



<https://doi.org/10.5559/di.26.2.05>

EMOCIONALNE ODREDNICE ISCRPLJENOSTI I ZADOVOLJSTVA POSLOM PREDMETNIH UČITELJA

Ivana MACUKA, Irena BURIĆ
Sveučilište u Zadru, Zadar

Ivana BATUR
Zadar

UDK: 159.942-057.85
373.3/.5-051:331.101.32

Izvorni znanstveni rad

Primljeno: 30. 11. 2015.

Istraživanje je provedeno u sklopu uspostavnog istraživačkog projekta "Teachers' emotions and emotion regulation strategies: personal and contextual antecedents and effects on motivation, well-being and relationship with students" što ga financira Hrvatska zaklada za znanost.

Učiteljska profesija zacijelo ulazi u emocionalno zahtjevne profesije. Doživljene emocije, kao i način na koji učitelji reguliraju svoje emocije, mogu znatno utjecati na dobrobit učitelja, sagorijevanje na poslu, zadovoljstvo poslom te zadržavanje u učiteljskoj profesiji. Cilj je ovog rada bio ispitati doprinos pozitivnih i negativnih emocija učitelja (u odnosu s učenicima, roditeljima, osobljem škole i obrazovnim sustavom) i strategija ulaganja emocionalnoga napora u objašnjenju emocionalne iscrpljenosti i zadovoljstva poslom učitelja. Utvrđeno je da su određene emocije učitelja i strategije ulaganja emocionalnoga napora značajne samostalne odrednice emocionalne iscrpljenosti učitelja i zadovoljstva poslom. Učitelji koji doživljavaju intenzivnije negativne emocije i češće se služe površinskom strategijom ulaganja emocionalnoga napora izvješćuju o višoj razini emocionalne iscrpljenosti. Nadalje, učitelji koji u odnosu s učenicima češće doživljavaju pozitivne emocije i češće primjenjuju autentične strategije ulaganja emocionalnoga napora zadovoljniji su poslom. S druge strane, manje su zadovoljni poslom učitelji koji u radu s učenicima češće doživljavaju umor, razočaranost obrazovnim sustavom te češće rabe površinsku strategiju ulaganja emocionalnoga napora.

Ključne riječi: predmetni učitelji, emocije, emocionalni napor, emocionalna iscrpljenost, zadovoljstvo poslom



Ivana Macuka, Odjel za psihologiju, Sveučilište u Zadru,
Obala kralja Petra Krešimira IV, br. 2, 23 000 Zadar, Hrvatska.
E-mail: ivana.moranduzzo@unizd.hr

UVOD

Učiteljska profesija smatra se jednom od najstresnijih i emocionalno najzahtjevnijih profesija uopće (Brotheridge i Grandey, 2002; Chan, 2006), o čemu svjedoči i trend napuštanja učiteljske profesije, koji je u svijetu zamijećen u zadnjih nekoliko desetljeća. Neka izvješća navode da gotovo polovica učitelja napusti svoju struku u prvih pet godina rada (Alliance for Excellent Education, 2004, prema Schutz i Zembylas, 2009; Ingersoll, 2003). Činjenica jest da učitelji u svojem poslu doživljavaju širok raspon ugodnih i neugodnih emocija, kao što su zadovoljstvo, radost, ponos, anksioznost, frustracija, tuga i bespomoćnost (Demetriou, Wilson i Winterbottom, 2009; Hagenauer i Volet, 2014; Sutton i Wheatley, 2003) te da doživljene emocije određuju i učiteljevu dobrobit, zadovoljstvo poslom, sagorijevanje na poslu i zadržavanje u učiteljskoj profesiji (Chang, 2009).

Iako emocije učitelja, kao sastavni dijelovi učiteljske profesije, imaju važnu ulogu u formiranju osjećaja profesionalnog identiteta, odanosti, efikasnosti i dobrobiti učitelja te je neupitan njihov utjecaj na kvalitetu obrazovanja u cjelini, tek se u novije vrijeme ističe činjenica kako je razred izrazito emocionalno mjesto (Sutton i Wheatley, 2003; Sutton, 2007). Istraživanje provedeno na uzorcima hrvatskih učitelja (Burić, Slišković i Macuka, 2015) pokazalo je da učitelji prilikom poučavanja i u odnosu prema svojim učenicima doživljavaju širok raspon pozitivnih (ljubav, radost, zadovoljstvo, ponos itd.) i negativnih emocija (ljutnja, frustracija, anksioznost, bespomoćnost itd.). Miljković i Rijavec (2007) utvrdile su kako najvišu razinu pozitivnih emocija iskazuju učitelji s dominantno pozitivnim iskustvima u školskom radu, što upućuje na značajan odnos percepcije posla i doživljenih emocija. Istraživanja su također pokazala da učitelji najčešće doživljavaju pozitivne emocije kada smatraju da su obavili sve što su trebali (Hatch, 1993), kada imaju podršku svojih kolega (Erb, 2002) te kada doživljavaju da ih roditelji učenika uvažavaju i prihvaćaju (Lasky, 2000).

Među negativnim emocijama učitelji često navode ljutnju, koja se javlja zbog nepoštivanja pravila i nedolična ponašanja učenika (Hargreaves, 2000), loših odnosa s kolegama (Erb, 2002) te neodgovornih roditelja koji ne poštuju institucijske norme (Lasky, 2000). Ljutnja je kod učitelja često izazvana i lošim učeničkim dostignućima, posebice u onim situacijama kada su ta (ne)dostignuća rezultat nepažnje ili lijenosti učenika (Reyna i Weiner, 2001). Među negativnim emocijama učitelja često se navodi i anksioznost koju izazivaju učestale reforme obrazovnog sustava, nedisciplina u razredu, osjećaj nedovoljne pripremljenosti učitelja za poučavanje te loši odnosi s kolegama, roditeljima i obrazovnim sustavom (Bullough,

Mortensen Bullough i Blackwell Mayes, 2006; Calderhead, 2001; Hargreaves, 2001; van Veen, Slegers i van de Ven, 2005).

Osim doživljavanja raznih emocija, učiteljski posao podrazumijeva i emocionalni napor (eng. *emotional labor*), tj. prikrivanje i "glumljenje" emocija, odnosno njihovo prenamagavanje u svrhu ostvarivanja radnih zadataka i ciljeva te pridržavanje uvriježenih "emocionalnih pravila" profesije. Konstrukt emocionalni napor općenito se definira kao upravljanje emocijama s ciljem da iskazane emocije budu u skladu s profesionalnim i organizacijskim normama (Wróbel, 2013), pa je kao takav karakterističan primarno za profesije koje se bave uslužnim djelatnostima (npr. hotelski radnici, prodavači, stjuardese itd.). S obzirom na to da se i na učitelje može gledati kao one koji pružaju obrazovne i odgojne usluge učenicima, njihovim roditeljima i društvenoj zajednici, jasno je da su učitelji izloženi emocionalnom naporu. U učiteljskoj profesiji, emocionalni se napor manifestira kroz postojanje određenih "pravila" o tome koje su emocije dopuštene ili zabranjene, primarno u radu s učenicima (Oplatka, 2007). Primjerice, od učitelja se očekuje da zadrži i pokaže određenu razinu smirenosti i sabranosti čak i kada se uistinu osjeća veoma ljutito i frustrirano jer učenici opetovano i grubo krše razredna pravila. Može se reći da se generalno emocionalno pravilo učiteljske profesije odnosi na izbjegavanje izražavanja presnažnih ili pre slabih emocija (Tsang, 2011). Winograd (2003) navodi pet emocionalnih pravila prema kojima bi učitelji trebali: (1) pokazivati entuzijizam pred učenicima; (2) pokazivati entuzijizam prema predmetu koji predaju; (3) izbjegavati pretjerano pokazivanje emocija poput bijesa, radosti i tuge; (4) voljeti svoj posao; (5) imati smisao za humor te se ponekad nasmijati vlastitim pogreškama i sitnim "grijesima" učenika.

Emocionalni je napor povezan s nezadovoljstvom poslom, zdravstvenim problemima te emocionalnom iscrpljenošću, što se smatra ključnim čimbenicima koji povećavaju rizik za iskustvo sagorijevanja na poslu (Morris i Feldman, 1996). Kada je riječ o specifičnim strategijama ulaganja emocionalnoga napora koje učitelji mogu rabiti u svojem radu, najčešće se spominju dvije, tzv. dubinska i površinska strategija ulaganja emocionalnoga napora (eng. *deep acting*; *surface acting*) (Grandey, 2003; Wharton, 2009). Koristeći se dubinskom strategijom ulaganja emocionalnoga napora, osoba nastoji uistinu osjetiti emocije koje treba pokazati pred drugima. Primjerice, u situacijama kada učitelj treba pokazati radost, on može pokušavati povećati intenzitet te emocije tako da se prisjeti nekoga sretnog događaja koji će mu olakšati iskazivanje očekivane pozitivne emocije pred učenicima. Međutim, ako osoba mijenja samo svoj emocionalni izraz, a ne i svoje stvarne emocije, onda se koristi površinskom strategijom. Na taj način učitelj može imati osmijeh na licu, mada zapravo trenutačno osjeća

tugu (Grandey, 2003). Postoji i treća, manje istraživana, strategija ulaganja emocionalnoga napora, tzv. autentična strategija (eng. *naturally felt emotion*), koja uključuje izražavanje spontanih, odnosno prirodno doživljenih emocija (Park, O'Rourke i O'Brien, 2014). Za razliku od površinske i dubinske, ova strategija ne crpi toliko kognitivnih i emocionalnih resursa jer ne zahtijeva modifikaciju doživljenoga emocionalnog iskustva i emocionalne ekspresije.

Odupiranjem izražavanju stvarnih osjećaja, odnosno pokazivanjem emocija koje osoba zapravo ne osjeća, dolazi do nastanka emocionalne disonance. Ona je sastavni dio profesije učitelja, a karakterizira je nesklad između stvarnih osjećaja i onih koji se pokazuju (Grandey, 2003). Emocionalna disonanca povezana je s emocionalnom iscrpljenosti i smanjenim zadovoljstvom poslom te potencijalno vodi k napuštanju profesije učitelja (Morris i Feldman, 1996). Javljanje emocionalne disonance karakteristično je za površinsku strategiju ulaganja emocionalnoga napora, pa je, prema Grandey (2003), upravo emocionalni nesklad u osnovi povezanosti površinske strategije ulaganja emocionalnoga napora i emocionalne iscrpljenosti.

Za mnoge učitelje vlastita je profesija izvor zadovoljstva, međutim za neke je izrazito emocionalno iscrpljujuća (Phillip i Schüpbach, 2010). Realizirajući razne uloge u procesu poučavanja, učitelji se često nađu u konfliktnim situacijama koje od njih zahtijevaju povećanu odgovornost i emocionalno naprezanje, čime se otvara put k emocionalnoj iscrpljenosti. Emocionalna iscrpljenost ključni je aspekt sindroma sagorijevanja, a odnosi se na nepostojanje emocionalnih zaliha i fizičku iscrpljenost kao posljedicu svakodnevnoga pritiska na poslu (Maslach, Schaufeli i Leiter 2001). Martinko (2010) navodi da se više od polovice učitelja osjeća emocionalno iscrpljeno poslom, a visok stupanj emocionalne iscrpljenosti povezuje se s brojem učenika, vremenskim ograničenjem, radnim (pre)opterećenjem (Dorman, 2003) te negativnim emocijama (Szczygiel i Bazińska, 2013; Chang, 2009).

Među ključnim čimbenicima predanosti poslu kod učitelja zasigurno treba istaknuti zadovoljstvo poslom. Učitelji koji su nezadovoljni svojim poslom ne posvećuju se potpuno svojem poslu, što može rezultirati smanjenom kvalitetom poučavanja, neodgovarajućom komunikacijom s učenicima, narušenim ozračjem u razredu te napuštanjem učiteljske profesije (Vidić, 2009). Pavin, Rijavec i Miljević-Ridički (2005) navode nekoliko važnih izvora zadovoljstva u radu učitelja: komunikacija i rad s učenicima; uspjeh i napredak učenika; aktivno sudjelovanje učenika u nastavi; mogućnost prenošenja znanja učenicima; sam nastavnički poziv i njegova dinamičnost. Kao

glavne izvore nezadovoljstva kod učitelja autorice navode: materijalno stanje škole i učitelja; previše administracije; položaj učitelja u društvu; preopširne nastavne planove i programe; malu slobodu učitelja u nastavi; velik broj učenika u razredu (Pavin i sur., 2005). S obzirom na značajno preklapanje izvora zadovoljstva poslom te emocija učitelja, može se očekivati da će emocije učitelja biti značajni prediktori zadovoljstva poslom. Štoviše, i prijašnja istraživanja pokazala su znatnu povezanost afekta i zadovoljstva poslom na različitim uzorcima zaposlenika (npr. Judge, Scott i Ilies, 2006; Liu, Prati, Perrewé i Brymer, 2010).

Istraživanja pokazuju da je zadovoljstvo poslom negativno povezano s površinskim strategijama ulaganja emocionalnoga napora (Grandey, 2000; Brotheridge i Lee, 2003). Potiskivanje stvarnih emocija zahtijeva više energije i resursa nego pokazivanje emocija izazvanih dubinskom strategijom (Glomb i Tews, 2004). Štoviše, čini se da posljedice upotrebe dubinske strategije nisu samo manje negativne od onih izazvanih površinskom nego da one mogu biti i korisne za zaposlenike (Brotheridge i Grandey, 2002). Hülsheger i Schewe (2011) utvrdili su metaanalizom pozitivnu povezanost upotrebe dubinske strategije ulaganja emocionalnoga napora i zadovoljstva poslom. Također je utvrđena pozitivna povezanost upotrebe autentične strategije ulaganja emocionalnoga napora i zadovoljstva poslom (Cheung, Tang i Tang, 2011).

CILJ I HIPOTEZE

S obzirom na neospornu važnost emocionalnih procesa u objašnjenju profesionalne dobrobiti učitelja, cilj je ovog istraživanja ispitati relativan doprinos emocija učitelja te strategija ulaganja emocionalnoga napora u objašnjenju emocionalne iscrpljenosti i zadovoljstva poslom. Kako su rezultati prijašnjih istraživanja pokazali da učitelji doživljavaju širok raspon pozitivnih i negativnih emocionalnih iskustava ne samo prilikom poučavanja i interakcijama s učenicima nego i u odnosu prema roditeljima, kolegama i obrazovnom sustavu općenito (za pregled pogledati Sutton i Wheatley, 2003), u ovom istraživanju ispitane su emocije koje učitelji tipično mogu doživjeti u odnosu sa svim navedenim skupinama čimbenika. Odabir ispitanih emocija proveden je na temelju niza istraživanja na hrvatskim uzorcima učitelja koja su se oslanjala na kvalitativne i kvantitativne istraživačke metode i u kojima su identificirane i operacionalizirane upravo one emocije koje učitelji često doživljavaju i koje su im osobno važne (Burić i sur., 2015). Preciznije, ispitane su sljedeće emocije: radost, ponos, ljutnja, umor i bespomoćnost doživljene u odnosu prema učenicima; ljutnja, bespomoćnost i anksioznost doživljene u

odnosu prema roditeljima; radost, ljutnja i razočaranost doživljene u odnosu prema kolektivu; ljutnja i razočaranost doživljene u odnosu prema obrazovnom sustavu u cjelini.

Na temelju navedenih činjenica, može se očekivati da će negativne emocije učitelja, neovisno o njihovom izvoru, te oslanjanje na površinsku strategiju prilikom upravljanja emocijama doživljenih na poslu biti pozitivni prediktori emocionalne iscrpljenosti učitelja. Negativne emocije učitelja, poput ljutnje ili umora doživljenog u radu s učenicima, prepoznate su kao važni čimbenici fenomena sagorijevanja na poslu (Carson, 2006; Chang, 2009), jednako kao i česta upotreba površinske strategije ulaganja emocionalnoga napora (Grandey, 2000, 2003). Suprotno tome, očekuje se da će pozitivne emocije te upotreba autentične strategije ulaganja emocionalnoga napora biti negativni prediktori emocionalne iscrpljenosti učitelja. Naime, moguće je da će pozitivne emocije te autentično iskazivanje vlastitih emocionalnih iskustava imati protektni učinak te djelovati u smjeru smanjenja opće razine emocionalne iscrpljenosti. Kad je u pitanju pozitivan aspekt profesionalne dobrobiti, odnosno zadovoljstvo poslom, očekuje se da će se pozitivne emocije te dubinska i autentična strategija ulaganja emocionalnoga napora pokazati kao pozitivni prediktori. Konačno, negativne emocije i površinska strategija ulaganja emocionalnoga napora bit će negativni prediktori zadovoljstva poslom. Pretpostavljeni odnos između emocija i zadovoljstva poslom najbolje se može opravdati činjenicom da konstrukt zadovoljstva poslom, osim kognitivne, sadrži i afektivnu komponentu (Weis i Cropanzano, 1996), pa će doživljavanje pozitivnih emocija na poslu dovesti i do povoljnijega stava prema njemu i obrnuto. Naposljetku, s obzirom na to da upotreba površinske strategije nužno podrazumijeva postojanje emocionalne disonance, tj. nesklada između doživljenoga i iskazanoga emocionalnog stanja (Grandey, 2003), koje je neugodno samo po sebi, očekuje se da će učitelji koji u većoj mjeri rabe ovu strategiju biti manje zadovoljni svojim poslom. Kod autentične strategije emocionalne disonance neće biti, pa se može očekivati njezina pozitivna povezanost sa zadovoljstvom poslom.

METODA

Sudionici i postupak

Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku učitelja predmetne nastave (od 5. do 8. razreda osnovne škole) iz različitih regija Hrvatske (Dalmacije, Istre, Središnje Hrvatske i Slavonije). Ukupno je sudjelovalo 505 učitelja između 24 i 65 godina ($M = 41,4$; $SD = 10,4$), od toga 101 učitelj i 388 učiteljica (16 sudionika nije navelo spol u upitniku općih podataka). Pro-

sječni radni staž učitelja sudionika ovog istraživanja iznosi 11 godina ($M = 11,3$; $SD = 9,6$). Upitnici su učiteljima podijeljeni preko stručnih suradnika (psihologa) i/ili ravnatelja. Ukupno je 53% kontaktiranih učitelja predmetne nastave pristalo dobrovoljno sudjelovati u istraživanju. Kako bi se učiteljima osigurala anonimnost, zajedno s upitnicima dostavljene su im zasebne kuverte za povrat upitnika. Naglašeno je kako je sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno i anonimno. Istraživanje je provedeno tijekom školske godine 2014./2015.

Mjerni instrumenti

Upitnik emocija učitelja (Burić, Slišković i Macuka, 2015)

Upitnik emocija učitelja sastoji se od 4 dijela i mjeri pozitivne i negativne emocije koje učitelji mogu doživjeti u svojem radu. Sadrži 88 tvrdnji, kojima se obuhvaćaju emocije doživljene u odnosu s (1) učenicima (radost, ponos, umor, ljutnja, bespomoćnost), (2) roditeljima (ljutnja, bespomoćnost, anksioznost), (3) kolektivom (radost, ljutnja, razočaranost) i (4) obrazovnim sustavom (ljutnja, razočaranost). Učitelji odgovaraju na svaku tvrdnju na skali procjene od 5 stupnjeva (1 – uopće se ne slažem, do 5 – potpuno se slažem). Primjeri tvrdnji za pojedine emocije jesu: *Sretna sam kad uspijem motivirati učenike* (RADOST), *Osjećam se kao pobjednik kad moji učenici uspiju* (PONOS), *Živcira me što pravilnike i zakone donose osobe koje nikad nisu radile u školi* (LJUTNJA), *Bespomoćna sam jer do nekih roditelja ne dopire ništa što kažem* (BESPOMOĆNOST), *Razočarana sam nejednakim statusom učitelja u zbornici* (RAZOČARANOST), *Posao me ponekad toliko umori da se samo želim isključiti* (UMOR), *Zbog nekih se roditelja brinem hoće li roditeljski sastanak dobro proći* (ANKSIOZNOST). Ukupan rezultat za pojedine emocije formira se kao prosječan rezultat pripadajućih tvrdnji.

Upitnik je razvijen kroz seriju od četiri nezavisne studije i uz pomoć kvalitativnih i kvantitativnih istraživačkih metoda (Burić i sur., 2015). Selekcija emocija provedena je na temelju dostupnih teorijskih i empirijskih dokaza o čestini i važnosti emocionalnih iskustava u učiteljskoj profesiji (npr. Sutton i Wheatley, 2003; Chang, 2009), kao i na temelju kvalitativne analize odgovora 25 hrvatskih učitelja predmetne nastave prikupljenih metodom polustrukturiranih intervjuja. Nadalje, u tri kvantitativne studije provedene na nezavisnim uzorcima učitelja ($N_2 = 300$, $N_3 = 315$ i $N_4 = 391$) utvrđena je latentna struktura upitnika te njegove psihometrijske karakteristike. Utvrđeno je da skale ovog upitnika imaju zadovoljavajuću konvergentnu, divergentnu i kriterijsku valjanost te da su dovoljno pouzdane i osjetljive. Dobiveni rezultati pokazali su da se pojedine skale mogu rabiti u istraživačke svrhe samostalno, u skupini s obzirom na njihove izvore (učenici, roditelji, kolektiv i sustav) ili kao indikatori nadređene temeljne emocije (ra-

dost, ljutnja, razočaranost, bespomoćnost; npr. ukupni rezultat na varijabli radost može se formirati kao zbroj svih odgovora na skalama radosti doživljene u odnosu prema učenicima i u odnosu prema kolektivu). U ovom su istraživanju analizirane emocije grupirane u četiri skupine, ovisno o njihovim izvorima – učenici, roditelji, kolektiv i sustav. Latentna struktura pojedinih dijelova upitnika (emocije prema učenicima, roditeljima, kolektivu i sustavu) provjerena je konfirmatornom faktorskom analizom u programu Mplus 6.0 (Muthen i Muthen, 2014). Stupanj slaganja modela s podacima procijenjen je ovim parametrima: inkrementalnim indeksom slaganja CFI (eng. *comparative fit index*) te indeksom RMSEA (eng. *root-mean-square error of approximation*) i SRMR (eng. *standardized-root-mean-residual*). CFI veći od 0,90 te RMSEA i SRMR manji od 0,10 ukazuju na dobro slaganje modela s podacima, dok – CFI veći od 0,95 te RMSEA i SRMR manji od 0,06 upućuju na izvrsno slaganje modela s podacima (Hu i Bentler, 1999). Dobiveni su sljedeći rezultati: 1) 5-faktorski model emocija prema učenicima: CFI = 0,92, RMSEA = 0,05 (90% C.I. 0,04 – 0,05) i SRMR = 0,06; 2) trofaktorski model emocija prema roditeljima: CFI = 0,96, RMSEA = 0,05 (90% C.I. 0,04 – 0,06) i SRMR = 0,05; 3) trofaktorski model emocija prema kolektivu: CFI = 0,95; RMSEA = 0,05 (90% C.I. 0,04 – 0,06) i SRMR = 0,06. Dobiveni koeficijenti pouzdanosti izraženi Cronbach-alphom za pojedine skale kreću se u rasponu od 0,77 do 0,90 (Tablica 1) te potvrđuju dobru pouzdanost upotrijebljenog upitnika.

Skala emocionalne iscrpljenosti

(*Job-Related Exhaustion Scale*, Wharton, 1993)

Skala emocionalne iscrpljenosti sadrži 6 tvrdnji kojima se ispituje zastupljenost osjećaja emocionalne iscrpljenosti učitelja na poslu. Učitelji za svaku tvrdnju procjenjuju zastupljenost osjećaja iscrpljenosti na skali od sedam stupnjeva (od 0 – *nikad se nisam tako osjećao/osjećala* do 6 – *tako se osjećam svaki dan*; primjer tvrdnji: *Osjećam da sam "sagorjela" na svojem poslu*; *Osjećam se frustrirano svojim poslom*). Ukupan rezultat formira se kao prosječna vrijednost procjena na svim tvrdnjama, a viši rezultat označuje višu emocionalnu iscrpljenost poslom. Rezultati konfirmatorne faktorske analize upućuju na dobro pristajanje jednofaktorskoga modela s podacima: CFI = 0,97, RMSEA = 0,10 (90% C.I. 0,07 – 0,12) i SRMR = 0,03. Također, skala u ovom istraživanju ima zadovoljavajuću pouzdanost uz koeficijent unutrašnje konzistencije od 0,90.

Skale ulaganja emocionalnoga napora

Za ispitivanje čestine upotrebe površinskoga i dubinskoga emocionalnog napora uzeta je *Skala emocionalnog napora* (*Emotional Labor Scale*, Brotheridge i Lee 2003; adaptirana hrvatska verzija

Burić i Slišković, 2016). Obje strategije ulaganja emocionalnoga napora mjere se trima česticama, pri čemu se na skali od pet stupnjeva (1 – *nikada*, do 5 – *uvijek*) procjenjuje učestalost primjene pojedine strategije (npr. *odupirete se izražavanju svojih stvarnih osjećaja* – površinska strategija; *pokušavate stvarno doživjeti emocije koje biste trebali pokazivati* – dubinska strategija).

Autentična strategija ulaganja emocionalnoga napora učitelja mjerena je zasebnom podskalom preuzetom i prilagođenom iz *Skale učiteljskih strategija emocionalnog napora* (Teacher Emotional Labor Strategy Scale, Yin 2012; adaptirana hrvatska verzija Burić i Slišković, 2016) i također uključuje tri čestice (primjer: *pokazujete emocije koje odgovaraju onomu što spontano osjećate*). Provedba konfirmatorne faktorske analize potvrdila je trofaktorsku strukturu strategija ulaganja emocionalnoga napora: CFI = 0,97, RMSEA = 0,06 (90% C.I. 0,04 – 0,08) i SRMR = 0,04.

Za sve tri strategije ukupan je rezultat formiran kao prosječna vrijednost procjena na odgovarajuće tri čestice, pri čemu viši rezultat upućuje na češću primjenu određene strategije ulaganja emocionalnoga napora. Utvrđeni koeficijent unutar-nje pouzdanosti (Cronbach-alpha) za formirane rezultate na mjerama strategija kreću se od 0,64 do 0,81 (Tablica 1), a povezanosti među faktorima prikazane su u Tablici 2.

Skala zadovoljstva poslom

(*Job Satisfaction Scale*, Judge, Thoresen, Bono i Patton, 2001) Zadovoljstvo poslom kod učitelja mjereno je Skalom zadovoljstva poslom, koja se sastoji od 5 tvrdnji. Učitelji su procjenjivali stupanj slaganja s tvrdnjama na skali procjene od sedam stupnjeva (od 1 – *uopće se ne slažem* do 7 – *potpuno se slažem*; primjer čestice: *Uživam u svom poslu*). Ukupan rezultat formiran je kao prosječna vrijednost procjena na svih pet tvrdnji, a viši rezultat upućuje na veće zadovoljstvo poslom. Provjerom jednofaktorske strukture ove skale dobiveni su sljedeći rezultati: CFI = 0,98, RMSEA = 0,10 (90% C.I. 0,07 – 0,14) i SRMR = 0,03. Skala ima zadovoljavajuću pouzdanost uz koeficijent unutrašnje konzistencije od 0,84.

REZULTATI

Deskriptivni pokazatelji

Prije analiza provedenih u svrhu odgovora na postavljene probleme istraživanja prikazana je tablica deskriptivnih pokazatelja ispitivanih u istraživanju na uzorku predmetnih učitelja (N = 505).

Emocija	Broj čestica	M	SD	Cronbach- α	Kolmogorov-Smirnov test (D)
Emocije u odnosu s učenicima:					
radost	5	4,81	0,39	0,80	$d = 0,36, p < 0,01$
ponos	6	4,51	0,59	0,86	$d = 0,21, p < 0,01$
umor	7	2,88	0,87	0,89	$d = 0,06, p < 0,05$
ljutnja	5	2,44	0,81	0,78	$d = 0,06, p < 0,05$
bespomoćnost	7	2,79	0,76	0,83	$d = 0,05, p < 0,05$
Emocije u odnosu s roditeljima:					
ljutnja	5	3,24	0,82	0,77	$d = 0,08, p < 0,01$
bespomoćnost	7	2,90	0,76	0,84	$d = 0,08, p < 0,05$
anksioznost	7	2,07	0,83	0,88	$d = 0,09, p < 0,01$
Emocije u odnosu s osobljem škole:					
radost	7	4,61	0,50	0,85	$d = 0,22, p < 0,01$
ljutnja	7	2,68	0,76	0,81	$d = 0,06, p < 0,05$
razočaranost	6	2,68	0,97	0,87	$d = 0,06, p < 0,05$
Emocije u odnosu sa sustavom:					
ljutnja	8	3,93	0,74	0,86	$d = 0,09, p < 0,01$
razočaranost	6	2,69	0,91	0,86	$d = 0,06, p < 0,05$
Strategije emocionalnog napora:					
površinska	3	2,41	0,66	0,64	$d = 0,10, p < 0,01$
dubinska	3	3,60	0,77	0,81	$d = 0,11, p < 0,01$
autentična	3	3,85	0,64	0,72	$d = 0,16, p < 0,01$
Emocionalna iscrpljenost	6	1,85	1,23	0,90	$d = 0,09, p < 0,01$
Zadovoljstvo poslom	5	5,43	1,00	0,84	$d = 0,11, p < 0,01$

❶ TABLICA 1
Prikaz deskriptivnih pokazatelja varijabli dobivenih primjenom mjernih instrumenata upotrijebljenih u istraživanju za cijeli uzorak učitelja (N = 505)

Kolmogorov-Smirnovljev test pokazuje određena odstupanja dobivenih distribucija od normalne krivulje, ali provjereni zasebni indeksi asimetričnosti i indeksi sploštenosti nisu veliki i u okvirima su prihvatljivih za provedbu parametrijskih analiza (asimetričnost < 1, sploštenost < 3; Kline, 2005). Učiteljske procjene doživljavanja pozitivnih emocija u odnosu s učenicima i s osobljem škole pomaknute su prema višim vrijednostima, a doživljavanje negativnih emocija prema nižim. Rezultati su također pomaknuti prema višim vrijednostima kod procjena zadovoljstva poslom te prema nižim vrijednostima kod učiteljskih procjena emocionalne iscrpljenosti poslom. Treba istaknuti kako su navedene procjene prema višim, odnosno nižim, vrijednostima u ovom istraživanju možda odraz davanja socijalno poželjnih odgovora ili selekcioniranosti uzorka (obuhvaćanje učitelja koji općenito imaju pozitivniji stav i iskustvo u radu).

Povezanost učiteljskih emocija, strategija ulaganja emocionalnoga napora, emocionalne iscrpljenosti i zadovoljstva poslom predmetnih učitelja

U Tablici 2 prikazani su koeficijenti bivarijatnih korelacija među svim mjeranim varijablama utvrđenih na uzorku učitelja (N = 505).

➔ TABLICA 2
Prikaz Pearsonovih
koeficijenata korelacije
između ispitivanih
varijabli utvrđenih na
uzorku učitelja
(N = 505)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Emocije u odnosu s učenicima	1,00																				
1 radost	0,66**	1,00																			
2 ponos	-0,03	0,07	1,00																		
3 umor	-0,04	0,03	0,65**	1,00																	
4 ljutnja	-0,03	0,01	0,60**	0,71**	1,00																
5 bespomoćnost	0,20**	0,57**	0,58**	0,61**	0,61**	1,00															
Emocije u odnosu s roditeljima	0,05	0,10*	0,59**	0,65**	0,73**	0,71**	1,00														
6 ljutnja	-0,11*	-0,00	0,54**	0,61**	0,52**	0,58**	0,65**	1,00													
7 bespomoćnost	0,75**	0,67**	0,00	-0,05	-0,04	0,10*	0,03	-0,12*	1,00												
8 anksioznost	-0,07	0,07	0,53**	0,59**	0,51**	0,55**	0,52**	0,47**	-0,07	1,00											
Emocije u odnosu s kolegama	-0,05	0,02	0,46**	0,37**	0,41**	0,45**	0,46**	0,40**	-0,08	0,68**	1,00										
9 radost	0,25**	0,31**	0,49**	0,36**	0,44**	0,50**	0,50**	0,20**	0,22**	0,51**	0,42**	1,00									
10 ljutnja	-0,03	0,00	0,63**	0,51**	0,55**	0,49**	0,53**	0,40**	-0,03	0,50**	0,41**	0,63**	1,00								
11 razočaranost	-0,04	0,02	0,30**	0,35**	0,34**	0,29**	0,34**	0,35**	-0,05	0,26**	0,20**	0,20**	0,27**	1,00							
Strategije ulaganja emocionalnog napora	0,22**	0,26**	-0,06	-0,08	-0,15**	-0,03	-0,09*	-0,08	0,22**	0,00	-0,04	0,01	-0,11*	-0,18*	1,00						
14 porviršinska	0,20**	0,15**	-0,09*	-0,18**	-0,17**	-0,05	-0,13*	-0,15**	0,22**	-0,09*	-0,03	0,02	-0,14*	-0,37**	0,52**	1,00					
15 dubinska	-0,12*	-0,05	0,68**	0,54**	0,52**	0,43**	0,47**	0,41**	-0,08*	0,44**	0,37**	0,39**	0,57**	0,36**	-0,11*	-0,16**	1,00				
16 autentična	0,28**	0,24**	-0,53**	-0,41**	-0,44**	-0,31**	-0,35**	-0,33**	0,22**	-0,30**	-0,27**	-0,25**	-0,57**	-0,32**	0,25**	0,28**	-0,71**	1,00			
17 Emocionalna iscrpljenost	0,14*	0,22**	0,12*	0,07	0,08	0,15**	0,08	0,14*	0,15**	0,11*	0,05	0,07	-0,01	0,01	0,11*	0,08	-0,03	0,07	1,00		
18 Zadovoljstvo poslom	-0,01	-0,00	0,12*	0,09*	0,03	0,08	0,03	0,04	0,01	0,11*	0,09*	0,05	0,04	0,02	0,16**	0,14**	0,07	0,04	0,04	1,00	
19 Spol	0,03	0,05	0,13*	0,11*	0,03	0,09*	0,05	0,03	0,04	0,13*	0,10*	0,09*	0,06	0,00	0,19**	0,15**	0,08	0,06	0,10*	0,03	1,00
20 Dob																					
21 Radni staž																					

Napomena: *p < 0,05; **p < 0,01

Emocionalno iscrpljeniji učitelji manje doživljavaju pozitivne emocije u odnosu s učenicima i kolegama, a više negativne emocije te češće pribjegavaju površinskoj strategiji ulaganja emocionalnoga napora. Suprotno tomu, učitelji koji se češće služe dubinskom i autentičnom strategijom manje su emocionalno iscrpljeni. Nadalje, učitelji koji više doživljavaju pozitivne emocije ujedno su i zadovoljniji svojim poslom. Očekivano, manje zadovoljstvo poslom iskazuju oni učitelji koji doživljavaju veći intenzitet negativnih emocija. Dubinska i autentična strategija ulaganja emocionalnoga napora učitelja značajno je pozitivno povezana sa zadovoljstvom poslom, za razliku od površinske strategije ulaganja emocionalnoga napora, koja je negativno povezana sa zadovoljstvom poslom. Očekivano, manje zadovoljstvo poslom iskazuju oni učitelji koji navode da su emocionalno iscrpljeniji poslom. Kako se vidi u tablici, većina dobivenih statistički značajnih povezanosti niske su ili umjerene veličine te se kreću u rasponu od 0,09 do 0,75. Demografske varijable (spol, dob i duljina radnoga staža učitelja) nisu u statistički značajnim odnosima ni s emocionalnom iscrpljenosti ni sa zadovoljstvom poslom predmetnih učitelja.

Doprinos emocija učitelja i strategija ulaganja emocionalnoga napora u objašnjenju emocionalne iscrpljenosti i zadovoljstva poslom učitelja

Kako bi se provjerilo u kojoj mjeri emocije učitelja u odnosu i s učenicima, roditeljima, kolegama i sustavom te strategije ulaganja emocionalnoga napora pridonose objašnjenju emocionalne iscrpljenosti te zadovoljstva poslom, provedene su zasebne hijerarhijske regresijske analize (Tablica 3 i Tablica 4). Zbog neznačajnih korelacija između demografskih varijabli (spola, dobi i duljine radnoga staža) i emocionalne iscrpljenosti i zadovoljstva poslom te varijable nisu uvrštene u hijerarhijske regresijske analize.

U hijerarhijskim regresijskim analizama u prva četiri koraka uvedene su emocije učitelja prema njihovim izvorima (učenici, roditelji, kolektiv, sustav), dok su u posljednjem koraku uvedene strategije ulaganja emocionalnoga napora. Emocije su uvedene prije strategija ulaganja emocionalnoga napora jer se pretpostavlja da se strategije emocionalne regulacije (među koje ulazi i emocionalni napor) aktiviraju neposredno nakon ili istodobno sa samim emocionalnim doživljajem (npr. Gross, 1998). Također, zbog većega konceptualnog preklapanja između emocija učitelja i kriterijskih varijabli, u usporedbi s emocionalnim naporom, odlučeno je da se emocije učitelja uvedu prije strategija ulaganja emocionalnoga napora. Konačno, redoslijed uvođenja pojedinih grupa emocija povezanih s različitim izvorima (učenici, roditelji, kolektiv i sustav) određen je teorijskim i empirijskim dokazima o važnosti, odnosno sali-

● TABLICA 3
Doprinos emocija koje učitelji doživljavaju te strategija ulaganja emocionalnoga napora u objašnjenju emocionalne iscrpljenosti učitelja (N = 505)

jentnosti ovih skupina emocija u svakodnevnom radu učitelja (npr. Sutton i Wheatley, 2003). Primjerice, u biti učiteljskoga posla jest rad s učenicima, na koji odlazi najveći dio radnog vremena učitelja. Na učenike, a potom i na njihove roditelje, može se gledati kao na primatelje usluga koje pružaju učitelji, pa se može očekivati da će ove dvije skupine predstavljati najvažnije izvore emocija učitelja. Upravo zbog toga emocije prema učenicima i roditeljima uvedene su u prva dva koraka analiza. Emocije povezane s radnim kolektivom i obrazovnim sustavom uvedene su u kasnijim koracima, jer se na njih može gledati kao na distalnije (iako ne nužno i manje važne!) elemente u profesionalnoj ulozi učitelja. Opisana strategija uvođenja prediktora u analize omogućit će otkrivanje zasebnih relativnih doprinosa pojedinih skupina emocija (ovisno o njihovim izvorima) u objašnjenju emocionalne iscrpljenosti i zadovoljstva poslom učitelja.

Prediktori	Emocionalna iscrpljenost				
	1. korak β	2. korak β	3. korak β	4. korak β	5. korak β
1. korak: emocije u odnosu s učenicima					
Radost	-0,052	-0,056	-0,051	-0,063	-0,060
Ponos	-0,061	-0,063	-0,062	-0,046	-0,056
Umor	0,548**	0,549**	0,537**	0,454**	0,451**
Ljutnja	0,107*	0,117*	0,121*	0,132*	0,117*
Bespomoćnost	0,113*	0,099	0,096	0,060	0,048
2. korak: emocije u odnosu s roditeljima					
Ljutnja		0,012	0,001	-0,013	-0,011
Bespomoćnost		0,029	0,021	0,002	-0,007
Anksioznost		-0,042	-0,048	-0,030	-0,053
3. korak: emocije u odnosu s kolegama					
Radost			-0,001	-0,008	0,000
Ljutnja			0,001	-0,049	-0,046
Razočaranost			0,048	0,047	0,048
4. korak: emocije u odnosu sa sustavom					
Ljutnja				0,028	0,023
Razočaranost				0,191**	0,185**
5. korak: strategije ulaganja emocionalnog napora					
Površinsko					0,133**
Dubinsko					0,000
Autentično					0,001
R^2	0,503**	0,504**	0,505**	0,527**	0,541**
R_{kor}^2	0,497**	0,496**	0,494**	0,514**	0,526**
ΔR^2		0,001	0,001	0,021**	0,014**

Napomena: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. ΔR^2 = doprinos pojedine grupe prediktora objašnjenju varijanci; R^2 = ukupni doprinos objašnjenju varijanci; R_{kor}^2 = korigirani ukupni doprinos objašnjenju varijanci.

Rezultati hijerarhijske regresijske analize u prvom koraku upućuju na značajan doprinos negativnih emocija (umora, ljutnje i bespomoćnosti) koje učitelji doživljavaju u odnosu s učenicima objašnjenju emocionalne iscrpljenosti učitelja. Pri tome je objašnjeno 49,7% varijance emocionalne iscrpljenosti, a rezultati pokazuju da se emocionalno iscrpljenijima doživljavaju oni učitelji koji u odnosima s učenicima doživljavaju više umora ($\beta = 0,548$), ljutnje ($\beta = 0,107$) i bespomoćnosti ($\beta = 0,113$). Emocije u odnosu s roditeljima i emocije u odnosu s kolegama, uvedene u drugom odnosno trećem koraku, značajno ne povećavaju proporciju objašnjene varijance. U drugom koraku prediktor bespomoćnosti ($\beta = 0,099$) izgubio je svoju statističku značajnost vjerojatno zbog interkorelacija ove emocije s emocijama prema roditeljima. U četvrtom koraku, emocije prema sustavu značajno povećavaju proporciju objašnjene varijance emocionalne iscrpljenosti učitelja s dodatnih 2,1%, pri čemu je razočaranost obrazovnim sustavom jedini značajni prediktor ($\beta = 0,191$), pokazujući da su emocionalno iscrpljeniji učitelji više razočarani obrazovnim sustavom. Uvođenjem varijabli strategija ulaganja emocionalnoga napora u petom koraku hijerarhijske regresijske analize, postotak objašnjene varijance kriterija povećao se za dodatnih 1,4%. Pri tome je jedini značajni prediktor površinska strategija ulaganja emocionalnoga napora ($\beta = 0,133$), tj. više emocionalne iscrpljenosti doživljavaju učitelji koji se odupiru izražavanju svojih stvarnih osjećaja. Obuhvaćenim skupom svih prediktorskih varijabli može se objasniti ukupno 52,6% varijance emocionalne iscrpljenosti učitelja.

U Tablici 4 prikazani su rezultati hijerarhijske regresijske analize zasebno provedeni za kriterijsku varijablu zadovoljstvo poslom. Rezultati analize u prvom koraku pokazuju značajan doprinos negativne emocije umora ($\beta = -0,432$) i bespomoćnosti ($\beta = -0,173$) te pozitivnih emocija radosti ($\beta = 0,184$) i ponosa ($\beta = 0,132$) koje učitelji doživljavaju u odnosu s učenicima u objašnjenju zadovoljstva poslom. Ukupno je pritom objašnjeno 38,2% varijance zadovoljstva poslom, a rezultati pokazuju kako učitelji koji su više radosni i ponosni, a manje umorni i bespomoćni, u svojem radu s učenicima ujedno su i zadovoljniji svojim poslom. Emocije u odnosu s roditeljima uvedene u drugom koraku analize nisu značajno pridonijele objašnjenju zadovoljstva poslom kod učitelja, kao ni emocije prema kolektivu u trećem koraku. Međutim, uvođenjem emocija prema sustavu u četvrtom koraku, standardizirani regresijski koeficijent za ljutnju u odnosu s kolegama ($\beta = 0,137$) pojavio se kao značajan i, neočekivano, pozitivan prediktor zadovoljstva poslom kod učitelja. Ove promjene u veličini, odnosno statističkoj značajnosti, pojedinih prediktora upućuju na prisutnost supresorskih efekata. Činjenica da je ljutnja koju učitelji doživljavaju u odnosu s kolegama negativno povezana sa zadovoljstvom poslom na bivarijantnoj razini, a u hijerarhijskoj regresijskoj analizi pokazala se kao

● **TABLICA 4**
Doprinos emocija koje
učitelji doživljavaju te
strategija ulaganja
emocionalnoga
napora u objašnjenju
zadovoljstva poslom
učitelja (N = 505)

značajan pozitivan prediktor, upućuje na prisutnost supresorskih efekata. Emocije u odnosu sa sustavom značajno povećavaju proporciju objašnjene varijance zadovoljstva poslom s dodatnih 8,3% te je u ovoj skupini prediktora razočaranost jedini značajni (negativni) prediktor ($\beta = -0,436$). Drugim riječima, učitelji razočaraniji obrazovnim sustavom ujedno su i nezadovoljniji svojim poslom. U završnom koraku, strategije ulaganja emocionalnoga napora povećavaju postotak objašnjene varijance za 2,9%. Značajni prediktori jesu površinska ($\beta = -0,104$) i autentična ($\beta = 0,087$) strategija, odnosno učitelji koji češće rabe površinsku strategiju manje su zadovoljni poslom, dok su zadovoljniji poslom oni učitelji koji češće rabe autentičnu strategiju ulaganja emocionalnoga napora. Treba istaknuti kako je u potonjem koraku analize doživljaj bespomoćnosti u odnosu s učenicima ($\beta = 0,089$) prestao biti značajan prediktor. Zaključno, analiziranim skupom prediktorskih varijabli može se objasniti ukupno 48,6% varijance zadovoljstva poslom kod učitelja.

Prediktori	Zadovoljstvo poslom				
	1. korak β	2. korak β	3. korak β	4. korak β	5. korak β
1. korak: emocije u odnosu s učenicima					
Radost	0,184**	0,131**	0,145**	0,162**	0,148**
Ponos	0,132**	0,186**	0,186**	0,140**	0,141**
Umor	-0,432**	-0,433**	-0,182**	-0,278**	-0,283**
Ljutnja	-0,005	-0,008	-0,026	-0,033	-0,013
Bespomoćnost	-0,173**	-0,184**	-0,435**	-0,115*	-0,089
2. korak: emocije u odnosu s roditeljima					
Ljutnja		-0,027	-0,032	-0,027	-0,036
Bespomoćnost		0,001	0,037	0,059	-0,073
Anksioznost		0,039	-0,015	-0,032	0,012
3. korak: emocije u odnosu s kolegama					
Radost			0,002	-0,009	-0,053
Ljutnja			0,051	0,137**	0,125*
Razočaranost			0,024	-0,043	0,046
4. korak: emocije u odnosu sa sustavom					
Ljutnja				0,084	0,083
Razočaranost				-0,436**	-0,414**
5. korak: strategije ulaganja emocionalnog napora					
Površinsko					-0,104*
Dubinsko					0,053
Autentično					0,087*
R^2	0,388**	0,389**	0,390**	0,473**	0,502**
R_{kor}^2	0,382**	0,379**	0,376**	0,459**	0,486**
ΔR^2		0,001	0,001	0,083**	0,029**

Napomena: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. ΔR^2 = doprinos pojedine grupe prediktora objašnjenju varijanci; R^2 = ukupni doprinos objašnjenju varijanci; R_{kor}^2 = korigirani ukupni doprinos objašnjenju varijanci.

RASPRAVA

Cilj je ovog istraživanja bio utvrditi doprinose pozitivnih i negativnih emocija koje učitelji doživljavaju u svojem radu i strategija ulaganja emocionalnoga napora kojima se koriste kako bi ih regulirali u objašnjenju emocionalne iscrpljenosti i zadovoljstva poslom. Rezultati su pokazali da negativne emocije koje učitelji doživljavaju u odnosu s učenicima i sustavom značajno pridonose objašnjenju emocionalne iscrpljenosti učitelja. Odnosno, emocionalno su iscrpljeniji oni učitelji koji doživljavaju više ljutnje i umora u radu s učenicima te oni koji su razočaraniji obrazovnim sustavom. Dobiveni rezultati u skladu su s drugim istraživanjima, koja također navode pozitivnu povezanost negativnih emocija s emocionalnom iscrpljenosti zaposlenika (Szczygieł i Bazińska, 2013; Chang, 2009). Utvrđeno je da i strategije ulaganja emocionalnoga napora značajno pridonose objašnjenju emocionalne iscrpljenosti učitelja, tj. učitelji koji češće rabe površinsku strategiju ulaganja emocionalnoga napora, odnosno oni koji se više odupiru izražavanju stvarnih osjećaja u radu, ujedno su i emocionalno iscrpljeniji. Ovaj nalaz može se objasniti pojavom emocionalne disonance zbog upotrebe površinske strategije. Naime, prijašnja istraživanja pokazala su da površinska strategija vodi k nastanku emocionalne disonance, odnosno neskladu između emocija koje osoba proživljava i onih koje pokazuje (Grandey, 2003). Također se navodi da produženo trajanje disonance pozitivno korelira s razvojem emocionalne iscrpljenosti, ali i sa smanjenim zadovoljstvom poslom (Morris i Feldman, 1996).

Nadalje, rezultati pokazuju kako emocije koje učitelji doživljavaju u odnosu s učenicima, kolegama i sustavom značajno pridonose i objašnjenju zadovoljstva poslom učitelja, što je u skladu s rezultatima prijašnjih istraživanja koja su ispitala vezu afekta i zadovoljstva poslom (Judge i sur., 2006; Liu i sur., 2010). Učitelji koji doživljavaju više radosti i ponosa, a manje umora u odnosu prema učenicima, ujedno su zadovoljniji svojim poslom. Treba istaknuti kako je uvođenjem dodatnih koraka u hijerarhijskoj regresijskoj analizi došlo do određenih promjena u veličini pojedinih regresijskih koeficijenata. Odnosno, emocija bespomoćnosti doživljena u odnosu s učenicima prestala je značajno pridonositi objašnjenju zadovoljstva poslom nakon uvođenja emocija strategija ulaganja emocionalnoga napora, a doživljaj ljutnje u odnosu s kolektivom postao je značajan prediktor nakon uvođenja bloka emocija doživljenih u odnosu sa sustavom. Dobiveni rezultati upućuju na to kako su strategije ulaganja emocionalnoga napora moguće posredujuće varijable u objašnjenju povezanosti doživljene emocije bespomoćnosti u odnosu s učenicima i zadovoljstva poslom učitelja. Nadalje, nakon statističke kontrole emocija prema sustavu, doživljaj ljutnje u odnosu s ko-

legama ima važnu ulogu u objašnjenju zadovoljstva poslom učitelja. Pri tome dobiveni rezultat neočekivano pokazuje da su više procjene ljutnje u odnosu s kolegama povezane s višim procjenama zadovoljstva poslom, što upućuje na prisutnost supresorskog efekta. Može se pretpostaviti da učitelji koji vole svoj posao i zadovoljni su njime češće mogu biti ljuti na kolege koji se ponašaju nemarno prema svojoj profesiji. Vjerojatno je zato ovaj prediktor neočekivano, kada su se kontrolirale druge varijable, postao pozitivan. Također, učitelji koji izražavaju veću razočaranost obrazovnim sustavom nezadovoljniji su svojim poslom, što je i očekivano s obzirom na zajedničke izvore razočaranosti i (ne)zadovoljstva poslom (npr. Pavin i sur., 2005). Utvrđeno je da učitelji koji se češće služe autentičnom, a rjeđe površinskom, strategijom ulaganja emocionalnoga napora izvještavaju o većem zadovoljstvu poslom. Ovi su rezultati u skladu s prijašnjim nalazima o negativnoj povezanosti površinske strategije i zadovoljstva poslom (npr. Grandey, 2000; Brotheridge i Lee, 2002) te pozitivnom odnosu između iskazivanja stvarnih emocija bez oklijevanja i prikrivanja i uživanja u poslu (Jiang, Jiang i Park, 2013). Ovi rezultati mogu se objasniti i identifikacijom zaposlenika s radnom ulogom. Naime, u istraživanju što su ga proveli Brotheridge i Lee (2003) dobiveno je da je identifikacija s radnom ulogom veća kod onih zaposlenika koji se češće služe dubinskom strategijom, a rjeđe površinskom strategijom, što kod zaposlenika promiče osjećaj osobnoga dostignuća, a na taj način i opće zadovoljstvo poslom (Brotheridge i Lee, 2003).

S obzirom na to da je provedeno istraživanje korelacijske prirode, ono ne može dati uvid u uzročno-posljedične odnose među analiziranim varijablama, odnosno ne mogu se isključiti i obrnuti odnosi (primjerice, može se navesti da su učitelji koji doživljavaju učestalije negativne emocije emocionalno iscrpljeniji poslom, ali se rezultati mogu interpretirati i obrnuto, tj. navesti da emocionalno iscrpljeniji učitelji doživljavaju češće negativne emocije). Iako je učiteljima koji su sudjelovali u ovom istraživanju bila naglašena anonimnost u prikupljanju podataka, ne može se isključiti vjerojatnost davanja socijalno poželjnih odgovora zbog pribojavanja učitelja da bi njihovi odgovori mogli doći u ruke nadležnih osoba (npr. ravnatelja). Konačno, iako ovo istraživanje pruža uvid u ulogu emocionalnih procesa u objašnjenju profesionalne dobrobiti učitelja, može se očekivati da su odnosi među analiziranim konstruktima znatno složeniji od onih potvrđenih u ovom radu. Primjerice, buduća istraživanja mogla bi se usmjeriti prema teorijski plauzibilnoj, posredujućoj ulozi emocionalnoga napora u objašnjenju odnosa između emocija i profesionalne dobrobiti učitelja, kao i prema moderatorskoj ulozi spola i radnoga staža u objašnjenju odnosa među analiziranim konstruktima.

Zaključno, emocije učitelja i strategije ulaganja emocionalnoga napora predstavljaju važne čimbenike emocionalne iscrpljenosti i zadovoljstva poslom učitelja. Ovi nalazi upućuju na važnost uloge emocionalnih procesa u objašnjenju profesionalne dobrobiti učitelja te mogu ponuditi praktične smjernice za kreiranje obrazovnih programa budućih učitelja, ali i obrazovnih politika koje će u većoj mjeri voditi računa o radnim uvjetima i profesionalnom statusu učitelja. Osvješčivanje važnosti emocionalnih iskustava u svakodnevnom radu te primjena adekvatnih strategija kojima se ona reguliraju može pomoći učiteljima i na individualnoj razini kreiranjem preventivnih i interventnih programa u kojima bi se učitelje učilo kako da se uspješno nose s emocionalno izazovnim situacijama.

LITERATURA

- Brotheridge, C. i Lee, R. T. (2002). Testing a conservation of resources model of the dynamics of emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology, 7*(1), 57–67. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.7.1.57>
- Brotheridge, C. i Lee, R. T. (2003). Development and validation of the Emotional Labor Scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 76*(3), 365–379. <https://doi.org/10.1348/096317903769647229>
- Brotheridge, C. M. i Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of "people work". *Journal of Vocational Behavior, 60*(1), 17–39. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1815>
- Bullough, R. V., Mortensen Bullough, D. A. i Blackwell Mayes, P. (2006). Getting in touch: Dreaming, the emotions and the work of teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 12*(2), 193–208. <https://doi.org/10.1080/13450600500467399>
- Burić, I. i Slišković, A. (2016). Skala emocionalnog napora. U I. Tucak Junaković i sur. (Ur.), *Zbirka psiholoških skala i upitnika VIII.*, Odjel za psihologiju Sveučilišta u Zadru, u tisku.
- Burić, I., Slišković, A. i Macuka, I. (2015). *A mixed-method approach to assessment of teachers' emotions: Development and validation of Teacher Emotion Questionnaire*. Neobjavljen rukopis.
- Calderhead, J. (2001). Handbook of research on teaching. U V. Richardson (Ur.), *International experiences of teaching reform*. Washington: American Educational Research Association.
- Carson R. L. (2006). *Exploring the episodic nature of teachers' emotions as it relates to teacher burnout*. West Lafayette: Purdue University.
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education, 22*(8), 1042–1054. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.005>
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review, 21*(3), 193–218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Cheung, F., Tang, C. S. i Tang, S. (2011). Psychological capital as a moderator between emotional labor, burnout, and job satisfaction

among school teachers in China. *International Journal of Stress Management*, 18(4), 348–371. <https://doi.org/10.1037/a0025787>

Demetriou, H., Wilson, E. i Winterbottom, M. (2009). The role of emotion in teaching: Are there differences between male and female newly qualified teachers' approaches to teaching? *Educational Studies*, 35(4), 449–473. <https://doi.org/10.1080/03055690902876552>

Dorman, J. P. (2003). Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: A LISREL analysis. *Social Psychology of Education*, 6(2), 107–127. <https://doi.org/10.1023/A:1023296126723>

Erb, C. S. (2002). *The emotional whirlpool of beginning teachers' work*. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Society of Studies in Education, Toronto, Canada.

Glomb, T. M. i Tews, M. J. (2004). Emotional labor: A conceptualization and scale development. *Journal of Vocational Behavior*, 64(1), 1–23. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(03\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00038-1)

Grandey, A. A. (2000). Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95–110. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.1.95>

Grandey, A. A. (2003). When "The show must go on": Surface acting and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery. *Academy of Management Journal*, 46(1), 86–96. <https://doi.org/10.2307/30040678>

Hagenauer, G. i Volet, S. E. (2014). Teacher–student relationship at university: An important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370–388. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)

Hargreaves, A. (2001). Beyond anxiety and nostalgia: Building a social movement for educational change. *The Phi Delta Kappan*, 82(5), 373–377. <https://doi.org/10.1177/003172170108200507>

Hatch, J. A. (1993). Passing along teacher beliefs: A good day is... *Educational Horizons*, 71(2), 109–112. Dostupno na <http://www.jstor.org/stable/42924995>

Hu, L. i Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

Hülshager, U. R. i Schewe, A. F. (2011). On the costs and benefits of emotional labor: A meta-analysis of three decades of research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 16(3), 361–389. <https://doi.org/10.1037/a0022876>

Ingersoll, R. M. (2003). *Is there really a teacher shortage?* GSE Publications. <https://doi.org/10.1037/e382722004-001>

Jiang, X., Jiang, Z. i Park, D. S. (2013). Emotional labor strategy and job satisfaction: A Chinese perspective. *Social Behavior and Personality*, 41(6), 933–938. <https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.6.933>

Judge, T. A., Scott, B. A. i Ilies, R. (2006). Hostility, job attitudes, and workplace deviance: Test of a multi-level model. *Journal of Applied Psychology*, 91(1), 126–138. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.1.126>

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 26 (2017), BR. 2,
STR. 227-248

MACUKA, I., BURIĆ, I.,
BATUR, I.:
EMOCIONALNE...

Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E. i Patton, G. K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376–407. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.3.376>

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.

Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of parent – teacher interaction. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 843–860. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00030-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00030-5)

Liu, Y. M., Prati, L. M., Perrewé, P. L. i Brymer, R. A. (2010). Individual differences in emotion regulation, emotional experiences at work, and work-related outcomes: A two-study investigation. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(6), 1515–1538. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2010.00627.x>

Martinko, J. (2010). Profesionalno sagorijevanje na poslu nastavnika u obrazovanju odraslih. *Andragoški glasnik*, 14(2), 99–110. Dostupno na hrcak.srce.hr/file/152420

Maslach, C., Schaufeli, W. B. i Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>

Miljković, D. i Rijavec, M. (2007). What makes teachers happy? Quantitative and qualitative aspects of job satisfaction and psychological well-being of teachers. U M. Cindrić i sur. (Ur.), *Pedagogija u kontekstu društva znanja* (str. 41–47). Zagreb: ENCSI.

Morris, J. A. i Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21(4), 986–1010. <https://doi.org/10.5465/AMR.1996.9704071861>

Muthen, L. K. i Muthen, B. O. (2014). *Mplus User's Guide*. Seventh Edition. Los Angeles, CA: Muthen & Muthen.

Oplatka, I. (2007). Managing emotions in teaching: Toward an understanding of emotion displays and caring as nonprescribed role elements. *Teachers College Record*, 109(6), 1374–1400.

Park, H. I., O'Rourke, E. i O'Brien, K. E. (2014). Extending conservation of resources theory: The interaction between emotional labor and interpersonal influence. *International Journal of Stress Management*, 21(4), 384–405. <https://doi.org/10.1037/a0038109>

Pavin, T., Rijavec, M. i Miljević-Ričički, R. (2005). Percepcija kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika i nekih aspekata učiteljske i nastavničke profesije iz perspektive osnovnoškolskih učitelja i nastavnika. U V. Vizek Vidović (Ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive* (str. 95–122). Zagreb: Institut za društvena istraživanja: Biblioteka Znanost i društvo.

Philipp, A. i Schüpbach, H. (2010). Longitudinal effects of emotional labour on emotional exhaustion and dedication of teachers. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(4), 494–504. <https://doi.org/10.1037/a0021046>

Reyna, C. i Weiner, B. (2001). Justice and utility in the classroom: An attributional analysis of the goals of teachers' punishment and inter-

vention strategies. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 309–319. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.309>

Schutz, P. A. i Zembylas, M. (2009). Introduction to advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives. U P. A. Schutz i M. Zembylas (Ur.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teacher's lives* (str. 3–11). New York: Springer.

Sutton, R. E. (2007). Teachers' anger, frustration, and self-regulation. U P. A. Schutz i R. Pekrun (Ur.), *Emotion in education* (str. 259–274). San Diego, CA: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50016-2>

Sutton, R. E. i Wheatley, K. F. (2003). Teacher's emotion and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>

Szczygieł, D. i Bazińska, R. (2013). Emotional intelligence as a moderator in the relationship between negative emotions and emotional exhaustion among employees in service sector occupations. *Polish Psychological Bulletin*, 44(2), 201–212. <https://doi.org/10.2478/ppb-2013-0023>

Tsang, K. K. (2011). Emotional labor of teaching. *Educational Research*, 2(8), 1312–1316.

van Veen, K., Slegers, P. i van de Ven, P. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 917–934. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.004>

Vidić, T. (2009). Zadovoljstvo poslom učitelja u osnovnoj školi. *Napredak*, 150(1), 7–20. Dostupno na hrcak.srce.hr/82813

Weiss, H. M. i Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. U B. M. Staw i L. L. Cummings (Ur.), *Research in organizational behavior: An annual series of analytical essays and critical reviews* (str. 1–74). Greenwich, CT: JAI Press.

Wharton, A. S. (1993). The affective consequences of service work: Managing emotions on the job. *Work and Occupations*, 20(2), 205–232. <https://doi.org/10.1177/0730888493020002004>

Wharton, A. S. (2009). The sociology of emotional labor. *Annual Review of Sociology*, 35, 147–165. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-070308-115944>

Winograd, K. (2003). The functions of teacher emotions: The good, the bad and the ugly. *Teachers College Record*, 105(9), 1641–1674. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9620.2003.00304.x>

Wróbel, M. (2013). Can empathy lead to emotional exhaustion in teachers? The mediating role of emotional labor. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 26(4), 581–592. <https://doi.org/10.2478/s13382-013-0123-1>

Yin, H. (2012). Adaptation and validation of the teacher emotional labour strategy scale in China. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 32(4), 451–465. <https://doi.org/10.1080/01443410.2012.674488>

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 26 (2017), BR. 2,
STR. 227-248

MACUKA, I., BURIĆ, I.,
BATUR, I.:
EMOCIONALNE...

Emotional Determinants of Exhaustion and Job Satisfaction of Elementary School Teachers

Ivana MACUKA, Irena BURIĆ
University of Zadar, Zadar

Ivana BATUR
Zadar

The teaching profession can be considered an emotionally demanding one since teachers usually experience a wide variety of pleasant and unpleasant emotions of significant intensity. Such emotions, as well as the strategies teachers may implement in order to regulate them, can have a significant impact on teachers' well-being, burnout, job satisfaction and their intention to stay in the profession. The aim of this study was to examine the contribution of different pleasant and unpleasant emotions that teachers experience in relation to their students, parents, colleagues and the educational system in general, as well as the emotional labor strategies they implement to regulate such emotions, in explaining teachers' emotional exhaustion (as a key component of burnout) and job satisfaction. Hierarchical regression analyses revealed that teachers' emotions and emotional labor strategies have a unique significant contribution in explaining the variance of emotional exhaustion and job satisfaction. Teachers who experience higher levels of unpleasant emotions of fatigue, anger and disappointment, and use surface acting more frequently, also experience higher levels of emotional exhaustion. Furthermore, teachers who experience joy and pride in relation to their students more intensely, and freely express their naturally felt emotions, are more satisfied with their job. Finally, teachers who experience a higher intensity of fatigue and disappointment, and those who use surface acting more frequently, are less satisfied with their job.

Keywords: teachers, emotions, emotional labor, emotional exhaustion, job satisfaction



Međunarodna licenca / International License:
[Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0.](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)