

Mag. Katja Depolli Steiner

Raziskovalni pristopi v proučevanju stresa učiteljev

Povzetek: Prispevek se osredotoča na predstavitev različnih raziskovalnih pristopov, ki se uporabljajo v proučevanju stresa učiteljev. Avtorica na podlagi pregleda dostopne strokovne literature ugotavlja, da večina uporabljenih instrumentov temelji na samoopazovanju. V prispevku predstavi pristope, ki jih raziskovalci uporabljajo pri določanju stopnje doživljanega stresa učiteljev, odkrivanju povzročiteljev tega stresa, proučevanju spoprijemanja s stresom ter ugotavljanju posledic stresa učiteljev. Na koncu prispevka poda še smernice za nadaljnje proučevanje stresa učiteljev.

Ključne besede: z delom povezani stres, učitelji, raziskovalni pristopi, stopnja doživljanega stresa, povzročitelji stresa, spoprijemanje s stresom, posledice stresa.

UDK: 371.13

Pregledni znanstveni prispevek

Mag. Katja Depolli Steiner, asistentka, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani; e-naslov: katja.depolli-steiner@ff.uni-lj.si

Stres učiteljev je pojav, ki postaja v zadnjem času zanimiv tudi za naše raziskovalce, vendar pa je število raziskav na tem področju za zdaj še majhno; nekaj raziskav je nastalo v zadnjih petnajstih letih, v okviru diplomskih in magistrskih nalog ter doktorskih disertacij (glej Blatnik Mohar 1996; Časar 2003; Demšar 2003; Depolli 1999, 2002; Glavač 1999; Horvat 2001; Kofjač 2005; Lovšin 1997; Mohar 2005; Rostohar 2002; Slivar 2004), zasledila pa sem tudi raziskavo, ki je bila narejena v okviru ene šole (Mihalič in Skok 1997). V želji, da bi prihodnjim raziskovalcem olajšala delo pri načrtovanju raziskav, sem se v prispevku osredotočila na predstavitev raziskovalnih pristopov v proučevanju stresa učiteljev; nekaj ugotovitev raziskav na tem področju je bilo namreč v *Sodobni pedagogiki* že predstavljenih (glej Depolli 2003).

Pri pripravi prispevka sem pregledala pri nas dostopno tujo strokovno literaturo, natančneje članke¹, objavljene od poznih sedemdesetih let prejšnjega stoletja do vključno leta 2003, ki poročajo o raziskavah enega ali več vidikov stresa učiteljev (tj. prisotnost stresa, njegove povzročitelje, značilne stresne odzive, povezavo z zadovoljstvom pri delu ipd.), z različnih koncev sveta; še zlasti množični so članki avtorjev iz Evrope, predvsem iz Velike Britanije, in Združenih držav Amerike. Za večjo preglednost uporabljene članke podajam v kronološkem vrstnem redu, od najzgodnejših do najnovejših:

- *Evropa*: Kyriacou in Sutcliffe (1978, 1979), Dewe (1985), Woodhouse, Hall in Wooster (1985), Borg, Riding in Falzon (1991) ter Borg in Riding² (1991, 1993), Brown in Ralph (1992), Fontana in Abouserie (1993), Johnstone

¹ Nekaj člankov je objavljenih v revijah, ki so dostopne v Osrednji humanistični knjižnici (na ljubljanski Filozofski fakulteti), večji del pa sem jih v obdobju od novembra leta 2001 do februarja leta 2004 našla v elektronskih bazah s polnimi besedili člankov (Science Direct, ProQuest, First Search itn.), ki so dostopne z lokacij Univerze v Ljubljani. Za elektronske baze je značilno, da se njihova ponudba strokovnih revij vsako leto spreminja, zato dostop do nekaterih navedenih člankov morda ni več mogoč. Člankov, ki so osredotočeni zgolj na sindrom izgorelosti, nisem uvrstila v pregled.

² Ti trije članki poročajo o različnih vidikih ene raziskave.

(1993), Hodge, Jupp in Taylor (1994), Chaplain (1995), Pithers in Soden³ (1998, 1999), Griffith, Steptoe in Cropley (1999), Jacobsson, Pousette in Thylefors (2001), van Dick in Wagner (2001), van Horn, Schaufeli in Taris (2001);

- *Združene države Amerike*: Milstein, Golaszewski in Duquette (1984), Sutton in Huberty (1984), Harris, Halpin in Halpin (1985), Litt in Turk (1985), Shaw, Keiper in Flaherty (1985), Fimian, Pierson in McHardy (1986), Russell, Altmaier in Van Velzen (1987), Green-Reese, Johnson in Campbell (1991), Littrell in Billingsley (1994), Adams (1999), Gordon (2002);
- *Avstralija in Nova Zelandija*: McCormick in Solman (1992), Pithers in Fogarty (1995), Manthei, Gilmore, Tuck in Adair (1996), Wilhelm, Dewhurst-Savellis in Parker (2000), Forlin (2001);
- *Azija*: Cheuk in Wong (1995), Ko, Chan, Lai in Boey (2000), Chan (2002, 2003);
- *Izrael*: Friedman (1995).

V Evropi je treba omeniti tudi obsežni *mednarodni raziskovalni projekt*, poimenovan EUROTEACH; izpeljan je bil v letih 1998 in 1999, vanj pa je bilo vključenih 13 evropskih držav (Belgija, Češka, Finska, Francija, Grčija, Irska, Italija, Nemčija, Nizozemska, Slovaška, Španija, Švica in Velika Britanija), tako da je bilo v končnem vzorcu udeležencev združenih približno 2800 srednješolskih učiteljev. Eden od pglavitnih namenov projekta⁴ je bil ugotoviti, kakšna je morebitna povezava med obremenjenostjo učiteljev ter njihovim duševnim počutjem in telesnim zdravjem (Verhoeven, Maes, Kraaij in Joeekes 2003).

Modeli stresa

Poglavitni problem proučevanja stresa učiteljev je v tem, da izraz »stres« označuje pojav, ki ga je težko opredeliti in ostaja kot tak odprt za različne razlage in z njimi raziskovalne pristope. Zato ne moremo začeti z opisom raziskovalnih pristopov, ne da bi najprej nekaj besed namenili pojmovanju stresa.

Z razvojem razumevanja pojava stresa so nastali trije znani modeli, ki skušajo pojasniti, kaj je stres in kako nastaja: inženirski, medicinski in transakcijski model.

Inženirski model postavlja na dražljaj usmerjeno opredelitev stresa: stres vidi kot neko obremenitev (silo), ki prihaja iz zunanjega okolja. To pojmovanje stresa je analogija tehničnega pojmovanja obremenitve oziroma pritiska in kot tako predpostavlja, da ima vsak posameznik vrojeno kapaciteto za upiranje si-

³ Avtorja v obeh raziskavah primerjata škotske in avstralske učitelje.

⁴ Poročilom iz projekta je namenjena celotna številka revije Psychology and Health (leto 2003, letnik 18, številka 4); v februarju leta 2004 je bila z lokacij Univerze v Ljubljani dostopna v elektronski bazi Academic Search Premier. Številka vsebuje poleg »splošnega« poročila še poročila o individualnih študijah v osmih državah (Belgija, Finska, Grčija, Italija, Nemčija, Nizozemska, Španija in Velika Britanija).

lam iz okolja (tj. prožnost); kadar je nakopičeni stres močnejši od posameznikove tolerance, se posameznikovo telesno in duševno delovanje poslabša. Izhajajoč iz tega pogleda se razvije tudi pojmovanje, da lahko stres, ki mu je izpostavljen posameznik, merimo enako, kot merimo fizikalni pritisk na kateri koli fizični objekt, na primer na stroj ali most. Zagovorniki inženirskega modela stresa se zato pri proučevanju stresa usmerjajo na značilnosti okolja in skušajo s pomočjo identifikacije stresorjev, ki so bili v določenem časovnem obdobju prisotni v posameznikovem življenju, določiti stres, ki mu je ta posameznik izpostavljen (Cartwright in Cooper 1997; Cooper, Dewe in O'Driscoll 2001; Rickert 1994).

Medicinski model gleda na stres v drugačni luči. Zanj je značilna na odziv usmerjena opredelitev stresa: stres ni pojmovan kot določen zunanji dražljaj oziroma zunanja situacija, temveč je odziv organizma na ta dražljaj oziroma situacijo. V skladu s tem pojmovanjem je stres stanje notranje obremenjenosti organizma. Avtorji, ki zagovarjajo medicinski model, se pri proučevanju stresa usmerjajo na značilnosti posameznikovega funkcioniranja, in stres, ki ga doživlja posameznik, skušajo določiti s pomočjo identifikacije pri njem opaznih (telesnih, psiholoških in vedenjskih) stresnih odzivov (Cartwright in Cooper 1997; Cooper idr. 2001; Rickert 1994).

Če kritično pogledamo inženirski in medicinski model, lahko ugotovimo, da imata pomembno pomanjkljivost: da gledata na stres zelo enostransko. Tako oba zanemarita posameznikov vpliv na proces stresa: posameznika namreč vidita bolj v vlogi subjekta, ki je na milost in nemilost prepuščen zunanjim dejavnikom, kot pa v vlogi aktivnega udeleženca, ki sam sooblikuje doživljani stres. Posledično je merjenje stresa sicer olajšano, saj sta potrebni le identifikacija in ovrednotenje na posameznika delujočih stresorjev (inženirski model) oz. njegovih stresnih odzivov (medicinski model), pa lahko zelo preprosto, s seštevkom obremenilnih vrednosti teh stresorjev oz. stresnih odzivov ocenimo, kakšen stres posameznik doživlja. Ravno zaradi merljivosti stresa, ki jo omogočata, sta oba modela stresa v psihologiji prisotna še dandanes, četudi se lahko vprašamo, kakšna je veljavnost tako dobljenih ocen stresa. Opozoriti pa velja še na eno pomanjkljivost medicinskega modela: mnoge odzive, ki naj bi bili kazalnik stresa, npr. depresivnost, razdražljivost, nespečnost ipd., lahko pripišemo tudi drugim medicinskim stanjem in niso nujno izraz doživljanega stresa, kar seveda veljavnost z identifikacijo odzivov pridobljene ocene posameznikovega stresa še dodatno postavlja pod vprašaj.

Tudi avtorji, ki zagovarjajo *transakcijski model*⁵, tako kot zagovorniki medicinskega modela pojmujejo stres kot določeno notranje stanje obremenjenosti, vendar pa poudarjajo, da je to stanje posledica interakcije med določenimi dejavniki iz okolja in mediatorskimi oziroma moderatorskimi dejavniki, kot so različni psihološki dejavniki (osebnost, socialna opora, strategije spoprijemanja

⁵ V strokovni literaturi lahko zasledimo za poimenovanje tega modela tudi izraz »interakcijski model stresa« (npr. Wilson 2002), četudi nekateri avtorji (npr. Cooper idr. 2001, Derogatis in Coons 1993) zagovarjajo mnenje, da je treba modela ločiti; menijo, da je transakcijski model nadgradnja interakcijskega modela.

s stresom ...). Na stres zaradi njegove splošne prisotnosti ne gledajo kot na pojav, ki je prisoten ali odsoten, temveč ga razlikujejo glede na njegovo intenzivnost in vpliv, ki ga ima na posameznika. Kadar koli je posameznik soočen z zahtevami ali s priložnostmi, ki od njega zahtevajo neke vrste spremembo, namreč doživi določeno stopnjo stresa. Stres je potemtakem posledica transakcije med posameznikom in njegovim okoljem in ima dve komponenti: (1) stresor (dogodek oziroma situacija, ki prinaša določene zahteve) in (2) stresne odzive (za posameznika značilni odzivi na zahteve, s katerimi se srečuje). Pri proučevanju stresa se zato zagovorniki transakcijskega modela stresa usmerjajo na tri elemente stresne situacije: značilnosti okolja, značilnosti posameznikovega odzivanja na dražljaje iz okolja in različne, s posameznikom povezane spremenljivke, kot so na primer njegove osebnostne lastnosti. Stres, ki ga posameznik doživlja, skušajo določiti s pomočjo identifikacije interakcije med stresorji, ki jim je izpostavljen, njegovimi mediatorskimi/moderatorskimi dejavniki in stresnimi odzivi (Cartwright in Cooper 1997; Cooper idr. 2001; Rickert 1994).

Šele transakcijski model je torej tisti, ki posameznika vidi kot dejavnega udeleženca v procesu stresa in opozori na dejstvo, da lahko ljudje iste stresorje doživljamo zelo različno. Neki potencialni stresor pri določenih osebah sploh ne povzroči stresa, pri tistih, za katere je stresen, pa lahko povzroči zelo različne stresne odzive. Žal pa se ob izbiri transakcijskega modela srečamo s precej velikim problemom merljivosti stresa: ne samo da moramo za oceno stresa, ki ga posameznik doživlja, identificirati nanj delujoče stresorje (kot pri inženirskem modelu) in njegove stresne odzive (kot pri medicinskem modelu), poleg tega potrebujemo tudi informacije o posameznikovih mediatorskih/moderatorskih dejavnikih. Prav ti dejavniki so zaradi svoje narave pogosto težje merljivi (npr. ocena posameznikove socialne opore), še večji problem pa je seveda združitev pridobljenih podatkov o stresorjih, stresnih odzivih in mediatorskih/moderatorskih dejavnikih v eno samo veljavno oceno stresa. Stres, kot ga pojmujejo zagovorniki transakcijskega modela, je potemtakem zelo težko kakovostno meriti.

V opisanih splošnih pristopih so se oblikovali mnogi bolj specifični. Posledično je nastala obsežna baza instrumentov za določanje stresa, ki si jih bomo za področje stresa učiteljev podrobneje ogledali v nadaljevanju.

Zanimanje za stres učiteljev

Stres je pojav, o katerem se veliko govori in piše že dobrega pol stoletja. V družboslovnih znanostih se je izraz stres razširil in uveljavil v petdesetih letih dvajsetega stoletja; njegovo vsesplošno uporabo je sprožilo pionirsko delo Hansa Selyeja, ki je v štiridesetih letih 20. stoletja prvi podrobno opisal fiziološki potek stresa in prikazal fiziološke mehanizme, zaradi katerih stres lahko povzroči razvoj bolezni.

Prve zapise o skrbih in anksioznosti učiteljev lahko zasledimo v strokovni literaturi iz *šestdesetih let*, v tem času pa se je pojavilo tudi nekaj študij učiteljevega zadovoljstva pri delu, ki so začele z identifikacijo virov nezadovolj-

stva učiteljev. Vendar pa je do sistematičnega, neposrednega proučevanja stresa učiteljev preteklo še celo desetletje: članki, ki govorijo o stresu v poučevanju (angl. stress in teaching), so se v zmernem številu začeli pojavljati sredi *sedemdesetih let* (Kyriacou 2001). Avtorji, ki so pri tem orali ledino in so bili pozneje tudi najpogostejše citirani, so trije Britanci: Chris Kyriacou, John Sutcliffe in Jack Dunham. Kyriacou in Sutcliffe sta v nekaj letih izpeljala celo serijo raziskav o prisotnosti, vzrokih in posledicah stresa učiteljev, Dunham pa se je usmeril predvsem na spoprijemanje s stresom⁶.

Od začetka *osemdesetih let* je zanimanje za stres učiteljev še naraščalo; v dobrih dveh desetletjih je bilo tako izpeljanih veliko raziskav: mnogo v okviru diplomskih in magistrskih nalog ter doktorskih disertacij, nekaj v okviru raziskovalnih projektov, financiranih s štipendijami ali dotacijami, predvidevamo pa lahko, da jih je največji delež nastal povsem »interno«, na posameznih šolah.

Uporabljeni raziskovalni pristopi

Pri opisu svojega raziskovalnega pristopa so avtorji strokovnih člankov o stresu učiteljev navadno zelo redkobesedni: približno polovica avtorjev pregledanih člankov navaja le imena uporabljenih instrumentov ali pa instrumente opiše tako na kratko, da si jih bralec težko dobro predstavlja. Kljub temu lahko hitro ugotovimo, da v raziskovanju stresa učiteljev močno prevladuje uporaba samoocenjevalnih instrumentov, še zlasti vprašalnikov in lestvic, v dveh raziskavah pa zasledimo tudi uporabo dnevnikov (Johnstone 1993; Woodhouse idr. 1985).

V nadaljevanju bom opisala raziskovalne pristope, ki so jih avtorji uporabili pri določanju stopnje doživljanega stresa in pri proučevanju drugih vidikov stresa učiteljev.

Določanje stopnje doživljanega stresa

Pregledane raziskave lahko glede na uporabljene pristope razdelimo na dve večji skupini. V prvo skupino sodijo raziskave, v katerih so se avtorji »elegantno« izognili težavam pri izbiri oziroma konstrukciji ustreznega merskega instrumenta in so za določanje stopnje doživljanega stresa učiteljev uporabili samo *eno vprašanje*. Najbolj znano je vprašanje »Kako stresno je na splošno za vas vaše delo?«, ki sta ga prva uporabila Kyriacou in Sutcliffe (1978, 1979), pozneje pa so ga povzeli še drugi avtorji (Borg in Riding 1991, 1993; Borg idr. 1991; Chaplain 1995; Griffith idr. 1999; Manthei idr. 1996; Milstein idr. 1984); učitelji

⁶ Kyriacou in Dunham sta na tem področju ostala dejavna vse do današnjih dni, prvi predvsem kot pisec mnogih člankov in poglavij v strokovnih monografijah ter tudi kot izvajalec učiteljem namenjenih delavnic za spoprijemanje s stresom, drugi pa kot avtor in urednik dveh priznanih knjig o stresu učiteljev (Dunham 1992; Dunham in Varma 1998) ter še zlasti kot avtor programa za zmanjševanje stresa učiteljev in kot svetovalec za zmanjševanje stresa v izobraževanju in industriji.

so svoje odgovore podali na petstopenjski ocenjevalni lestvici (razpon mogočih odgovorov od »sploh ni stresno« do »skrajno stresno«)⁷. Sama menim, da uporaba enega samega vprašanja ni sporna, če predvidevamo, da: (1) učitelji dovolj dobro poznajo fenomen stresa, da lahko ocenijo njegovo prisotnost v svojem poklicnem življenju; (2) učitelji na to vprašanje ne odgovorijo na podlagi trenutnega počutja, temveč ovrednotijo svoje doživljanje z delom povezanega stresa v nekem daljšem časovnem obdobju (npr. enem šolskem letu ali pa več letih); (3) ima uporabljena odgovorna lestvica jasno in enoznačno opredeljene odgovore, ki jih vsi učitelji enako razumejo.

V drugi skupini raziskav so bili uporabljeni različni (*ne*)standardizirani instrumenti. Nekateri avtorji so se odločili kar za uporabo standardiziranih instrumentov z drugih področij (predvsem klinične psihologije, psihologije zdravja ali psihiatrije). Glenda Hodge in sodelavci (1994) so tako na primer uporabili *General Health Questionnaire*, sestavljen iz 60 postavk, ki se nanašajo na znake splošnega distresa (tj. stresa, ki negativno učinkuje na telesno in duševno zdravje).

Večina avtorjev pa se je odločila za izdelavo specifičnega vprašalnika; pri tem so izbirali med prej opisanimi splošnimi tremi pristopi in kot mero učiteljevega stresa uporabili: (1) informacije o stresorjih, ki jim je (bil) učitelj izpostavljen, (2) informacije o opaznih stresnih odzivih učitelja (tj. telesnih, psiholoških in vedenjskih znakih, ki naj bi bili značilni za doživljanje stresa), ali pa (3) kombinacijo informacij o stresorjih, o stresnih odzivih in o uporabljenih strategijah za spoprijemanje s stresom.

Pristop, ki ustreza inženirskemu modelu stresa

Za ta pristop je značilna uporaba samoocenjevalnih lestvic, sestavljenih iz manjšega ali večjega števila postavk, ki pomenijo izbor delovnih potencialnih stresorjev. Učitelji dobijo navodilo, naj podane stresorje glede na določen kriterij (navadno je to njihova stresnost) ocenijo na večstopenjski ocenjevalni lestvici (najpogosteje so uporabljene petstopenjske ocenjevalne lestvice). Avtorji se med seboj razlikujejo tudi pri vrednotenju odgovorov in njihovem (pre)oblikovanju v mero doživljanega stresa. Za ponazoritev si pogledjmo dva primera:

- David Chan je učitelje prosil, naj na petstopenjski ocenjevalni lestvici ocenijo, kako pogosto so se srečali z 20 podanimi stresorji. Za mero učiteljevega doživljanega stresa je vzel seštevek vseh podanih ocen; višji seštevek pomeni višjo stopnjo doživljanega stresa (Chan 2002, 2003).
- Daniel Russell in sodelavci pa so želeli vedeti, katere od 47 podanih stresorjev so učitelji doživeli, za vse doživete stresorje pa še, kako stresni so bili; za oceno stresorjeve stresnosti so uporabili osemstopenjsko ocenjevalno lestvico. Dobljene odgovore so pretvorili v dve meri učiteljevega doživljanega stresa: (a)

⁷ V angleščini se vprašanje glasi: »In general, how stressful do you find being a teacher?«, mogoči odgovori pa so: »not at all stressful«, »mildly stressful«, »moderately stressful«, »very stressful« in »extremely stressful«.

frekvenco doživetih stresorjev in (b) seštevke ocen vseh doživetih stresorjev; obakrat jim je višji rezultat pomenil višjo stopnjo stresa (Russell idr. 1987).

Na podlagi opisanih instrumentov lahko sklepamo, da je uporaba pristopa, ki ustreza inženirskemu modelu stresa, razmeroma preprosta tako za raziskovalce kot tudi za sodelujoče učitelje; lestvice so za učitelje lahko razumljive, navodila so zelo preprosta, aplikacija instrumenta je časovno in materialno ekonomična, obdelava podatkov pa hitra in nezahtevna. Za raziskovalce je po mojem mnenju še največja težava izbor stresorjev, ki jih vključijo v svoj instrument. Na učiteljevem delovnem mestu so namreč prisotni številni stresorji, vseh pa ne bi bilo mogoče vključiti v instrument, saj bi lestvica tako postala zelo obsežna, manj pregledna in za odgovarjanje časovno zahtevna in utrujajoča. Zaradi tega zadnjega bi se zagotovo srečali tudi s problemom, kako učitelje motivirati za sodelovanje v raziskavi.

Za izdelavo kakovostnega instrumenta, ki ustreza inženirskemu modelu stresa, sta torej potrebni temeljita analiza učiteljevega delovnega mesta, s katero identificiramo vse potencialne stresorje, ter premišljena in utemeljena izbira omejenega števila najbolj relevantnih potencialnih stresorjev. Le tako bomo dobili instrument, ki učiteljev ne bo že vnaprej odvrnil od sodelovanja v naši raziskavi, hkrati pa nam bo omogočil, da si ustvarimo dovolj dobro sliko stresa, ki ga ti učitelji doživljajo.

Pristop, ki ustreza medicinskemu modelu stresa

Del instrumentov, ki so jih uporabili pri drugem pristopu, je zelo podobnih zgoraj opisanim instrumentom; tudi zanje je značilna oblika samoocenjevalne lestvice z manjšim ali večjim številom postavk, ki pa so v tem primeru izbor potencialnih stresnih odzivov. Tako sta na primer Peggy Littrell in Bonnie Billingsley učitelje prosili, naj za 9 stresnih odzivov na petstopenjski lestvici ocenijo, kako pogosto jih doživljajo. Kot mero doživljanega stresa sta uporabila povprečje vseh učiteljevih ocen (Littrell in Billingsley 1994).

Zasledimo pa tudi nekoliko kompleksnejši merski instrument: britanska avtorja David Fontana in Reda Abouserie sta za potrebe svoje raziskave konstruirala *Professional Life Stress Scale*. Lestvico sestavlja 45 postavk, ki zajemajo različne vidike poklicnega dela (kakovost odnosov s sodelavci in nadrejenimi, odnos do dela ter telesni, duševni in vedenjski znaki stresa), v katerih se v posameznikovih odzivih kaže njegovo doživljanje stresa. Odgovore pri posameznih postavkah se vrednoti po posebnem ključu, za vrednotenje končnega rezultata pa sta avtorja predlagala štiri kategorije: nizka, zmerna, visoka in izjemno visoka stopnja stresa (Fontana in Abouserie 1993).

Tudi za instrumente, ki ustrezajo medicinskemu modelu stresa, velja podobno kot za instrumente v okviru inženirskega pristopa: sklepamo lahko, da je njihova uporaba preprosta in časovno ekonomična ter da je za raziskovalce poglavitni problem izbor stresnih odzivov, ki jih vključijo v svojo lestvico (podobno kot potencialnih stresorjev je tudi telesnih, duševnih in vedenjskih znakov, ki naj bi bili kazalniki doživljanja stresa, preveč, da bi lahko vse vključili v naš

instrument). Sama vidim tukaj kot problematične predvsem stresne odzive, ki niso nujno izraz stresa (kot sem to že omenila pri opisu medicinskega modela stresa), in/ali stresne odzive, za katere udeleženci kljub svoji anonimnosti pri odgovarjanju neradi poročajo, da jih doživljajo (npr. impotentnost, izbruhi jeze, sovražnost).

Pristop, ki ustreza transakcijskemu modelu stresa

Raziskav, v katerih so se avtorji odločili za tretji pristop k ugotavljanju doživljanega stresa, je zelo malo. Kot sem že dejala, je za avtorje v tej skupini značilno, da oblikujejo mero stresa na podlagi informacij o stresorjih, stresnih odzivih in strategijah za spoprijemanje s stresom, zato so njihovi instrumenti navadno zelo kompleksni. Za ponazoritev si pogledjmo dva primera:

- Instrument *Wilson Stress Profile for Teachers*, ki sta ga v svoji raziskavi uporabila Geoffrey Sutton in Thomas Huberty, je ocenjevalna lestvica, sestavljena iz 36 postavk. Postavke se nanašajo na stresorje (iz kategorij: vedenje učencev, učiteljevi odnosi z administrativnim osebjem, odnosi med učitelji, upravljanje časa, medosebni konflikti), stresne odzive (iz kategorij: telesni odzivi, psihološki/emocionalni odzivi) in strategije za spoprijemanje s stresorji, učitelji pa jih ocenjujejo na petstopenjski ocenjevalni lestvici. Končni rezultat je seštevek posameznih ocen vseh postavk (višji rezultat pomeni višjo stopnjo doživljanega stresa), avtor instrumenta pa je za njegovo vrednotenje predlagal tri kategorije: nizki, zmerni in visoki stres (Sutton in Huberty 1984).
- Podobno zasnovan, le še mnogo obsežnejši instrument (v celoti vsebuje kar 100 postavk) je *Occupational Stress Inventory*, ki ga je v svojih raziskavah večkrat uporabil Robert Pithers (Pithers in Fogarty 1995; Pithers in Soden 1998, 1999). Sestavljajo ga trije vprašalniki (skupno vsebujejo deset lestvic s po desetimi postavkami): *Occupational Roles Questionnaire*, sestavljen iz šestih lestvic, ki se nanašajo na stresorje, *Personal Strain Questionnaire*, sestavljen iz štirih lestvic, ki se nanašajo na stresne odzive, in *Personal Resources Questionnaire*, sestavljen iz štirih lestvic, ki se nanašajo na strategij za spoprijemanje s stresom. Pri vseh treh vprašalnikih je odgovarjanju namenjena petstopenjska ocenjevalna lestvica, pri vrednotenju pa se ne uporablja seštevka ocen vseh postavk, temveč se vse lestvice vrednoti ločeno; pravo sliko o stopnji doživljanega stresa dobimo s celostnim pogledom na rezultate na posameznih lestvicah (Pithers in Soden 1998).

Kot vidimo, uporaba pristopa, ki ustreza transakcijskemu modelu stresa, vsekakor ni preprosta. Raziskovalci se srečajo z vrsto problemov, najprej z izborom potencialnih stresorjev (kot pri inženirskem modelu) in z izborom stresnih odzivov (kot pri medicinskem modelu), ki jih vključijo v svoj instrument. Ker pa v skladu s transakcijskim modelom stresa potrebujejo še podatke o pomembnih mediatorskih/moderatorskih dejavnikih, se izdelava njihovega merskega instrumenta še dodatno zaplete, in sicer z izborom teh dejavnikov. V dostopni literaturi sem tem v tej zvezi zasledila le ugotavljanje strategij spoprijemanja s stresom,

ki so sicer relevanten dejavnik, vendar pa so se v drugih raziskavah stresa pri učiteljih kot zelo pomembni mediatorski dejavniki pokazale tudi nekatere osebnostne lastnosti (Borg in Riding 1993; Depolli 2002; Fontana in Abouserie 1993; Pierce in Molloy 1990) in socialna opora (Friedman 1995; Russell, Altmeier in Van Velzen 1987). Zakaj potemtakem teh dejavnikov ne zasledimo pri določanju stopnje doživljanega stresa učiteljev? Predvidevam, da predvsem zato, ker bi se z njihovo vključitvijo še dodatno povečal obseg že tako obsežnega instrumenta, hkrati pa bi bilo vse dobljene podatke (stresorje, stresne odzive in mediatorske dejavnike) še težje združiti v končno oceno učiteljevega doživljanega stresa.

Prav v obsežnosti instrumenta in problemu združevanja dobljenih podatkov v končno oceno doživljanega stresa vidim poglavitni razlog za to, da se pri proučevanju stresa učiteljev le redki raziskovalci odločajo za pristop, ki ustreza transakcijskemu modelu.

Proučevanje drugih vidikov stresa

Poleg stopnje doživljanega stresa so v raziskavah proučevali tudi druge vidike stresa učiteljev, predvsem njegove povzročitelje (stresorje) in znake, raziskovalce pa so zanimale še strategije za spoprijemanje s stresom, ki jih uporabljajo učitelji. Tudi pri proučevanju teh vidikov stresa so se raziskovalci zanašali predvsem na uporabo samoocenjevalnih lestvic in vprašalnikov.

Povzročitelji stresa

Tudi v raziskavah, v katerih avtorji informacij o stresorjih niso uporabili za določanje stopnje doživljanega stresa, temveč so jih zanimali stresorji sami po sebi (predvsem so želeli ugotoviti, kateri stresorji so najpomembnejši povzročitelji stresa učiteljev), ima značilni instrument za identifikacijo stresorjev obliko samoocenjevalne lestvice z večjim številom postavk, tj. opisov dražljajev in situacij, s katerimi se učitelj lahko sreča pri svojem delu in od njega zahtevajo določeno prilagajanje. V ta namen so raziskovalci učitelje najpogosteje prosili, naj ocenijo stresnost podanih stresorjev. Že Kyriacou in Sutcliffe (1978) sta učiteljem v oceno ponudila 51 mogočih stresorjev in jih vprašala, kako močan izvor stresa so jim; učitelji so za odgovarjanje uporabili petstopenjsko ocenjevalno lestvico⁸. Njun instrument, bodisi v izvirni ali skrajšani obliki bodisi z nekaj manjšimi popravki, so pozneje v svojih raziskavah uporabili tudi drugi avtorji (npr. Borg in Riding 1993; Litt in Turk 1985), veliko avtorjev pa se je odločilo za izdelavo novih, podobnih lestvic (npr. Forlin 2001; Hodges idr. 1994; Ko idr. 2000; Manthei idr. 1996; McCormick in Solman 1992).

Alternativni pristop k določanju stresnosti posameznih stresorjev je bil uporabljen v raziskavi skupine ameriških avtorjev (Shaw idr. 1985). Učiteljem so v oceno podali 33 stresorjev, vsak učitelj pa je lahko na koncu po želji dodal in

⁸ V angleščini se vprašanje glasi: »As a teacher, how great a source of stress are these factors to you?«, mogoči odgovori pa so: »no stress«, »mild stress«, »moderate stress«, »much stress« in »extreme stress«.

ocenil še en stresor, ki se mu je zdel pomemben in ga na lestvici ni našel. Učitelji so imeli za ocenjevanje stresnosti posameznih stresorjev na voljo lestvico od 0 do 1000; za lažjo orientacijo je bila enemu stresorju (tj. stresor »prvi teden poučevanja«) vnaprej določena arbitrarna vrednost 500.

Nekateri avtorji pa se pri identifikaciji najpomembnejših povzročiteljev stresa niso zadovoljili z oceno stresnosti potencialnih stresorjev. Tako je na primer Rolanda Chaplaina (1995) poleg stresnosti zanimala tudi pogostost podanih stresorjev (za določitev pomembnosti stresorjev je izračunal povprečje obeh ocen), Marie Brown in Sue Ralph pa sta se pri identifikaciji najpomembnejših povzročiteljev stresa učiteljev odločili za t. i. iluminativni pristop, v katerem sta združili informacije, dobljene z opazovanjem, izčrpnimi intervjuji, aplikacijami vprašalnikov in analizo vsebine različnih dokumentov (Brown in Ralph 1992).

Znaki stresa

O znakih stresa učiteljev navadno poročajo avtorji, ki so stresne odzive učiteljev ugotavljali zato, da bi jih uporabili kot podlago za določanje stopnje doživljanega stresa (npr. Hodge idr. 1994). Le redki avtorji so se zanimali za znake same po sebi: Kyriacou in Sutcliffe (1978) sta na primer učiteljem podala listo 17 telesnih in duševnih stresnih odzivov ter jih prosila, naj na petstopenjski lestvici ocenijo, kako pogosto jih doživljajo med šolskim letom⁹. Podobne lestvice so uporabili tudi drugi avtorji (npr. Milstein idr. 1984).

Strategije za spoprijemanje s stresom

Pri proučevanju spoprijemanja s stresom zasledimo dve raziskovalni vprašanji: (1) katere strategije uporabljajo učitelji in (2) kako učinkoviti so učitelji pri spoprijemanju s stresom.

Obakrat so se avtorji največkrat odločili za uporabo samoocenjevalne lestvice, sestavljene iz različnega števila postavk, ki opisujejo mogoče načine spoprijemanja s stresom. Nekateri avtorji so uporabili obstoječe, na splošno razširjene instrumente, kot sta na primer *COPE* (v Griffith idr. 1999) in *Ways of Coping Questionnaire* (v Chan 2003), drugi pa so razvili nove instrumente (npr. Ko idr. 2000). Podrobnejši opis svojega pristopa k razvoju takega instrumenta podaja Phillip Dewe (1985): v prvi fazi je učitelje izčrpno intervjuval, v drugi fazi pa je na podlagi zbranih informacij izdelal »kontrolni seznam učiteljevih strategij za spoprijemanje s stresom«; sedemdeset opisov, ki so vključeni v ta seznam, je pozneje uporabil kot postavke v svoji ocenjevalni lestvici, učitelje pa je prosil, da na petstopenjski lestvici ocenijo, kako pogosto jih uporabljajo.

Tudi pri določanju učinkovitosti učiteljevega spoprijemanja s stresom je moč zaslediti dva različna pristopa:

⁹ V angleščini se vprašanje glasi: »Please estimate how frequently during the school term you feel in these ways?«, mogoči odgovori pa so: »never«, »rarely«, »about once a week«, »about once a day« in »many times a day«.

- *učitelji sami ocenijo, kako učinkovite so strategije, ki jih uporabljajo.* Primer: Mark Litt in Dennis Turk sta od učiteljev želela izvedeti, katere od podanih 15 načinov spoprijemanja s stresom so že uporabili, za vse uporabljene načine pa še, kako učinkoviti so bili (učitelji so za oceno učinkovitosti uporabili petstopenjsko lestvico). Oceno učiteljeve učinkovitosti pri spoprijemanju s stresom jima je predstavljal seštevek ocen vseh uporabljenih načinov (Litt in Turk 1985);
- *učinkovitost posameznih strategij je določena vnaprej.* Primer: Rolf van Dick in Ulrich Wagner sta učinkovitost strategij, ki sta jih vključila v svoj instrument, določila vnaprej (v skladu s teorijo), učitelji pa so za vsako podano strategijo na šeststopenjski lestvici ocenili, kako je zanje značilna njena uporaba. Avtorja žal ne poročata, kako sta oblikovala končno oceno učiteljeve učinkovitosti pri spoprijemanju s stresom.

Posledice stresa

Najbolj proučevana posledica stresa učiteljev je sindrom izgorelosti¹⁰. Za ugotavljanje njegove prisotnosti oziroma intenzivnosti je večina avtorjev (npr. Capel 1987; Chan 2003; Hodge idr. 1994) uporabila standardizirani instrument *Maslach Burnout Inventory*, samoocenjevalno lestvico, pri kateri so učitelji ocenjevali pogostost doživljanja počutij, opisanih z 22 postavkami.

Poleg proučevanja izgorelosti pa zasledimo v raziskavah tudi ugotavljanje še dveh mogočih posledic stresa: absentizma (npr. Borg in Riding 1991) in name-na zapustiti učiteljski poklic (npr. Wilhelm idr. 2000); obakrat so se raziskovalci odločili za uporabo samoocenjevalnih lestvic.

Smernice za nadaljnje proučevanje stresa učiteljev

Če povzamemo: na podlagi pregleda pri nas dostopne strokovne literature lahko ugotovimo, da se za proučevanje različnih vidikov stresa učiteljev, vse od nivoja doživljanega stresa do njegovih posledic, uporabljajo različni instrumenti, katerih večina pa ima eno skupno točko: temeljijo na samoopazovanju. Ker je stres pojav, ki ga doživljamo zelo subjektivno, bi težko rekli, da je to metodološka pomanjkljivost; pomembno pa je, da se uporabi ustrezne, učiteljem prirejene instrumente.

Še en sklep se nam ponuja: žal se proučevanje stresa učiteljev prepogosto usmerja le na enega od njegovih vidikov, npr. zgolj na njegove povzročitelje ali pa na njegove posledice. To velja tako za tuje kot tudi za naše raziskave. Ker je stres zelo kompleksen pojav, nam takšno razdrobljeno, mnogokrat metodološko

¹⁰ Izgorelost (poimenovana tudi postopni duševni stres) je naraščajoče intenziven vzorec telesne, psihološke in vedenjske disfunkcionalnosti. Nastane kot odgovor na nepretrgan tok stresorjev ali kroničen stres. Zanj so značilne predvsem tri reakcije: emocionalna izčrpanost, nagnjenje k depersonalizaciji drugih ljudi in zmanjšan občutek osebnega dosežka (Maslach in Leiter 1997).

neusklajeno proučevanje ne omogoča, da bi si o stresu učiteljev ustvarili jasno sliko.

Kako se torej lotiti proučevanja stresa (slovenskih) učiteljev? Odvisno od namena raziskave. Pri proučevanju stresa učiteljev v okviru ene šole, pri katerem je navadno namen izboljšanje situacije (zmanjšanje stresa, ki ga doživljajo učitelji, prek identifikacije in odpravljanja njegovih povzročiteljev ter uporabe ustreznih strategij za spoprijemanje s stresom), je verjetno najbolj smiselna uporaba akcijskega raziskovanja (česar v strokovni literaturi sicer ne zasledimo); gradi se ga lahko na uporabi in po potrebi ustrezni priredbi instrumentov, ki so bili v našem prostoru že uporabljeni, oz. na prevodu in priredbi dostopnih tujih instrumentov.

Pri ustvarjanju jasne, splošne slike o stresu slovenskih učiteljev pa smo dosegli točko, ko bi bilo nujno narediti korak dlje od trenutnega raziskovalnega pristopa, omejenega na uporabo preprostih samoocenjevalnih instrumentov in usmerjenega zgolj na osvetlitev enega ali dveh vidikov stresa učiteljev, ter izpeljati obsežno, sistematično in temeljito raziskavo. To pomeni, da bi bila potrebna uporaba t. i. iluminativnega pristopa, v katerem bi združili informacije iz več virov, poleg poročanja učiteljev prek vprašalnikov in ocenjevalnih lestvic tudi njihove dnevniške zapiske, opazovanje zunanjih opazovalcev, intervjuje in analize vsebine različnih dokumentov (npr. šolskih dnevnikov, zapisnikov s pedagoških konferenc ipd.). Žal je tak pristop za vse, ki nas zanima problematika stresa učiteljev, v realnem položaju težko izvedljiv; sama vidim tu več problemov.

Prvi problem je pripravljenost učiteljev na sodelovanje v takšni raziskavi in s tem povezano vprašanje reprezentativnosti vzorca. Moje izkušnje s proučevanjem stresa učiteljev kažejo, da je odzivnost učiteljev, kljub zanje zelo relevantni temi, precej slaba (leta 1999 se mi je na prošnjo za udeležbo v raziskavi odzvalo slabe tri petine nagovorjenih učiteljev, leta 2001 približno tri četrtnine, leta 2005 pa le ena polovica). Problem reprezentativnosti vzorca je v tem, da ne vemo, kateri učitelji in zakaj se niso odzvali – obstaja zelo verjetna možnost, da je pri odločanju za udeležbo v raziskavi deloval neki sistematični dejavnik, npr. da je bil manjši odziv predvsem pri učiteljih, ki doživljajo najvišji stres in jim pomeni udeležba v raziskavi preveliko dodatno obremenitev, ali pa morda ravno nasprotno, pri učiteljih, ki niso pod stresom in posledično v svoji udeležbi v raziskavi ne vidijo smisla. Kako naj to preprečimo oziroma kako naj dosežemo, da bomo zares dobili reprezentativni vzorec? Kako naj uspešno motiviramo učitelje za sodelovanje v raziskavi, ki bo od njih zahtevala veliko časa in energije (pri aplikaciji različnih samoocenjevalnih instrumentov, pisanju dnevniških zapisnikov ipd.), hkrati pa bo na neki način tudi posegala v njihovo zasebnost (npr. z navzočnostjo zunanjih opazovalcev pri učni uri, z izčrpnimi intervjuji)?

Drugi problem je logistične in ekonomske narave: za izvedbo obsežne, temeljite raziskave, ki bi zajela reprezentativen vzorec učiteljev, uporabila različne vire informacij in celostno proučila vse pomembne vidike stresa učiteljev, bi potrebovali veliko raziskovalno ekipo, nemalo usklajevanja in zajetne finančne

vire, da o časovni zamudnosti take raziskave, tako pri izvedbi kot tudi pri obdelavi podatkov, sploh ne govorimo.

Tretji problem so ustrezni instrumenti za proučevanje različnih vidikov stresa. Seveda je tudi tu smiselno izhajati iz obstoječih instrumentov, ki pa bi jih bilo treba še prirediti oziroma dodelati in medsebojno uskladiti. Problematično je predvsem določanje stopnje stresa, ki ga doživljajo učitelji, pri katerem se pristopi najbolj razlikujejo (glede na tri modele stresa, opisane na začetku tega prispevka).

Naj končam z mislijo, da je z delom povezani stres pri učiteljih, kljub vsem navedenim problemom, vsekakor vredno proučevati še naprej, bodisi v okviru posameznih šol bodisi na reprezentativnem vzorcu slovenskih učiteljev, predvsem pa spoznanja o njegovih različnih vidikih čim prej uporabiti za načrtovanje njegovega zmanjševanja. Ne smemo pozabiti, da so navsezadnje tisti, ki trpijo zaradi posledic stresa učiteljev, tudi učenci. Kajti učitelj, ki doživlja močan stres, ni več zmožen optimalno opravljati svojega dela z učenci, poleg tega pa se pri njem do tega dela sčasoma lahko razvije negativno stališče. Ravno to je tisto stanje, ki je najškodljivejše, tako za samega učitelja kot tudi za šolstvo nasploh.

Literatura

- Adams, E. (1999). Vocational teacher stress and internal characteristics. *Journal of Vocational and Technical Education*, 16, str. 7–22.
- Blatnik Mohar, M. (1996). Stres pri učiteljih in ravnateljih – spodbuda ali grožnja? *Vzgoja in izobraževanje*, 27, št. 2, str. 4–10.
- Borg, M. G. in Riding, R. J. (1991). Occupational stress and satisfaction in teaching. *British Educational Research Journal*, 17, str. 263–281.
- Borg, M. G. in Riding, R. J. (1993). Teacher stress and cognitive style. *British Journal of Educational Psychology*, 63, str. 271–286.
- Borg, M. G., Riding, R. J. in Falzon, J. M. (1991). Stress in teaching: a study of occupational stress and its determinants, job satisfaction, and career commitment among primary school teachers. *Educational Psychology*, 11, str. 59–75.
- Brown, M. in Ralph, S. (1992). Towards the identification of stress in teachers. *Research in Education*, 48, str. 103–110.
- Capel, S. A. (1987). The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 57, str. 279–288.
- Cartwright, S. in Cooper, C. (1997). *Managing workplace stress*. Thousand Oaks: Sage.
- Chan, D. W. (2002). Stress, self-efficacy, social support, and psychological distress among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 22, str. 557–569.
- Chan, D. W. (2003). Hardiness and its role in the stress-burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 19, str. 381–395.
- Chaplain, R. P. (1995). Stress and job satisfaction: a study of English primary school

- teachers. *Educational Psychology*, 15, str. 473–489.
- Cheuk, W. H. in Wong, K. S. (1995). Stress, social support, and teacher burnout in Macau. *Current Psychology*, 14, str. 42–46.
- Cooper, C. L., Dewe, P. J. in O'Driscoll, M. P. (2001). *Organizational stress: a review and critique of theory, research, and applications*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Časar, M. (2003). Skrb za zdravje in nekateri učinkoviti načini spoprijemanja s stresom pri osnovnošolskih učiteljih. Neobjavljeno diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Demšar, I. (2003). Sindrom izgorelosti pri učiteljih. Neobjavljeno magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Depolli, K. (1999). Stres na delovnem mestu osnovnošolskega učitelja predmetnega pouka. Neobjavljeno diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Depolli, K. (2002). Delovna preobremenjenost kot izvor z delom povezanega stresa pri učiteljih. Neobjavljeno magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Depolli, K. (2003). Povzročitelji stresa pri učiteljih. *Sodobna pedagogika*, 54, št. 3, str. 66–77.
- Dewe, P. J. (1985). Coping with work stress: an investigation of teachers' actions. *Research in Education*, 33, str. 27–40.
- Dunham, J. (1992). *Stress in teaching*. London: Routledge.
- Dunham, J. in Varma, V. (1998). *Stress in teachers: past, present and future*. London: Whurr Publishers Ltd.
- Fimian, M. J., Pierson, D. in McHardy, R. (1986). Occupational stress reported by teachers of learning disabled and nonlearning disabled handicapped students. *Journal of Learning Disabilities*, 19, str. 154–158.
- Fontana, D. in Abouserie, R. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 63, str. 261–270.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular classroom teachers. *Educational Research*, 43, str. 235–245.
- Freeman, A. (1987). The coping teacher. *Research in Education*, 38, str. 1–16.
- Friedman, I. A. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher stress. *The Journal of Educational Research*, 88, str. 281–289.
- Glavač, U. (1999). Učitelji in stres. Neobjavljeno diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Goldberger, L. in Breznitz, S. (ur.) (1993). *Handbook of stress: theoretical and clinical aspects*. New York: The Free Press.
- Gordon, D. G. (2002). Discipline in the music classroom: one component contributing to teacher stress. *Music Education Research*, 4, str. 157–165.
- Green-Reese, S., Johnson, D. J. in Campbell, W. A. Jr. (1991). Teacher job satisfaction and teacher job stress: school size, age and teaching experience. *Education*, 112, str. 247–253.
- Griffith, J., Steptoe, A. in Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69, str. 517–531.

- Harris, K. R., Halpin, H. in Halpin, H. (1985). Teacher characteristics and stress. *Journal of Educational Research*, 78, str. 346–350.
- Hodge, G. M., Jupp, J. J. in Taylor, A. J. (1994). Work stress, distress and burnout in music and mathematics teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 64, str. 65–76.
- Horvat, Z., (2001). Poklic učitelja in stresne obremenitve. Neobjavljeno diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Jacobsson, C., Pousette, A. in Thylefors, A. (2001). Managing stress and feelings of mastery among Swedish comprehensive school teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, str. 37–53.
- Johnstone, M. (1993). Teachers' workload and associated stress. SCRE Research Report No 53. Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education.
- Ko, Y. C., Chan, K. B., Lai, G. in Boey, K. W. (2000). Stress and coping of Singapore teachers: a quantitative and qualitative analysis. *Journal of Developing Societies*, 16, str. 181–200.
- Kofjač, M. (2005). Vpliv stresa in čvrstosti na izgorelost osnovnošolskih učiteljev. Neobjavljeno magistrsko delo. Kranj: Univerza v Mariboru, Fakulteta za organizacijske vede.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53, str. 27–35.
- Kyriacou, C. in Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, str. 159–167.
- Kyriacou, C. in Sutcliffe, J. (1979). A note on teacher stress and locus of control. *Journal of Occupational Psychology*, 52, str. 227–228.
- Litt, M. D. in Turk, D. C. (1985). Sources of stress and dissatisfaction in experienced high school teachers. *Journal of Educational Research*, 78, str. 178–185.
- Littrell, P. C. in Billingsley, B. S. (1994). The effects of principal support on special and general educators' stress, job satisfaction school commitment, health, and intent to stay in teaching. *Remedial & Special Education*, 15, str. 297–311.
- Lovšin, A. (1997). Učitelj (začetnik) in stres. Neobjavljeno diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Manthei, R., Gilmore, A., Tuck, B. in Adair, V. (1996). Teacher stress in intermediate schools. *Educational Research*, 38, str. 3–19.
- Maslach, C. in Leiter, M. P. (1997). The truth about burnout: how organizations cause personal stress and what to do about it. San Francisco: Jossey-Bass.
- McCormick, J. in Solman, R. (1992). Teachers' attributions of responsibility for occupational stress and satisfaction: an organisational perspective. *Educational Studies* (Carfax Publishing), 18, str. 201–222.
- Mihalič, J. in Skok, C. (1997). Stresogeni dejavniki učiteljevega dela. *Pedagoška obzorja*, 12, št. 3–4, str. 170–178.
- Milstein, M. M., Golaszewski, T. J. in Duquette, R. D. (1984). Organizationally based stress: what bothers teachers. *Journal of Educational Research*, 77, str. 293–297.
- Mohar, M. (2005). Stres učiteljev v devetletni osnovni šoli. Neobjavljeno diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

- Pithers, R. T. in Fogarty, G. J. (1995). Occupational stress among vocational teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 65, str. 3–14.
- Pithers, R. T. in Soden, R. (1998). Scottish and Australian teacher stress and strain: a comparative study. *British Journal of Educational Psychology*, 68, str. 269–279.
- Pithers, R. T. in Soden, R. (1999). Person–environment fit and teacher stress. *Educational Research*, 41, str. 51–61.
- Rickert, E. J. (1994). Stress. V. Corsini, R. J. (ur.), *Encyclopedia of psychology* (str. 471–472). New York: John Wiley & Sons.
- Rostohar, G. (2002). Stres, anksioznost, psihosomatske motnje in doživljanje dela pri učiteljih. Neobjavljeno magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Russell, D. W., Altmaier, E. in Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72, str. 269–274.
- Shaw, D. G., Keiper, R. W. in Flaherty, C. E. (1985). Stress causing events for teachers. *Education*, 106, str. 72–77.
- Slivar, B. (2004). Dejavniki, strategija in učinki spoprijemanja učiteljev s stresom. Neobjavljena doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Sutton, G. W. in Huberty, T. J. (1984). An evaluation of teacher stress and job satisfaction. *Education*, 105, str. 189–192.
- van Dick, R. in Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: a structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, str. 243–259.
- van Horn, J. E., Schaufeli, W. B. in Taris, T. W. (2001). Lack of reciprocity among Dutch teachers: validation of reciprocity indices and their relation to stress and well-being. *Work & Stress*, 15, str. 191–213.
- Verhoeven, C., Maes, S., Kraaij, V. in Joeke, K. (2003). The job demand–control–social support model and wellness/health outcomes: a European study. *Psychology and Health*, 18, str. 421–440.
- Wilhelm, K., Dewhurst-Savellis, J. in Parker, G. (2000). Teacher stress? An analysis of why teachers leave and why they stay. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 6, str. 291–304.
- Wilson, V. (2002). Feeling the strain: an overview of the literature on teachers' stress. SCRE Research Report No 109. Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education.
- Woodhouse, D. A., Hall, E. in Wooster, A. D. (1985). Taking control of stress in teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 55, str. 119–123.

DEPOLLI STEINER, Katja, M.A.

RESEARCH APPROACHES IN INVESTIGATION OF TEACHER STRESS

Abstract: The article focuses on presentation of different research approaches in investigation of teacher stress. The author examines the available literature and finds the majority of instruments used in this area to be based on self-description. She describes the approaches used to define the levels of stress experienced by teachers and the sources of this stress, to investigate teachers' coping with stress and to assess the consequences of teacher stress. The author ends by setting the guidelines for future investigation of teacher stress.

Key words: work stress, teachers, research approaches, levels of stress, sources of stress, coping with stress, consequences of stress.