivacijski problem.* (cit. po Demšar, 2003).

Ključne izvore, ki povzročajo izgorelost, lahko delimo v tri skupine. Ti so: *notranji izvori* – to so individualne značilnosti posameznika; *socialni izvori* – mislimo na celostno komunikacijo z ljudmi, predvsem z nadrejenimi, pa tudi s sodelavci in v zasebni sferi; *organizacijski izvori* – preobremenjenost in pritiski na delovnem mestu, birokratske zahteve, itd.

Hallsten (1993) in Maslachova (1999) zagovarjata tezo, da je *izgorelost kronična, negativna in emocionalna reakcija na delovne strese in se pojavi zaradi utrujenosti in emocionalne izčrpanosti.*

Penkova (1994) trdi, da je *izgorelost specifičen sindrom, ki nastane kot posledica daljše izpostavljenosti stresu na delovnem mestu in je značilen predvsem za poklice, za katere je značilno obsežno delo z ljudmi.*

Perlman in Hartman (1982) trdita, da je *izgorelost »reakcija na kroničen emocionalen stres, ki vsebuje tri komponente:*

1. *emocionalno in fizično izčrpanost,*
2. *zmanjšano produktivnost pri delu,*
3. *prekomerno depersonalizacijo.*

Maslachova in Jacksonova (1981; cit. po Maslach in Leiter, 1997) sta izvedli obsežno raziskavo o izgorelosti. V njun vzorec je bilo vključenih 1025 posameznikov. S pomočjo vprašalnika, ki je vseboval 25 trditev, sta določili faktorje izgorelosti. S pomočjo faktorjske analize sta ugotovili, da so značilni faktorji izgorelosti:

1. *čustvena izčrpanost,*
2. *depersonalizacija,*
3. *zmanjšana osebna izpolnitev.*

Na kratko bi lahko povzeli, da je *izgorelost odziv na kronične, dolgotrajne emocionalne in interpersonalne stresorje, do katerih pride na delovnem mestu* (Demšar, 2003).

Res je, da sta izgorelost in stres na nek način tesno povezana, vendar pa ju kljub temu ne smemo enačiti;

- *stres je namreč stanje, ko je posameznik pod psihičnim ali fizičnim pritiskom;*
- *izgorelost pa se pojavi kot posledica dolgotrajne izpostavljenosti stresu in previsokih zahtev okolice.*

Goldova (1984) in Dunham (1992, cit. po Demšar, 2003) trdita, da je izgorelost zadnja faza neuspešnega reševanja stresnih situacij.

1.3.2 DOŽIVLJANJE IZGORELOSTI PRI POSAMEZNIKI

Posamezniki doživljanje izgorelosti opisujejo na različne načine; ker je vsak človek neponovljiv individuum torej na svoj edinstven način. V glavnem so občutke izgorelosti opisovali kot izgubo navdušenja nad delom, prisotnosti jeze, anksioznosti, depresije, nezadovoljstva. Maslachova in Leiter (1997, cit. po Demšar, 2003) sta njihove izjave o občutkih in doživljanju izgorelosti razvrstila v tri skupine:

- *izguba privlačnosti opravljanja poklica,*
- *zmanjšanje pozitivnih čustev,*
- *težave zaposlenega pri prilagajanju na delovnem mestu.*

Izguba privlačnosti opravljanja poklica

Izguba privlačnosti opravljanja poklica se pojavi takrat, ko postane delo, ki je človeka pred leti veselilo in izpolnjevalo neprijetno, nepomembno, utrujajoče, zaposleni pa postaja vse bolj nezadovoljen. Do izgorelosti prihaja postopoma, s tem, ko se povečujejo razlike med potrebami zaposlenega in dolžnostmi, ki jih od njega zahteva služba. (Naj navedem osebni primer in to za cel teden; od sedmih do osem petnajst jutranje varstvo, takoj za tem pa spremstvo učencev ali nadomeščanje štiri šolske ure – do dvanajstih; potem pa šele »prava služba« - podaljšano bivanje do petih popoldne; če je bila potem še kakšna konferenca ali govorilne ure, ali pa je morda predpostavljena imela »slab dan«, se je »količina dejavnikov«, ki privedejo do izgorelosti lepo povečala). Znaki izgorelosti se kažejo kot upad pozitivnih občutkov in tudi občutka pripadnosti. Občutki »nabitosti z energijo«, prizadevnosti in učinkovitosti se spremenijo v izčrpanost. Nedoseganje vrhunskih ciljev zaradi preobremenjenosti povzroča pri zaposlenemu občutke frustracije, zaskrbljenosti in strahu, kar lahko na koncu privede do stanja izgorelosti.

Zmanjšanje pozitivnih čustev

Sindrom izgorelosti se lahko kaže tudi tako, da se namesto pozitivnih čustev vznemirjenosti in uspešnosti pojavijo negativna čustva kot na primer cinizem. Vendar v tem primeru ne smemo govoriti kot o značajski slabosti, temveč le kot o posledici izgorevanja. Posameznik začne na vse gledati skeptično, delo pa opravlja z zmanjšanim elanom. Pojavi se »začarani krog«; koncentričnost negativne komunikacijske in bivanjske dinamike, ki v končni fazi ne koristi nikomur, učitelj pa prehaja vse bližje bolniški odsotnosti.

Težave zaposlenega pri prilagajanju na delovnem mestu

Ker se izgorelost kaže v spremembah čustvovanja in vedenja posameznika, prevladuje splošno mnenje, da je izgorelost posameznikov in ne službeni oziroma organizacijski problem. Posameznik zaznava neravnotežje med osebnimi prepričanji in situacijo na delovnem mestu kot osebno krizo, vendar problemi običajno izhajajo ravno iz delovne organizacije. Čeprav ima posameznik pomembno vlogo pri zmanjševanju izgorelosti, ni v celoti odgovoren za navzočnost in preprečevanje simptomov. Kadar se v organizaciji pojavi problematično funkcioniranje in slabša

produktivnost, to ni več le posameznikov problem, temveč problem organizacije – šole. Pri nas se še vse premalo govori o trpinčenju na delovnem mestu, ki ga izvaja vodstvo šole do posameznega učitelja ali učiteljice in ima več pojavnih oblik. Te so: ponižanje, šikaniranje, omalovaževanje in namerno preobremenjevanje z delovnimi nalogami. Ponižanje se kaže v obliki pogostih besednih napadov – oštevanje, zmerjanje, grajanje v pisarni ravnateljstva; kjer običajno sodelujeta še šolska psihologinja in namestnica. Tako se »vodstvo šole« uskladi v enoten aparat, ki s skupnimi močmi degradira učitelja, ki je v tej neenakopravni »komunikaciji« kot posameznik v nesporno podrejenem položaju. Najbolj ponižujoče in žaljivo do učitelja pa je, ko ga ravnateljica/ravnatelj javno ozmerja ali degradira (žali) pred problematičnimi učenci; kar le-ti razumejo na svoj lasten način in nadaljujejo z različnimi oblikami agresivnosti do vrstnikov in tudi žaljenja učiteljic (ki so velikokrat raje tiho in se tako izognejo še dodatnemu šikaniranju s strani vodstva, ali pa vplivnih staršev vzgojno zapletenih učencev; ki jih vodstva nekaterih šol še posebno spoštujejo), saj »vedo«, da bo krivda tako doletela učitelja. Šikaniranje se odraža tudi v povzročanju negotovosti ali v tem, da ravnatelj vedno išče in tudi najde napake v učiteljevem delu. Neprijetno omalovaževanje se kaže tudi v nepriznavanju učiteljevih uspehov.

Tam, kjer vodstva šol usklajujejo harmonično klimo in dobre kolegialne odnose ter konstruktivno – pa vendar človeško medsebojno sodelovanje, je po moje o »težavah zaposlenega pri prilagajanju na delovnem mestu« komaj omembe vredno govoriti.

1.3.3 IZGOREVANJE IN ANKSIOZNOST

Anksiozne reakcije in anksiozna stanja so neprijetna emocionalna in afektivna doživljanja, ki povzročajo napetost, bojazni, presenečenja, trepetanje, negotovost... Oseba doživlja nemir in negotovost od preteče nevarnosti, ki je lahko zgolj pogojno prisotna (negotovost v šoli, nepredvidljivi otroci, nenaklonjeno vodstvo...). Zato se anksioznost imenuje tudi kronični strah, za razliko od akutnega strahu, ki ga oseba doživlja kot običajno psihološko reakcijo, ki se pojavi, če gre za neposredno nevarnost.

V izredno hudih stresnih situacijah se lahko razvijejo panična stanja, ki predstavljajo posebno afektivno kvaliteto. Akutni strah takrat preraste v kvaliteto groze in brezizhodnosti situacije. Če se pojavijo še občutki osebne krivde in samoobtoževanja, se taka stanja lahko končajo celo s suicidom.

S problemom anksioznosti se je ukvarjal že Sigmund Freud, ki je poreklo anksioznosti povezal s prvo travmo, ki jo otrok doživi – rojstvom.

Freud v fenomenu anksioznosti razlikuje tri oblike:

- »realna anksioznost«, ki je posledica strahu pred realno nevarnostjo,
- »nevrotična anksioznost«, ki je posledica strahu, da bi se sprostili instinkti; in bi storili prepovedano dejanje,
- »moralna anksioznost«, ki predstavlja vest.

Nekateri avtorji poudarjajo, da je anksioznost signal nevarnosti EGU, zaradi zaščite od groženj, ki prihajajo iz ID-a pri nevrotični anksioznosti; oziroma od SUPER-ega, če govorimo o moralni anksioznosti.

Akutne anksiozne reakcije, ki se pojavljajo v stresnih situacijah imajo v strokovni literaturi različne nazive: akutne psihoze, akutne anksiozne nevroze, travmatske nevroze.

Te reakcije imajo skupne lastnosti. Vsebujejo patološke odzivne simptome, ki so odraz aktualne provokativne situacije. Toleranca in emocionalni (stresni) prag na akutno psihično travmo sta nizka. V simptomatiki so poudarjene afektivne reakcije. Glede na vse karakteristike anksiozna stanja in anksiozne reakcije predstavljajo zelo poglobljene in intenzivne psihopatološke simptome, ki ogrožajo osebnost, ki se – okupirana s strahom bori za svojo eksistenco.

Anksiozna stanja in anksiozne reakcije imajo svojo fiziološko – metabolično osnovo kot izraz povezanih procesov in funkcij endokrinega, avtonomnega in centralnega živčnega sistema. Vse te povezane fiziološke funkcije imajo samo en cilj – zaščititi organizem od ogrožajoče nevarnosti in ga pripraviti na to, da obvlada stres.

V stresnih situacijah posebno klinično sliko psihičnih motenj predstavljajo psihosomatske reakcije in psihosomatska obolenja. V teh situacijah opazamo, da so nekatere osebe »čez noč« zbolele zaradi nekaterih bolezni: čira na želodcu, sladkorne bolezni, povečanega krvnega pritiska itd.. To še posebej opazamo pri ljudeh »deloholikih« (to so ljudje, ki so zasvojeni z delom). (cit. po Jovičević, 1985).

1.3.4 OD IZGOREVANJA DO IZGORELOSTI

Izgorevanje je jakostno stopnjevano dogajanje, izgorelost pa je stanje – končna stopnja izgorevanja. Pot od izgorevanja do izgorelosti lahko opredelimo v treh stopnjah:

1. stopnja: ZASVOJENOST Z DELOM
2. stopnja: UJETOST
3. stopnja: IZGORELOST

Zasvojenost z delom

Na stopnji »zasvojenost z delom« se lahko posameznik nahaja vsaj pet let; lahko pa to traja tudi veliko dlje. Stanja izčrpanosti (blažja, sorazmerno redka) ljudje na tej stopnji pogosto zamenjujejo z depresivnostjo, saj se znaki depresivnosti in izgorevanja v nekaterih pogledih celo prepletajo. Na tej stopnji ljudje običajno niti ne pomislijo, da so že na poti izgorevanja (ki pogosto vodi do izgorelosti). Pojavlja se vprašanje: kaj, če se »izgoreli« zdravi z antidepresivi? Strokovnjaki navajajo, da nizke doze ne vplivajo toliko na kortizol; torej tako zdravljenje lahko pomaga, vendar le do adrenalnega zloma (takrat kortizol pade).

Tabela 1.3.4.1 Laična primerjava znakov izgorevanja in depresivnosti

Depresivni ljudje	Izgoreli ljudje – na prvi in drugi stopnji
Delovno mesto: manj učinkoviti, manjša discipliniranost, manjša samokritičnost, zamujanje v službo; k uram pouka	Delovno mesto: usmerjeni v večjo učinkovitost, večja discipliniranost, večja samokritičnost, skrajna točnost in pridnost
Čustvena stabilnost: zmanjšana	Čustvena stabilnost: manjša
Depresivni ljudje	Izgoreli ljudje – na prvi in drugi stopnji
Telesna izčrpanost: povprečna	Telesna izčrpanost: zelo povečana
Iskanje pomoči: poiščejo pomoč	Iskanje pomoči: poiščejo pomoč šele na drugi stopnji, če so napadi anksioznosti, tesnobe, paničnosti prehudi

Ujetost

Preobremenjena psihična stanja lahko povsod po telesu zelo spremenijo intenzivnost vzdraženja skeletnega mišičja (distonija?) zaradi živcev in tako povečajo ali znižajo njihov tonus. V stanjih velike vzbujenosti se splošni tonus skeletnih mišic kot tudi tonus simpatikusa običajno povečuje, dokler se potem po »končani fazi stresa« (fazi izčrpanosti) napetost ne zniža.

V nevrotičnih in psihotičnih stanjih, kot so tesnoba, anksioznost, panični napadi; pa tudi manična stanja pogosto nastaja splošna pretirana aktivnost mišičja in simpatičnega sistema povsod po telesu.

Zaradi tega se pojavljajo zelo močni povratni signali iz mišičnih proprioreceptorjev v retikulumski aktivacijski sistem.

Tudi adrenalin in noradrenalin, ki se izločata v kri zaradi aktivnosti simpatikusa ravno tako vzpodbujata retikulumski aktivacijski sistem; vse to pa nedvoumno pomaga pri vzdrževanju skrajno visoke stopnje budnosti; morda zbranosti in aktivnosti – kar je značilnost teh hudih življenjskih stanj. Posledice so na žalost nespečnost, pretirana budnost, vznemirjenost, vse večja telesna izgorelost in vse večja tudi miselna razcepljenost; pa vendar le – to učitelju nekaj časa lahko pomaga »zdržati« napore, pritiske, neprijetnosti s strani vodstev šol, staršev. povzeto (Guyton, 1985).

Izgorelost

Omeniti moramo hipotalamično kontrolo sekrecije ACTH – hormona, katerega sproščanje omogoča kortikotropin. Hipotalamus torej tudi kontrolira sekrecijo – s pomočjo posebnega hormona, to je kortikotropin. (ACTH nastaja v adenohipofizi). Kortikotropin se izloča v primarni kapilarni pleksus hipofiznega portalnega sistema; od koder se prenaša v adenohipofizo, kjer vzpodbuja sekrecijo ACTH (adrenokortikotropni hormon).

Učinek stresa na sekrecijo ACTH

Vsaki stres, še posebno pa ponavljajoči se hudi psihični stres znatno poveča sekrecijo ACTH, posledično oziroma zaradi tega pa tudi sekrecijo kortizola (glavni glukokortikoid, ki se izloča iz skorje nadledvične žleze). Zaradi posledic stresa se sekrecija kortizola pogosto poveča celo za

dvajset krat. Patološki dražljaji, izzvani s stresom najprej potujejo v perifernikalno področje hipotalamusa, in končno do eminence mediane, kjer se kortikotropin secernira v hipofizni portalni sistem. Že čez nekaj minut navedeni sistem privede do velikega povečanja glukokortikoidov (kortizola) v krvi.

Inhibicijsko delovanje kortizola na hipotalamus in na adenohipofizo, s katerim se zmanjšuje sekrecija ACTH

Z negativnim povratnim delovanjem kortizol direktno vpliva na:

1. hipotalamus, kjer se zmanjšuje ustvarjanje kortikotropina,
2. adenohipofizo, kjer se zmanjšuje ustvarjanje adrenokortikotropnega hormona.

S tem povratnim delovanjem se regulira koncentracija kortizola v plazmi. Torej, kadarkoli postane koncentracija kortizola v plazmi previsoka, bo to povratno delovanje samodejno uravnovesilo koncentracijo kortizola v plazmi; oziroma, če pa je koncentracija kortizola prenizka, bo negativno povratno delovanje izostalo in se bo nivo kortizola ponovno uravnovesil.

Pri izgorelosti pa gre ravno zato, da »kortizol na hitro pade«, se zlepa ne uravnovesi – takrat doživimo telesni zlom; dolgoročni upad energije; »preprosto obležimo«. Takrat človek ni sposoben za nobeno delo.

Povzetek o kontrolnem sistemu

Ključni moment je ekscitacija hipotalamusa zaradi različnih vrst stresa; zaradi tega se aktivira celoten sistem, ki omogoči, da pride do izločanja (sproščanja) kortizola. Kortizol pa potem sproži niz metaboličnih dogajanj, katerih funkcija je ublažitev škodljivih posledic delovanja stresa. Ob tem pa se zaradi direktnega povratnega delovanja kortizola na hipotalamus in hipofizo stabilizira koncentracija kortizola v plazmi takrat, ko se organizem nahaja v stanju stresa.

Moramo pa poudariti, da so stres – dražljaji dominantni (predominantni); ob – za posameznika dovolj hudem stresu lahko vedno nadvladajo direktno povratno inhibicijo kortizola. Ko se to zgodi, doseže »izgorevanje« vrhunec – nastopi »izgorelost«. Takrat človek »obleži«. To stanje je za posameznika zelo hudo.

Dnevni ritem izločanja glukokortikoidov

Na tem mestu morda ne bi bilo odveč omeniti, kako poteka dnevni (24 ur) ritem sekrecije kortizola. Zgodaj zjutraj je izločanje CRH, ACTH; in kortizola največje, pozno zvečer pa je precej zmanjšano. Nivo koncentracije kortizola v plazmi se giblje od približno 550 nmol/lit – ko je koncentracija najvišja; pa do približno 140 nmol/lit, ko je koncentracija nizka. To nastaja zato, ker se hipotalamični signali menjajo v toku 24 ur. Ko človek spremeni ritem spanja, se premo sorazmerno temu spremeni tudi omenjeni cikel.

1.3.5 KRATEK PREGLED RAZVOJA RAZISKOVANJA SINDROMA IZGORELOSTI

Maslach (1999) poroča, da je razvoj pojmovanja in raziskovanja izgorelosti potekal skozi dve fazi. V prvi fazi so bila pojmovanja izgorelosti osredotočena predvsem na opisovanje izgorelosti in so temeljila na raziskavah študije primerov (kvalitativna statistika). V drugi, empirični fazi pa je bil poudarek na sistematičnem raziskovanju izgorelosti in ocenjevanju tega pojava. V obeh fazah je bilo opaziti napredek v teoretičnem pojmovanju izgorelosti.

O izgorelosti so nastali prvi prispevki v Združenih državah Amerike sredi sedemdesetih let prejšnjega stoletja. (Maslach in Schaufelli, 1993; Byrne, 1999; Dworkin, 1987). V začetku so se razlage in definicije izgorelosti razlikovale in se spreminjale glede na avtorje.

Kot začetnika proučevanja izgorelosti omenjajo strokovnjaki Herberta Freudenbergerja (*področje medicine*) (1974) (cit. po Demšar, 2003). Proučeval je stres in odzive nanj v alternativnih situacijah. Bil je prvi, ki je opisal in poimenoval pojav **izgorelosti** pri zdravstvenih delavcih, ki so bili fizično in psihično izčrpani. Izgorelost je s klinične perspektive opisal z naslednjimi simptomi: cinizem, negativizem, nefleksibilnost, nezadovoljstvo, rigidnost mišljenja, psihosomatski simptomi, z dolgotrasnost idr. Freudenberger je imel kot klinični psiholog v zdravstveni ustanovi možnost opazovati, kako so sodelavci, ki so opravljali prostovoljna dela, postopno izgubljali motivacijo in predanost do dela ter postajali vedno bolj čustveno izčrpani. Z besedo *izgorelost* je tako prvič opisal stanje mentalne izčrpanosti. Dokazoval je tudi, da je izgorelost pogostejši pojav, kot so sprva mislili.

V približno istem času je na *področju socialne psihologije* delovala Maslachova. Opazovala je načine, na katere so se ljudje soočali z emocijami na delovnem mestu. Ugotovila je, da imata soočanje z emocijami in strategije spoprijemanja pomemben vpliv na človekovo profesionalno identiteto in vedenje; pojav pa je prav tako imenovala *izgorelost*.

V začetku osemdesetih let prejšnjega stoletja je Cherniss (1992) pristopil k proučevanju izgorelosti z *organizacijskega področja*. Izgorelost je povezoval z delovnim okoljem. Ugotavljal je, kako socialno in kulturno okolje vpliva na posameznikovo reagiranje na delovnem mestu. Trdil je, da so čustvena izčrpanost, depersonalizacija in znižana osebna izpolnitev obrambni mehanizmi, ki se pojavijo kot reakcija na stresno, frustrirajoče ali monotono delo.

Približno v istem času je Sarason (1992, cit. po Byrne, 1999) postavil domnevo, da je najpomembnejši dejavnik izgorelosti *družba*, saj je njen vpliv večji od vpliva posameznika ali organizacije, v kateri je zaposlen.

Članki na temo izgorelosti, ki so bili napisani sredi sedemdesetih let prejšnjega stoletja, so izzvali izredno reakcijo in so pospešili raziskovanje tega pojava. Izgorelosti so namenili največ pozornosti na področju izobraževanja, socialnega skrbstva, medicine, kriminalistike, religije in v ostalih poklicih, za katere je značilno delo z ljudmi. Maslachova in Schaufeli (1993) navajata raziskave Kleiberja in Enzmann (1990), ki trdita, da je bilo v času od 1974 do 1983 (v prvi fazi) napisanih 1000 knjig, člankov in dizertacij o izgorelosti, po letu 1983 – to je v drugi fazi pa približno 1500.

V osemdesetih letih prejšnjega stoletja je sledila druga faza raziskovanj, v kateri so se avtorji osredotočali na empirična dejstva. Mnogi so izdelali modele, predstavili različne zamisli ter jih podkrepili z dokazi. Izdelana so bila standardna merila in raziskovalne metode, ki so raziskovalcem omogočila natančnejše definiranje in proučevanje pojava izgorelosti. Najbolj znana vprašalnika sta vprašalnik Maslachove o izgorelosti (MBI, Maslach Burnout Inventory) in TM (Tedium Measure), ki sta vnesla v raziskovanje izgorelosti več sistematičnosti, kar se je kasneje kazalo v večjem številu člankov, objavljenih v strokovnih revijah (Maslach in Schaufeli, 1993).

Do začetka osemdesetih let prejšnjega stoletja so sindrom izgorelosti raziskovali le v Združenih državah Amerike, postopno pa so pojav začeli raziskovati tudi v drugih deželah – sprva le v angleško govorečih, kot so Kanada, Velika Britanija, Avstralija (Kyriacou in Pratt, 1985; Pierce in Molloy, 1990; Riesen, Prokop in Sarros, 1988), kasneje pa tudi drugod po svetu: v Italiji in Franciji

(Pedrabissi, Rolland in Santinello, 1993), Nemčiji (Rudow, 1999), Španiji, na Nizozemskem (Schaufeli, Daamen in Mierlo, 1994), Poljskem in Izraelu (Friedman, 1991). V teh deželah se je pojmovanje izgorelosti že od vsega začetka opiralo na rezultate raziskav (cit. po Demšar, 2003).

Večina empiričnih raziskav vsebuje razdelitev izgorelosti na tri dimenzije, kot sta jih predstavili Maslachova in Jacksonova (1981), ki izgorelost opisujeta kot *multidimensionalen konstrukt*, sestavljen iz treh pojmovno različnih, a empirično povezanih faktorjev: *čustvene izčrpanosti, depersonalizacije in znižane osebne izpolnitve*.

1.3.6 ZAČETNE RAZISKAVE O IZGORELOSTI PRI UČITELJIH

Različni strokovnjaki so se že pred mnogimi leti zavedali, da se lahko dolgotrajna izpostavljenost učiteljev stresu stopnjuje do izgorelosti, ki se kaže v psihičnih, vedenjskih in zdravstvenih spremembah.

Zato so na sindrom izgorelosti, ki se je pojavljal med učitelji, nekateri avtorji opozarjali že sredi sedemdesetih let, vendar so učiteljski poklic obravnavali kot enega izmed poklicev pomoči (helping profession). Prvi članki o izgorelosti pri učiteljih so bili objavljeni na koncu sedemdesetih in začetku osemdesetih let (Walsh, 1979; Bardo, 1979; McGuire, 1979; Ricken, 1980; Grossnickle, 1980; Jones in Emanuel, 1981; Needle, Griffin in Svendsen, 1981; Fooner, 1981; cit. po Demšar, 2003). Avtorji so predvsem opisovali pojav izgorelosti, njihove vzroke in posledice; vključili pa so tudi svoje osebne izkušnje in doživljanje izgorelosti.

Prve empirične raziskave so nastale na začetku osemdesetih let. Večina avtorjev je pri svojem raziskovanju že uporabljala MBI (Maslach Burnout Inventory) vprašalnik in ugotavljala povezanost izgorelosti z biografskimi dejavniki. (Schwab in Iwanicki, 1982; Milstein, Golaszewski, in Doqutte, 1984; McIntyre, 1984). Upoštevali so tudi organizacijske dejavnike, kot so šolski okoliš, odnosi na delovnem mestu, strukturo organizacije ter notranjo klimo v organizacijah, možnosti napredovanja na delovnem mestu v organizaciji (Milstein in sod., 1984).

Nekateri avtorji (McIntyre, 1984) so ugotavljali tudi povezanost biografskih dejavnikov z dimenzijami izgorelosti – čustveno izčrpanostjo, depersonalizacijo in osebno izpolnitvijo.

Sredi osemdesetih let so sindrom izgorelosti pri učiteljih začeli raziskovati tudi v drugih angleško govorečih deželah; kasneje pa tudi v drugih evropskih in azijskih državah.

Rudow, (1999) poudarja, da so na področju Evrope avtorji pogosteje raziskovali vpliv in prisotnost stresa v učiteljskem poklicu, zato je raziskav o izgorelosti bolj malo.

1.3.7 STRESOGENI DEJAVNIKI IN IZGORELOST PRI UČITELJIH

Demšarjeva (2003) je izvedla raziskavo v Sloveniji (N = 228; osnovnošolski in srednješolski učitelji), kjer so ugotavljali najpogostejše dejavnike, ki indicirajo na izgorelost pri učiteljih. Sestavili so seznam stresorjev, ki so jih učitelji ocenili na lestvici od 1 (povsem nestresno) do 5 (zelo stresno). Za vsakega od 56 stresorjev so izračunali povprečno oceno njegove stresnosti za učitelje. Povprečne ocene so bile med 1,55 in 4,30. Na tabeli 1.3.7.1 je prikazan seznam stresorjev, urejenih glede na povprečne ocene učiteljev – od zelo stresnih (npr. nespoštljivo in predrzno vedenje učencev, pretepanje in agresivnost idr.) do manj stresnih (vedenjsko manj težavni učenci, druženje s sodelavci...), njihove povprečne ocene stresorjev (M) in standardne deviacije (SD) ter kategorije stresorjev: (DUR – delo z učenci in razredom, DOV – delovna obremenitev in vrednotenje dela, OŠ – odnosi z delavci šole, KP – kršenje pravil, DiP – didaktična priprava, ČO – časovna obremenitev, DeP – delovni pogoji, UU – uspešnost dela učencev).

Tabela 1.3.7.1 Stresorji in njihove povprečne ocene, standardne deviacije (SD)

ter kategorije stresorjev (Vir: Demšar, 2003, str.:101-102)

Stresorji	M	SD	Kategorija
Pretepanje in agresivnost med učenci	4,30	1,02	KP
Nespoštljivo in predrzno vedenje učencev	4,29	0,93	KP
Neukrotljiv razred	4,15	1,03	KP
Nedisciplina v razredu	3,83	1,01	KP
Vedenjsko bolj težavni učenci	3,81	1,01	KP
Nemotivirani učenci	3,66	0,95	DUR
Nizko družbeno vrednotenje učiteljskega poklica	3,66	1,15	DOV
Težavni starši	3,63	1,22	DeP
Prevelike količine administrativnega dela	3,62	1,16	DOV
Premajhno priznavanje učiteljeve avtoritete	3,57	1,07	DOV
Številčno velik razred	3,52	1,22	DOV
Slabe delovne navade	3,49	0,99	UU
Učiteljeva vloga nadzornika	3,49	1,18	DUR
Pomanjkanje priznanja za dodatno delo	3,46	1,15	DOV
Premalo časa za individualno delo z učenci	3,46	1,06	DUR
Veliko hrupa na šoli in v razredu	3,45	1,19	KP
Prevelika pričakovanja staršev	3,44	1,12	DiP
Slaba razredna klima	3,37	0,95	DUR
Nadziranje in skrb za varnost učencev	3,36	1,31	DUR
Zunanji pritiski na učitelja	3,33	1,24	DiP
Neodgovorni učenci	3,31	0,98	DUR
Delovanje na več področjih hkrati	3,30	1,09	DeP
Slabo znanje učencev	3,29	0,95	UU
Iskanje individualnih kazni	3,24	1,19	DUR
Premalo časa za sprostitev	3,23	1,20	ČO
Premalo sredstev za delo v razredu	3,17	1,23	Dep
Slabi socialni pogoji, ki jih imajo učenci doma	3,16	1,10	DUR
Konflikti s sodelavci	3,06	1,51	OŠ
Preverjanje in ocenjevanje znanja	3,06	1,20	DUR
Prenova v šolstvu (nov učni program)	3,03	1,20	DiP
Premalo časa za uresničitev učnega načrta	3,02	1,14	DUR
Občutek, da učitelj premalo naredi za učence	2,98	1,07	DUR
Slaba plača	2,96	1,21	DOV
Pomanjkanje podpore pri vodstvu šole	2,93	1,25	OŠ
Premalo povratnih informacij o svojem delu	2,87	1,02	DOV
Velik razpon v sposobnostih in interesih otrok	2,82	0,98	DUR
Nejasna pričakovanja od vodstva šole	2,80	1,18	OŠ
Odločitve, ki jih sprejema predpostavljeni	2,76	1,04	DOV
Možnost učiteljevega odločanja o nivoju šole	2,74	1,06	DOV

(nadaljevanje tabele 1.3.7.1)

Stresorji	M	SD	Kategorija
Preveliko število pedagoških ur	2,72	1,23	ČO
Premajhna učilnica	2,70	1,30	DeP
Premalo prostora za gibanje	2,67	1,25	DeP
Nenatančnost in nejasnost učnega programa	2,67	1,14	DOV
Spreminjanje pravil na šoli	2,65	1,08	DiP
Nizka učna sposobnost učencev	2,64	1,03	UU
Neustrezen delovni čas	2,64	1,30	ČO
Pomanjkanje podpore pri sodelavcih	2,62	1,22	OŠ
Pogovor o službenih problemih	2,51	1,00	OŠ
Prevelika pričakovanja sodelavcev	2,48	1,07	OŠ
Vedno nove metode poučevanja	2,44	1,13	DiP
Izbiranje novih učnih pripomočkov	2,29	1,04	DiP
Izdelava učnih pripomočkov	2,26	1,00	DiP
Pomanjkanje družabnih odnosov s sodelavci	2,22	1,01	OŠ
Slabi dosežki učencev na tekmovanjih	2,11	0,98	UU
Druženje s sodelavci	1,69	0,92	OŠ
Vedenjsko manj težavni učenci	1,55	0,77	DiP

1.3.8 PRIMERJAVA IZGORELOSTI SLOVENSКИH UČITELJEV Z UČITELJI V DRUGIH DRŽAVAH

Zanimalo nas je tudi, ali izgorelost slovenski učitelji v povprečju doživljajo enako pogosto in intenzivno, kot jo doživljajo učitelji v tujini. V tabeli 1.3.8.1 (Demšar, 2003) so navedene srednje vrednosti čustvene izčrpanosti, osebne izpolnitve in depersonalizacije; dobljene v raziskavah v nekaterih tujih državah (v Franciji in Italiji Pedrabissi in sod., 1993; Kanadi Greenglass in sod., 1998; in ZDA, Jackson in sod., 1986); ki smo jih primerjali z raziskavo v Sloveniji (N = 228; osnovnošolski in srednješolski učitelji), ki jo je izvedla Demšarjeva; kakor tudi primerjalno raziskavo.

Ker so bile v literaturi opisane le aritmetične sredine in standardne deviacije za pogostost izgorelosti oziroma njene dimenzije, se ni dalo ugotoviti razlik v intenzivnosti doživljanja izgorelosti. Primerjava aritmetičnih sredin in standardnih deviacij dimenzij izgorelosti (čustvene izčrpanosti, osebne izpolnitve in depersonalizacije) so prikazane v Tabeli 1.3.8.1. Signifikantnost razlik v doživljanju pogostosti izgorelosti med tujimi (ZDA; Kanada) in slovenskimi učitelji pa je prikazana v tabeli 1.3.8.2 (Demšar, 2003).

Tabela 1.3.8.1 Primerjava aritmetičnih sredin in standardnih deviacij
za dimenzije pogostosti izgorelosti v različnih državah
(Vir: Demšar, 2003, str. :75)

Dimenzija pogostosti izgorelosti		Italija N=299	Francija N=217	Kanada N=833	ZDA N=249	Slovenija N=228
Čustvena izčrpanost	M	18,53	14,98	29,01	22,04	20,20
	SD	-	-	11,31	10,37	9,53
Osebna izpolnitev	M	33,94	30,60	19,87	38,27	32,50
	SD	-	-	7,75	5,94	5,80
Depersonalizacija	M	3,10	4,46	11,29	6,94	4,67
	SD	-	-	5,23	5,12	4,32

Ugotovljeno je bilo, da so razlike med učitelji različnih držav v vseh dimenzijah signifikantne. Slovenski učitelji doživljajo čustveno izčrpanost in depersonalizacijo redkeje od kanadskih in ameriških učiteljev, medtem ko višjo osebno izpolnitev doživljajo pogosteje od kanadskih učiteljev ter redkeje od ameriških učiteljev.

Zaradi pomanjkanja podatkov raziskave, izvedene v Franciji in Italiji (ni podatkov o standardni deviaciji), ne moremo soditi o tem, ali se slovenski učitelji signifikantno razlikujejo od francoskih in italijanskih učiteljev v pogostosti doživljanja izgorelosti.

Tabela 1.3.8.2 Razlike med slovensko raziskavo (Demšar, 2003) in tujima raziskavama
v povprečnem doživljanju pogostosti izgorelosti glede na dimenzije izgorelosti
(Vir: Demšar, 2003, str.:76)

	Kanada		ZDA	
	t	P	t	P
Slovenska raziskava (Demšar)				
- čustvena izčrpanost	11,86	<0,01	2,02	<0,05
- osebna izpolnitev	-26,95	<0,01	10,73	<0,01
- depersonalizacija	19,55	<0,01	5,24	<0,01

2 PROBLEM IN CILJI MAGISTRSKEGA DELA

Problem in cilj magistrskega dela je bil raziskati, kako se učitelji spoprijemajo s stresom, vlogo osebnostne čvrstosti ter vplive različnih dejavnikov (šolskega) okolja in osebnostnih lastnosti na izgorelost. Ugotoviti smo želeli razlike pri spoprijemanju s stresom, osebnostni čvrstosti in izgorelosti glede na zunanje in osebne dejavnike. Problematika vključuje tudi osnovne dejavnike, kot so: spol, dolžina delovne dobe, izobrazba, razredništvo, zadovoljstvo s plačo, delovno mesto učitelja, zadovoljstvo z ravnateljem, obremenjenost z uvedbo devetletke, bolniška odsotnost, število oddelkov na šoli, število učencev v razredu, ki ga poučujejo, lokacija šole, število učencev s posebnimi potrebami in skupina posebnih potreb pri teh učencih.

Cilji naše raziskave so predstavitev ugotovitev glede spoprijemanja s stresom, osebnostne čvrstosti in dejavnikov, ki povzročajo izgorevanje slovenskih osnovnošolskih učiteljev.

2.1 HIPOTEZE

Na podlagi študija strokovne literature in svojih razmišljanj smo postavili naslednje hipoteze:

- **H1:** Predvidevamo, da obstajajo razlike pri spoprijemanju s stresom, izgorelosti in osebnostni čvrstosti glede na stopnjo poučevanja.
- **H2:** Predvidevamo, da obstajajo razlike pri spoprijemanju s stresom, izgorelosti in osebnostni čvrstosti glede na poučevanje v različnih triadah osnovne šole.
- **H3:** Predvidevamo, da obstajajo razlike pri spoprijemanju s stresom, izgorelosti in osebnostni čvrstosti glede na lokacijo šole.
- **H4:** Predvidevamo, da obstajajo razlike pri spoprijemanju s stresom, izgorelosti in osebnostni čvrstosti glede na spol učitelja.
- **H5:** Predvidevamo, da obstajajo povezave med spoprijemanjem s stresom, izgorelostjo in osebnostno čvrstostjo ter številom učencev s posebnimi potrebami, ki jih učitelj poučuje.
- **H6:** Predvidevamo, da obstajajo razlike pri spoprijemanju s stresom, izgorelosti in osebnostni čvrstosti glede na skupino učencev s posebnimi potrebami, ki jih učitelj poučuje.
- **H7:** Predvidevamo, da obstajajo povezave med načini spoprijemanja s stresom, izgorelostjo in osebnostno čvrstostjo.
- **H8:** Predvidevamo, da obstajajo povezave med spoprijemanjem s stresom, izgorelostjo in osebnostno čvrstostjo ter dolžino delovne dobe.

- **H9:** Predvidevamo, da obstajajo razlike pri spoprijemanju s stresom, izgorelosti in osebnostni čvrstosti glede na razredništvo.
- **H10:** Predvidevamo, da obstajajo razlike pri spoprijemanju s stresom, izgorelosti in osebnostni čvrstosti glede na zadovoljstvo z ravnateljem.

3 METODE DE LA

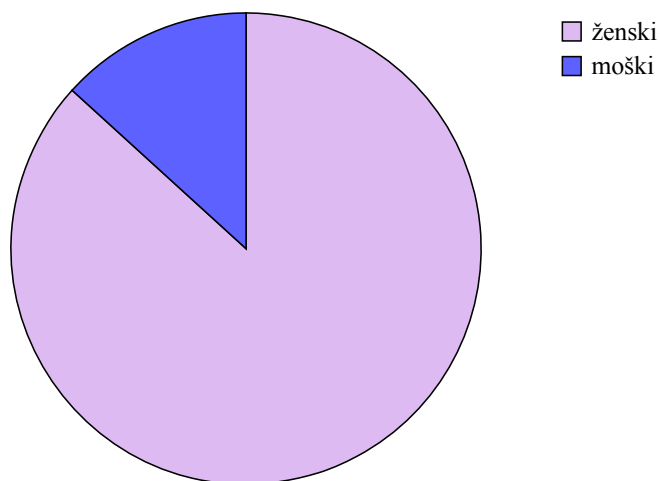
Raziskavo smo izvedli z uporabo deskriptivne in kavzalno-neeksperimentalne metode empiričnega pedagoškega raziskovanja.

3.1 OPIS VZORCA

S tehniko naključnega izbora smo ustvarili vzorec 211 učiteljev iz 20 slovenskih osnovnih šol: učitelje v podaljšanem bivanju ter učitelje razrednega in predmetnega pouka.

Tabela 3.1.1 Struktura vzorca glede na spol

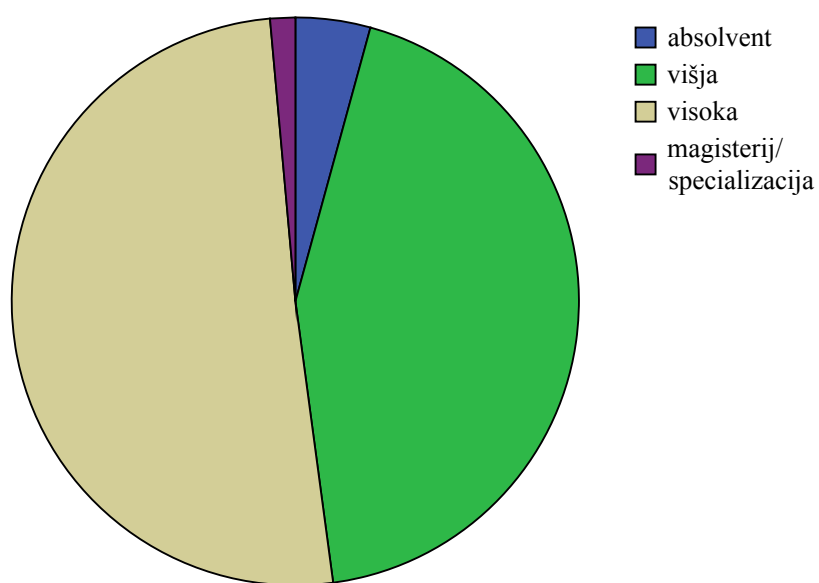
spol	f	%
ženski	183	86,7
moški	28	13,3
Total	211	100,0



Slika 3.1.1 Struktura vzorca glede na spol

Tabela 3.1.2 Struktura vzorca glede na izobrazbo

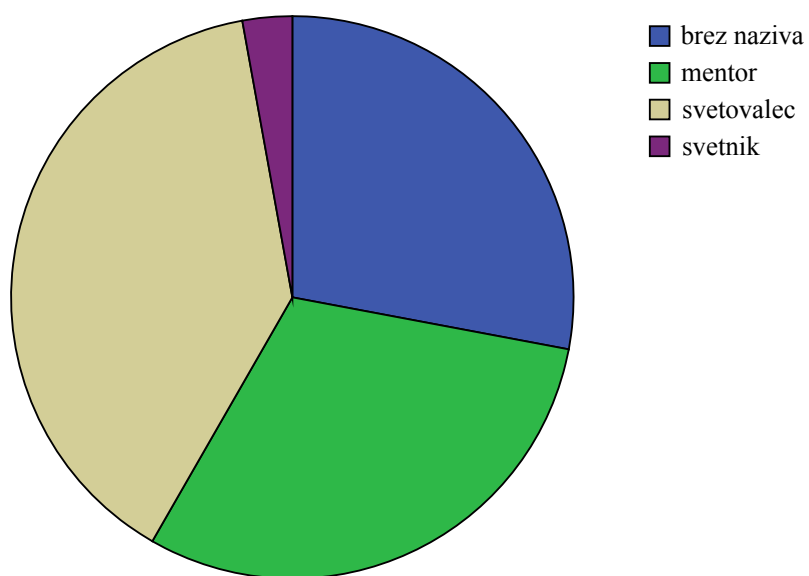
Stopnja izobrazbe	f	%
absolvent	9	4,3
višja	92	43,6
visoka	107	50,7
magisterij/specializacija	3	1,4
Total	211	100,0



Slika 3.1.2 Struktura vzorca glede na izobrazbo

Tabela 3.1.3 Struktura vzorca glede na naziv

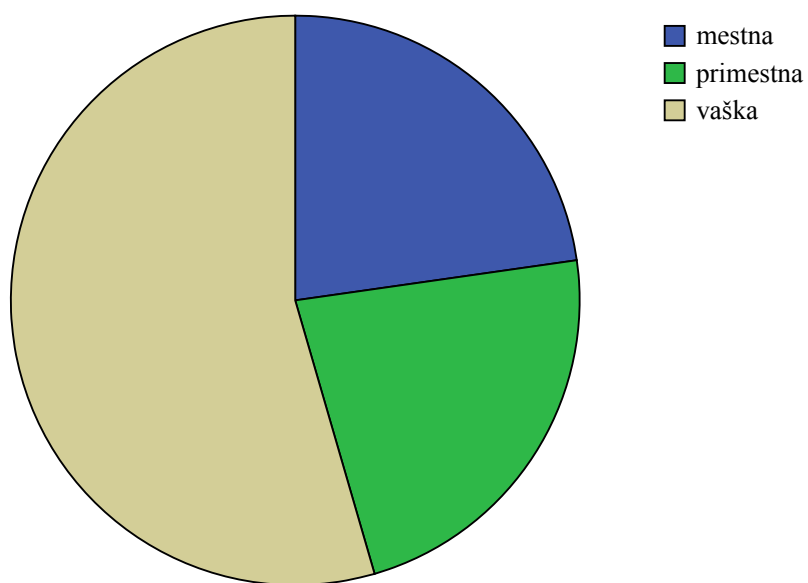
Naziv	f	%
brez naziva	59	28,0
mentor	64	30,3
svetovalec	82	38,9
svetnik	6	2,8
Total	211	100,0



Slika 3.1.3 Struktura vzorca glede na naziv

Tabela 3.1.4 Struktura vzorca glede na lokacijo šole

lokacija šole	f	%
mestna	48	22,7
primestna	48	22,7
vaška	115	54,5
Total	211	100,0



Slika 3.1.4 Struktura vzorca glede na lokacijo šole

V raziskavi so sodelovali učiteljice in učitelji s širšega Štajerskega področja ter iz Ljubljane s širšo okolico. Vsem sodelujočim izražam na tem mestu hvaležnost za sodelovanje.

3.2 MERSKI INSTRUMENTI

Za pridobivanje osebnih podatkov o učiteljih smo izdelali vprašalnik z 20 vprašanji (glejte prilogo 7.1). Izgorelost, načine spopadanja s stresom in osebnostno čvrstost smo izmerili s tremi vprašalniki, ki so jih skonstruirali različni avtorji. Avtorja instrumenta za merjenje intenzivnosti in pogostosti izgorelosti sta Maslach in Jackson (1986); avtorja instrumenta za merjenje osebnostne čvrstosti sta Kobasa in Maddi (1982), avtorja instrumenta za merjenje načinov spoprijemanja s stresom pa sta Folkman in Lazarus (1988) (glejte priloge 7.2, 7.3 in 7.4). Merske karakteristike instrumentov so ustrezne, saj so to že uveljavljeni instrumenti.

3.3 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV

Raziskava je potekala v šolskem letu 2006/07. Vprašalnike smo posredovali na osnovne šole učiteljem podaljšanega bivanja; razrednega pouka in predmetnega pouka, ki so jih izpolnjene vrnili avtorju raziskave. Učitelji so bili pred izpolnjevanjem opozorjeni na podrobnosti opredeljene v uvodnem delu vprašalnika.

3.4 SPREMENLJIVKE

3.4.1 Neodvisne spremenljivke:

- spol,
- dolžina delovne dobe,
- izobrazba,
- naziv,
- stopnja poučevanja,
- razredništvo,
- zadovoljstvo s plačo,
- delovno mesto učitelja,
- zadovoljstvo z ravnateljem,
- obremenjenost z uvedbo devetletke,
- bolniška odsotnost,
- število oddelkov na šoli,
- število učencev v razredu ki ga poučujejo,

- lokacija šole,
- število učencev s posebnimi potrebami v razredu,
- skupina posebnih potreb pri učencih v razredu.

3.4.2 Odvisne spremenljivke:

Spremenljivke, ki predstavljajo načine spoprijemanja s stresom:

- konfrontacija, (stres1)
- distanciranje, (stres2)
- samokontrola, (stres3)
- iskanje socialne pomoči, (stres4)
- sprejemanje odgovornosti, (stres5)
- beg, (stres6)
- načrtno reševanje problema, (stres7)
- pozitivna ponovna ocena. (stres8)

Spremenljivke, ki predstavljajo osebnostno čvrstost:

- angažiranost, (osčvrstost1)
- izzvanost, (osčvrstost2)
- nadzor, (osčvrstost3)
- osebnostna čvrstost (osčvrstost)

Spremenljivke, ki predstavljajo pogostost in intenzivnost izgorelosti:

- čustvena izčrpanost - pogostost, (izgor_pog1)
- depersonalizacija - pogostost, (izgor_pog2)
- osebna izpolnitev – pogostost, (izgor_pog3)
- izgorelost – pogostost, (izgorelost_pog)
- čustvena izčrpanost - intenzivnost, (izgor_int1)
- depersonalizacija - intenzivnost, (izgor_int2)
- osebna izpolnitev – intenzivnost, (izgor_int3)
- izgorelost – intenzivnost. (izgorelost_int)

Zaradi primerljivosti smo vrednosti statističnih enot posamezne spremenljivke izrazili v strukturnih odstotkih tako, da smo pri posamezni spremenljivki točke delili z maksimalno možnim številom točk in kvocient pomnožili s 100.

3.5 STATISTIČNA ANALIZA

Podatke smo statistično obdelali in analizirali z računalniškim programom SPSS.

Pri opisnih spremenljivkah smo izračunali frekvenco in procent, pri numeričnih spremenljivkah pa smo izračunali aritmetično sredino, standardno deviacijo in Kolmogorov-Smirnovov test normalnosti porazdelitve. Nenormalno porazdeljene numerične spremenljivke smo normalizirali preko površin standardizirane normalne porazdelitve.

Hipotezo 1, 2, 3, 4, 6, 9 in 10 smo preverili z analizo variance. Pri tem smo z Levenejevim testom preverili tudi homogenost varianc. Če so bile variance heterogene, smo namesto klasične uporabili Welchovo aproksimativno metodo analize variance. Po analizi variance smo naredili tudi aposteriorne primerjave po metodi Bonferroni, pri heterogenih variancah pa aproksimativne aposteriorne primerjave po metodi Games-Howell.

Hipotezo 5, 7 in 8 smo preverili s Pearsonovim koeficientom korelacije.

Naredili smo tudi diskriminantno analizo, kjer smo vključili spremenljivke spoprijemanja s stresom, osebnostne čvrstosti in izgorelosti glede na obremenjenost učiteljev zaradi uvedbe devetletne osnovne šole.

Pri statističnem sklepanju smo upoštevali stopnjo tveganja 0,05. Rezultate smo prikazali v tabelah in grafih.

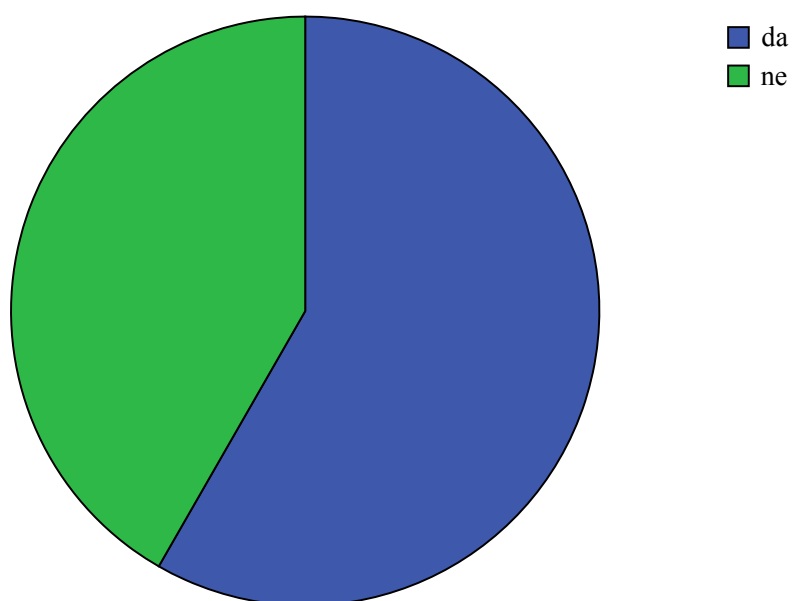
4 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

4.1. DESKRIPTIVNA STATISTIKA

4.1.1 Neodvisne spremenljivke

Tabela 4.1.1.1 Razredništvo

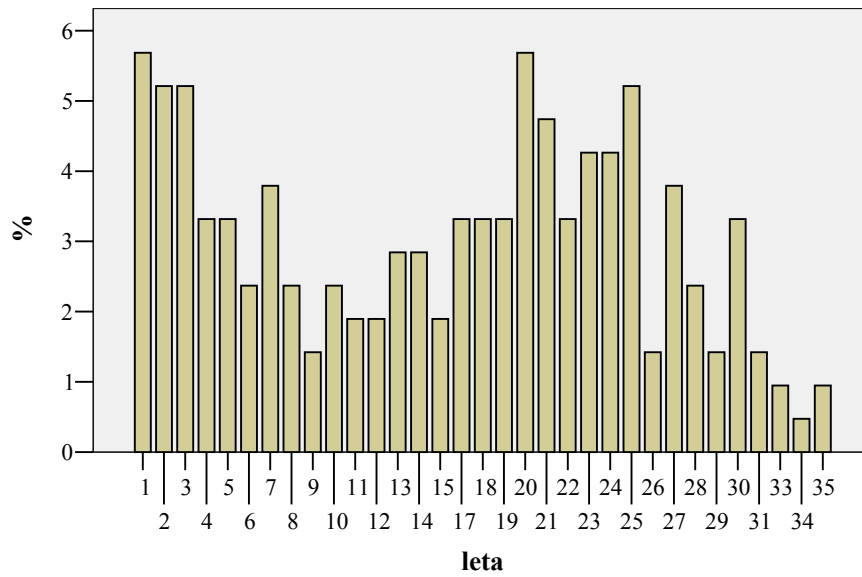
razredništvo	f	%
da	123	58,3
ne	88	41,7
Total	211	100,0



Slika 4.1.1.1 Razredništvo

Tabela 4.1.1.2 Delovna doba v celoti (leta)

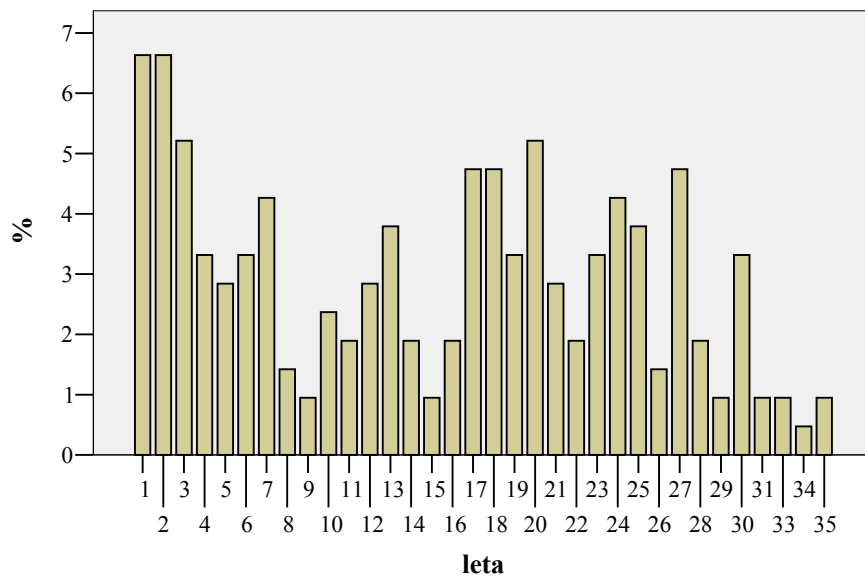
Delovna doba	minimum	maksimum	M	SD
V celoti	1	35	15,74	9,627



Slika 4.1.1.2 Delovna doba v celoti

Tabela 4.1.1.3 Delovna doba v šoli

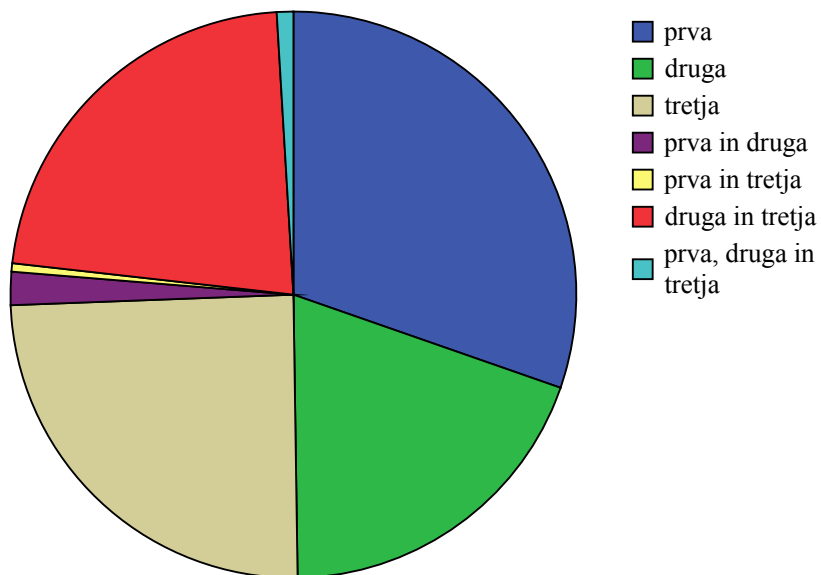
Delovna doba	minimum	maksimum	M	SD
V šoli	1	35	14,95	9,626



Slika 4.1.1.3 Delovna doba v šoli

Tabela 4.1.1.4 Triada poučevanja

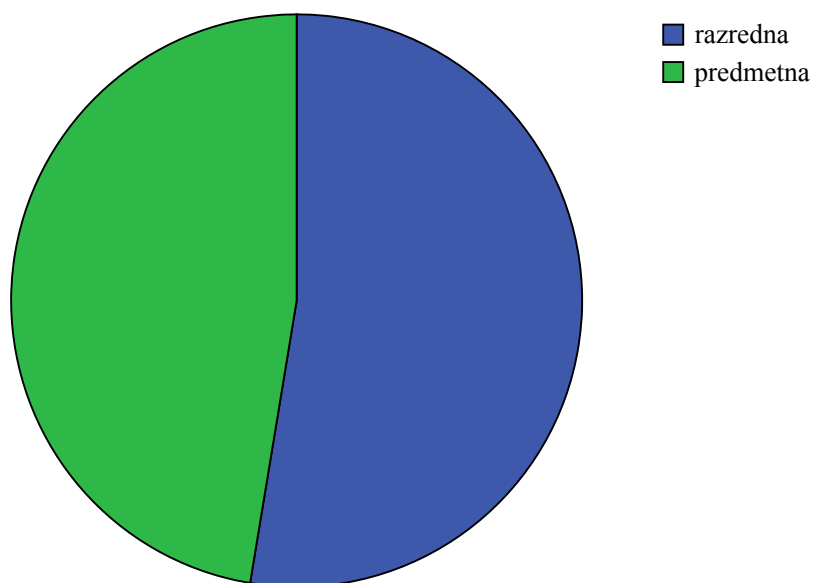
triada	f	%
prva	64	30,3
druga	41	19,4
tretja	52	24,6
prva in druga	4	1,9
prva in tretja	1	,5
druga in tretja	47	22,3
prva, druga in tretja	2	,9
Total	211	100,0



Slika 4.1.1.4 Triada poučevanja

Tabela 4.1.1.5 Stopnja poučevanja

stopnja	f	%
razredna	111	52,6
predmetna	100	47,4
Total	211	100,0

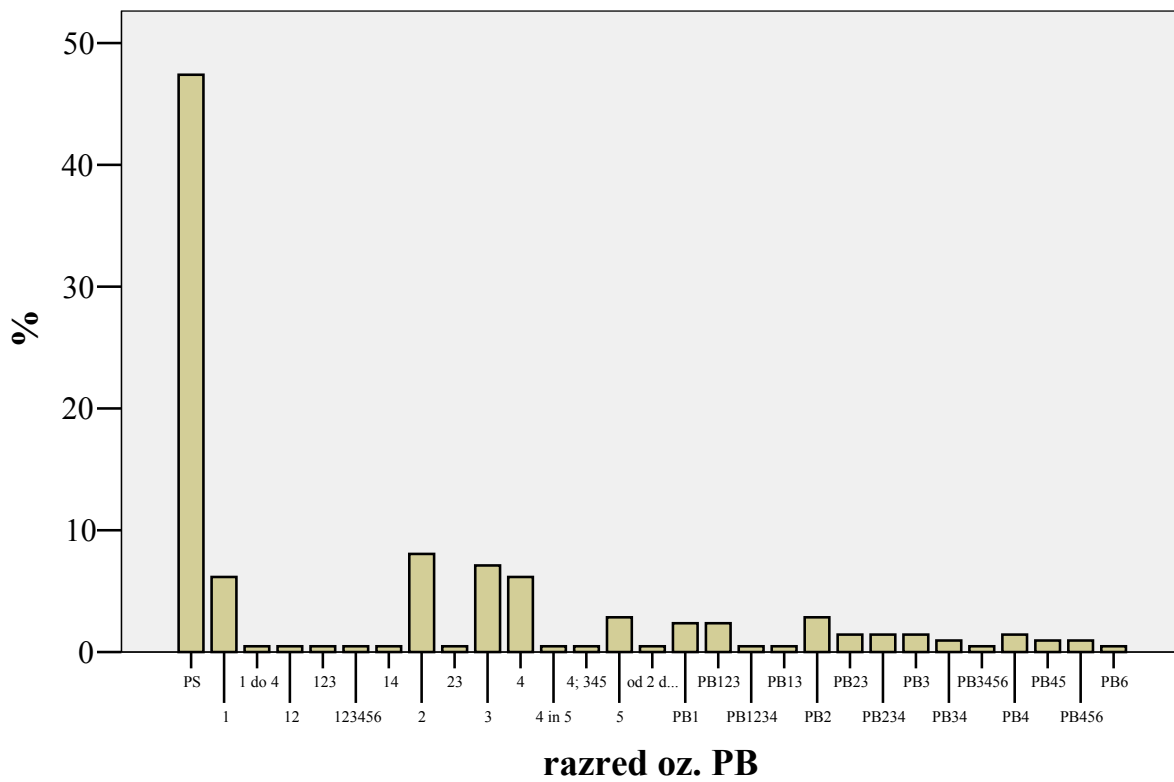


Slika 4.1.1.5 Stopnja poučevanja

Tabela 4.1.1.6 Razred poučevanja na razredni stopnji oz. PB (podaljšano bivanje)

Razred oz. PB	f	%
Predmetna stopnja	100	47,4
1.	13	6,2
Od 1. do 4.	1	,5
1. in 2.	1	,5
123	1	,5
123456	1	,5
1. in 4.	1	,5
2.	17	8,1
2. in 3.	1	,5
3.	15	7,1
4.	13	6,2
4. in 5.	1	,5
4; 3.4. in 5.	1	,5
5.	6	2,8
od 2. do 9.	1	,5
PB1.	5	2,4
PB1.2. in 3.	5	2,4
PB1., 2., 3. in 4.	1	,5
PB1. in 3.	1	,5
PB2.	6	2,8
PB2. in 3.	3	1,4
PB2.,3. in 4.	3	1,4
PB3.	3	1,4
PB3. in 4.	2	,9
PB3., 4., 5. in 6.	1	,5
PB4.	3	1,4
PB4. in 5.	2	,9
PB4., 5. in 6.	2	,9
PB6.	1	,5
Total	211	100,0

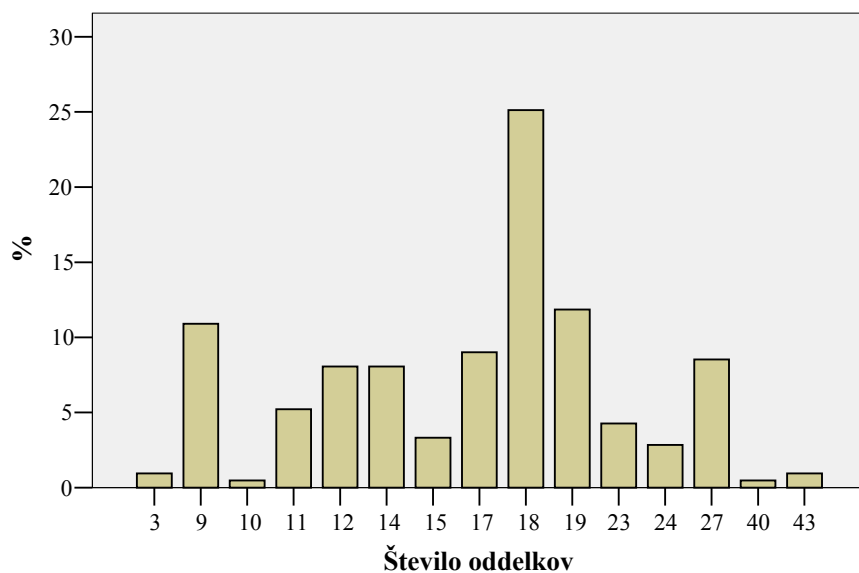
Ugotavljamo, da sodelujejo z otroci iz zelo različnih razredov (oziroma različnih starosti) predvsem učiteljice/i v podaljšanem bivanju. Le-to predstavlja posebne obremenitve, saj je lahko v skupini 28 učencev. Prihodnost bo pokazala koristnost takšnega »združevanja razredov« oziroma posledično zmanjševanja učiteljskih delovnih mest.



Slika 4.1.1.6 Poučevanje na razredni stopnji oz. v PB (podaljšanem bivanju)

Tabela 4.1.1.7 Število oddelkov na šoli

Št. oddelkov	f	%
3	2	,9
9	23	10,9
10	1	,5
11	11	5,2
12	17	8,1
14	17	8,1
15	7	3,3
17	19	9,0
18	53	25,1
19	25	11,8
23	9	4,3
24	6	2,8
27	18	8,5
40	1	,5
43	2	,9
Total	211	100,0

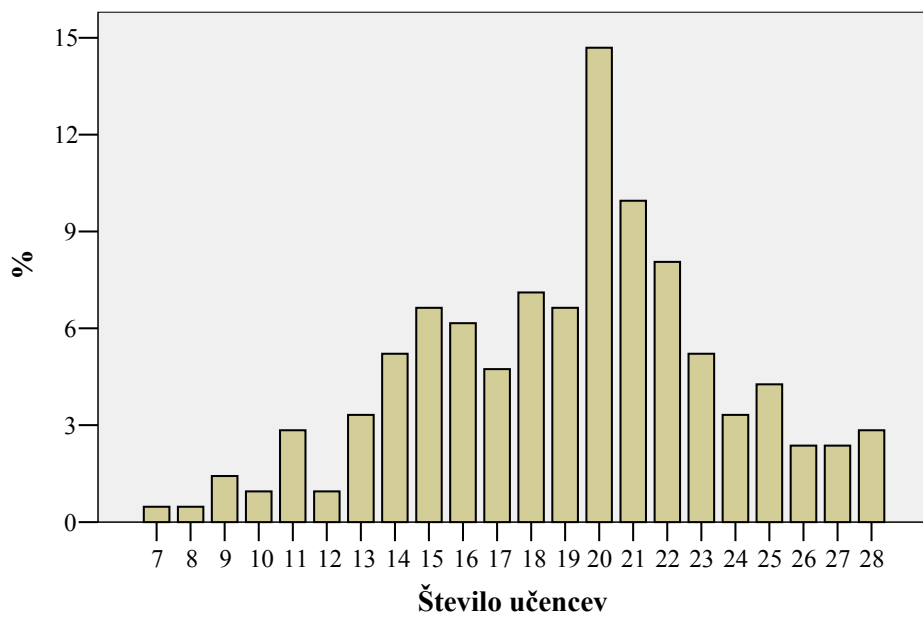


Slika 4.1.1.7 Število oddelkov na šoli

Tabela 4.1.1.8 Število učencev, ki jih učitelj poučuje

Število učencev	f	%
7	1	,5
8	1	,5
9	3	1,4
10	2	,9
11	6	2,8
12	2	,9
13	7	3,3
14	11	5,2
15	14	6,6
16	13	6,2
17	10	4,7
18	15	7,1
19	14	6,6
20	31	14,7
21	21	10,0
22	17	8,1
23	11	5,2
24	7	3,3
25	9	4,3
26	5	2,4
27	5	2,4
28	6	2,8
Total	211	100,0

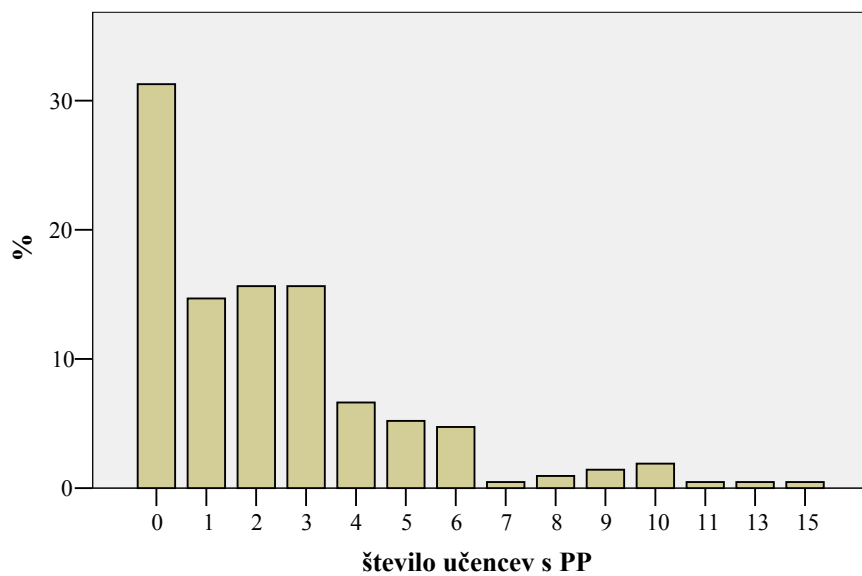
Visoko število učencev v razredu velja še posebej za oddelke podaljšanega bivanja, kar predstavlja učiteljem velik izziv; še posebej glede odkrivanja inteligentnosti, nadarjenosti ter posebnih talentov pri otrocih – posebno obremenjujoča pa je prisotnost otrok z intenzivno izraženimi vzgojno posebnimi potrebami.



Slika 4.1.1.8 Število učencev, ki jih učitelj poučuje

Tabela 4.1.1.9 Število učencev s posebnimi potrebami, ki jih učitelj poučuje

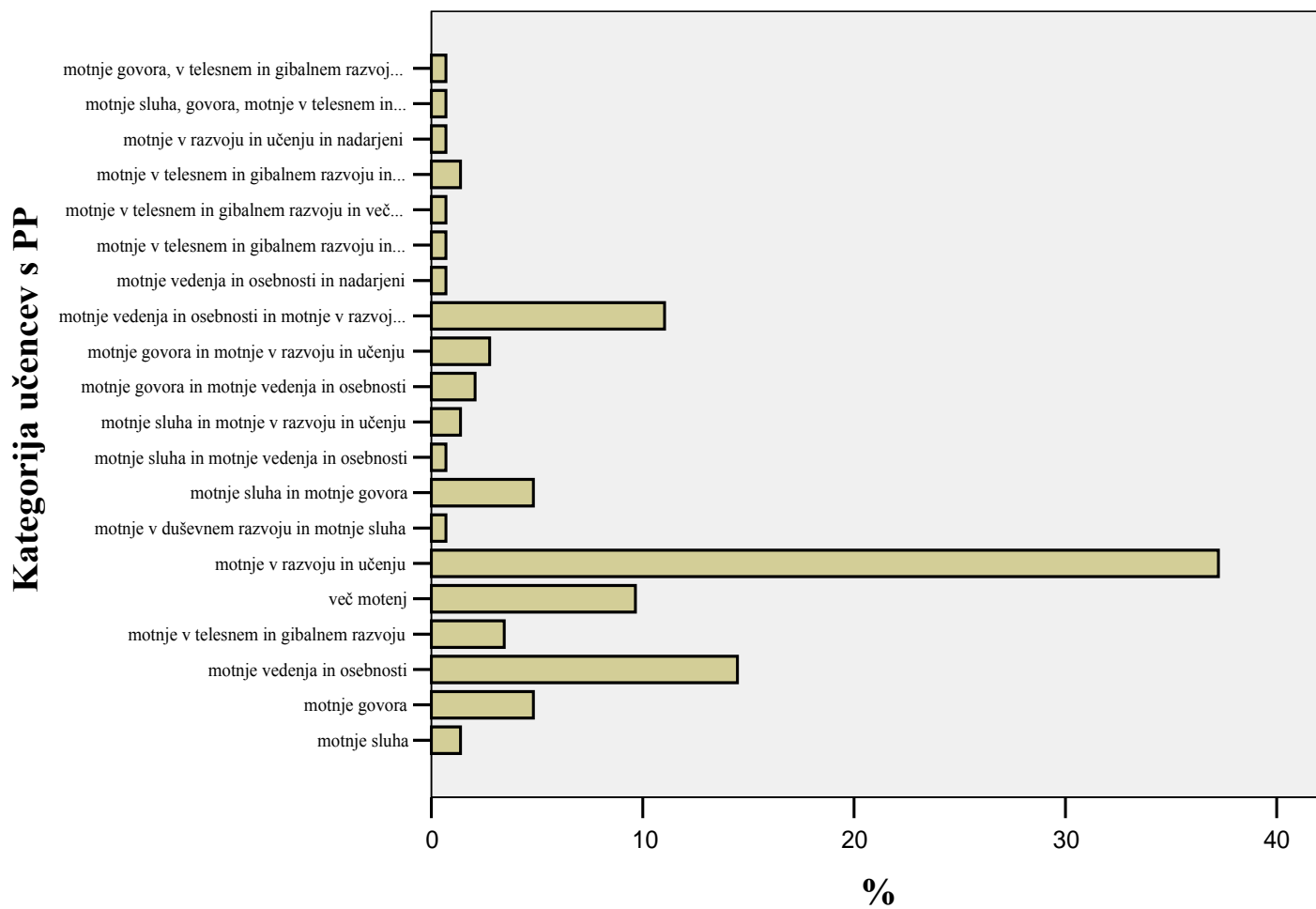
Št. učencev s PP	f	%
0	66	31,3
1	31	14,7
2	33	15,6
3	33	15,6
4	14	6,6
5	11	5,2
6	10	4,7
7	1	,5
8	2	,9
9	3	1,4
10	4	1,9
11	1	,5
13	1	,5
15	1	,5
Total	211	100,0



Slika 4.1.1.9 Število učencev s posebnimi potrebami, ki jih učitelj poučuje

Tabela 4.1.1.10 Kategorije učencev s posebnimi potrebami, ki jih učitelj poučuje

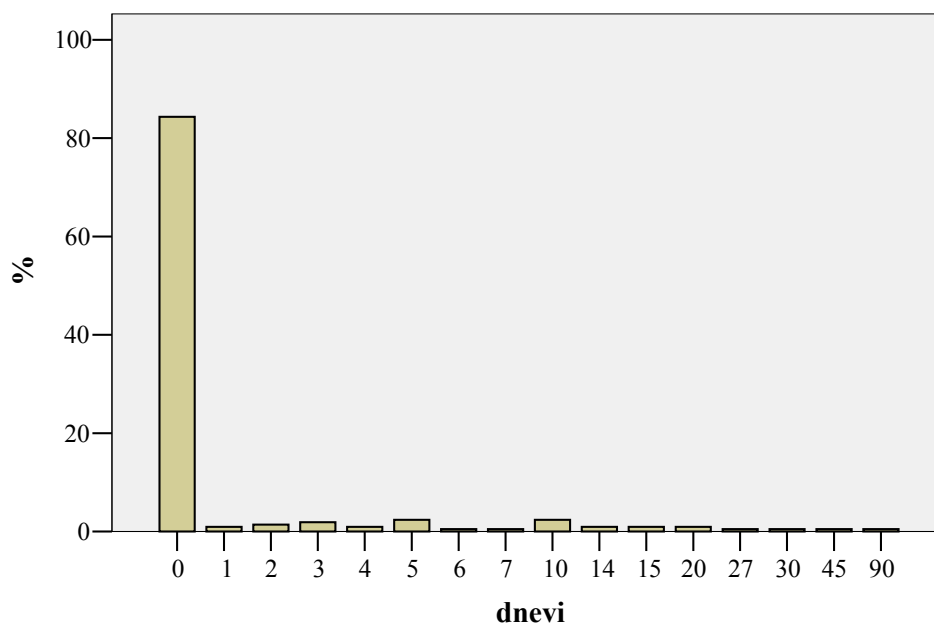
Kategorija učenca s PP	f	%
motnje sluha	2	1,4
motnje govora	7	4,8
motnje vedenja in osebnosti	21	14,5
motnje v telesnem in gibalnem razvoju	5	3,4
več motenj	14	9,7
motnje v razvoju in učenju	54	37,2
motnje v duševnem razvoju in motnje sluha	1	,7
motnje sluha in motnje govora	7	4,8
motnje sluha in motnje vedenja in osebnosti	1	,7
motnje sluha in motnje v razvoju in učenju	2	1,4
motnje govora in motnje vedenja in osebnosti	3	2,1
motnje govora in motnje v razvoju in učenju	4	2,8
motnje vedenja in osebnosti in motnje v razvoju in učenju	16	11,0
motnje vedenja in osebnosti in nadarjeni	1	,7
motnje v telesnem in gibalnem razvoju in motnje govora	1	,7
motnje v telesnem in gibalnem razvoju in več motenj	1	,7
motnje v telesnem in gibalnem razvoju in motnje v razvoju in učenju	2	1,4
motnje v razvoju in učenju in nadarjeni	1	,7
motnje sluha, govora, motnje v telesnem in gibalnem razvoju	1	,7
motnje govora, v telesnem in gibalnem razvoju, v razvoju in učenju	1	,7
Total	145	100,0



Slika 4.1.1.10 Kategorije učencev s posebnimi potrebami, ki jih učitelj poučuje

Tabela 4.1.1.11 Odsotnost zaradi bolezni v zadnjih šestih mesecih (dnevi)

Število dni	f	%
0	178	84,4
1	2	,9
2	3	1,4
3	4	1,9
4	2	,9
5	5	2,4
6	1	,5
7	1	,5
10	5	2,4
14	2	,9
15	2	,9
20	2	,9
27	1	,5
30	1	,5
45	1	,5
90	1	,5
Total	211	100,0

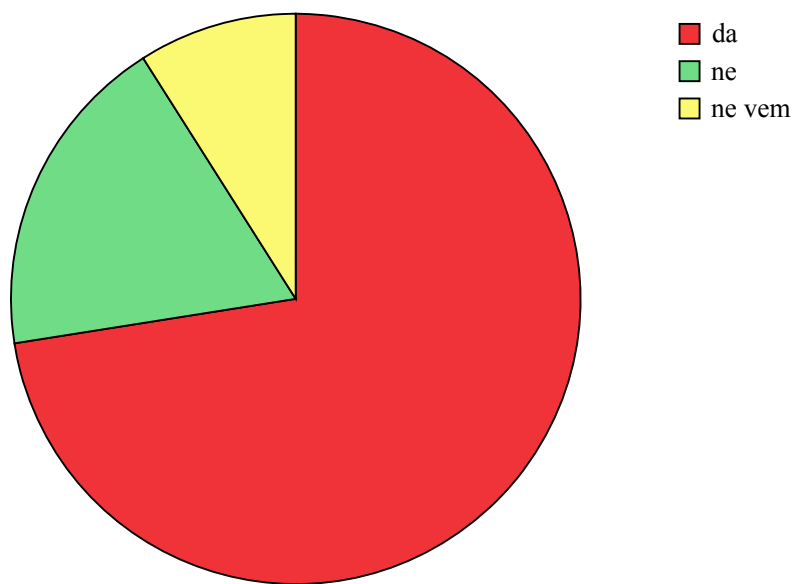


Slika 4.1.1.11 Odsotnost zaradi bolezni v zadnjih šestih mesecih

Pri daljših odsotnostih bi gotovo lahko iskali (ugotavljali) prisotnost stresa, izgorevanja, morda celo izgorelosti... Prav tako bi lahko pri daljših odsotnostih zaradi bolezni iskali elemente morebitnega vertikalnega mobinga...

Tabela 4.1.1.12 Obremenjenost z uvedbo devetletke

Bolj kot prej	f	%
Da	153	72,5
Ne	39	18,5
Ne vem	19	9,0
Total	211	100,0

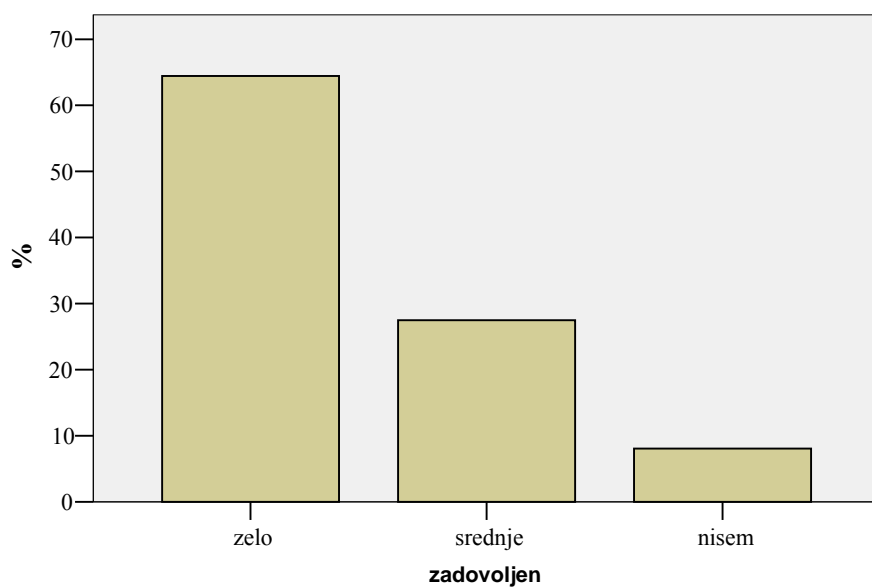


Slika 4.1.1.12 Obremenjenost z uvedbo devetletke

Ugotavljamo, da so z »ne« odgovarjale vzgojiteljice in učiteljice le v 18,5% deležu, z »ne vem« pa v 9% deležu. Velika večina (72,5%) vzgojiteljic in učiteljic pa doživlja uvedbo devetletke kot dodatno obremenjenost.

Tabela 4.1.1.13 Zadovoljstvo z ravnateljem

Zadovoljen	f	%
Zelo	136	64,5
Srednje	58	27,5
Nisem	17	8,1
Total	211	100,0

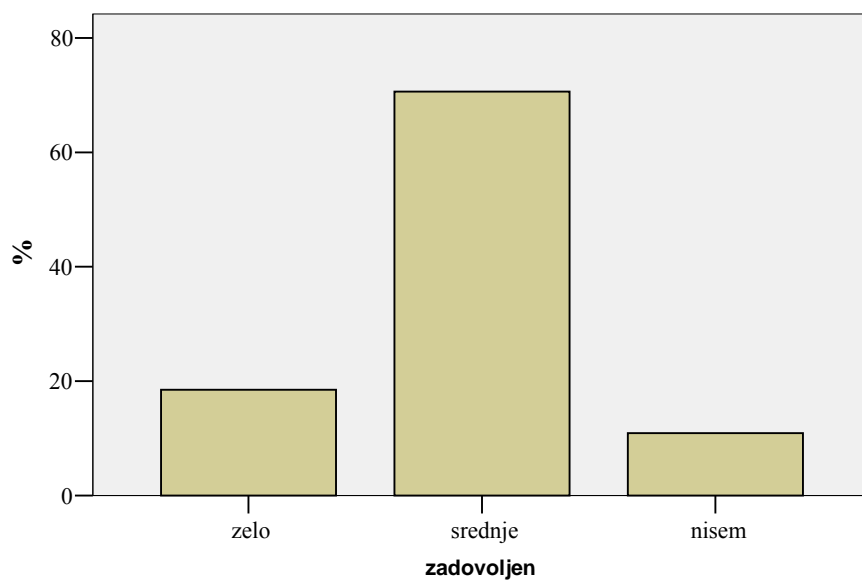


Slika 4.1.1.13 Zadovoljstvo z ravnateljem

Ugotovili smo, da je z ravnateljem oziroma ravnateljico zelo zadovoljnih 136 učiteljev, kar je dve tretjini našega vzorca. Srednje zadovoljnih je 58 oziroma dobra četrtnina vzorca. Nezadovoljnih pa je 17 učiteljev, kar je 8,1% vseh. Naši rezultati so primerljivi z »evropskim povprečjem«.

Tabela 4.1.1.14 Zadovoljstvo s plačo

zadovoljen	f	%
zelo	39	18,5
srednje	149	70,6
nisem	23	10,9
Total	211	100,0

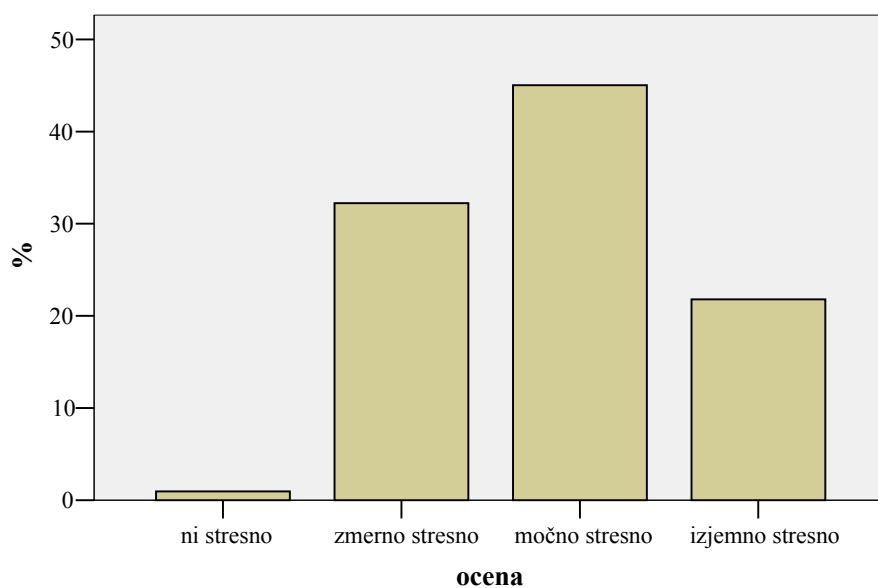


Slika 4.1.1.14 Zadovoljstvo s plačo

4.1.2 Odvisne spremenljivke

Tabela 4.1.2.1 Ocena stresnosti učiteljevega dela (na splošno)

ocena	f	%
ni stresno	2	,9
zmerno stresno	68	32,2
močno stresno	95	45,0
izjemno stresno	46	21,8
Total	211	100,0

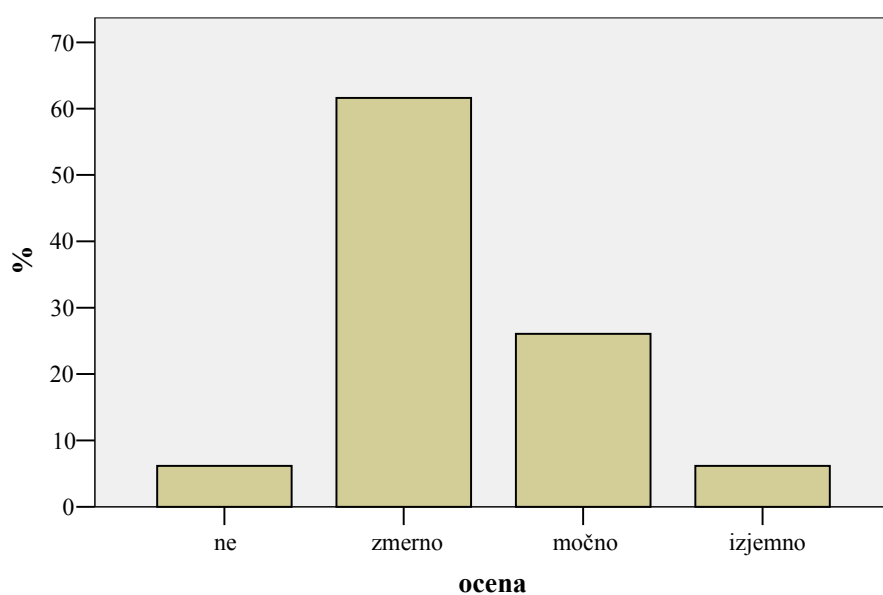


Slika 4.1.2.1 Ocena stresnosti učiteljevega dela (na splošno)

Večina učiteljev ocenjuje učiteljevo delo kot močno stresno in zmerno stresno, dokaj pomemben delež (21,8%) pa kot izjemno stresno. Učitelji se zavedajo, da je njihovo delo na splošno močno stresno.

Tabela 4.1.2.2 Ocena stresnosti učitelja zaradi situacij in dogajanj v šoli (osebno)

Ocena	f	%
Ne	13	6,2
zmerno	130	61,6
Močno	55	26,1
izjemno	13	6,2
Total	211	100,0

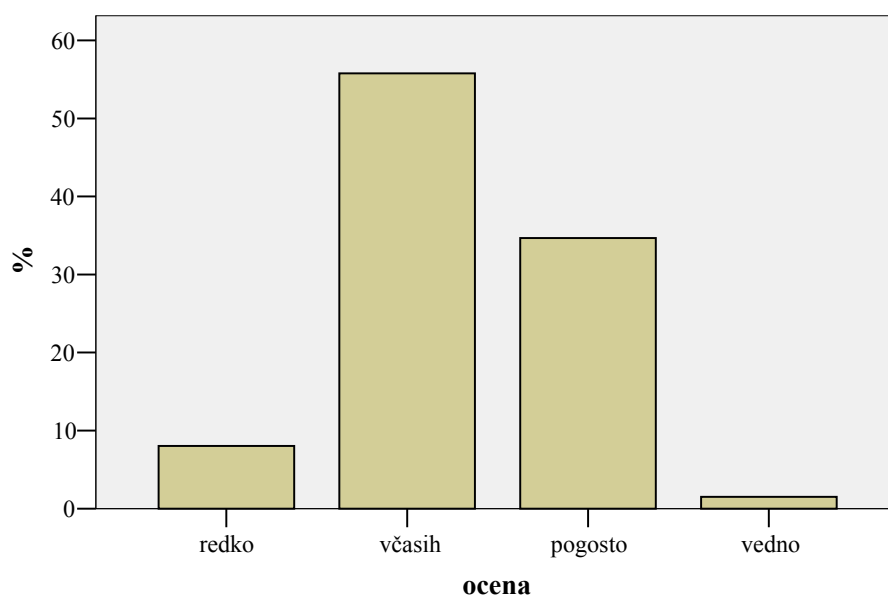


Slika 4.1.2.2. Ocena stresnosti učitelja zaradi situacij in dogajanj v šoli (osebno)

Zaradi situacij in dogajanj v šoli učitelji ocenjujejo svoje delo kot zmerno in močno stresno, čeprav bi bilo ob tem potrebno upoštevati populacijo učencev, ki so na posameznih šolah in reševanje vzgojne problematike skupaj s starši in vodstvom.

Tabela 4.1.2.3 Ocena pogostosti stresa zaradi dogajanja v šoli (osebno)

Ocena	f	%
Redko	16	8,0
Včasih	111	55,8
pogosto	69	34,7
Vedno	3	1,5
Total	199	100,0

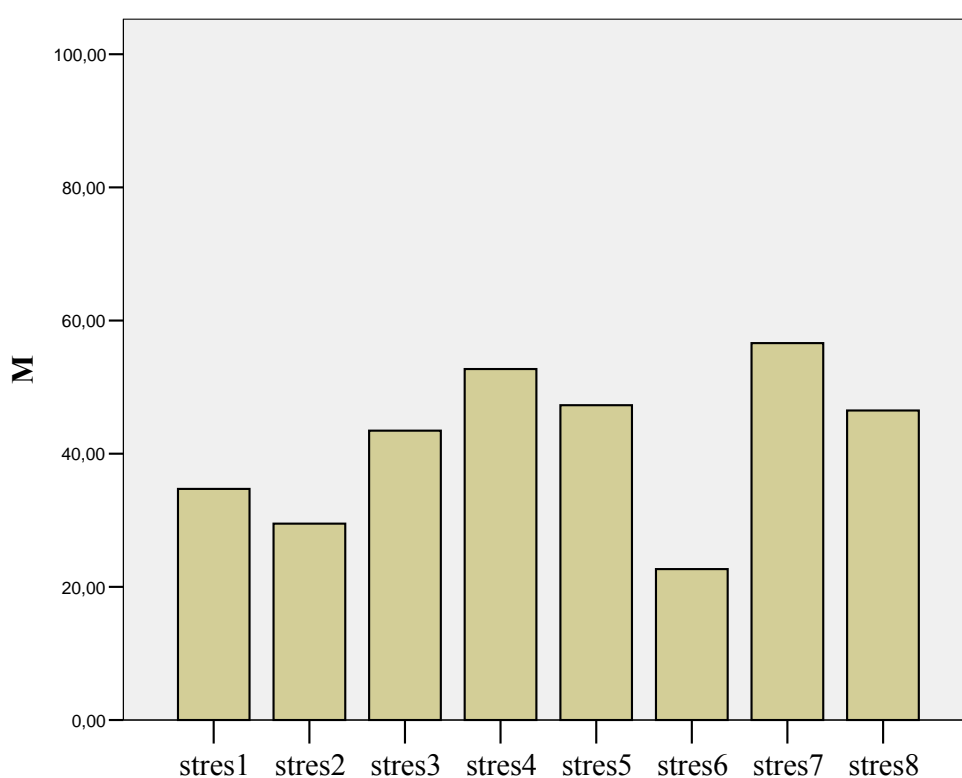


Slika 4.1.2.3 Ocena pogostosti stresa zaradi dogajanja v šoli (osebno)

Največ učiteljev (55,8%) je včasih v stresu, kar 34,7% pa pogosto. Ocena pogostosti kaže, da samo 8% učiteljev meni, da so redko v stresu.

Tabela 4.1.2.4 Spoprijemanje s stresom

	minimum	maksimum	M	SD	K-S	2P
stres1	5,56	61,11	34,7025	10,50730	1,958	,001
stres2	,00	77,78	29,4892	13,15230	1,544	,017
stres3	14,29	71,43	43,4439	11,50014	1,638	,009
stres4	5,56	94,44	52,7120	18,24421	1,269	,080
stres5	,00	91,67	47,2749	14,91196	1,888	,002
stres6	,00	79,17	22,6698	14,36489	2,150	,000
stres7	22,22	94,44	56,6087	13,69664	1,375	,046
stres8	19,05	90,48	46,4906	12,76126	1,662	,008



Slika 4.1.2.4 Spoprijemanju s stresom

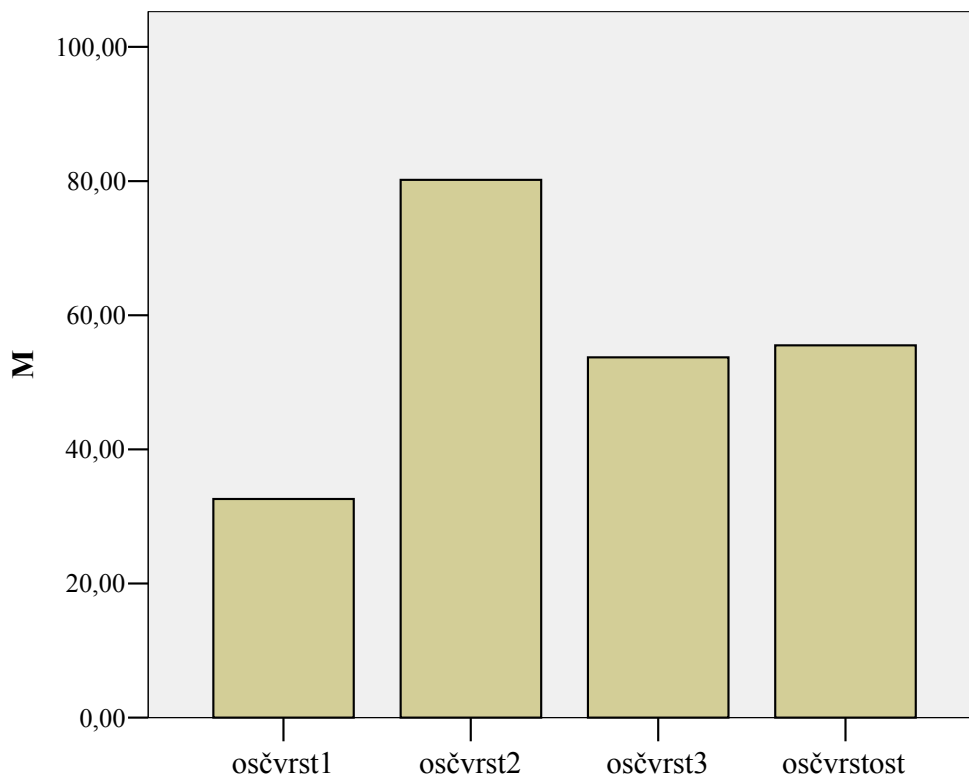
Legenda za tabelo 4.1.2.4 in sliko 4.1.2.4:

- stres 1 – konfrontacija
- stres 2 – distanciranje
- stres 3 – samokontrola
- stres 4 – iskanje socialne pomoči
- stres 5 – sprejemanje odgovornosti
- stres 6 – beg/izogibanje
- stres 7 – načrtno reševanje problemov
- stres 8 – pozitivna ponovna ocena

Najvišje povprečje dosega stres 7 - načrtno reševanje problemov, kar pomeni, da se učitelji poskušajo konstruktivno soočiti s stresno situacijo in ob tem vključijo svoje predhodne znanje in izkušnje. Ker je visok tudi stres 5 - sprejemanje odgovornosti, lahko zaključimo, da učitelji zavzeto in odgovorno poskušajo rešiti problem. Podobno vrednost najdemo tudi pri stresu 8- pozitivna ponovna ocena, kar pomeni, da učitelji ob tem spreminjajo tudi sebe. Najnižje vrednosti najdemo pri stresu 2 – distanciranje in stresu 6 – beg, kar kaže na to, da učitelji želijo aktivno reševati probleme.

Tabela 4.1.2.5 Osebnostna čvrstost

	minimum	maksimum	M	SD	K-S	2P
osčvrst1	25,00	54,17	32,5928	6,11349	1,848	,002
osčvrst2	53,13	100,00	80,1836	8,99899	1,614	,011
osčvrst3	26,56	85,94	53,7100	12,01990	,889	,409
osčvrstost	40,10	75,52	55,4955	5,75004	,772	,590



Slika 4.1.2.5 Osebnostna čvrstost

Legenda za tabelo 4.1.2.5 in sliko 4.1.2.5:

osčvrst1 – angažiranost

osčvrst2 – izzvanost

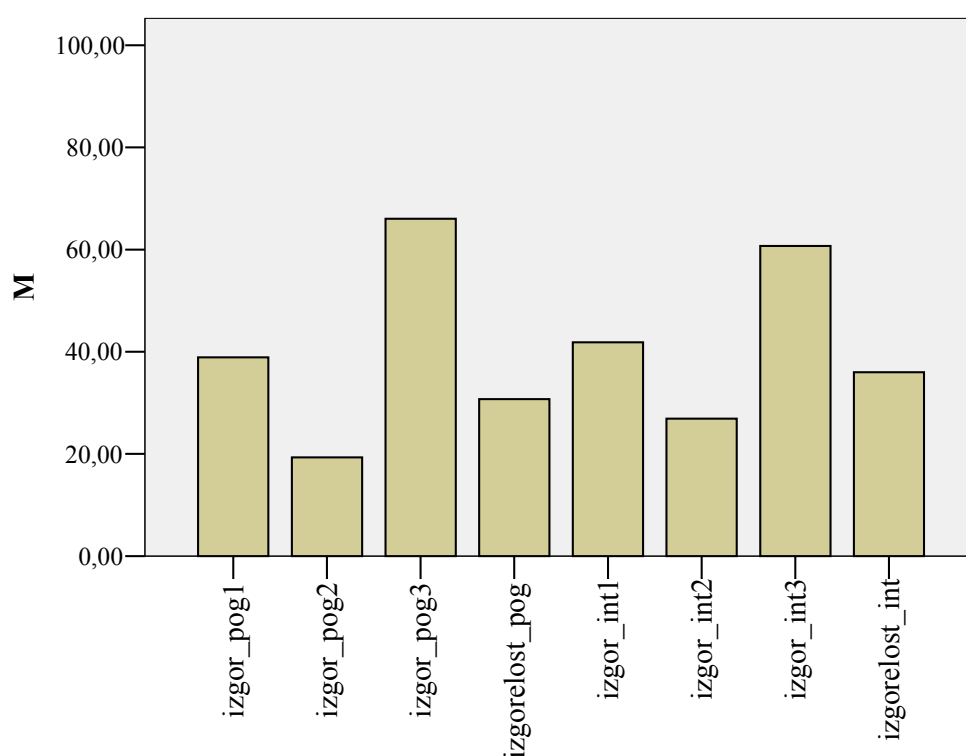
osčvrst3 – nadzor

osčvrstost – osebnostna čvrstost – na splošno

Glede na rezultate (nizka vrednost pomeni visoko izraženost posameznega elementa osebnostne čvrstosti) lahko sklepamo, da so učitelji zelo angažirani pri reševanju problemov. Najmanj pa so učitelji izzvani, ko naletijo na spremembe, saj jim te predstavljajo prej grožnjo kot pa izziv.

Tabela 4.1.2.6 Izgorelost: pogostost in intenzivnost

	minimum	maksimum	M	SD	K-S	2P
izgor_pog1	,00	88,89	38,8977	21,76446	1,189	,118
izgor_pog2	,00	93,33	19,3207	17,45173	1,948	,001
izgor_pog3	,00	100,00	66,0446	15,23501	1,063	,209
izgorelost_pog	,62	80,19	30,7246	12,80786	,852	,463
izgor_int1	,00	90,48	41,8641	20,83668	,680	,745
izgor_int2	,00	94,29	26,9194	21,03028	1,456	,029
izgor_int3	,00	98,21	60,7227	14,23727	,894	,401
izgorelost_int	6,18	80,04	36,0203	12,87946	,639	,809



Slika 4.1.2.6 Izgorelost

Legenda za tabelo 4.1.2.6 in sliko 4.1.2.6:

- izgor_pog1 – pogostost čustvene izčrpanosti
- izgor_pog2 – pogostost depersonalizacije
- izgor_pog3 – pogostost osebne izpolnitve
- izgorelost_pog – pogostost izgorelosti – na splošno
- izgor_int1 – intenzivnost čustvene izčrpanosti
- izgor_int2 – intenzivnost depersonalizacije
- izgor_int3 – intenzivnost osebne izpolnitve
- izgorelost_int – intenzivnost izgorelosti – na splošno

Pri pogostosti in intenzivnosti najbolj izstopa vidik izgorelosti 3 – osebna izpolnitev, kar pomeni, da učitelji doživljajo svoje delo kot izpolnitev, uspešnost in ustvarjanje pozitivnega vzdušja.

Takoj za tem sledi pogostost in intenzivnost vidika izgorelosti 1 – čustvena izčrpanost, kar kaže, da so učitelji ob tem zelo pogosto in intenzivno čustveno obremenjeni. Zagotovo se ta obremenjenost povečuje tudi s pritiski staršev in vodstva.

4.2 PREVERJANJE HIPOTEZ

4.2.1 Hipoteza 1: Predvidevamo, da obstajajo razlike pri spoprijemanju s stresom, izgorelosti in osebnostni čvrstosti glede na stopnjo poučevanja.

Tabela 4.2.1.1 Parametri opisne statistike za spremenljivke spoprijemanja s stresom glede na stopnjo poučevanja

Spoprijemanje s stresom	stopnja	N	M	SD
stres1 (konfrontacija)	razredna	111	34,0841	9,92357
	predmetna	100	35,3889	11,12947
stres2 (distanciranje)	razredna	111	28,6286	12,89251
	predmetna	100	30,4444	13,43489
stres3 (samokontrola)	razredna	111	44,3586	11,71682
	predmetna	100	42,4286	11,22586
stres4 (iskanje socialne pomoči)	razredna	111	55,5556	18,36468
	predmetna	100	49,5556	17,66872
stres5 (sprejem. odgovornosti)	razredna	111	48,6486	13,17810
	predmetna	100	45,7500	16,56090
stres6 (beg/izogibanje)	razredna	111	23,4610	14,29010
	predmetna	100	21,7917	14,46840
stres7 (načrt. rešev. problemov)	razredna	111	56,0561	14,20449
	predmetna	100	57,2222	13,15396
stres8 (pozitiv. ponovna. ocena)	razredna	111	46,2033	11,97115
	predmetna	100	46,8095	13,63862

Tabela 4.2.1.2 Test homogenosti varianc in analiza variance

Spoprijemanje s stresom	Homogenost varianc		Analiza variance	
	F	P	F	P
stres1	2,851	,093	,811	,369
stres2	,958	,329	1,003	,318
stres3	,524	,470	1,485	,224
stres4	,410	,523	5,820	,017
stres5	3,073	,081	1,997	,159
stres6	,144	,705	,709	,401
stres7	,694	,406	,380	,538
stres8	,199	,656	,118	,731

Legenda: (stres1: konfrontacija) (stres2: distanciranje) (stres3: samokontrola) (stres4: iskanje socialne pomoči) (stres5: sprejemanje odgovornosti) (stres6: beg/izogibanje) (stres7: načrtno reševanje problemov) (stres8: pozitivna ponovna. ocena)

Statistično pomembna je le razlika za stres4 - iskanje socialne pomoči, ostale niso pomembne.

Oblika spoprijemanja s stresom »iskanje socialne; tudi zdravniške pomoč je pogojevana z intenzivnostjo izraženosti posebnih lastnosti nekaterih učencev – v razredu, ki utegnejo izjemno obremeniti učitelja. Če je takih učencev več, je učiteljeva posebna preobremenjenost premosorazmerno pogojevana.

Tabela 4.2.1.3 Parametri opisne statistike za spremenljivke osebnostne čvrstosti glede na stopnjo poučevanja

Osebnostna čvrstost	stopnja	N	M	SD
osčvrst1 (angažiranost)	razredna	111	32,5075	6,12424
	predmetna	100	32,6875	6,13099
osčvrst2 (izzvanost)	razredna	111	80,3773	8,65791
	predmetna	100	79,9688	9,40226
osčvrst3 (nadzor)	razredna	111	54,6593	11,56861
	predmetna	100	52,6563	12,47531
osčvrstost (osebnostna čvrstost na splošno)	razredna	111	55,8480	5,41797
	predmetna	100	55,1042	6,10112

Tabela 4.2.1.4 Test homogenosti varianc in analiza variance

Osebnostna čvrstost	Homogenost varianc		Analiza variance	
	F	P	F	P
osčvrst1	,220	,640	,045	,831
osčvrst2	,742	,390	,108	,743
osčvrst3	,315	,575	1,464	,228
osčvrstost	,763	,383	,880	,349

Legenda: osčvrst1 – angažiranost, osčvrst2 – izzvanost, osčvrst3 – nadzor, osčvrstost – osebnostna čvrstost – na splošno

Ni statistično pomembnih razlik.

Tabela 4.2.1.5 Parametri opisne statistike za spremenljivke izgorelosti
glede na stopnjo poučevanja

izgorelost	stopnja	N	M	SD
izgor_pog1	razredna	111	40,2402	22,14767
	predmetna	100	37,4074	21,34281
izgor_pog2	razredna	111	20,3904	19,02544
	predmetna	100	18,1333	15,52898
izgor_pog3	razredna	111	66,2538	15,07771
	predmetna	100	65,8125	15,48045
izgorelost_pog	razredna	111	31,4590	13,67219
	predmetna	100	29,9094	11,78947
izgor_int1	razredna	111	43,3004	21,25193
	predmetna	100	40,2698	20,35322
izgor_int2	razredna	111	27,9279	23,14008
	predmetna	100	25,8000	18,46045
izgor_int3	razredna	111	61,4543	13,72788
	predmetna	100	59,9107	14,80908
izgorelost_int	razredna	111	36,5914	13,90498
	predmetna	100	35,3864	11,67324

Legenda: izgor_pog1 – pogostost čustvene izčrpanosti, izgor_pog2 – pogostost depersonalizacije, izgor_pog3 – pogostost osebne izpolnitve, izgorelost_pog – pogostost izgorelosti – na splošno, izgor_int1 – intenzivnost čustvene izčrpanosti, izgor_int2 – intenzivnost depersonalizacije, izgor_int3 – intenzivnost osebne izpolnitve, izgorelost_int – intenzivnost izgorelosti – na splošno

Tabela 4.2.1.6 Test homogenosti varianc in analiza variance

	Homogenost varianc		Analiza variance	
	F	P	F	P
izgorelost				
izgor_pog1	,018	,892	,891	,346
izgor_pog2	3,486	,063	,879	,349
izgor_pog3	,504	,478	,044	,834
izgorelost_pog	1,107	,294	,769	,381
izgor_int1	,053	,818	1,113	,293
izgor_int2	5,892	,016	,550	,459
izgor_int3	2,264	,134	,617	,433
izgorelost_int	3,169	,077	,459	,499

Legenda: izgor_pog1 – pogostost čustvene izčrpanosti, izgor_pog2 – pogostost depersonalizacije, izgor_pog3 – pogostost osebne izpolnitve, izgorelost_pog – pogostost izgorelosti – na splošno, izgor_int1 – intenzivnost čustvene izčrpanosti, izgor_int2 – intenzivnost depersonalizacije, izgor_int3 – intenzivnost osebne izpolnitve, izgorelost_int – intenzivnost izgorelosti – na splošno

Ni statistično pomembnih razlik.

Hipoteze 1: »Predvidevamo, da obstajajo razlike pri spoprijemanju s stresom, izgorelosti in osebnostni čvrstosti glede na stopnjo poučevanja« nismo mogli potrditi.

4.2.2 Hipoteza 2: Predvidevamo, da obstajajo razlike pri spoprijemanju s stresom, izgorelosti in osebnostni čvrstosti glede na poučevanje v različnih triadah osnovne šole.

Tabela 4.2.2.1 Parametri opisne statistike za spremenljivke spoprijemanja s stresom glede na triado poučevanja

sproprijemanje s stresom	trjada	N	M	SD
stres1 (konfrontacija)	prva	64	34,6354	11,31827
	druga	41	34,1463	7,71412
	tretja	52	33,4402	11,97565
stres2 (distanciranje)	prva	64	28,5590	13,12697
	druga	41	30,2168	14,11203
	tretja	52	27,4573	12,17228
stres3 (samokontrola)	prva	64	45,1637	11,72555
	druga	41	42,2764	12,69720
	tretja	52	43,3150	12,15917
stres4 (iskanje socialne pomoči)	prva	64	55,3819	19,39636
	druga	41	55,6911	17,67714
	tretja	52	49,7863	18,07625
stres5 (sprejem. odgovornosti)	prva	64	50,6510	13,55184
	druga	41	46,5447	14,18817
	tretja	52	45,5128	18,70403
stres6 (beg/izogibanje)	prva	64	24,9349	14,19295
	druga	41	21,6463	11,79319
	tretja	52	21,4744	16,11388
stres7 (načrt. rešev. problemov)	prva	64	56,2500	16,00693
	druga	41	55,1491	11,74512
	tretja	52	55,6624	13,45129
stres8 (pozitivna ponovna ocena)	prva	64	45,6845	12,46147
	druga	41	46,4576	11,25768
	tretja	52	46,9780	14,08287

Tabela 4.2.2.2 Test homogenosti varianc in analiza variance

Spoprijemanje s stresom	Homogenost varianc		Analiza variance	
	F	P	F	P
stres1	3,475	,033	,149	,862
stres2	,173	,842	,511	,601
stres3	,061	,940	,770	,465
stres4	,163	,850	1,659	,194
stres5	1,497	,227	1,759	,176
stres6	1,171	,313	1,063	,348
stres7	2,634	,075	,078	,925
stres8	,438	,646	,152	,860

Legenda: (stres1: konfrontacija) (stres2: distanciranje) (stres3: samokontrola) (stres4: iskanje socialne pomoči) (stres5: sprejemanje odgovornosti) (stres6: beg/izogibanje) (stres7: načrtno reševanje problemov) (stres8: pozitivna ponovna. ocena)

Ni statistično pomembnih razlik.

Tabela 4.2.2.3 Parametri opisne statistike za spremenljivke osebnostne čvrstosti glede na triado poučevanja

Osebnostna čvrstost	triada	N	M	SD
osčvrst1	prva	64	32,1289	5,81967
	druga	41	32,7236	5,35712
	tretja	52	32,8926	7,20905
osčvrst2	prva	64	81,9336	8,11600
	druga	41	77,6677	10,30684
	tretja	52	80,6490	9,52773
osčvrst3	prva	64	55,2734	11,18623
	druga	41	53,9634	10,95477
	tretja	52	50,0901	12,40163
osčvrstost	prva	64	56,4453	4,90135
	druga	41	54,7849	5,62739
	tretja	52	54,5439	6,39837

Legenda: osčvrst1 – angažiranost, osčvrst2 – izzvanost, osčvrst3 – nadzor, osčvrstost – osebnostna čvrstost – na splošno

Tabela 4.2.2.4 Test homogenosti varianc in analiza variance

Osebnostna čvrstost	Homogenost varianc		Analiza variance	
	F	P	F	P
osčvrst1	1,557	,214	,242	,785
osčvrst2	1,307	,274	2,718	,069
osčvrst3	,270	,764	3,008	,052
osčvrstost	1,158	,317	1,953	,145

Legenda: osčvrst1 – angažiranost, osčvrst2 – izzvanost, osčvrst3 – nadzor, osčvrstost – osebnostna čvrstost – na splošno

Ni statistično pomembnih razlik.

Tabela 4.2.2.5 Parametri opisne statistike za spremenljivke izgorelosti
glede na triado poučevanja

Izgorelost	triada	N	M	SD
izgor_pog1	prva	64	40,0752	23,06686
	druga	41	38,2114	19,02437
	tretja	52	35,9687	22,39207
izgor_pog2	prva	64	20,0000	20,29761
	druga	41	20,4878	16,27133
	tretja	52	17,6923	17,11856
izgor_pog3	prva	64	66,9596	15,98674
	druga	41	65,1931	13,72665
	tretja	52	64,4631	15,85231
izgorelost_pog	prva	64	31,0385	15,17379
	druga	41	31,1687	9,85120
	tretja	52	29,7326	13,24037
izgor_int1	prva	64	42,1131	21,50885
	druga	41	42,9346	18,69364
	tretja	52	37,2711	21,62848
izgor_int2	prva	64	27,2321	24,58318
	druga	41	27,6655	18,49919
	tretja	52	21,8132	16,36937
izgor_int3	prva	64	62,0536	14,64265
	druga	41	59,8432	11,99305
	tretja	52	56,0440	14,75148
izgorelost_int	prva	64	35,7639	15,12915
	druga	41	36,9190	10,65059
	tretja	52	34,3468	11,57742

Legenda: izgor_pog1 – pogostost čustvene izčrpanosti, izgor_pog2 – pogostost depersonalizacije, izgor_pog3 – pogostost osebne izpolnitve, izgorelost_pog – pogostost izgorelosti – na splošno, izgor_int1 – intenzivnost čustvene izčrpanosti, izgor_int2 – intenzivnost depersonalizacije, izgor_int3 – intenzivnost osebne izpolnitve, izgorelost_int – intenzivnost izgorelosti – na splošno

Tabela 4.2.2.6 Test homogenosti varianc in analiza variance

	Homogenost varianc		Analiza variance	
	F	P	F	P
izgorelost				
izgor_pog1	1,349	,263	,506	,604
izgor_pog2	,825	,440	,333	,717
izgor_pog3	,875	,419	,405	,668
izgorelost_pog	2,075	,129	,182	,834
izgor_int1	,812	,446	1,085	,340
izgor_int2	3,311	,039	1,659	,196
izgor_int3	,859	,426	2,646	,074
izgorelost_int	1,588	,208	,462	,631

Legenda: izgor_pog1 – pogostost čustvene izčrpanosti, izgor_pog2 – pogostost depersonalizacije, izgor_pog3 – pogostost osebne izpolnitve, izgorelost_pog – pogostost izgorelosti – na splošno, izgor_int1 – intenzivnost čustvene izčrpanosti, izgor_int2 – intenzivnost depersonalizacije, izgor_int3 – intenzivnost osebne izpolnitve, izgorelost_int – intenzivnost izgorelosti – na splošno

Ni statistično pomembnih razlik.

Hipoteze 2: »Predvidevamo, da obstajajo razlike pri spoprijemanju s stresom, izgorelosti in osebnostni čvrstosti glede na poučevanje v različnih triadah osnovne šole« nismo mogli potrditi.

4.2.3 Hipoteza 3: Predvidevamo, da obstajajo razlike pri spoprijemanju s stresom, izgorelosti in osebnostni čvrstosti glede na lokacijo šole.

Tabela 4.2.3.1 Parametri opisne statistike za spremenljivke spoprijemanja s stresom glede na lokacijo šole

sproprijemanje s stresom	lokacija	N	M	SD
stres1 (konfrontacija)	mestna	48	36,2269	9,92417
	primestna	48	33,9120	9,53610
	Vaška	115	34,3961	11,13291
stres2 (distanciranje)	Mestna	48	29,7454	14,42759
	primestna	48	26,6204	10,50087
	Vaška	115	30,5797	13,51593
stres3 (samokontrola)	Mestna	48	47,1230	12,04035
	primestna	48	41,5675	11,69479
	Vaška	115	42,6915	10,94149
stres4 (iskanje socialne pomoči)	Mestna	48	60,0694	19,33543
	primestna	48	57,4074	15,04452
	Vaška	115	47,6812	17,55252
stres5 (sprejemanje odgovornosti)	Mestna	48	47,9167	16,79912
	primestna	48	44,4444	14,41669
	Vaška	115	48,1884	14,25465
stres6 (beg/izogibanje)	Mestna	48	25,6076	16,33060
	primestna	48	22,0486	16,05616
	Vaška	115	21,7029	12,61516
stres7 (načrti reševanje problemov)	Mestna	48	62,0370	14,28321
	primestna	48	55,0926	12,80439
	Vaška	115	54,9758	13,33443
stres8 (pozitivna ponovna ocena)	Mestna	48	47,7183	14,81588
	primestna	48	44,8413	9,31034
	Vaška	115	46,6667	13,11250

Tabela 4.2.3.2 Test homogenosti varianc in analiza variance

Spoprijemanje s stresom	Homogenost varianc		Analiza variance	
	F	P	F	P
stres1	,624	,537	,688	,504
stres2	1,960	,143	1,554	,214
stres3	,392	,676	3,418	,035
stres4	1,617	,201	10,784	,000
stres5	2,130	,121	1,126	,326
stres6	2,288	,104	1,313	,271
stres7	,238	,789	5,070	,007
stres8	3,009	,051	,632	,533

Legenda: (stres1: konfrontacija) (stres2: distanciranje) (stres3: samokontrola) (stres4: iskanje socialne pomoči) (stres5: sprejemanje odgovornosti) (stres6: beg/izogibanje) (stres7: načrtno reševanje problemov) (stres8: pozitivna ponovna. ocena)

Tabela 4.2.3.3 Aposteriorne primerjave

Spoprijemanje s stresom	lokacija	lokacija	P
stres3	mestna	primestna	,053
		Vaška	,073
	primestna	Vaška	1,000
stres4	mestna	primestna	1,000
		Vaška	,000
	primestna	Vaška	,004
stres7	mestna	primestna	,036
		Vaška	,008
	primestna	Vaška	1,000

Statistično pomembne razlike so za stres3 - samokontrola, stres4 - iskanje socialne pomoči in stres7 - načrtno reševanje problemov.

Ključne momente glede spopadanja s stresom (glede na lokalizacijo šole) lahko opredeljujemo skozi širši družbeni, kulturni; morda tudi zgodovinski vidik nekega – šolskega okolja. Načrtno reševanje različnih težav je seveda uspešnejše v naklonjenem okolju.

Mestni učitelji imajo boljše samokontrolo, bolj načrtno rešujejo probleme in pogosteje iščejo socialno pomoč kot primestni in vaški učitelji. V mestnih okoljih, kjer mora učitelj »iskati pomoč« lahko sklepamo, da gre za prisotnost pritiskov na različnih ravneh, ki od učitelja zahtevajo višjo samokontrolo in načrtno reševanje problemov.

Tabela 4.2.3.4 Parametri opisne statistike za spremenljivke osebnostne čvrstosti glede na lokacijo šole

Osebnostna čvrstost	lokacija	N	M	SD
osčvrst1	mestna	48	31,9878	6,88271
	primestna	48	31,2934	4,83339
	vaška	115	33,3877	6,17931
osčvrst2	mestna	48	82,1615	7,99867
	primestna	48	79,4922	9,22770
	vaška	115	79,6467	9,24957
osčvrst3	mestna	48	55,2083	12,29610
	primestna	48	52,5065	11,36713
	vaška	115	53,5870	12,20522
osčvrstost	mestna	48	56,4525	5,09447
	primestna	48	54,4307	5,27756
	vaška	115	55,5405	6,15282

Legenda: osčvrst1 – angažiranost, osčvrst2 – izzvanost, osčvrst3 – nadzor, osčvrstost – osebnostna čvrstost – na splošno

Tabela 4.2.3.5 Test homogenosti varianc in analiza variance

Osebnostna čvrstost	Homogenost varianc		Analiza variance	
	F	P	F	P
osčvrst1	1,558	,213	2,320	,101
osčvrst2	,656	,520	1,513	,223
osčvrst3	,795	,453	,617	,540
osčvrstost	,968	,382	1,498	,226

Legenda: osčvrst1 – angažiranost, osčvrst2 – izzvanost, osčvrst3 – nadzor, osčvrstost – osebnostna čvrstost – na splošno

Ni statistično pomembnih razlik.

Tabela 4.2.3.6 Parametri opisne statistike za spremenljivke izgorelosti
glede na lokacijo šole

Izgorelost	lokacija	N	M	SD
izgor_pog1	mestna	48	44,8688	25,54099
	primestna	48	34,9151	19,37721
	vaška	115	38,0676	20,65078
izgor_pog2	mestna	48	19,9306	20,11186
	primestna	48	17,7778	17,42710
	vaška	115	19,7101	16,36311
izgor_pog3	mestna	48	65,8420	14,65433
	primestna	48	62,0660	17,43020
	vaška	115	67,7899	14,28338
izgorelost_pog	mestna	48	32,9858	16,02395
	primestna	48	30,2090	12,71288
	vaška	115	29,9960	11,26450
izgor_int1	mestna	48	47,9828	23,86516
	primestna	48	37,9299	19,03140
	vaška	115	40,9524	19,81223
izgor_int2	mestna	48	32,3810	25,53693
	primestna	48	19,9405	17,92046
	vaška	115	27,5528	19,49301
izgor_int3	mestna	48	61,7188	13,91964
	primestna	48	56,0268	14,87037
	vaška	115	62,2671	13,79264
izgorelost_int	mestna	48	39,5483	16,20715
	primestna	48	33,9479	11,72190
	vaška	115	35,4127	11,54142

Legenda: izgor_pog1 – pogostost čustvene izčrpanosti, izgor_pog2 – pogostost depersonalizacije, izgor_pog3 – pogostost osebne izpolnitve, izgorelost_pog – pogostost izgorelosti – na splošno, izgor_int1 – intenzivnost čustvene izčrpanosti, izgor_int2 – intenzivnost depersonalizacije, izgor_int3 – intenzivnost osebne izpolnitve, izgorelost_int – intenzivnost izgorelosti – na splošno

Tabela 4.2.3.7 Test homogenosti varianc in analiza variance

Izgorelost	Homogenost varianc		Analiza variance	
	F	P	F	P
izgor_pog1	4,912	,008	2,311	,105
izgor_pog2	,159	,853	,244	,784
izgor_pog3	2,875	,059	2,428	,091
izgorelost_pog	3,050	,049	,698	,500
izgor_int1	3,399	,035	2,634	,077
izgor_int2	2,133	,121	4,456	,013
izgor_int3	,304	,739	3,486	,032
izgorelost_int	2,964	,054	2,589	,078

Legenda: izgor_pog1 – pogostost čustvene izčrpanosti, izgor_pog2 – pogostost depersonalizacije, izgor_pog3 – pogostost osebne izpolnitve, izgorelost_pog – pogostost izgorelosti – na splošno, izgor_int1 – intenzivnost čustvene izčrpanosti, izgor_int2 – intenzivnost depersonalizacije, izgor_int3 – intenzivnost osebne izpolnitve, izgorelost_int – intenzivnost izgorelosti – na splošno

Tabela 4.2.3.8 Aposteriorne primerjave

izgorelost	lokacija	Lokacija	P
izgor_int2	mestna	primestna	,011
		vaška	,528
	primestna	vaška	,100
izgor_int3	mestna	primestna	,147
		vaška	1,000
	primestna	vaška	,032

Statistično pomembne razlike so za intenzivnost izgorelosti 2 - depersonalizacija) in intenzivnost izgorelosti 3 - osebna izpolnitve), kjer najbolj obremenjujoče rezultate dobijo mestni učitelji. Intenzivnost depersonalizacije, ki jo doživljajo učitelji v nekaterih (mestnih) šolskih okoliših dokazuje, kakšno je le-tam vrednotenje vloge učitelja v družbenem prostoru. Najvišjo depersonalizacijo doživljajo učitelji v mestih, najnižjo pa v primestjih. Intenzivnost osebne izpolnitve je najvišja na vasi, najnižja pa v primestjih. V teh rezultatih lahko opazimo različno vlogo in spoštovanje poklica učitelja v teh treh družbenih okoljih.

Hipotezo 3: »Predvidevamo, da obstajajo razlike pri spoprijemanju s stresom, izgorelosti in osebnostni čvrstosti glede na lokacijo šole« smo delno potrdili.

4.2.4 Hipoteza 4: Predvidevamo, da obstajajo razlike pri spoprijemanju s stresom, izgorelosti in osebnostni čvrstosti glede na spol učitelja.

Tabela 4.2.4.1 Parametri opisne statistike za spremenljivke spoprijemanja s stresom glede na spol učitelja

Spoprijemanje s stresom	spol	N	M	SD
stres1 (konfrontacija)	ženski	183	34,6387	10,49009
	moški	28	35,1190	10,80373
stres2 (distanciranje)	ženski	183	29,1135	12,88773
	moški	28	31,9444	14,78585
stres3 (samokontrola)	ženski	183	44,0281	11,83356
	moški	28	39,6259	8,20228
stres4 (iskanje socialne pomoči)	ženski	183	53,1573	18,17968
	moški	28	49,8016	18,73223
stres5 (sprejemanje odgovornosti)	ženski	183	47,9053	14,57106
	moški	28	43,1548	16,67493
stres6 (beg/izogibanje)	ženski	183	23,6339	14,32872
	moški	28	16,3690	13,17267
stres7 (načrtno reševanje problemov)	ženski	183	56,4359	13,37197
	moški	28	57,7381	15,88275
stres8 (pozitivna ponovna ocena)	ženski	183	46,7083	12,27984
	moški	28	45,0680	15,73923

Tabela 4.2.4.2 Test homogenosti varianc in analiza variance

Spoprijemanje s stresom	Homogenost varianc		Analiza variance	
	F	P	F	P
stres1	,000	,998	,051	,822
stres2	,773	,380	1,126	,290
stres3	5,159	,024	6,117	,017
stres4	,053	,818	,821	,366
stres5	,027	,870	2,482	,117
stres6	,774	,380	6,370	,012
stres7	1,214	,272	,219	,641
stres8	,294	,588	,400	,528

Legenda: (stres1: konfrontacija) (stres2: distanciranje) (stres3: samokontrola) (stres4: iskanje socialne pomoči) (stres5: sprejemanje odgovornosti) (stres6: beg/izogibanje) (stres7: načrtno reševanje problemov) (stres8: pozitivna ponovna ocena)

Statistično pomembna je le razlika za stres3 (samokontrola), stres6 (beg/izogibanje), ostale niso pomembne.

Samokontrola je ena od oblik spoprijemanja s stresom. Ko ni več učinkovita, (ko začnemo izgorevati) sledi »beg«; oziroma bolniški stalež, ki situacije v šoli sicer ne reši, pomaga pa učitelju okrevati in pridobiti novo moč za ponovno delo.

Tabela 4.2.4.3 Parametri opisne statistike za spremenljivke osebnostne čvrstosti glede na spol učitelja

Osebnostna čvrstost	spol	N	M	SD
osčvrst1	ženski	183	32,5137	6,22644
	moški	28	33,1101	5,38927
osčvrst2	ženski	183	80,3108	8,77935
	moški	28	79,3527	10,46307
osčvrst3	ženski	183	54,0301	11,59626
	moški	28	51,6183	14,56150
osčvrstost	ženski	183	55,6182	5,58822
	moški	28	54,6937	6,77396

Legenda: osčvrst1 – angažiranost, osčvrst2 – izzvanost, osčvrst3 – nadzor, osčvrstost – osebnostna čvrstost – na splošno

Tabela 4.2.4.4 Test homogenosti varianc in analiza variance

Osebnostna čvrstost	Homogenost varianc		Analiza variance	
	F	P	F	P
osčvrst1	1,910	,168	,230	,632
osčvrst2	3,433	,065	,274	,601
osčvrst3	1,884	,171	,978	,324
osčvrstost	,509	,476	,627	,429

Legenda: osčvrst1 – angažiranost, osčvrst2 – izzvanost, osčvrst3 – nadzor, osčvrstost – osebnostna čvrstost – na splošno

Ni statistično pomembnih razlik.

Tabela 4.2.4.5 Parametri opisne statistike za spremenljivke izgorelosti
glede na spol učitelja

izgorelost	Spol	N	M	SD
izgor_pog1	ženski	183	39,9919	21,51573
	moški	28	31,7460	22,41976
izgor_pog2	ženski	183	20,2550	18,16511
	moški	28	13,2143	9,99927
izgor_pog3	ženski	183	65,6307	15,07997
	moški	28	68,7500	16,23674
izgorelost_pog	ženski	183	31,5387	12,94442
	moški	28	25,4034	10,60917
izgor_int1	ženski	183	42,9439	20,69168
	moški	28	34,8073	20,76758
izgor_int2	ženski	183	26,9945	20,70441
	moški	28	26,4286	23,45288
izgor_int3	ženski	183	60,7240	14,00516
	moški	28	60,7143	15,94972
izgorelost_int	ženski	183	36,4048	12,63418
	moški	28	33,5072	14,37550

Legenda: izgor_pog1 – pogostost čustvene izčrpanosti, izgor_pog2 – pogostost depersonalizacije, izgor_pog3 – pogostost osebne izpolnitve, izgorelost_pog – pogostost izgorelosti – na splošno, izgor_int1 – intenzivnost čustvene izčrpanosti, izgor_int2 – intenzivnost depersonalizacije, izgor_int3 – intenzivnost osebne izpolnitve, izgorelost_int – intenzivnost izgorelosti – na splošno

Tabela 4.2.4.6 Test homogenosti varianc in analiza variance

	Homogenost varianc		Analiza variance	
	F	P	F	P
izgorelost				
izgor_pog1	,260	,610	3,528	,062
izgor_pog2	5,839	,017	9,224	,004
izgor_pog3	,051	,822	1,018	,314
izgorelost_pog	,931	,336	5,697	,018
izgor_int1	,003	,953	3,752	,054
izgor_int2	,384	,536	,018	,895
izgor_int3	,759	,385	,000	,997
izgorelost_int	1,135	,288	1,231	,269

Legenda: izgor_pog1 – pogostost čustvene izčrpanosti, izgor_pog2 – pogostost depersonalizacije, izgor_pog3 – pogostost osebne izpolnitve, izgorelost_pog – pogostost izgorelosti – na splošno, izgor_int1 – intenzivnost čustvene izčrpanosti, izgor_int2 – intenzivnost depersonalizacije, izgor_int3 – intenzivnost osebne izpolnitve, izgorelost_int – intenzivnost izgorelosti – na splošno

Statistično pomembna je razlika za izgor_pog2 (pogostost depersonalizacije) in izgorelost_pog (pogostost izgorelosti – na splošno), ostale niso pomembne. Učiteljice izgorevajo pogosteje kot učitelji zaradi depersonalizacije, kar se kaže tudi v skupnem številu točk za pogostost izgorelosti. Pri tem je potrebno upoštevati, da ženske doživljajo svojo službo kot pomemben del izpopolnjevanja lastne osebnosti. Metodološko pa velja omeniti, da večji del vzorca predstavljajo učiteljice, zato bi za bolj poglobljeno analizo potrebovali večji delež učiteljev.

Hipoteze 4: »Predvidevamo, da obstajajo razlike pri spoprijemanju s stresom, izgorelosti in osebnostni čvrstosti glede na spol učitelja« y glavnem nismo mogli potrditi.

4.2.5 Hipoteza 5: Predvidevamo, da obstajajo povezave med spoprijemanjem s stresom, izgorelostjo in osebnostno čvrstostjo ter številom učencev s posebnimi potrebami, ki jih učitelj poučuje.

Tabela 4.2.5.1 Korelacije med spoprijemanjem s stresom in številom učencev s posebnimi potrebami, ki jih učitelj poučuje

		Št. uč. s PP
stres1 (konfrontacija)	r	,017
	2P	,808
stres2 (distanciranje)	r	,084
	2P	,224
stres3 (samokontrola)	r	,098
	2P	,157
stres4 (iskanje socialne pomoči)	r	-,006
	2P	,930
stres5 (sprejemanje odgovornosti)	r	-,031
	2P	,657
stres6 (beg/izogibanje)	r	,041
	2P	,557
stres7 (načrtno reševanje problemov)	r	-,001
	2P	,983
stres8 (pozitivna ponovna ocena)	r	-,014
	2P	,844

Ni statistično pomembnih povezav.

Tabela 4.2.5.2 Korelacije med osebnostno čvrstostjo in številom učencev s posebnimi potrebami, ki jih učitelj poučuje

		Št. uč. s PP
osčvrst1	r	,020
	2P	,776
osčvrst2	r	-,061
	2P	,380
osčvrst3	r	-,050
	2P	,469
osčvrstost	r	-,060
	2P	,389

Legenda: osčvrst1 – angažiranost, osčvrst2 – izzvanost, osčvrst3 – nadzor, osčvrstost – osebnostna čvrstost – na splošno

Ni statistično pomembnih povezav.

Tabela 4.2.5.3 Korelacije med izgorelostjo in številom učencev s posebnimi potrebami, ki jih učitelj poučuje

		Št. uč. s PP
izgor_pog1	r	,173
	2P	,012
izgor_pog2	r	,031
	2P	,657
izgor_pog3	r	,020
	2P	,772
izgorelost_pog	r	,104
	2P	,131
izgor_int1	r	,167
	2P	,015
izgor_int2	r	,113
	2P	,103
izgor_int3	r	,136
	2P	,049
izgorelost_int	r	,101
	2P	,143

Legenda: izgor_pog1 – pogostost čustvene izčrpanosti, izgor_pog2 – pogostost depersonalizacije, izgor_pog3 – pogostost osebne izpolnitve, izgorelost_pog – pogostost izgorelosti – na splošno, izgor_int1 – intenzivnost čustvene izčrpanosti, izgor_int2 – intenzivnost depersonalizacije, izgor_int3 – intenzivnost osebne izpolnitve, izgorelost_int – intenzivnost izgorelosti – na splošno

Statistično pomembne povezave so za izgor_pog1 (pogostost čustvene izčrpanosti), izgor_int1 (intenzivnost čustvene izčrpanosti) in izgor_int3 (intenzivnost osebne izpolnitve). Korelacije so pozitivne, vendar po jakosti precej nizke. Učenci s posebnimi potrebami povečajo pogostost in intenzivnost čustvene izčrpanosti, saj ne glede na strokovno ustrezno usposobljenost učiteljev zahtevajo posebno čustveno naklonjenost.

Hipoteze 5: »Predvidevamo, da obstajajo povezave med spoprijemanjem s stresom, izgorelostjo in osebnostno čvrstostjo ter številom učencev s posebnimi potrebami, ki jih učitelj poučuje« v glavnem nismo mogli potrditi.

4.2.6 Hipoteza 6: Predvidevamo, da obstajajo razlike pri spoprijemanju s stresom, izgorelosti in osebnostni čvrstosti glede na skupino učencev s posebnimi potrebami, ki jih učitelj poučuje.

Tabela 4.2.6.1 Parametri opisne statistike za spremenljivke spoprijemanja s stresom glede na skupino učencev s posebnimi potrebami

Spoprijemanje s stresom	Skupina učencev s PP	N	M	SD
stres1 (konfrontacija)	motnje vedenja in osebnosti	21	35,7143	11,05143
	več motenj	14	34,5238	7,60447
	učne težave	54	34,5679	10,38882
	motnje vedenja in osebnosti in učne težave	16	35,0694	8,29466
	drugo	106	34,5388	11,21656
stres2 (distanciranje)	motnje vedenja in osebnosti	21	35,4497	18,79685
	več motenj	14	30,9524	15,05203
	učne težave	54	27,4691	12,69693
	motnje vedenja in osebnosti in učne težave	16	35,4167	8,81334
	drugo	106	28,2495	11,90591
stres3 (samokontrola)	motnje vedenja in osebnosti	21	46,2585	11,87070
	več motenj	14	42,1769	12,92104
	učne težave	54	42,3280	12,39914
	motnje vedenja in osebnosti in učne težave	16	50,8929	10,81959
	drugo	106	42,4978	10,52961
stres4 (iskanje socialne pomoči)	motnje vedenja in osebnosti	21	64,0212	16,99846
	več motenj	14	51,9841	15,50161
	učne težave	54	50,4115	19,74835
	motnje vedenja in osebnosti in učne težave	16	57,9861	12,82499
	drugo	106	50,9434	18,02199

(nadaljevanje tabele 4.2.6.1)

Spoprijemanje s stresom	Skupina učencev s PP	N	M	SD
stres5 (sprejemanje odgovornosti)	motnje vedenja in osebnosti	21	47,2222	14,98456
	več motenj	14	46,4286	12,95715
	učne težave	54	45,0617	13,97423
	motnje vedenja in osebnosti in učne težave	16	56,2500	20,06932
	drugo	106	47,1698	14,49716
stres6 (beg/izogibanje)	motnje vedenja in osebnosti	21	29,9603	18,38152
	več motenj	14	18,1548	10,28534
	učne težave	54	23,9198	14,88480
	motnje vedenja in osebnosti in učne težave	16	29,4271	18,47601
	drugo	106	20,1651	12,13266
stres7 (načrtno reševanje problemov)	motnje vedenja in osebnosti	21	58,4656	15,47789
	več motenj	14	57,1429	14,02558
	učne težave	54	54,1152	13,04837
	motnje vedenja in osebnosti in učne težave	16	61,4583	12,08147
	drugo	106	56,7086	13,81657
stres8 (pozitivna ponovna ocena)	motnje vedenja in osebnosti	21	43,7642	13,26676
	več motenj	14	48,2993	11,33926
	učne težave	54	44,6208	13,50982
	motnje vedenja in osebnosti in učne težave	16	52,9762	13,89682
	drugo	106	46,7655	12,09681

Tabela 4.2.6.2 Test homogenosti varianc in analiza variance

Spoprijemanje s stresom	Homogenost varianc		Analiza variance	
	F	P	F	P
stres1	,859	,490	,062	,993
stres2	4,249	,003	2,871	,034
stres3	,722	,578	2,404	,050
stres4	,808	,521	2,924	,022
stres5	1,304	,270	1,785	,133
stres6	4,561	,002	2,770	,039
stres7	,396	,812	1,053	,381
stres8	,166	,956	1,666	,159

Legenda: (stres1: konfrontacija) (stres2: distanciranje) (stres3: samokontrola) (stres4: iskanje socialne pomoči) (stres5: sprejemanje odgovornosti) (stres6: beg/izogibanje) (stres7: načrtno reševanje problemov) (stres8: pozitivna ponovna. ocena)

Tabela 4.2.6.3 Aposteriorne primerjave

Spoprijemanje s stresom	grupe_pp5	grupe_pp5	P	
stres2 (distanciranje)	motnje vedenja in osebnosti	več motenj	,934	
		učne težave	,398	
		motnje vedenja in osebnosti in učne težave	1,000	
		drugo	,459	
	več motenj	učne težave	,929	
		motnje vedenja in osebnosti in učne težave	,864	
		drugo	,965	
	učne težave	motnje vedenja in osebnosti in učne težave	,054	
		drugo	,996	
	motnje vedenja in osebnosti in učne težave	drugo	,057	
	stres3 (samokontrola)	motnje vedenja in osebnosti	več motenj	1,000
			učne težave	1,000
motnje vedenja in osebnosti in učne težave			1,000	
drugo			1,000	
več motenj		učne težave	1,000	
		motnje vedenja in osebnosti in učne težave	,371	
		drugo	1,000	
učne težave		motnje vedenja in osebnosti in učne težave	,086	
		drugo	1,000	
motnje vedenja in osebnosti in učne težave		drugo	,063	

(nadaljevanje tabele 4.2.6.3)

Spoprijemanje s stresom	grupe_pp5	grupe_pp5	P	
stres4 (iskanje socialne pomoči)	motnje vedenja in osebnosti	več motenj	,529	
		učne težave	,035	
		motnje vedenja in osebnosti in učne težave	1,000	
		drugo	,025	
	več motenj	učne težave	1,000	
		motnje vedenja in osebnosti in učne težave	1,000	
		drugo	1,000	
	učne težave	motnje vedenja in osebnosti in učne težave	1,000	
		drugo	1,000	
		motnje vedenja in osebnosti in učne težave	1,000	
	stres6 (beg/izogibanje)	motnje vedenja in osebnosti	več motenj	,134
			učne težave	,666
motnje vedenja in osebnosti in učne težave			1,000	
drugo			,167	
več motenj		učne težave	,457	
		motnje vedenja in osebnosti in učne težave	,254	
		drugo	,960	
učne težave		motnje vedenja in osebnosti in učne težave	,809	
		drugo	,500	
motnje vedenja in osebnosti in učne težave		drugo	,334	

Statistično pomembne razlike so za stres 2 - distanciranje, stres3 - samokontrola, stres4 - iskanje socialne pomoči in stres6 - beg/izogibanje, ostale niso pomembne.

Na osnovnih šolah so tudi učenci z različnimi posebnimi potrebami. Glede učnih in zdravstvenih posebnih potreb so naši učitelji že dobro izurjeni. Potrebno pomoč pa nudijo tudi strokovnjaki iz drugih ustreznih področij. Za učitelje so najzahtevnejše »motnje vedenja in osebnosti«, lahko v povezavi tudi z drugimi težavami; oziroma »vzgojno zapleteni« (agresivni) učenci; še posebno taki z vplivnimi starši, ki jih vodstva nekaterih (mestnih) šol še posebno »rešpektirajo«. Za izrazom »težje vzgojni«, ki je aktualen zadnjih dobrih deset let se skriva marsikaj. Tako stanje omenjeni učenci spretno izkoriščajo, terorizirajo vrstnike in žalijo učiteljice. Navzven se pogosto vse kaže v

najlepšem redu, učiteljice/i, ki se pa znajdejo v omenjeni razpetosti med učenci, vodstvom in (vplivnimi) starši, pa so v dani situaciji izpostavljeni skrajnim stresnim obremenitvam – premosorazmerno tudi z intenzivnostjo izraženosti posebnih potreb pri le-teh učencih.

Stopnjevalna lestvica spopadanja s stresom je pravzaprav pričakovana: distanciranje – samokontrola – iskanje socialne/zdravniške pomoči ter v končni fazi »beg« oziroma bolniški stalež.

Tabela 4.2.6.4 Parametri opisne statistike za spremenljivke osebnostne čvrstosti glede na skupino učencev s posebnimi potrebami

Osebnostna čvrstost	Skupina učencev s PP	N	M	SD
osčvrst1	motnje vedenja in osebnosti	21	32,7381	6,85106
	več motenj	14	33,4821	5,68870
	učne težave	54	31,8287	6,10305
	motnje vedenja in osebnosti in učne težave	16	32,2917	5,37914
	drugo	106	32,8813	6,19356
osčvrst2	motnje vedenja in osebnosti	21	81,6964	7,92332
	več motenj	14	81,2500	10,10759
	učne težave	54	76,0995	10,63917
	motnje vedenja in osebnosti in učne težave	16	81,4453	9,78072
	drugo	106	81,6333	7,41648
osčvrst3	motnje vedenja in osebnosti	21	54,3155	13,94836
	več motenj	14	50,2232	8,55503
	učne težave	54	52,2859	11,81306
	motnje vedenja in osebnosti in učne težave	16	55,5664	13,34353
	drugo	106	54,4959	11,96143
osčvrstost	motnje vedenja in osebnosti	21	56,2500	6,41445
	več motenj	14	54,9851	5,69626
	učne težave	54	53,4047	5,26636
	motnje vedenja in osebnosti in učne težave	16	56,4345	5,39461
	drugo	106	56,3368	5,73316

Legenda: osčvrst1 – angažiranost, osčvrst2 – izzvanost, osčvrst3 – nadzor, osčvrstost – osebnostna čvrstost – na splošno

Tabela 4.2.6.5 Test homogenosti varianc in analiza variance

Osebnostna čvrstost	Homogenost varianc		Analiza variance	
	F	P	F	P
osčvrst1	,420	,794	,352	,842
osčvrst2	2,493	,044	2,924	,032
osčvrst3	1,479	,210	,702	,591
osčvrstost	,191	,943	2,658	,034

Legenda: osčvrst1 – angažiranost, osčvrst2 – izzvanost, osčvrst3 – nadzor, osčvrstost – osebnostna čvrstost – na splošno

Tabela 4.2.6.6 Aposteriorne primerjave

Osebnostna čvrstost	grupe_pp5	grupe_pp5	P	
osčvrst2	motnje vedenja in osebnosti	več motenj	1,000	
		učne težave	,112	
		motnje vedenja in osebnosti in učne težave	1,000	
		Drugo	1,000	
	več motenj	učne težave	motnje vedenja in osebnosti in učne težave	,466
			Drugo	1,000
			Drugo	1,000
	učne težave	motnje vedenja in osebnosti in učne težave	Drugo	,351
			Drugo	,008
	motnje vedenja in osebnosti in učne težave	Drugo	Drugo	1,000
			Drugo	1,000
	osčvrstost	motnje vedenja in osebnosti	več motenj	1,000
učne težave			,520	
motnje vedenja in osebnosti in učne težave			1,000	
Drugo			1,000	
več motenj		učne težave	motnje vedenja in osebnosti in učne težave	1,000
			Drugo	1,000
			Drugo	1,000
učne težave		motnje vedenja in osebnosti in učne težave	Drugo	,615
			Drugo	,022
motnje vedenja in osebnosti in učne težave		Drugo	Drugo	1,000
			Drugo	1,000

Legenda: osčvrst1 – angažiranost, osčvrst2 – izzvanost, osčvrst3 – nadzor, osčvrstost – osebnostna čvrstost – na splošno

Statistično pomembna razlika je za osebnostno čvrstost 2 - izzvanost in osebnostno čvrstost na splošno, ostale niso pomembne.

Vsekakor ugotavljamo, da učenci s svojimi – jakostno različno izraženimi posebnimi potrebami izzovejo učitelje k dodatnemu razmišljanju, izobraževanju oziroma spopolnjevanju, razširjenemu sodelovanju s strokovnjaki različnih strok ter seveda sodelovanju v sklopu različnih internih aktivov.

Uspešno sodelovanje z učenci z različnimi posebnimi potrebami utrjuje učiteljevo osebno čvrstost. Pojavi se pozitivni stres.

Tabela 4.2.6.7 Parametri opisne statistike za spremenljivke izgorelosti glede na skupino učencev s posebnimi potrebami

Izgorelost	Skupina učencev s PP	N	M	SD
izgor_pog1	motnje vedenja in osebnosti	21	50,9700	26,56371
	več motenj	14	42,5926	22,43488
	učne težave	54	34,1221	17,71712
	motnje vedenja in osebnosti in učne težave	16	41,8981	22,04534
	drugo	106	37,9979	21,86101
izgor_pog2	motnje vedenja in osebnosti	21	19,5238	16,50878
	več motenj	14	19,0476	15,65813
	učne težave	54	22,0988	18,24934
	motnje vedenja in osebnosti in učne težave	16	18,7500	12,58306
	drugo	106	17,9874	18,17423
izgor_pog3	motnje vedenja in osebnosti	21	66,7659	14,06020
	več motenj	14	69,3452	11,93791
	učne težave	54	66,5895	14,11804
	motnje vedenja in osebnosti in učne težave	16	67,0573	12,73435
	drugo	106	65,0354	16,80007
izgorelost_pog	motnje vedenja in osebnosti	21	34,5760	15,52743
	več motenj	14	30,7650	11,61353
	učne težave	54	29,8771	13,25764
	motnje vedenja in osebnosti in učne težave	16	31,1970	7,33792
	drugo	106	30,3166	12,86506

Legenda: izgor_pog1 – pogostost čustvene izčrpanosti, izgor_pog2 – pogostost depersonalizacije, izgor_pog3 – pogostost osebne izpolnitve, izgorelost_pog – pogostost izgorelosti – na splošno, izgor_int1 – intenzivnost čustvene izčrpanosti, izgor_int2 – intenzivnost depersonalizacije, izgor_int3 – intenzivnost osebne izpolnitve, izgorelost_int – intenzivnost izgorelosti – na splošno

(nadaljevanje tabele 4.2.6.7)

Izgorelost	Skupina učencev s PP	N	M	SD
izgor_int1	motnje vedenja in osebnosti	21	54,0438	22,83992
	več motenj	14	42,9705	16,22879
	učne težave	54	36,5961	18,59658
	motnje vedenja in osebnosti in učne težave	16	50,0992	17,39737
	drugo	106	40,7457	21,51417
izgor_int2	motnje vedenja in osebnosti	21	41,3605	27,57726
	več motenj	14	23,6735	21,12766
	učne težave	54	26,4021	17,78609
	motnje vedenja in osebnosti in učne težave	16	30,1786	18,66187
	drugo	106	24,2588	20,56631
izgor_int3	motnje vedenja in osebnosti	21	64,1156	13,95721
	več motenj	14	63,3929	9,89917
	učne težave	54	60,5159	12,48636
	motnje vedenja in osebnosti in učne težave	16	63,1696	13,81478
	drugo	106	59,4340	15,63126
izgorelost_int	motnje vedenja in osebnosti	21	43,7629	15,31497
	več motenj	14	34,4170	11,54097
	učne težave	54	34,1608	11,45355
	motnje vedenja in osebnosti in učne težave	16	39,0360	7,94155
	drugo	106	35,1902	13,38566

Legenda: izgor_pog1 – pogostost čustvene izčrpanosti, izgor_pog2 – pogostost depersonalizacije, izgor_pog3 – pogostost osebne izpolnitve, izgorelost_pog – pogostost izgorelosti – na splošno, izgor_int1 – intenzivnost čustvene izčrpanosti, izgor_int2 – intenzivnost depersonalizacije, izgor_int3 – intenzivnost osebne izpolnitve, izgorelost_int – intenzivnost izgorelosti – na splošno

Tabela 4.2.6.8 Test homogenosti varianc in analiza variance

	Homogenost varianc		Analiza variance	
	F	P	F	P
Izgorelost				
izgor_pog1	1,838	,123	2,561	,040
izgor_pog2	,487	,745	,498	,737
izgor_pog3	,932	,446	,323	,862
Izgorelost_pog	1,899	,112	,561	,691
izgor_int1	,960	,430	3,530	,008
izgor_int2	1,681	,156	3,218	,014
izgor_int3	1,043	,386	,756	,555
Izgorelost_int	1,520	,197	2,643	,035

Legenda: izgor_pog1 – pogostost čustvene izčrpanosti, izgor_pog2 – pogostost depersonalizacije, izgor_pog3 – pogostost osebne izpolnitve, izgorelost_pog – pogostost izgorelosti – na splošno, izgor_int1 – intenzivnost čustvene izčrpanosti, izgor_int2 – intenzivnost depersonalizacije, izgor_int3 – intenzivnost osebne izpolnitve, izgorelost_int – intenzivnost izgorelosti – na splošno

Tabela 4.2.6.9 Aposteriorne primerjave

izgorelost	grupe_pp5	grupe_pp5	P	
izgor_pog1	motnje vedenja in osebnosti	več motenj	1,000	
		učne težave	,026	
		motnje vedenja in osebnosti in učne težave	1,000	
		drugo	,121	
	več motenj	več motenj	učne težave	1,000
			motnje vedenja in osebnosti in učne težave	1,000
			drugo	1,000
	učne težave	učne težave	motnje vedenja in osebnosti in učne težave	1,000
			drugo	1,000
			drugo	1,000
	motnje vedenja in osebnosti in učne težave	motnje vedenja in osebnosti in učne težave	drugo	1,000
			drugo	1,000
izgor_int1	motnje vedenja in osebnosti	več motenj	1,000	
		učne težave	,010	
		motnje vedenja in osebnosti in učne težave	1,000	
		drugo	,068	
	več motenj	več motenj	učne težave	1,000
			motnje vedenja in osebnosti in učne težave	1,000
			drugo	1,000
	učne težave	učne težave	motnje vedenja in osebnosti in učne težave	,207
			drugo	1,000
			drugo	1,000
	motnje vedenja in osebnosti in učne težave	motnje vedenja in osebnosti in učne težave	drugo	,881
			drugo	,881

Legenda: izgor_pog1 – pogostost čustvene izčrpanosti, izgor_pog2 – pogostost depersonalizacije, izgor_pog3 – pogostost osebne izpolnitve, izgorelost_pog – pogostost izgorelosti – na splošno, izgor_int1 – intenzivnost čustvene izčrpanosti, izgor_int2 – intenzivnost depersonalizacije, izgor_int3 – intenzivnost osebne izpolnitve, izgorelost_int – intenzivnost izgorelosti – na splošno

(nadaljevanje tabele 4.2.6.9)

izgorelost	grupe_pp5	grupe_pp5	P	
izgor_int2	motnje vedenja in osebnosti	več motenj	,136	
		učne težave	,052	
		motnje vedenja in osebnosti in učne težave	1,000	
		drugo	,006	
	več motenj	učne težave	1,000	
		motnje vedenja in osebnosti in učne težave	1,000	
		drugo	1,000	
	učne težave	motnje vedenja in osebnosti in učne težave	1,000	
		drugo	1,000	
		motnje vedenja in osebnosti in učne težave	1,000	
	izgorelost_int	motnje vedenja in osebnosti	več motenj	,339
			učne težave	,036
motnje vedenja in osebnosti in učne težave			1,000	
drugo			,051	
več motenj		učne težave	1,000	
		motnje vedenja in osebnosti in učne težave	1,000	
		drugo	1,000	
učne težave		motnje vedenja in osebnosti in učne težave	1,000	
		drugo	1,000	
		motnje vedenja in osebnosti in učne težave	1,000	

Legenda: izgor_pog1 – pogostost čustvene izčrpanosti, izgor_pog2 – pogostost depersonalizacije, izgor_pog3 – pogostost osebne izpolnitve, izgorelost_pog – pogostost izgorelosti – na splošno, izgor_int1 – intenzivnost čustvene izčrpanosti, izgor_int2 – intenzivnost depersonalizacije, izgor_int3 – intenzivnost osebne izpolnitve, izgorelost_int – intenzivnost izgorelosti – na splošno

Statistično pomembne razlike so za pogostost izgorelosti 1 - čustvena izčrpanost, intenzivnost izgorelosti 1 - čustvena izčrpanost, intenzivnost izgorelosti 2 - depersonalizacija in intenzivnost izgorelosti na splošno, ostale niso pomembne.

Pogostost in intenzivnost čustvene izčrpanosti lahko pripisujemo učiteljem, ki so tudi sami zelo občutljivi na težave oziroma posebne potrebe otrok ter njihove stiske doživljajo osebno in čustveno, kar lahko še tako dobrega in izkušenega učitelja pripelje na pot izgorevanja.

Intenzivno depersonalizacijo pa pri učiteljih povzročajo učenci z »motnjami vedenja in osebnosti« (lahko tudi z dodatnimi še drugimi težavami); še posebej taki učenci, ki pričakujejo, da bodo za »njihova kakršna koli neprimerna dejanja« tako krivi učitelji. Težko učitelju, ki mu vodstvo šole dodeli v skupino veliko otrok z »vzgojno posebnimi potrebami« (torej nepredvidljivo agresivnih otrok).

Hipotezo 6: » Predvidevamo, da obstajajo razlike pri spoprijemanju s stresom, izgorelosti in osebnostni čvrstosti glede na skupino učencev s posebnimi potrebami, ki jih učitelj poučuje« smo delno potrdili.

4.2.7 Hipoteza 7: Predvidevamo, da obstajajo povezave med načini spoprijemanja s stresom, izgorelostjo in osebnostno čvrstostjo.

Tabela 4.2.7.1 Korelacije med odvisnimi spremenljivkami

		stres1	stres2	stres3	stres4	stres5	stres6	stres7	stres8
osčvrst1	r	,292	,152	,123	,023	-,004	,200	-,137	,076
	2P	,000	,028	,074	,739	,953	,004	,046	,273
osčvrst2	r	-,014	-,089	,081	,106	,037	-,035	,142	,026
	2P	,837	,200	,239	,125	,589	,617	,039	,702
osčvrst3	r	,218	,066	,073	,138	,038	,191	-,085	-,050
	2P	,001	,340	,292	,046	,583	,005	,221	,472
osčvrstost	r	,248	,054	,137	,159	,045	,186	-,034	,006
	2P	,000	,439	,047	,021	,520	,007	,627	,930
izgor_pog1	r	,219	,067	,289	,215	,141	,355	,056	-,004
	2P	,001	,336	,000	,002	,040	,000	,420	,950
izgor_pog2	r	,243	,003	,139	,184	,096	,240	,002	,096
	2P	,000	,964	,043	,007	,165	,000	,978	,166
izgor_pog3	r	-,102	,076	,033	-,024	,151	-,101	,066	,165
	2P	,139	,273	,635	,731	,029	,145	,342	,016
izgorelost_pog	r	,275	,009	,214	,215	,064	,350	,006	-,024
	2P	,000	,896	,002	,002	,356	,000	,926	,724
izgor_int1	r	,218	,048	,316	,197	,175	,340	,053	,049
	2P	,001	,485	,000	,004	,011	,000	,444	,479
izgor_int2	r	,189	,051	,182	,136	,027	,236	,036	,071
	2P	,006	,461	,008	,049	,699	,001	,606	,301
izgor_int3	r	,036	,008	,062	,121	,169	-,013	,126	,159
	2P	,604	,911	,370	,079	,014	,852	,067	,021
izgorelost_int	r	,207	,051	,247	,136	,047	,317	,002	,007
	2P	,002	,461	,000	,049	,497	,000	,983	,923

(nadaljevanje tabele 4.2.7.1)

		osčvrst1	osčvrst2	osčvrst3	osčvrstost
izgor_pog1	r	,384	,076	,244	,346
	2P	,000	,269	,000	,000
izgor_pog2	r	,330	-,156	,213	,183
	2P	,000	,023	,002	,008
izgor_pog3	r	-,135	,074	-,111	-,086
	2P	,051	,284	,109	,213
izgorelost_pog	r	,421	-,057	,278	,313
	2P	,000	,410	,000	,000
izgor_int1	r	,366	,094	,234	,341
	2P	,000	,174	,001	,000
izgor_int2	r	,288	-,061	,154	,177
	2P	,000	,376	,025	,010
izgor_int3	r	-,107	,121	,026	,043
	2P	,123	,081	,710	,534
izgorelost_int	r	,393	-,027	,200	,265
	2P	,000	,695	,003	,000

Legenda: osčvrst1 – angažiranost, osčvrst2 – izzvanost, osčvrst3 – nadzor, osčvrstost – osebnostna čvrstost – na splošno

Legenda: izgor_pog1 – pogostost čustvene izčrpanosti, izgor_pog2 – pogostost depersonalizacije, izgor_pog3 – pogostost osebne izpolnitve, izgorelost_pog – pogostost izgorelosti – na splošno, izgor_int1 – intenzivnost čustvene izčrpanosti, izgor_int2 – intenzivnost depersonalizacije, izgor_int3 – intenzivnost osebne izpolnitve, izgorelost_int – intenzivnost izgorelosti – na splošno

Osebnostna čvrstost 1 – angažiranost statistično pomembno korelira s stresom 1 – konfrontacija in stresom 6 – beg. Angažiranost namreč odloča o tem ali se bo učitelj spopadel s stresorji ali se bo rajši odločil za beg. Osebnostna čvrstost 3 – nadzor korelira statistično pomembno s stresom 1 – konfrontacija. Boljši nadzor v stresni situaciji lažje uravnava konfrontacijo s stresom. Podobno povezanost opazimo tudi pri osebnostni čvrstosti nasplošno.

Izgorelost 1 – pogostost čustvene izčrpanosti je statistično pomembno povezana kar s štirimi vidiki stresa (konfrontacija, samokontrola, iskanje pomoči in beg). Izgorelost 2 – pogostost depersonalizacije se povezuje s konfrontacijo (stres 1) in begom (stres 6). Idenične povezave vidimo pri pogostosti izgorelosti nasplošno s posameznimi vidiki stresa. Tudi intenzivnost izgorelosti 1, 2 in 3 ter izgorelost na splošno se povezuje statistično pomembno z vidiki stresa 1, 3, 4 in 6. Lahko zaključimo, da so vsi vidki pogostosti in intenzivnosti izgorelosti predvsem pod vplivom konfrontacije, samokontrole, iskanja pomoči in bega. Najprej učitelj poskuša s konfrontacijo in samokontrolo reševati situacije, kar že pripomore k določeni izgorelosti. Ko se zaradi tega izgorelost poveča, išče socialno ali zdravniško pomoč. Če tudi na ta način ne uspe, mu ostane samo še beg iz stresnega okolja.

Osebnostna čvrstost 1 – angažiranost, osebnostna čvrstost 3 – nadzor, osebnostna čvrstost nasplošno se statistično pomembno povezujejo s pogostostjo izgorelosti 1 – čustvena izčrpanost, pogostostjo izgorelosti 2 – depersonalizacija ter pogostostjo izgorelosti na splošno. Identične statistično pomembne povezave najdemo med vidiki osebnostne čvrstosti in vidki, ki kažejo na intenzivnost izgorelosti. Angažiranost in nadzor sta vidika osebnostne čvrstosti, ki najbolj korelirata s pogostostjo in intenzivnostjo izgorelosti zaradi čustvene izčrpanosti, depersonalizacije in izgorelosti na splošno. Stresne situacije v šoli zahtevajo od učitelja stalno angažiranost in nadzor, kar dolgoročno povečuje pogostost in intenzivnost izčrpanosti, še posebej na čustvenem področju.

Hipotezo 7: »Predvidevamo, da obstajajo povezave med načini spoprijemanja s stresom, izgorelostjo in osebnostno čvrstostjo smo delno potrdili.

4.2.8 Hipoteza 8: Predvidevamo, da obstajajo povezave med spoprijemanjem s stresom, izgorelostjo in osebnostno čvrstostjo ter dolžino delovne dobe.

Tabela 4.2.8.1 Korelacije med spoprijemanjem s stresom in delovno dobo

		Delovna doba
stres1	r	,102
	2P	,140
stres2	r	,090
	2P	,191
stres3	r	,090
	2P	,191
stres4	r	-,040
	2P	,565
stres5	r	,123
	2P	,076
stres6	r	,236
	2P	,001
stres7	r	,031
	2P	,659
stres8	r	-,032
	2P	,642

Legenda: (stres1: konfrontacija) (stres2: distanciranje) (stres3: samokontrola) (stres4: iskanje socialne pomoči) (stres5: sprejemanje odgovornosti) (stres6: beg/izogibanje) (stres7: načrtno reševanje problemov) (stres8: pozitivna ponovna. ocena)

Statistično pomembna povezava je s stresom 6, ki je pozitivna, a po jakosti nizka. Ostale povezave niso pomembne. Stres6 pomeni beg, lahko tudi umik. Starejši učitelji začnejo sčasoma uporabljati beg oziroma umik zato, ker ne zmorejo več bolj aktivnega soočanja s stresom.

Tabela 4.2.8.2 Korelacije med osebnostno čvrstostjo in delovno dobo

		Delovna doba
osčvrst1	r	,099
	2P	,153
osčvrst2	r	,079
	2P	,251
osčvrst3	r	,010
	2P	,890
osčvrstost	r	,083
	2P	,230

Legenda: osčvrst1 – angažiranost, osčvrst2 – izzvanost, osčvrst3 – nadzor, osčvrstost – osebnostna čvrstost – na splošno

Ni statistično pomembnih povezav.

Tabela 4.2.8.3 Korelacije med izgorelostjo in delovno dobo

		Delovna doba
izgor_pog1	r	,255
	2P	,000
izgor_pog2	r	,075
	2P	,275
izgor_pog3	r	-,014
	2P	,844
izgorelost_pog	r	,184
	2P	,007
izgor_int1	r	,253
	2P	,000
izgor_int2	r	,153
	2P	,027
izgor_int3	r	,054
	2P	,435
izgorelost_int	r	,200
	2P	,004

Legenda: izgor_pog1 – pogostost čustvene izčrpanosti, izgor_pog2 – pogostost depersonalizacije, izgor_pog3 – pogostost osebne izpolnitve, izgorelost_pog – pogostost izgorelosti – na splošno, izgor_int1 – intenzivnost čustvene izčrpanosti, izgor_int2 – intenzivnost depersonalizacije, izgor_int3 – intenzivnost osebne izpolnitve, izgorelost_int – intenzivnost izgorelosti – na splošno

Statistično pomembne so povezave s pogostostjo izgorelosti 1 - čustvena izčrpanost, pogostostjo izgorelosti na splošno, intenzivnostjo izgorelosti 1 - čustvena izčrpanost, intenzivnostjo izgorelosti 2 - depersonalizacija in intenzivnostjo izgorelosti na splošno. Korelacije so pozitivne, vendar po jakosti nizke. S povečano delovno dobo se kaže tendenca, da so učitelji pogosto in intenzivneje čustveno izčrpani in izgoreli, kar je posledica dela v stresnem okolju.

Hipotezo 8: »Predvidevamo, da obstajajo povezave med spoprijemanjem s stresom, izgorelostjo in osebnostno čvrstostjo ter dolžino delovne dobe« smo delno potrdili.

4.2.9 Hipoteza 9: Predvidevamo, da obstajajo razlike pri spoprijemanju s stresom, izgorelosti in osebnostni čvrstosti glede na razredništvo.

Tabela 4.2.9.1 Parametri opisne statistike za spremenljivke spoprijemanja s stresom glede na razredništvo

Spoprijemanje s stresom	razredništvo	N	M	SD
stres1	da	123	34,3722	10,67803
	ne	88	35,1641	10,30683
stres2	da	123	30,1716	12,74589
	ne	88	28,5354	13,71686
stres3	da	123	42,5087	10,75512
	ne	88	44,7511	12,41207
stres4	da	123	52,1680	17,69211
	ne	88	53,4722	19,06559
stres5	da	123	47,8997	15,29884
	ne	88	46,4015	14,39474
stres6	da	123	20,8333	13,19774
	ne	88	25,2367	15,56921
stres7	da	123	56,3234	14,66976
	ne	88	57,0076	12,27882
stres8	da	123	46,9609	13,73280
	ne	88	45,8333	11,30826

Legenda: (stres1: konfrontacija) (stres2: distanciranje) (stres3: samokontrola) (stres4: iskanje socialne pomoči) (stres5: sprejemanje odgovornosti) (stres6: beg/izogibanje) (stres7: načrtno reševanje problemov) (stres8: pozitivna ponovna. ocena)

Tabela 4.2.9.2 Test homogenosti varianc in analiza variance

Spoprijemanje s stresom	Homogenost varianc		Analiza variance	
	F	P	F	P
stres1	,005	,941	,290	,591
stres2	,069	,793	,793	,374
stres3	3,546	,061	1,959	,163
stres4	,211	,647	,261	,610
stres5	,087	,768	,517	,473
stres6	3,499	,063	4,910	,028
stres7	1,759	,186	,127	,721
stres8	1,847	,176	,399	,528

Legenda: (stres1: konfrontacija) (stres2: distanciranje) (stres3: samokontrola) (stres4: iskanje socialne pomoči) (stres5: sprejemanje odgovornosti) (stres6: beg/izogibanje) (stres7: načrtno reševanje problemov) (stres8: pozitivna ponovna. ocena)

Statistično pomembna je le razlika za stres6 – beg/izogibanje, ostale niso pomembne.

Ostaja odprto vprašanje ali gre za beg v pasivnost ali umik na neko drugo delovno mesto kot posledica različnih oblik »vertikalnega mobinga«, kamor spadajo tudi nerealni pritiski nekaterih staršev. Beg je nekoliko višji pri učiteljih, ki niso razredniki. Učitelj razrednik mora biti zaradi svoje funkcije razredništva bolj angažiran, saj učenci, starši in drugi učitelji pričakujejo, da bo poskušal rešiti problem, medtem ko se učitelji nerazredniki lažje umaknejo v pasivnost.

Tabela 4.2.9.3 Parametri opisne statistike za spremenljivke osebnostne čvrstosti glede na razredništvo

Osebnostna čvrstost	razredništvo	N	M	SD
osčvrst1	da	123	32,6220	6,24333
	ne	88	32,5521	5,96252
osčvrst2	da	123	80,3354	9,68355
	ne	88	79,9716	7,99375
osčvrst3	da	123	53,1250	11,55322
	ne	88	54,5277	12,66513
osčvrstost	da	123	55,3608	5,55634
	ne	88	55,6838	6,03761

Legenda: osčvrst1 – angažiranost, osčvrst2 – izzvanost, osčvrst3 – nadzor, osčvrstost – osebnostna čvrstost – na splošno

Tabela 4.2.9.4 Test homogenosti varianc in analiza variance

Osebnostna čvrstost	Homogenost varianc		Analiza variance	
	F	P	F	P
osčvrst1	,433	,511	,007	,935
osčvrst2	3,478	,064	,083	,773
osčvrst3	2,267	,134	,698	,405
osčvrstost	2,238	,136	,161	,688

Legenda: osčvrst1 – angažiranost, osčvrst2 – izzvanost, osčvrst3 – nadzor, osčvrstost – osebnostna čvrstost – na splošno

Ni statistično pomembnih razlik.

Tabela 4.2.9.5 Parametri opisne statistike za spremenljivke izgorelosti
glede na razredništvo

izgorelost	razredništvo	N	M	SD
izgor_pog1	da	123	36,4950	20,11589
	ne	88	42,2559	23,58786
izgor_pog2	da	123	17,0190	15,53428
	ne	88	22,5379	19,46273
izgor_pog3	da	123	66,8869	15,61489
	ne	88	64,8674	14,69471
izgorelost_pog	da	123	28,8757	11,54114
	ne	88	33,3088	14,05669
izgor_int1	da	123	40,1858	19,17547
	ne	88	44,2100	22,86522
izgor_int2	da	123	23,5075	18,37789
	ne	88	31,6883	23,54720
izgor_int3	da	123	61,3531	14,39349
	ne	88	59,8417	14,05028
izgorelost_int	da	123	34,1134	11,39612
	ne	88	38,6855	14,35119

Legenda: izgor_pog1 – pogostost čustvene izčrpanosti, izgor_pog2 – pogostost depersonalizacije, izgor_pog3 – pogostost osebne izpolnitve, izgorelost_pog – pogostost izgorelosti – na splošno, izgor_int1 – intenzivnost čustvene izčrpanosti, izgor_int2 – intenzivnost depersonalizacije, izgor_int3 – intenzivnost osebne izpolnitve, izgorelost_int – intenzivnost izgorelosti – na splošno

Tabela 4.2.9.6 Test homogenosti varianc in analiza variance

	Homogenost varianc		Analiza variance	
	F	P	F	P
izgorelost				
izgor_pog1	2,374	,125	3,639	,058
izgor_pog2	2,191	,140	5,234	,023
izgor_pog3	,009	,926	,901	,344
izgorelost_pog	2,360	,126	6,301	,013
izgor_int1	3,547	,061	1,922	,167
izgor_int2	2,709	,101	8,022	,005
izgor_int3	,093	,761	,577	,448
izgorelost_int	2,138	,145	6,638	,011

Legenda: izgor_pog1 – pogostost čustvene izčrpanosti, izgor_pog2 – pogostost depersonalizacije, izgor_pog3 – pogostost osebne izpolnitve, izgorelost_pog – pogostost izgorelosti – na splošno, izgor_int1 – intenzivnost čustvene izčrpanosti, izgor_int2 – intenzivnost depersonalizacije, izgor_int3 – intenzivnost osebne izpolnitve, izgorelost_int – intenzivnost izgorelosti – na splošno

Statistično pomembne razlike so pri pogostosti izgorelosti 2 - depersonalizacija, pogostosti izgorelosti na splošno, intenzivnosti izgorelosti 2 - depersonalizacija in intenzivnosti izgorelosti na splošno.

Pogostost in intenzivnost depersonalizacije (nekaterih) razrednikov lahko povezujemo s pritiski, ki so jih deležni s strani nekaterih (morda vplivnih) staršev pa tudi predpostavljenih, ki vršijo različne pritiske na razrednike. Lahko bi iskali tudi elemente vertikalnega »mobinga«, kar pa je – žal s strani učiteljev težko dokazovati.

Pogostost ter intenzivnost izgorelosti na splošno pa lahko pripisujemo preutrujenosti (preobremenjenosti) razrednikov – poleg rednega dela še nadomeščanja bolnih učiteljev, številni projekti, ki potekajo v popoldanskem času, pritiski s strani vodstev, staršev, učencev z najrazličnejšimi posebnimi potrebami.

Hipotezo 9: »Predvidevamo, da obstajajo razlike pri spoprijemanju s stresom, izgorelosti in osebnostni čvrstosti glede na razredništvo« smo delno potrdili.

4.2.10 Hipoteza 10: Predvidevamo, da obstajajo razlike pri spoprijemanju s stresom, izgorelosti in osebnostni čvrstosti glede na zadovoljstvo z ravnateljem.

Tabela 4.2.10.1 Parametri opisne statistike za spremenljivke spoprijemanja s stresom glede na zadovoljstvo z ravnateljem

sproprijemanje s stresom	zadovoljstvo z ravnateljem	N	M	SD
stres1	Zelo	136	33,7010	10,63168
	Srednje	58	35,7280	9,98765
	Nisem	17	39,2157	10,29477
stres2	Zelo	136	29,0033	12,82450
	Srednje	58	30,8429	12,45187
	Nisem	17	28,7582	17,91993
stres3	Zelo	136	42,2269	11,14596
	Srednje	58	44,8276	11,21332
	Nisem	17	48,4594	13,90722
stres4	zelo	136	50,6127	17,00847
	srednje	58	53,6398	18,92016
	nisem	17	66,3399	20,36232
stres5	zelo	136	47,9167	14,79455
	srednje	58	45,8333	13,17616
	nisem	17	47,0588	21,02850
stres6	zelo	136	20,7414	12,72399
	srednje	58	23,9943	15,86735
	nisem	17	33,5784	16,76213
stres7	zelo	136	56,1275	14,10781
	srednje	58	56,2261	12,57757
	nisem	17	61,7647	13,73278
stres8	zelo	136	46,7437	12,40673
	srednje	58	46,4696	12,46582
	nisem	17	44,5378	16,74651

Legenda: (stres1: konfrontacija) (stres2: distanciranje) (stres3: samokontrola) (stres4: iskanje socialne pomoči) (stres5: sprejemanje odgovornosti) (stres6: beg/izogibanje) (stres7: načrtno reševanje problemov) (stres8: pozitivna ponovna. ocena)

Tabela 4.2.10.2 Test homogenosti varianc in analiza variance

Spoprijemanje s stresom	Homogenost varianc		Analiza variance	
	F	P	F	P
stres1	,021	,979	2,497	,085
stres2	2,254	,108	,424	,655
stres3	,569	,567	2,847	,060
stres4	,220	,803	5,990	,003
stres5	3,463	,033	,464	,632
stres6	2,890	,058	6,721	,001
stres7	,078	,925	1,315	,271
stres8	,502	,606	,224	,799

Legenda: (stres1: konfrontacija) (stres2: distanciranje) (stres3: samokontrola) (stres4: iskanje socialne pomoči) (stres5: sprejemanje odgovornosti) (stres6: beg/izogibanje) (stres7: načrtno reševanje problemov) (stres8: pozitivna ponovna. ocena)

Tabela 4.2.10.3 Aposteriorne primerjave

Spoprijemanje s stresom	Zadovoljen z ravnateljem	Zadovoljen z ravnateljem	P
stres4	zelo	srednje	,840
		nisem	,002
	srednje	nisem	,031
stres6	zelo	srednje	,419
		nisem	,001
	srednje	nisem	,041

Statistično pomembne razlike so za stres4 – iskanje socialne pomoči in stres6 - beg. Učitelji, ki niso zadovoljni z ravnateljem, kažejo večjo potrebo po socialni pomoči in begu iz stresnih situacij.

Rezultati dajejo realno sliko o stanju, ki ga doživljajo nekatere učiteljice/ učitelji – v vertikalnem – relacijskem odnosu z ravnateljico oziroma ravnateljem. Ugotavljamo, da imajo ravnatelji v (nekaterih) slovenskih osnovnih šolah tako velik »vpliv«, da učiteljem v skrajni fazi, če niso zadovoljni z delom ravnatelja, ne preostane drugega kot iskanje socialne pomoči ter beg v različnih oblikah, od pasivnosti do bolniškega staleža. Ne smemo namreč zanemariti dejstva, da imajo nekateri današnji učitelji veliko znanja in izkušenj, kar pa ne pomeni nujno tudi naklonjenosti vodstva. Učitelj je v bivanjski dinamiki svojega dela razpet med pričakovanji vodstva, med

pričakovanji staršev (nekateri so prezahtevni, lahko »nenaklonjeni« ali imajo nerealna pričakovanja; mnogi pa so prav odlični ljudje), med pričakovanji učencev z najrazličnejšimi potrebami in sposobnostmi, med urejanjem velike količine dokumentacije (kar se je še povečalo z uvedbo devetletke), pa tudi z materialnimi možnostmi, ki jih nudi (oziroma ne nudi) šola. Ne smemo tudi prezreti, da je v razredih lahko 28 učencev, v podaljšanem bivanju v izjemnih primerih tudi 30. Če ravnatelj išče nerodnosti ali »napake« pri preobremenjenem učitelju/učiteljici (jutranje varstvo; nato pouk ali spremstvo, potem podaljšano bivanje do petih popoldne in po možnosti še delo na šolskem projektu) – jih utegne tudi najti. Če vztraja leta, začne učitelj pregorevati do skrajnega stanja, kar kaže tudi naša raziskava. Ravnatelj s svojim izvajanjem nadzora lahko predstavlja predvsem grožnjo, medtem ko morajo učitelji iskati strokovno in čustveno pomoč drugje, ali pa se celo umakniti na različne načine iz vseh obremenjujočih pričakovanj.

Zadovoljstvo z ravnateljem oziroma ravnateljico lahko predstavlja tudi pozitivno motivacijo, kar v učiteljskem pogledu pomeni večje razdajanje svojemu poslanstvu skozi prizmo pozitivnega stresa. Relacije med zelo zadovoljnimi in nezadovoljnimi ter med srednje zadovoljnimi in nezadovoljnimi pa so statistično pomembne. Pomenijo nagibanje k negativnemu stresu oziroma doživljanje negativnega stresa z večjima končnima posledicama - iskanje socialne pomoči in beg, ko učitelj omaga.

Tabela 4.2.10.4 Parametri opisne statistike za spremenljivke osebnostne čvrstosti glede na zadovoljstvo z ravnateljem

Osebnostna čvrstost	Zadovoljstvo z ravnateljem	N	M	SD
osčvrst1	zelo	136	32,0772	5,87769
	srednje	58	33,8003	6,35323
	nisem	17	32,5980	6,90733
osčvrst2	zelo	136	80,6756	8,77478
	srednje	58	77,2629	8,87352
	nisem	17	86,2132	7,81709
osčvrst3	zelo	136	52,6540	11,96379
	srednje	58	55,0377	11,21035
	nisem	17	57,6287	14,44660
osčvrstost	zelo	136	55,1356	5,99590
	srednje	58	55,3670	5,01808
	nisem	17	58,8133	5,29639

Legenda: osčvrst1 – angažiranost, osčvrst2 – izzvanost, osčvrst3 – nadzor, osčvrstost – osebnostna čvrstost – na splošno

Tabela 4.2.10.5 Test homogenosti varianc in analiza variance

Osebnostna čvrstost	Homogenost varianc		Analiza variance	
	F	P	F	P
osčvrst1	,379	,685	1,625	,199
osčvrst2	,110	,896	7,513	,001
osčvrst3	1,818	,165	1,796	,169
osčvrstost	,894	,410	3,175	,044

Legenda: osčvrst1 – angažiranost, osčvrst2 – izzvanost, osčvrst3 – nadzor, osčvrstost – osebnostna čvrstost – na splošno

Tabela 4.2.10.6 Aposteriorne primerjave

Osebnostna čvrstost	Zadovoljen z ravnateljem	Zadovoljen z ravnateljem	P
osčvrst2 (izzvanost)	zelo	srednje	,040
		nisem	,044
	srednje	nisem	,001
osčvrstost (osebnostna čvrstost na splošno)	zelo	srednje	1,000
		nisem	,038
	srednje	nisem	,088

Legenda: osčvrst1 – angažiranost, osčvrst2 – izzvanost, osčvrst3 – nadzor, osčvrstost – osebnostna čvrstost – na splošno

Statistično pomembne razlike so za osebnostno čvrstost 2 - izzvanost in osebnostno čvrstost na splošno. Ostale razlike niso pomembne.

Najnižjo vrednost pri osebnostni čvrstosti 2 – izzvanost, kar pomeni najvišjo izzvanost, imajo učitelji, ki so srednje zadovoljni z ravnateljem. Nato sledijo tisti učitelji, ki so zelo zadovoljni z ravnateljem, najmanj pa so izzvani tisti učitelji, ki niso zadovoljni z ravnateljem.

Učitelji z visoko stopnjo izzvanosti pojmujejo spremembe in probleme v šoli kot dogajanje, ki jim pomeni predvsem vzpodbudo za nadaljnji strokovni razvoj. Če so ob tem zelo ali srednje zadovoljni z ravnateljem, doživljajo šolo kot varen prostor za svoje poslanstvo.

Učitelji, ki niso zadovoljni z ravnateljem, lahko spremembe in dodatne obremenitve s strani vodstva, staršev ali učencev doživljajo kot ogroženo osebnostno čvrstost. Če te stiske ne morejo reševati v sodelovanju z ravnateljem, s sodelavci, jih pogosto »nosijo« ali pa se zatekajo po pomoč v druge institucije (zdravniki, psihologi...).

Tabela 4.2.10.7 Parametri opisne statistike za spremenljivke izgorelosti
glede na zadovoljstvo z ravnateljem

Izgorelost	Zadovoljstvo z ravnateljem	N	M	SD
izgor_pog1	zelo	136	35,6754	20,44970
	srednje	58	38,9847	19,74930
	nisem	17	64,3791	22,82674
izgor_pog2	zelo	136	16,7892	14,67569
	srednje	58	22,1839	19,18974
	nisem	17	29,8039	25,83254
izgor_pog3	zelo	136	68,4743	14,17259
	srednje	58	61,3147	16,53416
	nisem	17	62,7451	15,32494
izgorelost_pog	zelo	136	27,9968	11,26231
	srednje	58	33,2846	11,92209
	nisem	17	43,8126	17,53457
izgor_int1	zelo	136	38,4454	19,28878
	srednje	58	42,6656	19,81218
	nisem	17	66,4799	20,38062
izgor_int2	zelo	136	23,5084	17,66734
	srednje	58	28,4236	21,96519
	nisem	17	49,0756	28,70034
izgor_int3	zelo	136	61,8304	13,81318
	srednje	58	58,0357	14,85116
	nisem	17	61,0294	15,10269
izgorelost_int	zelo	136	33,3745	11,25220
	srednje	58	37,6845	12,49602
	nisem	17	51,5087	15,10559

Legenda: izgor_pog1 – pogostost čustvene izčrpanosti, izgor_pog2 – pogostost depersonalizacije, izgor_pog3 – pogostost osebne izpolnitve, izgorelost_pog – pogostost izgorelosti – na splošno, izgor_int1 – intenzivnost čustvene izčrpanosti, izgor_int2 – intenzivnost depersonalizacije, izgor_int3 – intenzivnost osebne izpolnitve, izgorelost_int – intenzivnost izgorelosti – na splošno

Tabela 4.2.10.8 Test homogenosti varianc in analiza variance

	Homogenost varianc		Analiza variance	
	F	P	F	P
Izgorelost				
izgor_pog1	,256	,775	14,879	,000
izgor_pog2	4,307	,015	3,531	,039
izgor_pog3	,396	,674	5,116	,007
izgorelost_pog	1,317	,270	14,850	,000
izgor_int1	,014	,986	15,653	,000
izgor_int2	6,381	,002	6,991	,003
izgor_int3	,283	,753	1,455	,236
izgorelost_int	2,074	,128	18,211	,000

Legenda: izgor_pog1 – pogostost čustvene izčrpanosti, izgor_pog2 – pogostost depersonalizacije, izgor_pog3 – pogostost osebne izpolnitve, izgorelost_pog – pogostost izgorelosti – na splošno, izgor_int1 – intenzivnost čustvene izčrpanosti, izgor_int2 – intenzivnost depersonalizacije, izgor_int3 – intenzivnost osebne izpolnitve, izgorelost_int – intenzivnost izgorelosti – na splošno

Tabela 4.2.10.9 Aposteriorne primerjave

Izgorelost	Zadovoljen z ravnateljcem	Zadovoljen z ravnateljcem	P
izgor_pog1	zelo	srednje	,910
		nisem	,000
	srednje	nisem	,000
izgor_pog2	zelo	srednje	,140
		nisem	,043
	srednje	nisem	,508
izgor_pog3	zelo	srednje	,008
		nisem	,413
	srednje	nisem	1,000
izgorelost_pog	zelo	srednje	,017
		nisem	,000
	srednje	nisem	,005
izgor_int1	zelo	srednje	,508
		nisem	,000
	srednje	nisem	,000
izgor_int2	zelo	srednje	,292
		nisem	,006
	srednje	nisem	,031
izgorelost_int	zelo	srednje	,067
		nisem	,000
	srednje	nisem	,000

Legenda: izgor_pog1 – pogostost čustvene izčrpanosti, izgor_pog2 – pogostost depersonalizacije, izgor_pog3 – pogostost osebne izpolnitve, izgorelost_pog – pogostost izgorelosti – na splošno, izgor_int1 – intenzivnost čustvene izčrpanosti, izgor_int2 – intenzivnost depersonalizacije, izgor_int3 – intenzivnost osebne izpolnitve, izgorelost_int – intenzivnost izgorelosti – na splošno

Statistično pomembne razlike so pri vseh vidikih izgorelosti prisotne, z izjemo za intenzivnost izgorelosti 3, kjer razlike niso statistično pomembne.

Ugotavljamo, da nezadovoljstvo z ravnateljico oziroma ravnateljem povzroča pri učiteljicah in učiteljih največjo pogostost in intenzivnost čustvene izčrpanosti, največjo pogostost in intenzivnost depersonalizacije. Ugotavljamo enak vpliv pri pogostosti in intenzivnosti izgorelosti na splošno. Enak vpliv se kaže tudi pri pogostosti izgorelosti za vidik osebne ozpopolnitve, ne kaže pa se enak vpliv za intenzivnost pri tem vidiku.

Apriorne primerjave kažejo, da obstajajo razlike ne le med zelo zadovoljnimi in nezadovoljnimi učitelji, temveč tudi med srednje zadovoljnimi in nezadovoljnimi učiteljicami oziroma učitelji.

Ravnatelji z razporejanjem dela in odnosom do učiteljev ustvarjajo različne pogoje za delo pri posameznih učiteljih. Učitelji glede na izkušnje z ravnateljem izražajo svoje zadovoljstvo z njegovim delom. Učitelji, ki niso zadovoljni z razporejanjem dela, odnosi na delovnem mestu, kažejo sčasoma večjo čustveno izčrpanost, depersonalizacijo in slabšo osebno izpolnitev.

Ugotavljamo, da nekatere ravnateljice oziroma ravnatelji izvajajo po svojih kriterijih oziroma ključih hierarhično rangiranje učiteljskega kadra. Glede na to rangiranje učitelje različno obremenjujejo ter so v bolj ali manj prijaznih odnosih z njimi. Morda pa je to posebna strategija »bosinga«, ki se naslanja na prihajajočo recesijo. Takrat bodo učitelji, ki ne ustrezajo ravnateljevim kriterijem, prvi, ki bodo postali tehnološki višek.

Hipotezo 10: »Predvidevamo, da obstajajo razlike pri spoprijemanju s stresom, izgorelosti in osebnostni čvrstosti glede na zadovoljstvo z ravnateljem« smo delno potrdili.

4.3 POVEZAVE MED ODVISNIMI IN NEKATERIMI NEODVISNIMI SPREMENLJIVKAMI

Tabela 4.3.1 Korelacije med odvisnimi spremenljivkami ter splošno in osebno oceno stresnosti dela učitelja in oceno pogostosti stresnosti učitelja

		Stres splošno	Stres osebno	Pogostost stresa
stres1	r	,175	,189	,081
	2P	,011	,006	,258
stres2	r	,016	-,053	-,032
	2P	,816	,445	,656
stres3	r	,250	,152	,207
	2P	,000	,027	,003
stres4	r	,184	,267	,171
	2P	,007	,000	,016
stres5	r	,136	,083	-,005
	2P	,048	,232	,940
stres6	r	,245	,232	,152
	2P	,000	,001	,032
stres7	r	,069	,029	,041
	2P	,317	,680	,562
stres8	r	,073	-,031	-,075
	2P	,292	,655	,290
osčvrst1	r	,209	,231	,187
	2P	,002	,001	,008
osčvrst2	r	,057	,180	,117
	2P	,406	,009	,100
osčvrst3	r	,247	,125	,180
	2P	,000	,069	,011
osčvrstost	r	,276	,263	,256
	2P	,000	,000	,000
izgor_pog1	r	,592	,679	,674
	2P	,000	,000	,000
izgor_pog2	r	,280	,250	,266
	2P	,000	,000	,000
izgor_pog3	r	,015	-,025	-,070
	2P	,829	,713	,329
izgorelost_pog	r	,457	,508	,527
	2P	,000	,000	,000
izgor_int1	r	,568	,632	,620
	2P	,000	,000	,000
izgor_int2	r	,267	,255	,242
	2P	,000	,000	,001
izgor_int3	r	,173	,149	,011
	2P	,012	,030	,873
izgorelost_int	r	,388	,425	,451
	2P	,000	,000	,000

Konfrontacija korelira s stresom splošno, stresom osebno; **samokontrola** korelira s: stresom splošno, pogostostjo stresa; **iskanje socialne (zdravniške) pomoči** korelira s: stresom splošno, stresom osebno; **beg** korelira s: stresom splošno, stresom osebno; **angažiranost** korelira s stresom splošno, stresom osebno; **izzvanost** korelira s stresom osebno; **nadzor** korelira s stresom splošno, s pogostostjo stresa; **osebna čvrstost na splošno** korelira s stresom splošno, stresom osebno in pogostostjo stresa; **pogostost čustvene izčrpanosti** z visokimi vrednostmi korelira s stresom splošno, stresom osebno in pogostostjo stresa; **pogostost depersonalizacije** korelira s stresom splošno, stresom osebno in pogostostjo stresa; **pogostost izgorelosti na splošno** z visokimi vrednostmi korelira s stresom splošno, stresom osebno in pogostostjo stresa; **intenzivnost čustvene izčrpanosti** z visokimi vrednostmi korelira s stresom splošno, stresom osebno in pogostostjo stresa; **intenzivnost depersonalizacije** korelira s stresom splošno, stresom osebno in pogostostjo stresa; **intenzivnost izgorelosti – na splošno** pa korelira s stresom splošno, stresom osebno in pogostostjo stresa.

Najvišje korelacije se pojavljajo med splošno oceno, osebno oceno in oceno pogostosti stresnosti učitelja ter pogostostjo in intenzivnostjo izgorelosti 1 na eni strani ter pogostostjo in intenzivnostjo izgorelosti na splošno. Kaže, da učitelji osebno ocenjujejo stres predvsem preko doživljanja pogostosti in intenzivnosti izgorelosti, ko posledice stresa čutijo že na lastni koži.

Tabela 4.3.2 Korelacije med odvisnimi spremenljivkami ter številom oddelkov na šoli in številom učencev v razredu

		Število oddelkov	Število učencev
stres1	r	-,113	-,009
	2P	,103	,899
stres2	r	-,053	,058
	2P	,444	,401
stres3	r	,037	,096
	2P	,591	,163
stres4	r	,095	,027
	2P	,169	,697
stres5	r	-,117	-,096
	2P	,091	,163
stres6	r	-,024	,034
	2P	,730	,619
stres7	r	,077	,025
	2P	,267	,715
stres8	r	-,003	-,018
	2P	,960	,795
osčvrst1	r	-,067	,040
	2P	,331	,560
osčvrst2	r	,014	,080
	2P	,836	,248
osčvrst3	r	,000	-,130
	2P	,997	,060
osčvrstost	r	-,016	-,034
	2P	,812	,620
izgor_pog1	r	,058	,115
	2P	,400	,097
izgor_pog2	r	,015	,029
	2P	,825	,675
izgor_pog3	r	,139	-,019
	2P	,044	,779
izgorelost_pog	r	-,015	,086
	2P	,828	,215
izgor_int1	r	,082	,116
	2P	,236	,092
izgor_int2	r	,087	,085
	2P	,206	,221
izgor_int3	r	,073	-,099
	2P	,295	,150
izgorelost_int	r	,065	,145
	2P	,347	,035

Korelacije med odvisnimi spremenljivkami ter številom oddelkov na šoli in številom učencev v razredu nismo našli. Iz prakse ugotavljamo, da je osemindvajset pridnih učencev v razredu lahko silno prijetnih. Če ima učitelj tako skupino, je lahko srečen.

Tabela 4.3.3 Korelacije med odvisnimi spremenljivkami ter številom odsotnih dni v zadnjih šestih aktivnih mesecih

		Število odsotnih dni
stres1	r	,052
	2P	,455
stres2	r	-,058
	2P	,403
stres3	r	,000
	2P	,997
stres4	r	,060
	2P	,386
stres5	r	-,111
	2P	,108
stres6	r	,064
	2P	,354
stres7	r	-,103
	2P	,134
stres8	r	-,063
	2P	,365
osčvrst1	r	,065
	2P	,350
osčvrst2	r	,021
	2P	,759
osčvrst3	r	,096
	2P	,164
osčvrstost	r	,101
	2P	,144

(nadaljevanje tabele 4.3.3)

		Število odsotnih dni
izgor_pog1	r	,117
	2P	,090
izgor_pog2	r	,021
	2P	,759
izgor_pog3	r	-,096
	2P	,163
izgorelost_pog	r	,114
	2P	,098
izgor_int1	r	,161
	2P	,019
izgor_int2	r	,084
	2P	,222
izgor_int3	r	-,017
	2P	,808
izgorelost_int	r	,139
	2P	,044

Korelacije med odvisnimi spremenljivkami ter številom odsotnih dni v zadnjih šestih aktivnih mesecih so pomembne, čeprav nizke. Najdemo jih pri **intenzivnosti čustvene izčrpanosti** ter pri **intenzivnosti izgorelosti na splošno. Takrat pomeni »bolniška odsotnost« rešitev za učitelja.** Rezultat raziskave je razumljiv in potrjuje, da je delo učitelja predvsem čustveno izčrpavajoče.

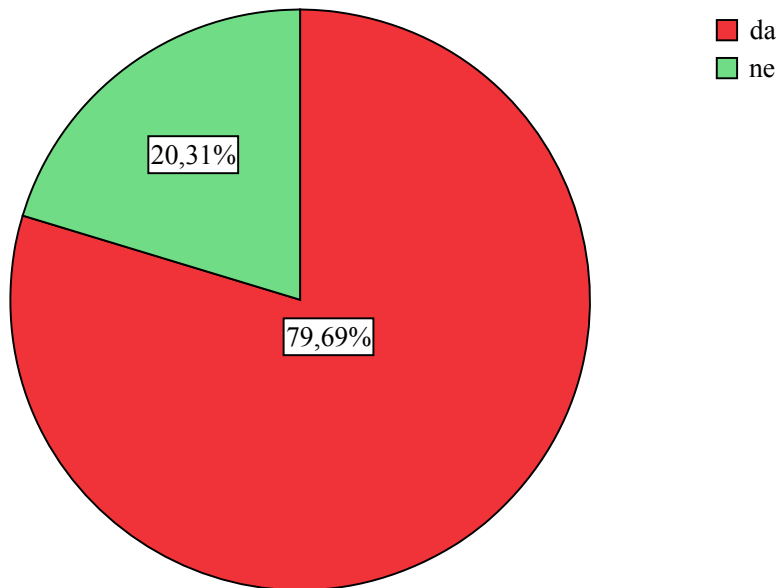
Tabela 4.3.4 Korelacije med odvisnimi spremenljivkami ter zadovoljstvom s plačo

		Zadovoljstvo s plačo
stres1	r	,121
	2P	,078
stres2	r	-,045
	2P	,514
stres3	r	,209
	2P	,002
stres4	r	,126
	2P	,067
stres5	r	,029
	2P	,680
stres6	r	,105
	2P	,127
stres7	r	,104
	2P	,131
stres8	r	,073
	2P	,289
osčvrst1	r	,082
	2P	,233
osčvrst2	r	,140
	2P	,042
osčvrst3	r	,039
	2P	,572
osčvrstost	r	,129
	2P	,060
izgor_pog1	r	,196
	2P	,004
izgor_pog2	r	,103
	2P	,137
izgor_pog3	r	-,007
	2P	,920
izgorelost_pog	r	,160
	2P	,020
izgor_int1	r	,222
	2P	,001
izgor_int2	r	,225
	2P	,001
izgor_int3	r	,033
	2P	,630
izgorelost_int	r	,230
	2P	,001

Statistično pomembne korelacije z višino plače so nizke. Izmed teh so najvišje pri stresu 3 – samokontrola, osebnostni čvrstosti 2 – izzvanost, pogostosti in intenzivnosti izgorelosti 1 – čustvena izčrpanost ter pogostost in intenzivnost izgorelosti na splošno. Očitno višina plače nima pomembnega vpliva na doživljanje stresnosti.

4.4 DISKRIMINANTNA ANALIZA ODVISNIH SPREMENLJIVK GLEDE NA OBREMENJENOST UČITELJEV ZARADI UVEDBE DEVETLETNE OSNOVNE ŠOLE

Z diskriminantno analizo smo določili latentno strukturo prediktorjev s področja spoprijemanja s stresom, osebnostne čvrstosti in izgorelosti glede na obremenjenost učiteljev zaradi uvedbe devetletne osnovne šole.



Slika 4.4.1 Struktura odgovorov učiteljev glede obremenjenosti zaradi uvedbe devetletne osnovne šole

Tabela 4.4.1 Boxov test

M	F	P
254,091	1,377	0,002

Boxov test kaže, da sta kovariančni matriki približno homogeni, zato je nadaljnja analiza smiselna.

Tabela 4.4.2 Parametri opisne statistike za spoprijemanje s stresom, osebnostno čvrstost in izgorelost glede na obremenjenost učiteljev

spremenljivka	obremenjenost	N	M	SD
stres1	da	153	35,1852	9,87248
	ne	39	35,4701	12,91091
stres2	da	153	30,3558	13,39815
	ne	39	28,4900	11,83185
stres3	da	153	44,8179	11,46466
	ne	39	40,7814	11,34235
stres4	da	153	53,8126	18,52977
	ne	39	49,8575	18,31459
stres5	da	153	48,0937	14,03241
	ne	39	48,2906	17,11881
stres6	da	153	24,3464	14,63117
	ne	39	18,6966	14,04462
stres7	da	153	57,2985	12,91105
	ne	39	56,8376	15,84021
stres8	da	153	46,5297	12,37778
	ne	39	47,7411	14,99840

(nadaljevanje tabele 4.4.2)

spremenljivka	obremenjenost	N	M	SD
osčvrst1	da	153	33,2380	6,44053
	ne	39	30,6624	4,37914
osčvrst2	da	153	80,2083	8,96155
	ne	39	80,5288	9,60415
osčvrst3	da	153	54,8611	11,67832
	ne	39	50,0401	13,19748
osčvrstost	da	153	56,1025	5,51057
	ne	39	53,7438	6,35643
izgor_pog1	da	153	44,7470	20,81785
	ne	39	24,6439	15,87435
izgor_pog2	da	153	22,0261	17,84122
	ne	39	14,1880	15,87079
izgor_pog3	da	153	65,7952	13,47956
	ne	39	65,7051	17,61194
izgorelost_pog	da	153	33,6593	12,25162
	ne	39	24,3756	10,82738
izgor_int1	da	153	47,6605	19,13007
	ne	39	28,2865	17,15721
izgor_int2	da	153	30,6256	21,58454
	ne	39	19,3407	17,70339
izgor_int3	da	153	61,4496	12,58618
	ne	39	59,5238	18,05033
izgorelost_int	da	153	38,9455	12,33216
	ne	39	29,3678	11,53358

Legenda: osčvrst1 – angažiranost, osčvrst2 – izzvanost, osčvrst3 – nadzor, osčvrstost – osebnostna čvrstost – na splošno, (stres1: konfrontacija) (stres2: distanciranje) (stres3: samokontrola) (stres4: iskanje socialne pomoči) (stres5: sprejemanje odgovornosti) (stres6: beg/izogibanje) (stres7: načrtno reševanje problemov) (stres8: pozitivna ponovna. ocena)
 izgor_pog1 – pogostost čustvene izčrpanosti, izgor_pog2 – pogostost depersonalizacije, izgor_pog3 – pogostost osebne izpolnitve, izgorelost_pog – pogostost izgorelosti – na splošno, izgor_int1 – intenzivnost čustvene izčrpanosti, izgor_int2 – intenzivnost depersonalizacije, izgor_int3 – intenzivnost osebne izpolnitve, izgorelost_int – intenzivnost izgorelosti – na splošno

Tabela 4.4.3 Analiza variance

spremenljivka	Wilksova λ	F	P
stres1	1,000	,023	,880
stres2	,997	,630	,428
stres3	,980	3,869	,051
stres4	,993	1,422	,234
stres5	1,000	,006	,941
stres6	,976	4,708	,031
stres7	1,000	,036	,850
stres8	,999	,272	,602
osčvrst1	,972	5,569	,019
osčvrst2	1,000	,039	,844
osčvrst3	,974	5,018	,026
osčvrstost	,973	5,341	,022
izgor_pog1	,857	31,628	,000
izgor_pog2	,968	6,260	,013
izgor_pog3	1,000	,001	,972
izgorelost_pog	,911	18,662	,000
izgor_int1	,851	33,174	,000
izgor_int2	,954	9,090	,003
izgor_int3	,997	,601	,439
izgorelost_int	,908	19,228	,000

Legenda: osčvrst1 – angažiranost, osčvrst2 – izzvanost, osčvrst3 – nadzor, osčvrstost – osebnostna čvrstost – na splošno

Legenda: izgor_pog1 – pogostost čustvene izčrpanosti, izgor_pog2 – pogostost depersonalizacije, izgor_pog3 – pogostost osebne izpolnitve, izgorelost_pog – pogostost izgorelosti – na splošno, izgor_int1 – intenzivnost čustvene izčrpanosti, izgor_int2 – intenzivnost depersonalizacije, izgor_int3 – intenzivnost osebne izpolnitve, izgorelost_int – intenzivnost izgorelosti – na splošno

Legenda: (stres1: konfrontacija) (stres2: distanciranje) (stres3: samokontrola) (stres4: iskanje socialne pomoči) (stres5: sprejemanje odgovornosti) (stres6: beg/izogibanje) (stres7: načrtno reševanje problemov) (stres8: pozitivna ponovna. ocena)

Iz tabele 4.4.3 lahko vidimo, da je v analizo smiselno vključiti le tiste spremenljivke, kjer obstaja statistično pomembna razlika med obema skupinama učiteljev.

Pri diskriminantni analizi smo uporabili metodo "enter", kar pomeni, da smo vse spremenljivke hkrati vključili a analizo.

Tabela 4.4.4. Parametri diskriminantne funkcije

lastna vrednost	kanonične korelacije	Wilksova λ	χ^2	P
,232	,434	,811	37,940	,003

Rezultat analize je diskriminantna funkcija, ki je statistično pomembna. Lastna vrednost, koeficient kanonične korelacije in vrednost Wilksove lambde kažejo, da ima funkcija solidno stopnjo diskriminativnosti.

Tabela 4.4.5 Strukturna matrika

spremenljivka	r
izgor_int1	,867
izgor_pog1	,846
izgorelost_int	,660
izgorelost_pog	,650
izgor_int2	,454
izgor_pog2	,376
osčvrst1	,355
osčvrstost	,348
osčvrst3	,337
stres6	,326
stres3	,296
stres4	,179
stres2	,119
izgor_int3	,117
stres8	-,078
osčvrst2	-,030
stres7	,029
stres1	-,023
stres5	-,011
izgor_pog3	,005

Legenda: osčvrst1 – angažiranost, osčvrst2 – izzvanost, osčvrst3 – nadzor, osčvrstost – osebnostna čvrstost – na splošno
 izgor_pog1 – pogostost čustvene izčrpanosti, izgor_pog2 – pogostost depersonalizacije, izgor_pog3 – pogostost osebne izpolnitve,
 izgorelost_pog – pogostost izgorelosti – na splošno, izgor_int1 – intenzivnost čustvene izčrpanosti, izgor_int2 – intenzivnost
 depersonalizacije, izgor_int3 – intenzivnost osebne izpolnitve, izgorelost_int – intenzivnost izgorelosti – na splošno
 (stres1: konfrontacija) (stres2: distanciranje) (stres3: samokontrola) (stres4: iskanje socialne pomoči) (stres5: sprejemanje
 odgovornosti) (stres6: beg/izogibanje) (stres7: načrtno reševanje problemov) (stres8: pozitivna ponovna. ocena)

Iz tabele 4.4.5 lahko zaključimo, da skupino učiteljev, ki so obremenjeni in skupino učiteljev, ki niso bolj obremenjeni z uvedbo devetletne osnovne šole, najbolj ločujejo spremenljivke izgor_int1, izgor_pog1, izgorelost_int, izgorelost_pog in izgor_int2.

Tudi spremenljivke izgor_pog2, osčvrst1, osčvrstost, osčvrst3, stres6 in stres3 še sprejemljivo ločujejo obe skupini učiteljev.

Ugotavljamo torej, da je glede na dodatno obremenjenost učiteljev – v zvezi z devetletno osnovno šolo na vrhu strukturne matrike **intenzivnost čustvene izčrpanosti**. Intenzivnost čustvene izčrpanosti lahko pomeni marsikaj – od izgorevanja zaradi preobremenjenosti pa do tega, da ima učitelj slab občutek, ker preveč dnevnih moči porabi za birokracijo, namesto da bi večino časa namenil mladim. Tudi **pogostost čustvene izčrpanosti** sovpada s prenatrpanim urnikom s preveč (ali zelo veliko) obveznostmi. **Intenzivnost izgorelosti – na splošno** ravno tako sovpada s preobremenjenostjo. Če sta prisotna še »mobing« in/ali »bosing«, se mora učitelj resno zamisliti – če ne drvi v skoraj pričakovano bolniško odsotnost; do koder pripelje intenzivno in pogosto izgorevanje. **Pogostost splošne izgorelosti** je – pogosto nadaljevanje neprestanih (pretiranih) obremenitev. **Intenzivnost depersonalizacije** še podkrepijo nepredvidljivi (do vrstnikov nasilni, nesramni...) učenci in »nenaklonjeni« ali prezahtevni starši; pa tudi vodstvo, ki sili učitelja, da mora neprestano nadomeščati odsotne kolegice (15; celo 20 ur tedensko - dodatno)... **Pogostost depersonalizacije** lahko povezujemo s pogostostjo zahtevnih in dolgih delovnih dni. **Angažiranost, splošno osebnostno čvrstost in nadzor** lahko učitelji obvladujejo dolga leta. Če so v kolektivih, kjer celostno vlada harmonija in pozitivna komunikacija, se lahko povsem spodobno prebijejo do upokojitve. V nasprotnih primerih pa se žal lahko dogodi drugačen scenarij. **Beg-a** kot oblike spopadanja s stresom si sicer nihče ne želi, lahko pa pride tudi tako daleč – do umika v bolniški stalež, ali do iskanja druge zaposlitve. Pomembno je čim dlje ohranjati **samokontrolo** lastnega psihofizičnega stanja.

Samo kot primerjavo tukaj navajam, da morajo imeti udeleženci v nekaterih drugih poklicih – na primer vozniki avtobusov po določenem času aktivnega dela obvezno odmor. Učitelji pa v odmorih dežurajo v jedilnici ali na hodniku; če ne, pa »skačejo za dnevniki«. Glavni odmor, ki je bil v prejšnjem šolskem sistemu predviden za pavzo, predstavlja sedaj ihtenje za urejanjem neznanske birokracije in silne dokumentacije - posebno obremenjeni so razredniki in predmetni učitelji, vzgojiteljice in učiteljice v PB manj.

Glede na dodatno obremenjenost učiteljev – v zvezi z devetletno osnovno šolo so z »ne«; nekatere so pripisale »ne vem« odgovorile učiteljice na začetku kariere, ki ne poznajo razlike, nekaj vzgojiteljic ter učiteljic v PB.

Ugotavljamo, da je uvedba devetletke izjemno obremenila (dotolkla) osemdeset procentov učiteljev iz naše raziskave.

Tabela 4.4.6 Vrednosti centroidov

obremenjenost	centroid
da	,242
ne	-,950

Tudi vrednosti centroidov kažejo, da diskriminantna funkcija dokaj dobro diskriminira učitelje v spoprijemanju s stresom, osebnostni čvrstosti in izgorelosti glede na obremenjenost učiteljev.

Tabela 4.4.7 Ujemanje v razvrstitvi učiteljev obeh skupin med našim vzorcem in na osnovi diskriminantne funkcije

		obremenjenost	Razvrstitev na osnovi diskriminantne funkcije		Skupaj
			da	ne	
Vzorčna razvrstitev	f	da	109	44	153
		ne	7	32	39
	%	da	71,2	28,8	100,0
		ne	17,9	82,1	100,0

Iz tabele 4.4.7 lahko vidimo, da na osnovi parametrov diskriminantne funkcije obstaja 73,4 % ujemanje v razvrstitvi učiteljev v dve skupini med našim vzorcem in na osnovi diskriminantne funkcije. To spet potrjuje solidno kvaliteto diskriminantne funkcije.

5 ZAKLJUČEK

V raziskavi smo proučevali osebnostno čvrstost, stres in izgorelost pri učiteljih iz osnovnih šol v Sloveniji. Problem in cilj magistrskega dela je bil raziskati, kako se učitelji spoprijemajo s stresom, vlogo osebnostne čvrstosti ter vplive različnih dejavnikov (šolskega) okolja in osebnostnih lastnosti na izgorelost. Ugotoviti smo želeli razlike pri spoprijemanju s stresom, osebnostni čvrstosti in izgorelosti glede na zunanje in osebne dejavnike. Problematika je vključevala tudi osnovne dejavnike, kot so: spol, dolžina delovne dobe, izobrazba, razredništvo, zadovoljstvo s plačo, delovno mesto učitelja, zadovoljstvo z ravnateljem, obremenjenost z uvedbo devetletke, bolniško odsotnost, število oddelkov na šoli, število učencev v razredu, ki ga poučujejo, lokacijo šole, število učencev s posebnimi potrebami in skupino posebnih potreb pri teh učencih.

Postavili smo deset hipotez. Delno smo potrdili, da obstajajo razlike pri spoprijemanju s stresom, izgorelostjo in osebnostno čvrstostjo glede na:

- lokacijo šole (H3),
- skupino učencev s posebnimi potrebami (H6),
- načine spoprijemanja s stresom (H7),
- dolžino delovne dobe (H8),
- razredništvo (H9),
- zadovoljstvo z ravnateljem (H10).

V glavnem nismo mogli potrditi, da obstajajo razlike pri spoprijemanju s stresom, izgorelostjo in osebnostno čvrstostjo glede na:

- spol učitelja (H4),
- število učencev s posebnimi potrebami (H5).

Nismo mogli potrditi, da obstajajo razlike pri spoprijemanju s stresom, izgorelostjo in osebnostno čvrstostjo glede na:

- stopnjo izobraževanja (H1),
- poučevanje v različnih triadah poučevanja (H2).

Glede ocene stresnosti učiteljevega dela (na splošno) je za 45% učiteljev in učiteljic (od 211) njihovo delo ocenilo močno stresno, izjemno stresno za 21%, le dva učitelja pa sta odgovorila, da njihovo delo ni stresno. Osebna ocena stresnosti učitelja zaradi posebnih situacij in dogajanj v šoli pokaže, da 26% učiteljic in učiteljev mnenja, da je njihovo delo močno stresno, kot izjemno stresno ga ocenjuje 6% učiteljic in učiteljev in le 6% učiteljev in učiteljic pa je menilo, da ni stresno. Pogostost stresa zaradi dogajanja v šoli (osebno) pa je med učitelji iz naše raziskave razporejena takole: včasih je pod stresom 55% učiteljev, pogosto 34%, vedno pa 3 učitelji. V naši raziskavi smo skušali ugotoviti, kako se učitelji razrednega pouka, podaljšanega bivanja ter predmetnega pouka spoprijemajo s stresom. Najpogostejši strategiji sta iskanje socialne pomoči ter beg – umik. V skrajni fazi se končata z bolniško odsotnostjo.

Ugotavljali smo tudi stanje osebnostne čvrstosti ter vplive različnih okoljskih in osebnih dejavnikov, ki lahko kot stresorji vodijo v stanje izgorelosti. Učitelji z daljšo delovno dobo pogosteje in intenzivneje doživljajo čustveno izčrpanost in tudi depersonalizacijo. Ugotovili smo, da se učiteljice s stresom bolje spopadajo; učiteljice izgorevajo pogosteje, učitelji pa intenzivneje. Ugotovili smo tudi, da so korelacije med izgorelostjo in številom učencev s posebnimi potrebami, ki jih učitelj poučuje sicer pozitivne, vendar so po jakosti nizke. Bolj stresogena je intenzivnost izraženosti posebnih potreb pri učencih, še posebej motnje vedenja in osebnosti ter kombinacija različnih posebnih potreb. Stresogeno pa je tudi nezadovoljstvo z ravnateljem, ki povzroča izzvanost ter vse oblike izgorevanja, kar lahko vodi v izgorelost na delovnem mestu. Ravno nasprotno pa učiteljice in učitelji, ki so z ravnateljem zelo zadovoljne/i ne doživljajo stresne obremenjenosti. Glede zadovoljstva s plačo ugotavljamo, da je zelo zadovoljnih približno 18 % učiteljev, srednje 70%, nezadovoljnih pa 11%. Stresnih korelacij ni, torej ugotavljamo, da dimenzija plač ne deluje neugodno.

Ugotavljali smo torej povezave in razlike glede stresa, osebnostne čvrstosti ter izgorelosti glede na različne dejavnike (šolskega) okolja in osebnostne lastnosti. Raziskava je pokazala, da ni razlik glede na razredno oziroma predmetno stopnjo ter glede na triado poučevanja. Uvedbo devetletke je v naši raziskavi kar 72,5% učiteljic in učiteljev ocenilo kot dejavnik dodatne obremenjenosti. Devetletka s svojim uvajanjem zahteva od učiteljic in učiteljev prehod iz starega v novi program, kar je lahko zanje nov izziv, če se s to spremembo strinjajo. Učitelji in učiteljice, ki se z njegovimi elementi ne strinjajo, pa jo lahko doživljajo kot distres, ki povečuje izčrpanost z dodatnim izobraževanjem in obremenitvami.

Če primerjamo naše ugotovitve z modelom učiteljevega stresa po Kyriacou in Sutcliffu (1978), smo ugotovili, da so največji potencialni poklicni stresorji lokacija šole oz. naravnost do učitelja, ki je okoljsko pogojena (mesto, vas). V tem modelu lahko elementu ocenjevanje pripišemo, da učitelji lahko doživljajo kot grožnjo obremenjenost z razredništvom in s skupinami otrok s posebnimi potrebami. K elementu aktualni stresorji spada zadovoljstvo oz. nezadovoljstvo z ravnateljem, k elementu značilnosti posameznega učitelja pa spada delovna doba učitelja in njegovi načini spoprijemanja s stresom na delovnem mestu. Glede na celoten model Kyriacou-ja in Sutcliffa smo se premalo posvetili elementom, kot so kronični simptomi in potencialni stresorji, ki niso povezani samo s sedanjim delom in dejanskim mehanizmom spoprijemanja pri tem delu.

Pri konceptualnem modelu učiteljevega stresa (Tellenback, Brenner in Lofgren, 1983; cit. po Slivar, 2003) lahko naše rezultate umestimo v dejavnik šolskega okolja (mesto – vas, organiziranost šole). Lahko zapišemo, da v dejavnik potencialnih stresorjev spadajo obremenjenost z razredništvom, s skupinami otrok s posebnimi potrebami, v dejavnik značilnosti učiteljev spadajo starost, delovna doba, spol, v dejavnik mehanizmi spoprijemanja pa angažiranost, izzvanost in nadzor. Kot aktualne stresorje pa smo vključili predvsem prehod na devetletko z novim konceptom osnovnega izobraževanja, ki se je zaključeval v času, ko smo zbirali podatke po osnovnih šolah.

Če primerjamo naše rezultate s podobnimi raziskavami tujimi in domačimi rezultati, najdemo kar precej podobnosti. Že leta 1976 je Dunham (cit. po Slivar, 2003) ugotovil tri najpogostejše stresne kategorije (reorganizacija, slabi delovni pogoji in konfliktnost vlog), kar lahko v naši raziskavi opazimo kot reorganizacijo zaradi uvedbe devetletke, inkluzije otrok s posebnimi potrebami. Slabi delovni pogoji se prav tako povezujejo z organiziranostjo šole, preobremenjenostjo z dodatnimi obveznostmi. Konfliktnost vlog pa se povezuje tudi na žalost z ne preveč cenjenim statusom učitelja na družbeni ravni, na interni šolski ravni pa z dodatno obremenjenostjo zaradi zgoraj naštetih razlogov. Kasneje sta Kyriacou ter Sutcliffe (1977) v svoji raziskavi kot najbolj stresne ocenila neznanje učencev, nadomeščanje kolegov, pomanjkanje časa za individualizacijo dela, nedisciplinirani učenci, učenci brez interesa za učenje, preveč dela in premalo časa za popravljanje nalog. Tudi v naši raziskavi najdemo podobne stresne dejavnike: obremenjenost s preveč dela v razredih, kjer so učenci nedisciplinirani ali brez interesa. Pogosto se učiteljice in učitelji soočajo s pomanjkanjem časa in s preveč dela.

V slovenskem prostoru sta stres osnovno šolskih učiteljev v tem desetletju proučevala Depolijeva (1999) in Slivar (2007). Že Depolijeva je ugotovila, da slovenski učitelji v povprečju doživljajo višjo stopnjo z delom povezanega stresa kot nekateri njihovi evropski kolegi. Kot nestresno ocenjuje svoje delo le 5% učiteljev pri Depolijevi, 9,7 % učiteljev pri Slivarju in 6% učiteljev v naši raziskavi. Svoje delo doživlja kot zmeren stres 60 % v raziskavi Depolijeve, v naši raziskavi pa 62% učiteljev, pri Slivarju pa je ta odstotek nižji. Najbolj izpostavljena pa je skupina, ki ocenjuje svoje delo kot zelo stresno. Pri Depolijevi je ta delež kar 30%, kar je blizu našim 26 %. Pri Slivarju je ta delež pol manjši, vendar pa je vseeno 10% učiteljev doživlja tako visoko stopnjo stresa, da je njihovo funkcioniranje resno ogroženo.

Rezultati magistrskega dela dajejo korektno informacijo o osebni čvrstosti, načinih spoprijemanja s stresom in izgorelostjo pri osnovnošolskih učiteljih v Sloveniji. Če upoštevamo poročilo evropske komisije (Levi, 2000) o poklicnem stresu, lahko stres pripelje v duševno ali telesno bolezen, odraža se na delovnem mestu, povzroča človeško in ekonomsko škodo, ki jo je potrebno zmanjšati s preventivnim delovanjem.

Ukrepi za razvijanje strategij spoprijemanja s stresom, ki bi delovali preventivno, temeljijo na različnih modelih reševanja problemov. Pogosto uporabljen je kognitivno fenomenološki model Lazarusa in Folkmana (cit. po Pečjak in Košir, 2002). Pri posameznikovi zaznavi stresorja je potrebno upoštevati interakcijo med dogodkom, okoljem in posameznikom. Na osnovi tega modela lahko učiteljem pomagamo na treh nivojih:

- 1. nivo: s spremembo dejanskih zahtev njegovega dela v šoli, kar pomeni, da ga razbremenimo najbolj stresnih del;
- 2. nivo: s podporo učiteljevih sposobnosti spoprijemanja s stresom, kar pomeni, da se učitelji več ukvarjajo s športom, pogovarjajo o različnih stresnih dogodkih, obvladajo tehnike sproščanja;
- 3. nivo: s spremembo kognitivne ocene situacije, kar pomeni, da zmanjšamo neravnovesje med zahtevami okolja in učiteljevimi načini spoprijemanja s stresom, kar sledi iz prvih dveh postavk.

Dollard in Christensen (1996) predlagata štiri korake, ki bi lahko pomagali tudi učiteljem: (1) pogovor o prepoznavanju stresnih simptomov (pospešen utrip in dihanje, potenje...); (2) razločevanje dobrega (eustresa) in slabega stresa (distresa); (3) pogovor o različnih strategijah spoprijemanja s stresom, kjer je potrebno učiteljem pojasniti, da je izogibanje ali beg dolgoročno neučinkovita strategija; (4) poučevanje različnih strategij spoprijemanja v različnih situacijah.

Vse te korake bi lahko vključili v profesionalno izobraževanje učiteljev, ki poteka v permanentnem izobraževanju, kamor sodijo študijske skupine, seminarji, posveti, strokovna srečanja, delavnice, supervizija... Pomemben je torej celostni pristop na različnih nivojih delovanja (Kaplan, 1995), ki vključuje somatsko-fiziološki nivo, kot so dihanje s pripono, progresivna relaksacija...; kognitivno-psihološki nivo, kot so spreminjanje negativnih misli in prepričanj, samogovori, ki se nanašajo na reševanje problema, samopoučevanje... in socialno-vedenjski nivo, kot so samokontrola vedenja, treningi asertivnosti, treningi socialnih spretnosti...

Dokazano je, da pri izvajanju teh ukrepov učitelj zmanjša negativno delovanje stresorjev, okrepi osebnostno čvrstost in dolgoročno zmanjša izgorelost. Posebej je pri tem potrebno okrepiti učitelje z daljšim stažem ter učitelje, ki so nagnjeni k motnjam čustvovanja (anksioznosti, depresivnosti). V veliko pomoč mu je lahko pri tem supervizija, ki ima edukativno, podporno in usmerjevalno funkcijo. Izvaja se lahko individualno ali skupinsko. Učiteljem omogoči refleksijo lastnega soočanja s stresnimi dogodki, razumevanje in razvijanje spretnosti za spoprijemanje s stresom, razreševanje problemov in dilem, razreševanje osebnih stisk, načrtovanje svojega lastnega dela glede na zmogljivosti ter s tem zagotavljanje kvalitete vzgojnoizobraževalnega dela. Pri tem učitelj s pomočjo izkustvenega učenja osebno in strokovno raste ter se opremlja z novimi strategijami, ki zmanjšujejo stresnost njegovega dela (Pečjak in Košir, 2004).

Ker mora učitelj pri svojem delu poleg vsebinskih (učni načrti, letni delovni načrt šole) upoštevati tudi pravne okvire svojega dela (ZOFVI, Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja, Pravilnik o vzgojnih ukrepih in dr.), je zelo pomembno, kako mu je pri tem v pomoč vodstvo šole, šolska svetovalna služba supervizor, ki usmerja in vodi njegovo delo ter v nekaterih primerih tudi sindikalni zaupnik z vidika šole. V današnjem času, ki ni stresno le za učitelje, temveč tudi za njihove učence in starše, je še kako pomemben odnos in sodelovanje med vsemi akterji v vzgojno-izobraževalnem procesu. Postavljanje predhodno dogovorjenih pravil življenja in dela v/na šoli, kjer so aktivno udeleženi vsi, še kako pomembno prispeva k zmanjšanju stresa pri učiteljicah in učiteljih.

V zavzemanju za zmanjšanje negativnih učinkov stresa in izgorevanja je treba ukrepati tudi na organizacijski ravni. Pomembno je, da se stresa in izgorevanja učiteljev zavedamo. Potrebno je ozaveščanje širše javnosti, učiteljev in vodstev šol. Prav tako je potrebno spodbujati zavedanje, da poklicni stres ni niti težava niti šibkost zgolj posameznika, ampak pojav, s katerim se je potrebno angažirano soočiti tako na individualni kot tudi na organizacijski ravni. Ukrepi na organizacijsko/individualni ravni bi naj bili namenjeni iskanju ustreznega prilagajanja organizacije posamezniku in obratno – posameznika organizaciji. Ukrepi na organizacijski ravni bi naj bili usmerjeni v zmanjševanje absentizma in fluktuacije ter zvišanje učinkovitosti ter kakovosti dela. Ravnatelji kot pedagoški vodje bi morali omogočiti oziroma predvsem poskrbeti za: organizacijsko strukturo, ki bo omogočala čim bolj učinkovito delo, ustrezno razporeditev dodatnih nalog med učitelje v skladu z interesi in sposobnostmi posameznikov, ustrezno razporeditev nadomeščanj na vse učitelje, omogočanje strokovnega spopolnjevanja vsem učiteljem, omogočanje napredovanja vsem učiteljem ter ustrezno opremljeno delovno okolje.

Z vidika sistema pa je pomembno, da imajo učitelji in učiteljice možnost izbire takih programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, ki bi jim krepilo njihove osebne in profesionalne kompetence.

Zavedamo se, da s pričujočo raziskavo nismo odgovorili na vsa vprašanja, ki se navezujejo na stres pri učiteljih in učiteljicah. Ravno nasprotno, odpirala so se nam nova, kot so: Koliko je mobbinga in bossinga v naših šolah? Ali obstajajo korelacije med bossingom in fluktuacijo kadra? Če se in kako se stresna preobremenjenost in izgorevanje učiteljic in učiteljev prenaša na njihove najbližje svojece? Odgovori na ta vprašanja bi poglobili razumevanje in reševanje obravnavane problematike.

Učitelji in učiteljice pustijo pečat v učenčevem razvoju in samouresničevanju. Posledično s tem omogočajo družbeni napredek, ki temelji na vzgojenih in izobraženih posameznikih. S tem pomembnim doprinosom je njihovo delo vpeto v slovensko zgodovino in razvoj nacionalne identitete. Upoštevati je potrebno dobljene ugotovitve in predloge raziskave, da ne bodo učitelji zaradi izgorelosti vse težje in slabše opravljali svoje poslanstvo.

6 LITERATURA

- Apple, M. (1992). Šola, učitelj in oblast. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Bartlett, D. (1998). Stress – perspectives and processes. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Borg, M., G. (1990). Occupational stress in British educational settings: a review. *Educational Psychology*, 10. (str.: 103-127).
- Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model. V: Vandenberghe R. in Huberman A. M. (ur.), *Understanding and preventing teacher burnout: a sourcebook of international research* (str.: 15-37). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cherniss, C. (1992). Long – term consequences of burnout: An exploratory study. *Journal of Organizational Behavior*, 13. (str.: 1-11).
- Coakes, S.J. & Steed, L.G. (2001). SPSS: Analysis without anguish. Brisbane, John Willey & sons.
- Cohen, F. (1985). Stress and bodily illness. V: Monat, A. in Lazarus, S. R. (ur.), *Stress and coping, An anthology* (str.: 40 - 54). New York: Columbia University Press.
- Cohen, F. (1987). Measurement of coping. V: Kasl, S.& Cooper, C. (ur.). *Research methods in stress and healthy psychology* (str.: 284-305). Chichester, New York, Brisbane, Toronto, Singapur: John Wiley & Sons.
- Cooper, L., C. (2000). Introduction. V: Cooper, L., C. (ur.). *Theories of organizational stress* (str.: 1-5). Oxford: University Press.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challengers of Lifelong Learning*. London: Department for Education and Employment.
- Demšar, I. (2003). Sindrom izgorelosti pri učiteljih. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Depolli, K. (1999). Stres na delovnem mestu osnovnošolskega učitelja predmetnega pouka. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Dollard, N. in Christensen, L. (1996). *Constructive Classroom Management (elektronska verzija)*. *Focus on Exceptional Children*, 29 (2), 1-13.
- Dworkin, A. G. (1987). *Teacher burnout in the public schools*. State University of New York Press.
- Guyton, A.C. (1985). *Medicinska fiziologija*. Beograd in Zagreb: Medicinska knjiga.

- Gold, Y. in Roth, R. A. (1993). Teachers managing stress and preventing burnout. The Falmer Press.
- Hallsten, L. (1993). Burning out: a framework. V: Schaufeli W. B., Maslach C. in Marek T. (ur.), Professional burnout: Recent developments in theory and research (str.: 95-113). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Hargreaves, A. (1992). Understanding Teacher Professional Lives. London: New Prospects Series.
- Hobfoll, S. E. (1998). Stress, culture, and community. New York: Plenum Press.
- Jenko-Burgar, M. (2000). Stres. Zdravstveno varstvo, 39, (str.: 272-299).
- Jovičević, M. (1985). Duševno zdravlje i stres. Beograd: Biblioteka duševno zdravje.
- Kalin, J. (1999). Razredništvo v poklicni socializaciji gimnazijskega razrednika. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Kaplan, J.S. (1995). Beyond Behavior Modification. A Cognitive-Behavior Approach to Behavior Management in the School. Austin: Pro. Ed.
- Kavčič, L. (2004). Sindrom izgorevanja, strategije spoprijemanja s stresom in osebna čvrstost pri zaposlenih v institucijah za osebe s posebnimi potrebami. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kobal, D. (1993). Nekatere novejšje teorije o povezanosti med stresom in psihosomatskimi motnjami. Anthropos, 3-4, (str.: 95-105).
- Kobasa, S. (1985). Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardiness. V: Monat, A. in Lazarus, S. R. (ur.), Stress and coping, An anthology (str.: 174-188). New York: Columbia University Press.
- Kyriacou, C. in Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: a review. Educational Review, 29, (str.: 299-306).
- Kyriacou, C. in Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: prevalence, sources and symptoms. British Journal for Educational Psychology, 48, (str.: 159-167).
- Lamovec, T. (1984). Emocije. Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Lamovec, T. (1988). Priročnik za psihologijo motivacije in emocij. Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Lamovec, T. (1990a). Pojmovanje obrambnih mehanizmov nekdanj in danes (2. del). Anthropos, 3 – 4, (str.: 197–208).
- Lamovec, T. (1990b). Načini spoprijemanja s stresom (coping). Anthropos 5-6, (str.: 217-230).
- Lamovec, T. (1994). Spoprijemanje s stresom. V: Lamovec, T. (ur.), Psihodiagnostika osebnosti 1, (str.:85-134). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

- Lauc, G., Dumić, J., Flögel, M. (1999). Molekularni učinci psihološkog stresa. *MEDICUS*, Vol.8, No. 2, str.. 237 – 244. Zagreb: Zavod za biokemiju i molekularnu biologiju, Farmaceutsko – biokemijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Lazarus, S. R. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Levi, L. (2000). Preface: Stress in organizations – Theoretical and empirical approaches. V: Cooper, L., C. (ur.). *Theories of organizational stress* (str.: 1-5). Oxford: University Press.
- Maslach, C., in Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, (str.: 99-113).
- Maslach, C. (1993). Burnout: a multidimensional perspective. V: Schaufeli W. B., Maslach C. in Marek T. (ur.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (str.: 19-32). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Maslach, C., Jackson, S.E., in Leiter, M.P. (1997). Maslach burnout inventory. V: Zalaquett C. in R. J. Wood (ur.). *Evaluating stress: A book of resources* (str.: 191-218). Lanhan, MD: The Scarecrow Press.
- Maslach, C., in Schaufeli, W.B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. V: Schaufeli, W.B., Maslach, C., in Marek T. (ur.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (str.: 1-18). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher burnout. V: Vanderbergher in Huberman A. M. (ur.), *Understanding and preventing teacher burnout: a sourcebook of international research* (str.: 211-222). Cambridge: University Press.
- Maslach, C. in Leiter, M.P. (1997). *The truth about burnout*. Cambridge: Jossey-Bass Publishers.
- McIntyre, T.C. (1984). The relationship between locus of control and teacher burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 54, (str.: 235-238).
- Medveš, Z., Zgaga, P., Marentič Požarnik, B., Razdevšek Pučko, C., Cencič, M., Šteh, B., Zuljan, M., Hozjan, D., Cvetek, S., Černe, B., Devjak, T. (2004). Učitelj med zahtevami, možnostmi in pričakovanji. *Sodobna pedagogika*, 55 (121) – posebna izdaja.
- Milčinski, L. (1978). Osebnost – pojem in teorije. V: Bras, S., Cvetko, B., Kopal, M., Kostnapfel, J., Lokar, J., Milčinski, L., Pregelj, B., Vitorović, M., Žvan, V.; *Psihiatrija* (str.: 44-66). Ljubljana: DDU Univerzum.
- Mikuš Kos, A. (1993). Šola in stres. *Vzgoja in izobraževanje*, 4. (Str.: 3-13).
- Milstein, M.M., Golaszewski, T. J., in Duquette, R.D. (1984). Organizationally based stress: What bothers teachers. *Journal of Educational Research*, 77 (5). (Str.: 293-297).

- Musek, J. (1988a). Osebnost in kritično življenjsko dogajanje (I). *Anthropos*, I, II, III. (Str.: 165-182).
- Musek, J. (1988b). Osebnost in kritično življenjsko dogajanje (II). *Anthropos*, IV, V, VI. (Str.:21-33).
- Musek, J. (1993). Znanstvena podoba osebnosti. Ljubljana: Educy d.o.o.
- Musek, J. (2005). Predmet, metode in področja psihologije. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Pečjak, V. (1977). Psihologija spoznavanja. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Pečjak, S., Košir, K. (2002). Poglavlja iz pedagoške psihologije: izbrane teme. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Pečjak, S., Košir, K. (2004). Profesionalni razvoj svetovalca – supervizija. V: Pečjak, S. (ur.), Šolsko psihološko svetovanje, (str. 210-225). Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za psihologijo.
- Penko, T. (1994). Izgorelost pri delu. V: Lamovec, T. (ur.), Psihodiagnostika osebnosti 1, (str.: 323-343). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Perlman, B., in Hartman, E. A. (1982). Burnout: Summary and future research. *Human Relations*, 35, (str.:283-305).
- Pinel, J. P. J. (2002). Biološka psihologija (prevod dela *Biopsychology*, 2000, 4th). Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Rakovec Felser, Z. (1991). Človek v stiski, stres in tesnoba. Maribor: Založba Obzorja.
- Rathus, S. A. (2001). Temelji psihologije (prevod dela *Essentials of Psychology*, 1997, 5th). Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Resman, M. (1990). Učitelj – uslužbenec, strokovnjak, oseba in osebnost. V: Velikonja, M., Plestenjak, M., Razdevšek-Pučko, C., Resman, M., Troha, V. (ur.). Učitelj, vzgojitelj – družbena in strokovna perspektiva. Zbornik gradiv s posveta (str.: 31-36). Ljubljana, Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. V: Vandenberghe r. in Huberman A. M. (ur.), *Understanding and preventing teacher burnout: a sourcebook of international research* (str.: 38-58). Cambridge University Press.
- Sagadin, J. (1993). Poglavlja iz metodologije pedagoškega raziskovanja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Sagadin, J. (2003). Statistične metode za pedagoge. Maribor: Obzorja.
- Schwab, R. L., in Iwanicki, E.F. (1982). Who are our burned out teachers. *Educational Research Quarterly*, 7 (2), (str.: 5-16).

- Selič, P. (1993). Študij in stres. *Anthropos*, 5-6, (str.: 178-199).
- Selič, P. (1999). Psihologija bolezni našega časa. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Slivar, B. (1996). Osebna čvrstost in spoprijemanje s stresom. *Psihološka obzorja – horizons of psychology* 3. (Str.: 33-47).
- Slivar, B. (2003). Dejavniki, strategija in učinki spoprijemanja učiteljev s stresom. Doktorsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Slivar, B. (2007). Učitelj in stres. *Revija Didakta*; izredna številka december 2007. Didakta d.o.o.. Radovljica. (str.: 6-10).
- Spielberger, C. (1985). Stres in tesnoba. Murska Sobota: Pomurska založba.
- Starc, R. (2007). Stres in bolezni: od stresa do debelosti, zvišanih maščob, arterijske hipertenzije, depresije, srčnega infarkta, kapi in prezgodnje smrti. Ljubljana: Sirius AP d.o.o..
- Youngs, B.B. (2000). Spodbujanje vzgojiteljeve in učiteljeve samopodobe. Priročnik za vzgojitelje in učitelje v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Ljubljana: Educy.
- Youngs, B. B. (2001). Obvladovanje stresa za vzgojitelje in učitelje. Priročnik za uspešno odzivanje na stres. Ljubljana: Educy.
- Youngs, B. B. (2001). Obvladovanje stresa za ravnatelje in druge vodstvene delavce. Ljubljana: Educy.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI-G) (2008): Uradni list, št. 36/2008, 11. 4. 2008.
- Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi (2001): Buchberger, F., Campos, B.P., Kaloss, D., Stephenson, J. (ur.). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Ziherl, S. (1996). Stresne motnje in obvladovanje stresa. V: Nevrotske, stresne in somatoformne motnje v splošni medicini in psihiatriji: zbornik, Brinšek B. in Stamos V. (ur.). Begunje: Psihiatrična bolnišnica Begunje. (Str.: 38-47).

7. Označite prosim, v kateri triadi poučujete:

1. triada 2. triada 3. triada 1. in 2. triada 2. in 3. triada

8. Če poučujete na raz. stopnji oz. v oddelku PB; vpišite, kateri razred: _____

9. Vaša šola je: mestna primestna vaška

10. Koliko oddelkov je na Vaši šoli: _____

11. Koliko učencev je v razredu, ki ga poučujete: _____

11. a Koliko učencev s posebnimi potrebami poučujete: _____

11. b Katere skupine posebnih potreb se pojavljajo pri teh učencih?

12. Koliko dni ste bili odsotni zaradi bolezni v zadnjih 6 aktivnih mesecih: _____

13. Ste z uvedbo devetletke bolj obremenjeni kot prej: DA NE

14. Kako ste zadovoljni z ravnateljem/ravnateljico:

Zelo zadovoljen/zadovoljna srednje zadovoljen/zadovoljna nisem zadovoljen/zadovoljna

15. Kako ste zadovoljni s plačo:

Zelo zadovoljen/zadovoljna srednje zadovoljen/zadovoljna nisem zadovoljen/zadovoljna

Prosim, odgovorite še na naslednja uvodna vprašanja:

I. Ocenite, kako stresno je delo učitelja. (Obkrožite ustrezen odgovor)

1	2	3	4
ni stresno	zmerno stresno	močno stresno	izjemno stresno

II. Ali ste zaradi situacij in dogajanj v šoli pod stresom? (Obkrožite ustrezen odgovor).

1	2	3	4
ne	zmerno	močno	izjemno

Če ste obkrožili enega izmed odgovorov **2, 3 ali 4**, odgovorite še na zadnje uvodno vprašanje.

III. Kako pogosto ste zaradi dogajanja v šoli pod stresom? (Obkrožite ustrezen odgovor).

A) redko B) včasih C) pogosto D) vedno

Priloga 7.2 Maslachov vprašalnik izgorelosti (MBI) – 1. in 2. del

Navodilo:

Pred Vami so različne trditve, ki opisujejo stališča in počutja, povezana z delom. Pazljivo preberite vsako trditev. Na prvi **skali od 0 do 6** označite (obkrožite številko od 0 do 6), **kako pogosto** velja posamezna trditev za Vas. Če menite, da stanja, ki ga opisuje posamezna trditev niste nikoli izkusili, označite 0. Če menite, da velja le nekajkrat na leto, obkrožite številko 1, številko 6 pa, če velja vsak dan. Številke 2, 3, 4 in 5 predstavljajo vmesne stopnje med obema skrajnima možnostma. Na sedemstopenjski **skali od 0 do 7** označite tisto številko, ki ustreza **intenzivnosti vašega doživljanja** opisanih stanj. Številka 1 predstavlja zelo šibka, komaj opazna občutja, številka 4 srednje močna, številka 7 pa zelo močna občutja. Številke 2, 3, 5, 6 pa označujejo vmesne stopnje. Če stanja, ki ga trditev opisuje niste izkusili, označite 0.

TRDITEV	POGOSTOST			OBČUTIM			
	NIKOLI	NEKAJKRAT NA LETO	VSAK DAN	NIKOLI	ŠIBKO ZELO	SREDNJE	ZELO MOČNO
1. Počutim se čustveno izčrpan/a zaradi svojega dela.	0	1 2 3 4 5	6	0	1	2 3 4 5 6	7
2. Ob koncu delovnega dne se počutim izčrpan/a.	0	1 2 3 4 5	6	0	1	2 3 4 5 6	7
3. Počutim se utrujen/a, ko se moram soočiti z novim delovnim dnem.	0	1 2 3 4 5	6	0	1	2 3 4 5 6	7
4. Brez težav lahko razumem občutja ljudi, s katerimi delam.	0	1 2 3 4 5	6	0	1	2 3 4 5 6	7
5. Čutim, da ravnam z učenci s posebnimi potrebami kot z objekti.	0	1 2 3 4 5	6	0	1	2 3 4 5 6	7
6. Delo z ljudmi je zame naporno.	0	1 2 3 4 5	6	0	1	2 3 4 5 6	7
7. Učinkovito se ukvarjam s problemi svojih učencev.	0	1 2 3 4 5	6	0	1	2 3 4 5 6	7
8. Počutim se izgorel/a zaradi svojega dela.	0	1 2 3 4 5	6	0	1	2 3 4 5 6	7
9. Menim, da s svojim delom pozitivno vplivam na življenje soljudi.	0	1 2 3 4 5	6	0	1	2 3 4 5 6	7
10. Čutim, da postajam neobčutljiv/a do soljudi.	0	1 2 3 4 5	6	0	1	2 3 4 5 6	7
11. Skrbi me, da zaradi svoje službe čustveno otopevam.	0	1 2 3 4 5	6	0	1	2 3 4 5 6	7
12. Počutim se poln/a energije.	0	1 2 3 4 5	6	0	1	2 3 4 5 6	7
13. Moja služba me spravlja v duševno stisko.	0	1 2 3 4 5	6	0	1	2 3 4 5 6	7

TRDITEV	POGOSTOST			OBČUTIM			
	NIKOLI	NEKAJKRAT NA LETO	VSAK DAN	NIKOLI	ŠIBKO ZELO	SREDNJE	ZELO MOČNO
14. Imam občutek, da v službi pretrdo delam.	0	1 2 3 4 5	6	0	1	2 3 4 5 6	7
15. Ni mi dosti mar, kaj se dogaja nekaterim učencem.	0	1 2 3 4 5	6	0	1	2 3 4 5 6	7
16. Neposredno delo z ljudmi je zame preveč obremenjujoče.	0	1 2 3 4 5	6	0	1	2 3 4 5 6	7
17. Z učenci s posebnimi potrebami z lahkoto vzpostavim sproščeno vzdušje.	0	1 2 3 4 5	6	0	1	2 3 4 5 6	7
18. Delo z učenci s posebnimi potrebami me poživlja.	0	1 2 3 4 5	6	0	1	2 3 4 5 6	7
19. Pri svojem delu sem naredil/a že mnogo koristnega.	0	1 2 3 4 5	6	0	1	2 3 4 5 6	7
20. Počutim se, kot da sem na koncu svojih moči.	0	1 2 3 4 5	6	0	1	2 3 4 5 6	7
21. Pri svojem delu zelo umirjeno rešujem čustvene probleme.	0	1 2 3 4 5	6	0	1	2 3 4 5 6	7
22. Čutim, da me osebe, s katerimi sodelujem, krivijo za svoje probleme.	0	1 2 3 4 5	6	0	1	2 3 4 5 6	7

Priloga 7.3 Vprašalnik o načinih spoprijemanja s stresom (WCQ)

Navodilo:

Ko boste odgovarjali na vprašalnik, imejte v mislih običajno odzivanje na stresne situacije. Razmislite, kako se v takih situacijah običajno odzivate. Prosim Vas, da vsako trditev skrbno preberete in označite z **znakom x**; kako pogosto se poslužujete navedenih načinov spoprijemnja s stresom v stresnih situacijah (na delovnem mestu).

TRDITEV	Sploh ne	Delno	V precejšnji meri	Pretežno
	0	1	2	3
1. Osredotočil/a sem se na to, kaj moram storiti.				
2. Poskušal/a sem razčleniti problem, da bi ga bolje razumel/a.				
3. Usmeril/a sem se na drugo dejavnost, da bi prenehal misliti/a na problem.				
4. Zdelo se mi je, da bo čas rešil problem in da je treba samo počakati.				
5. Pristal/a sem na kompromis, da bi dobil/a vsaj nekaj pozitivnega iz situacije.				
6. Storil/a sem nekaj, čeprav se mi je zdelo, da se ne bo obneslo, tako da sem vsaj nekaj naredil/a.				
7. Skušal/a sem doseči, da bi oseba, s katero sem imel/a problem, spremenila svoje mišljenje.				
8. Govoril/a sem z nekom, da bi izvedel/a kaj več o problemu.				
9. Skušal/a sem biti kritičen/na do sebe.				
10. Trudil/a sem se, da ne bi podiral/a za seboj mostov, temveč bi pustil/a stvari odprte.				
11. Upal/a sem, da se bo zgodil čudež.				
12. Poskušal/a sem se sprijazniti s tem, da včasih pač nimam sreče.				
13. Naredil/a sem se, kot da se ni nič zgodilo				
14. Svoje mnenje sem poskušal/a obdržati zase.				
15. Na problem sem poskušal/a gledati s svetle strani.				
16. Spal/a sem več kot navadno.				
17. Razjezil/a sem se na osebo, ki je povzročila problem.				
18. Poskušal/a sem pri nekom najti razumevanje in simpatijo.				
19. Dopovedoval/a sem si stvari, ki so pomagale, da bi se počutil/a bolje.				
20. Dobil/a sem navdih, da bi naredil/a nekaj konstruktivnega v zvezi s problemom.				

TRDITEV	Sploh ne	Delno	V precejšnji meri	Pretežno
	0	1	2	3
21. Poskušal/a sem na vse pozabiti.				
22. Poiskal/a sem strokovno pomoč.				
23. Spremenil/a sem se in postal/a zrelejši/a.				
24. Počakal/a sem, da sem videl/a, kako se bodo stvari razvijale, preden sem ukrepal/a.				
25. Opravičil/a sem se ali storil/a nekaj drugega, kar je pripomoglo k pomiritvi.				
26. Izdelal/a sem si načrt za akcijo in se po njem ravnal/a.				
27. Zadovoljil/a sem se z drugo najboljšo rešitvijo.				
28. Dopustil/a sem svojim čustvom, da se izrazijo.				
29. Spoznal/a sem, da se problem povzročil/a sam/a.				
30. Na koncu sem ugotovil/a, da sem iz izkušnje nekaj pridobil/a.				
31. Pogovoril/a sem se z nekom, ki bi lahko nudil konkretno pomoč v zvezi s problemom.				
32. Za nekaj časa sem se odmaknil/a od vsega tako, da sem si privoščil/a počitnice.				
33. Poskušal/a sem izboljšati svoje počutje tako, da sem jedel/la, pil/a alkoholne pijače, vzel/a tablete ali kaj podobnega.				
34. Naredil/a sem nekaj zelo tveganega, da bi rešil/a problem.				
35. Trudil/a sem se, da se ne bi prenačil/a in sledil/a prvemu vzgibu.				
36. Zbudilo se mi je novo upanje.				
37. Ohranil/a sem svoj ponos in videz neprizadetosti.				
38. Ponovno sem odkril/a, kaj je v življenju zares pomembno.				
39. Nekatere stvari sem spremenil/a, da bi se problem lahko ugodno rešil.				
40. Izogibal/a sem se stiku z drugimi.				
41. Nisem dovolil/a, da bi me problem prizadel, zato nisem hotel/a preveč razmišljati o tem.				
42. Vprašal/a sem za nasvet nekoga, ki ga cenim.				
43. Skušal/a sem prikriti drugim, kako slabe so stvari v resnici.				
44. Poskušal/a sem problem jemati z lažje plati, ne preveč strogo, resno.				
45. Pogovoril/a sem se z nekom o svojih čustvih.				
46. Odločno sem se zavzel/a in se boril/a za to, kar sem želel/a doseči.				

TRDITEV	Sploh ne	Delno	V precejšnji meri	Pretežno
	0	1	2	3
47. Znašal/a sem se nad drugimi.				
48. Pomagal/a sem si z izkušnjami iz podobnih situacij v preteklosti.				
49. Podvojil/a sem svoja prizadevanja, da bi se stvari uredile.				
50. Nisem mogel/la verjeti, da se je to zgodilo.				
51. Obljubil/a sem si, da bodo stvari prihodnjič drugačne.				
52. Našel/la sem več načinov za rešitev problema				
53. Sprejel/a sem okoliščine take kot so, saj se ni dalo nič spremeniti.				
54. Trudil/a sem se, da me čustva v zvezi s problemom ne bi ovirala pri drugih stvareh.				
55. Želel/a sem si, da bi lahko spremenil/a to, kar se je zgodilo, in tudi čustva v zvezi s tem.				
56. Spremenil/a sem nekaj pri sebi.				
57. Sanjaril/a sem, ali si zamišljal/a ugodnejše razmere.				
58. Želel/a sem si, da bi problem izginil ali se razrešil.				
59. Predajal/a sem se predstavam ali željam o tem, kako bi se stvari obrnile.				
60. Molil/a sem.				
61. Pripravil/a sem se na najhujše.				
62. V sebi sem ponavljal/a, kaj bom rekel/a ali storil/a.				
63. Razmišljal/a sem o tem, kako bi oseba, ki jo cenim ravnala v takšni situaciji.				
64. Poskušal/a sem videti stvari iz zornega kota druge osebe.				
65. Opozarjal/a sem se, da bi bilo lahko tudi slabše				
66. Telovadil/a sem ali se ukvarjal/a s kakšno športno dejavnostjo.				

Priloga 7.4 Vprašalnik o osebnostni čvrstosti (HS)

Navodilo – 1. del

Spodaj navedene trditve opisujejo stališča, s katerimi se lahko bolj ali manj strinjate. Kot boste videli, so v mnogih trditvah stališča zelo močno poudarjena, da boste lažje povedali, če se strinjate ali oziroma, če se ne strinjate s trditvijo.

Prosim, da vsako trditev pazljivo preberete in jo ocenite tako, kakor o njej resnično mislite. Pri vsaki trditvi vnesite prosim **znak x** v ustrezen stolpec oziroma rubriko, s katero se najbolj strinjate.

TRDITEV	Se ne strinjam	Delno se strinjam	Precej se strinjam	Povsem se strinjam
1. Sprašujem se, zakaj sploh delam.				
2. Večina življenja se izgublja v nepomembnem početju.				
3. Če bi moral/a delati, bi raje izbral/a delo, kjer se odloča o življenju in smrti.				
4. Težko si zamišljam, da bi kdo z navdušenjem opravljal delo.				
5. Težko verjamem ljudem, da resnično čutijo, da je njihovo delo pomembno.				
6. Človekova sposobnost mišljenja pravzaprav ni tako velika prednost.				
7. Škoda je truda za spoznavanje samega sebe.				
8. Resnično me zanima, če bi lahko s pomočjo drog razširil/a zavestno doživljanje.				
9. Življenje je prazno in zame nima nobenega smisla.				
10. Hrepenim po enostavnem življenju, v katerem se ni treba veliko odločati.				
11. Najbolj zanimiva stvar zame je moja lastna fantazija.				
12. Tisti, ki stori vse, kar je v njegovih močeh, bi moral dobiti popolno družbeno podporo.				
13. Pod nobenimi pogoji ni upravičeno ogrožati zdravja, hrane in prebivališča družine, posameznika.				
14. Vsakdo, ki mu bolezen ali starost onemogoča delo, ima pravico, da dobi pokojnino, ki bo dovolj velika za dostojno življenje.				
15. Politiki nadzirajo naše življenje.				
16. delam tisto, kar družba zahteva od mene.				
17. Tisti, ki delajo zato, da bi preživel, so odvisni od svojih šefov.				

TRDITEV	Se ne strinjam	Delno se strinjam	Precej se strinjam	Povsem se strinjam
18. Če še tako pridno delaš, nikoli zares ne dosežeš svojih ciljev.				
19. S svojim prizadevanjem ničesar ne dosežem, ne glede nato, kako se trudim.				
20. Navadno se takoj lotim nove naloge, ne da bi dosti razmišljal/a, kako bi jo najbolje opravil/a.				
21. Predno začnem delo, ga skrbno načrtujem in organiziram.				
22. Rad/a sem z ljudmi, ki so nepredvidljivi.				
23. Vznemiri me, ko se znajdem v situaciji, kjer ne vem, kaj lahko pričakujem.				
24. Preden kaj vprašam, razmislim o tem, kaj že vem in kaj bi še moral/a izvedeti.				
25. Redko natančno načrtujem stvari.				

Navodilo – 2. del

Spodaj so navedene trditve v parih (**a in b**). Pri vsakem paru označite trditev, s katero se bolj strinjate.

Trditev, s katero se strinjate, **obkrožite ali podčrtajte**.

- 1) a) Nazadnje ljudje le dosežejo spoštovanje, ki ga zaslužijo.
b) Na nesrečo človek za svoja prizadevanja navadno ne dobi priznanja, ne glede na to, kako se trudi.
- 2) a) Nesmiselno je misliti, da je večina učiteljev nepravilnih do učencev.
b) Večina učencev niti ne ve, kako so njihove ocene odvisne od učitelja.
- 3) a) Če človek nima prave sreče, ne more biti učinkovit vodja.
b) Sposobni ljudje, ki niso uspeli postati vodje, niso znali izkoristiti svojih priložnosti.
- 4) a) Uspešnost je stvar težkega dela, sreča nima pri tem nič opraviti ali zelo malo.
b) Ali dobiš dobro delovno mesto, je odvisno od tega, če si ob pravem času na pravem mestu.
- 5) a) Kar si želim, nima nič opraviti s srečo.
b) Pogosto bi se dobro odločili tako, da bi metali kovanec.
- 6) a) Pogosto je od večje sreče odvisno, kdo bo postal šef.
b) Narediti pravo stvar je vprašanje sposobnosti in ne sreče.

- 7) a) Večina ljudi ne spozna, da je njihovo življenje odvisno od slučajnosti.
b) V resnici se nič ne dogaja po naključju.
- 8) a) Z dovolj prizadevanja lahko odpravimo politično korupcijo.
b) Težko je nadzirati, kaj počno politiki v svojih uradih.
- 9) a) Pogosto čutim, da ne morem kaj dosti vplivati na stvari, ki se mi dogajajo.
b) Ne morem verjeti, da bi sreča lahko igrala pomembno vlogo v mojem življenju.
- 10) a) Kar se mi dogaja, je posledica mojega lastnega delovanja.
b) Včasih čutim, da sam ne morem vplivati na to, kako se usmerja moje življenje.
- 11) a) Največkrat ne morem razumeti obnašanja politikov.
b) Nazadnje so ljudje odgovorni na državni in občinski ravni, če je njihova oblast slaba.

Najlepša hvala za sodelovanje in srečno!

Igor Lorger