

Zita Šimonka

Katja Košir

Odnos med prepričanji in spoprijemanjem z negativnimi čustvi v razredu pri učiteljih osnovne šole

Izvirni znanstveni članek

UDK: 37.011.3-051:159.942

POVZETEK

Pretirano oklepanje mitov o idealnem učitelju vodi v učiteljeva prevelika pričakovanja, to pa posledično do izgorelosti in nastanka negativnih čustev (Bečaj 1990). Namen prispevka je preveriti povezanost med strinjanjem z miti o dobrem učitelju in doživljanjem negativnih čustev ter povezanost med samoocenjenim ustrežanjem mitom o dobrem učitelju in doživljanjem negativnih čustev. V raziskavi je sodelovalo 137 osnovnošolskih učiteljev. Rezultati raziskave so pokazali, da se učitelji pretirano oklepajo mitov o dobrem učitelju ter da v povprečju vsi v določeni meri v razredu doživljajo negativna čustva. Vzroke za negativna čustva najpogosteje iščejo v vedenju učencev. V diskusiji smo navedli nekaj možnih rešitev, ki bi učiteljem pomagale pri spoprijemanju z negativnimi čustvi v razredu.

Gljučne besede: učitelji, negativna čustva, prepričanja, pričakovanja

Relationship between Beliefs and Basic School Teachers' Coping with Negative Emotions in the Classroom

Original scientific article

UDK: 37.011.3-051:159.942

ABSTRACT

Clinging excessively to the myths about the ideal teacher leads into teacher's excessive expectations, which in consequence leads to burnout and the emergence of negative feelings (Bečaj, 1990). The purpose of this paper is to examine the connection between agreeing with the myths about good teacher and negative emotional experiences and the correlation between self-assessed fitness to the myth of the good teacher and negative emotional experiences. The study involved 137 teachers in basic school. The results showed that teachers excessively cling to myths about good teacher and that on average they all to a certain extent experience negative emotions in the classroom. They most frequently

look for reasons of the negative emotions in student behaviour. In the discussion we have suggested some possible solutions that could help teachers cope with negative emotions in the classroom.

Key words: teachers, negative emotions, beliefs, expectation

Uvod

James (1884) je poudarjal, da čustva dajejo izkušnjam »barvo in toplino«, tj. popestrijo življenje in ga oblikujejo v mozaik prijetnih in neprijetnih doživetij. Pomembna so pri delovanju na različnih področjih, kjer sodelujemo in se povezujemo z drugimi ljudmi, so bistveni element medosebnih odnosov ter družbenih interakcij.

Posameznik, ki se profesionalno ukvarja z ljudmi, mora biti na čustva še posebej pozoren. Ustrezno uravnavanje čustev ima velik pomen prav pri učiteljih, saj so ti nenehno v stiku z ljudmi, s svojim zgledom pa imajo veliko vlogo tudi pri vzgoji učencev. Zanje je zato še toliko bolj pomembno, da znajo ravnati s svojimi čustvi, torej da jih prepoznajo, jih pravilno uravnavajo in na čim bolj sprejemljiv način tudi izražajo, saj bodo le tako dosegali zastavljene cilje (Gong et al. 2013).

Ishak et al. (2010) trdijo, da je delo učiteljev med najbolj zahtevnimi, saj se v svojem delovnem okolju lahko srečujejo z najrazličnejšimi težavami, kot so neposlušnost in nemotiviranost učencev, kopica administrativnih zahtev in pogosto tudi nerealna pričakovanja staršev. Prav ta dejstva pa lahko služijo kot dokaz temu, da tudi učitelji ne morejo vsakodnevno doživljati le pozitivnih čustev v zvezi z učenci ter sprejemati raznolikih okoliščin. Zaradi močnega pritiska na njih s strani širše javnosti in prevelikih pričakovanj do samih sebe pa lahko učitelji postanejo čustveno izčrpani.

Namen naše raziskave je bil raziskati, kako osnovnošolski učitelji doživljajo negativna čustva v razredu in kako se z njimi spoprijemajo. Zato smo preučevali, katera so negativna čustva, ki jih učitelji doživljajo pri svojem delu z učenci, in kako se z njimi spoprijemajo. Že vrsto let je veliko govora o značilnostih in kompetencah »dobrih« učiteljev. Prav zato smo želeli raziskati, v kolikšni meri se učitelji strinjajo z miti o dobrem učitelju in koliko tem mitom po lastni presoji ustrezajo. Zanimalo nas je tudi, v kolikšni meri se njihova prepričanja o značilnostih dobrega učitelja in ocena lastnega ujemanja s temi značilnostmi povezujejo z doživljanjem negativnih čustev v razredu. Predpostavljamo, da pretirano oklepanje mitov o idealnem učitelju vodi v učiteljeva prevelika pričakovanja do sebe in prevzemanje pretirane odgovornosti za dosežke učencev, to pa posledično lahko vodi v višjo stopnjo doživljanja negativnih čustev.

Opredelitev čustev

Na vprašanje, kaj so čustva, Lamovec (1991) odgovarja, da so to duševni procesi in stanja, ki izražajo človekov vrednostni odnos do zunanjega sveta ali do samega sebe. Izard (1991, v Smrtnik Vitulić 2007) in njeni somišljeniki (Ekman 1992 in Tomkins 1962, v Frijda 2008) navajajo t. i. telesno-vedenjsko opredelitev čustev. Trdijo namreč, da o čustvih lahko govorimo, ko se posameznik na določene situacije odzove z značilnimi fiziološkimi procesi in telesnimi izrazi. Na drugi strani pa so avtorji (Lazarus 1991, Oatley 1992 in Scherer 2005, v Frijda 2008), ki zagovarjajo kognitivno opredelitev čustev in zatrjujejo, da je posameznikova kognitivna ocena pomembnosti dogajanja pogoj za sprožanje določenega čustva. Glede na izvor in sestavo čustev lahko torej posamezne sodobne teorije čustev razdelimo v nekaj večjih skupin. Razlikujemo fiziološke in nevrološke, funkcionalne, kognitivne ter socialne skupine teorij čustev (Smrtnik Vitulić 2007). Čustvo je vselej reakcija bitja na neko dogajanje (Frijda 2008; Milivojević 2008). Ker se človek na dogodke v svetu lahko odziva na različne načine, ima za nas pojem čustev vselej pomen kvalitativno posebne reakcije osebe na življenjsko situacijo. Vendar pa vsi ljudje v podobnih situacijah ne doživljamo enakih čustev. Ker smo si psihološko različni, lahko dogajanje različno ocenimo in se nanj različno (čustveno) odzovemo (Sem Jacobsen 1968, v Wager et al. 2008; Smrtnik Vitulić 2007). Bolj ko je situacija za nekoga pomembna in skladna z njegovimi željami ali cilji, bolj intenzivna čustva bo doživljal (Smrtnik Vitulić 2007). Čustva vselej nastanejo tedaj, ko človek oceni, da se je pomembno spremenil odnos med njim in svetom (Campos et al. 1994). Čustvo se pojavi kot posledica te spremembe, ki hkrati teži k temu, da vzpostavi novo skladnost med človekom in svetom. Čustva torej pojmujeemo kot pojave, katerih funkcija je v svojem bistvu vselej prilagoditvena (Milivojević 2008).

Večina raziskovalcev deli čustva na pozitivna in negativna, čeprav ne navajajo podrobnejših meril za omenjeno delitev (Diener et al. 1995, v Fisher 2000). Milivojević (2008) tej delitvi čustev nasprotuje. Meni namreč, da pri uporabi izraza negativna čustva za neprijetna čustva in izraza pozitivna čustva za prijetna čustva sporočamo, da so negativna slaba, pozitivna pa dobra. Zato je ustrežnejše govoriti o prijetnih in neprijetnih čustvih, pri čemer imajo oboja za posameznika funkcionalno vrednost. Prijetna čustva so pomembna, da je naše življenje bolj kakovostno, pestro, izpolnjujoče. Funkcija neprijetnih čustev pa je zaščita vitalnih interesov in preživetje posameznika (Grigorian 2009; Milivojević 2008). Neprijetna čustva so torej bolj temeljna, doživljamo jih veliko intenzivneje, kar naj bi bilo v veliki meri biološko določeno. Neprijetna čustva sama po sebi tako niso hkrati negativna, saj imajo svojo pozitivno vlogo (Milivojević 2008). Za neprijetna čustva lahko rečemo, da so tista čustva, ki niso usklajena s ciljem, ki si ga je oseba zastavila, in se pojavijo v situaciji, ko cilja ni mogoče doseči oziroma se na poti do uresničitve cilja pojavijo nevarnosti ali prepreke (Kovačev 2004). V tem prispevku bomo vseeno uporabljali bolj uveljavljeno terminologijo oziroma delitev čustev na pozitivna in negativna.

Ključnega pomena je, da ljudje zmoremo uravnati ne samo pozitivna, ampak tudi negativna čustva. Raziskave številnih avtorjev (Hinshaw 2007, Linehan 2007 in Sapolsky 2007, v Gross in Thompson 2006; Wranik et al. 2007) namreč kažejo, da se lahko neustrezno uravnavanje negativnih čustev kaže preko psihopatoloških simptomov, socialnih težav in fizičnih obolenj. Učitelj, ki je sposoben samoobvladanja, gorečnosti, vztrajnosti in ima sposobnost spodbujanja samega sebe, zna svoja čustva in občutke na primeren način izraziti učencem. Na ta način jih spodbuja k njihovemu izkazovanju čustev in občutkov, ki v veliki meri omogočajo in razvijajo pozitivno klimo v razredu in dobre odnose med njimi in učiteljem (Starc 2011).

Emocionalno delo v razredu

Hosotani in Imai Matsumura (2011) poudarjata, da dober učitelj ne potrebuje le znanja in dobro usvojenih pedagoških prvin, pač pa mora biti sposoben tudi dobre čustvene interakcije z učenci. Pomembno je, kako učitelj izraža svoja čustva, saj za otroke predstavlja model, na osnovi katerega se učijo, kako naj bi sami izražali svoja čustva.

Naše emocionalno življenje je v veliki meri družbeno regulirano skozi ideologije čustev, ki delujejo na podlagi pravil čustvovanja. Ta pravila določajo, kako naj posameznik čustvuje v različnih situacijah. Posameznik, ki pri opravljanju svojega poklica svojih občutij ne izraža spontano, temveč v skladu s pravili, opravlja t. i. emocionalno delo (Hochschild 1983, v Philipp in Schüpbach 2010). V zadnjem času se je ta pojav začel sistematično raziskovati tudi pri učiteljih (Hargreaves 2000; Philipp in Schüpbach 2010; Yin in Lee 2012).

Učitelji svoja lastna čustva upravljajo bolj ali manj aktivno, to pomeni, da poteka emocionalno delo bodisi s površinskim igranjem (angl. surface acting) bodisi z globinskim igranjem (angl. deep acting) čustev. V primeru površinskega igranja čustva, ki jih želimo pokazati, le simuliramo, kar pomeni, da jih ne občutimo in jih hlinimo (Sutton 2004, v Gong et al. 2013). To dosežemo z neverbalno komunikacijo, z obrazno mimiko, tonom glasu, držo telesa ter drugimi telesnimi znaki. Z globinskim igranjem pa svoja čustva sprožamo, potlačujemo in oblikujemo aktivno, kar pomeni, da jih poskušamo dejansko tudi občutiti (Hochschild 1983, v Philipp in Schüpbach 2010). Rezultati longitudinalne raziskave (Philipp in Schüpbach 2010) kažejo, da uporaba globinskih strategij čustvenega dela, torej pristno delovanje, predstavlja pomemben zaščitni dejavnik duševnega zdravja učiteljev, saj predstavlja preventivo čustveni izčrpanosti. Učitelji, ki so pretežno uporabljali površinsko igranje, so bili v obdobju enega leta v večji meri utrujeni, razdražljivi in čustveno labilni. Nasprotno pa je bila pri učiteljih, ki so izražali in občutili pristna čustva, torej so uporabljali globinske strategije čustvenega dela, stopnja izčrpanosti nižja, obenem pa so poročali o višji stopnji predanosti delu.

Sorodne kitajske študije (Yang in Li 2009, Liu 2007 in Tian et al. 2009, v Gong et al. 2013) so pokazale podobne rezultate.

Učiteljeva pričakovanja in odgovornost v razredu

Strokovnjaki se že vrsto let ukvarjajo z vprašanjem, katere so ključne značilnosti dobrega učitelja. Gordon (1983) je že pred leti zapisal, da je bil lik idealnega učitelja zmeraj enak, pri čemer so bile poudarjene zahteve, da mora biti učitelj dosleden, miren, do vseh otrok enak, brez predsodkov, predvsem pa se mora znati obvladati in imeti otroke rad. Na prvi pogled z omenjenimi zahtevami ni nič narobe, vendar pa lahko hitro zaključimo, da ni človeka brez predsodkov, da ni nikogar, ki bi bil zmeraj do vsega objektivni in pravični in ki bi lahko imel različne ljudi enako rad. Če učitelji izhajajo iz omenjenih zahtev, si naložijo ogromno breme. Prevelike zahteve do sebe namreč pomenijo pričakovanja, ki so sicer ustrezna, toda preveč absolutno zahtevana. Prav ti položaji bodo pri človeku povzročili izrazito negativna čustvena stanja in za seboj potegnili pretirano visoko stopnjo zaznave lastne odgovornosti (Bečaj 1990).

Veliko učiteljev se čuti odgovorne za doseženo končno stanje (znanje ali neznanje učencev) in ne za dobro delo. Menijo, da je dober učitelj sposoben motivirati vsakega učenca, le pravi način mora najti. Po mnenju Gordona (1983) bi se moral učitelj čutiti odgovornega predvsem za kakovostno delo, ne pa za končni dosežek, saj je ta odvisen od številnih drugih dejavnikov, na katere učitelj ne more vplivati (npr. položaj doma, otrokove sposobnosti, učne težave ipd.). Če otrok zaradi nekih objektivnih ovir ne dosega ciljev, se učitelj gotovo počuti slabo, saj otroku želi, da bi bil uspešen. Če pa je obremenjen s pričakovanji do samega sebe, se slabim občutkom pridruži še občutek njegove neuspešnosti. Zaradi prevelikih pričakovanj v smislu, da dober učitelj zmore vse, otrokov neuspeh postane tudi učiteljev in torej ogroža učiteljevo vrednost in samopodobo (Bečaj 1990).

Iz vsega tega sledi, da prevelika pričakovanja silijo učitelja v nestrpnost, v povečano zahtevnost in v oženje otrokove dejavnosti. V samem bistvu od učitelja ni mogoče zahtevati, da bo sočasno popolnoma uspešen in dopuščajoč. Učitelj naj bi bil sposoben nadzirati svoja čustva tako, da se ne kažejo v pristranskem vedenju do določenih učencev ali skupin učencev. To pa je mogoče le, če učitelj svoja čustva do učencev ozavesti in si jih prizna (Brown et al. 2007). Če se učitelj zaveda stvari, ki jih počne, če spozna pozitivne stvari in tudi pomanjkljivosti svojega delovanja, če presoja z vidika svojih ciljev in metod, če ima pred očmi etično dimenzijo svojega dela in se zaveda vplivov svojega dela in odločitev, stopa na pot spreminjanja (Kalin 2004).

Ko govorimo o pričakovanjih o tem, kakšen naj bi bil dober učitelj, moramo razumeti, da je z njimi pogojena tudi učiteljeva samopodoba. Imeti pred seboj cilj, ki ga ni mogoče doseči, pač ne more biti drugega kot trajen občutek neuspešnosti. Vsak učitelj, ki zavestno ali implicitno sprejema mite o dobrem učitelju, pogosto

prihaja v položaje, ko teh mitov ne more dosegati. Ti položaji učitelja ogrožajo, saj v njih doživlja negativna čustva, ki zmanjšujejo njegovo sposobnost za učinkovito delo (Fisher 2000; Gordon 1983). Da bi podrobneje raziskali to problematiko, smo v raziskavi, v kateri so sodelovali osnovnošolski učitelji, preverili njihov odnos do mitov o dobrem učitelju. Naš cilj je bil ugotoviti, v kolikšni meri se učitelji strinjajo z miti o dobrem učitelju in v kolikšni meri jim po lastni oceni sami ustrezajo ter kakšna je diskrepanca med obojima. Zanimalo nas je tudi, kakšna je povezanost med strinjanjem z miti o dobrem učitelju ter doživljanjem negativnih čustev in povezanost med ustrežanjem mitom o dobrem učitelju ter doživljanjem negativnih čustev. Ne nazadnje pa smo ugotavljali tudi, katera negativna čustva doživljajo učitelji najpogosteje.

Metoda

Udeleženci

Raziskava je temeljila na priložnostnem vzorcu 137 osnovnošolskih učiteljev, med katerimi je bilo 115 žensk (84 %) in 22 moških (16 %). Gre za vzorec učiteljev dveh osnovnih šol v Pomurski regiji, pri čemer je ena izmed šol dvojezična, druga pa klasična slovenska. V anketi so sodelovali vsi učitelji na osnovnih šolah, ne glede na razred poučevanja. Večina učiteljev (42,9 %) poučuje v tretjem triletju, sledijo jim učitelji, ki poučujejo v drugem triletju (40,4 %). Bistveno manj je učiteljev, ki poučujejo v prvem triletju (16,7 %). Izmed vseh anketiranih učiteljev jih največ poučuje že več kot 20 let (38,7 %), sledijo učitelji, ki poučujejo od 11 do 20 let (27,0 %), nato učitelji, ki poučujejo od 5 do 10 let (20,4 %), najmanj pa je učiteljev, ki poučujejo manj kot 5 let (13,9 %).

Pripomočki

Za namene raziskave smo sestavili vprašalnik, s katerim smo želeli oceniti izraženost nekaterih, za našo raziskavo ključnih, konceptov:

- *Izraženost mitov o dobrem učitelju*

Ugotavljali smo izraženost prepričanj, ki jih Bečaj (1990) imenuje miti o dobrem učitelju. Preverjali smo naslednja prepričanja: dober učitelj se do vseh učencev vede enako, dober učitelj je vedno miren in obvladan, dober učitelj nima predsodkov do posameznih učencev, dober učitelj ima vse učence enako rad. Udeleženci so na petstopenjski ocenjevalni lestvici (1 – sploh se ne strinjam; 5 – popolnoma se strinjam) ocenili svoje strinjanje s posameznim mitom. Strinjanja s prepričanji o dobrem učitelju nismo obravnavali kot lestvico, ampak smo analizirali vsako prepričanje posebej.

- *Ocena lastnega ustrežanja mitom o dobrem učitelju*

Udeležence smo prosili, naj ocenijo, v kolikšni meri sami ustrezajo zgoraj navedenim prepričanjem. Ponovno smo uporabili petstopenjsko ocenjevalno lestvico (1 – sploh ne ustrezam; 5 – popolnoma ustrezam); vsako postavko smo analizirali posebej.

- *Pogostost doživljanja negativnih čustev v razredu*

Udeleženci so na petstopenjski lestvici (1 – nikoli; 5 – zelo pogosto) ocenili pogostost doživljanja negativnih čustev kot posledico vedenja učencev v razredu.

- *Najpogostejša negativna čustva, ki jih učitelj doživlja v razredu*

Na osnovi literature smo oblikovali nabor devetih najpogostejših negativnih čustev (jeza, strah, gnus, žalost, obup, prizadetost, tesnoba, razočaranje, prezir), ki bi lahko predstavljala učiteljev odziv na vedenje učencev. Udeležence smo prosili, da na petstopenjski lestvici (1 – nikoli; 5 – zelo pogosto) ocenijo pogostost doživljanja posameznih negativnih čustev v razredu, pri čemer so imeli možnost dopisovanja negativnih čustev, ki v vprašalnik niso bila vključena.

V zadnjem delu vprašalnika smo učitelje prosili, naj navedejo ukrepe, za katere menijo, da bi jim pomagali pri spoprijemanju z negativnimi čustvi v razredu.

Učiteljem na dvojezični šoli smo pripravili dvojezični vprašalnik, ki je vključeval vse navedene mere v slovenskem in madžarskem jeziku.

Postopek

Raziskava je bila izvedena marca 2013. Vprašalnike smo po predhodnem dogovoru z ravnateljicama obeh šol oddali tajnicama, ki sta jih nato na sestanku učiteljskega zbora razdelili učiteljem in jim podali navodila za reševanje, kot smo naročili. Učitelji so vprašalnike izpolnjevali samostojno. Pri tem smo jim zagotovili anonimnost odgovorov.

Rezultati

V nadaljevanju predstavljamo rezultate anketnih vprašalnikov za učitelje osnovnih šol. Preglednica 1 prikazuje mere opisne statistike za izraženost mitov o dobrem učitelju, oceno lastnega ustrežanja tem mitom ter koeficiente korelacije med izraženostjo prepričanja in oceno lastnega ustrežanja temu mitu za posamezne postavke.

Iz preglednice 1 je razvidno, da so učitelji na petstopenjski lestvici na vseh postavkah dosegli povprečno oceno več kot 4 – to pomeni, da je prepričanje pri njih visoko izraženo in da značilnosti, na katero se prepričanje nanaša, po lastni presoji tudi skoraj popolnoma ustrezajo. Izkazalo se je, da se učitelji najbolj strinjajo z mitom, ki pravi, da dober učitelj nima predsodkov do posameznih učencev ter da se do vseh učencev vede enako. Prav tako po lastni presoji najbolj ustrezajo omenjenima mitoma. V povprečju se učitelji najmanj strinjajo s tem, da je dober učitelj vedno miren in obvladan in ima vse otroke enako rad, je pa tudi strinjanje s tema dvema mitoma zelo veliko.

Korelacije med strinjanjem in samooceno v raziskavo vključenih mitov so v vseh primerih pozitivne in statistično značilne. Pri vseh mitih se kaže zmerna povezanost med strinjanjem z miti o dobrem učitelju ter ujemanjem z njimi po lastni presoji, kar pomeni, da se kaže tendenca, da učitelji, ki se z mitom v večji meri strinjajo, v povprečju tudi višje ocenjujejo lastno ujemanje s tem mitom.

Preglednica 1: Mere opisne statistike za izraženost mitov o dobrem učitelju ter oceno lastnega ustrežanja tem mitom ter koeficienti korelacije med izraženostjo mitov in oceno lastne ustrežnosti mitom na eni strani ter pogostostjo doživljanja čustev na drugi

| | M | SD | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|--------------------------------|------|------|---------|--------|--------|---------|--------|---------|--------|--------|---|
| Strinjanje | | | | | | | | | | | |
| 1. Do vseh učencev enak | 4,70 | 0,51 | | | | | | | | | |
| 2. Miren in obvladan | 4,38 | 0,76 | 0,26** | | | | | | | | |
| 3. Brez predsodkov | 4,71 | 0,49 | 0,33** | 0,28** | | | | | | | |
| 4. Ima vse učence enako rad | 4,45 | 0,72 | 0,49** | 0,53** | 0,42** | | | | | | |
| Samoocena | | | | | | | | | | | |
| 5. Do vseh učencev enak | 4,39 | 0,55 | 0,46** | 0,13 | 0,35** | 0,32** | | | | | |
| 6. Miren in obvladan | 4,21 | 0,72 | 0,22* | 0,62** | 0,18* | 0,45** | 0,27** | | | | |
| 7. Brez predsodkov | 4,58 | 0,54 | 0,34** | 0,31** | 0,56** | 0,45** | 0,49** | 0,41** | | | |
| 8. Imam vse učence enako rad | 4,22 | 0,75 | 0,33** | 0,34** | 0,22** | 0,59** | 0,49** | 0,26** | 0,47** | | |
| Čustva | | | | | | | | | | | |
| 9. Pogostost negativnih čustev | 2,31 | 0,59 | -0,23** | -0,15 | -0,22* | -0,32** | -0,18* | -0,40** | -0,16 | -0,18* | |

Opombe: Vse spremenljivke temeljijo na petstopenjski ocenjevalni lestvici. Višje vrednosti predstavljajo višjo stopnjo izraženosti spremenljivke. M – aritmetična sredina odgovorov (odgovarjali so na lestvici od 1 (sploh se ne strinjam) do 5 (se popolnoma strinjam)); SD – standardni odklon. V diagonali so prikazani Pearsonovi koeficienti korelacije med izraženostjo mitov in oceno lastne ustrežnosti mitom na eni strani ter pogostostjo doživljanja čustev na drugi.

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Korelacije med miti in pogostostjo doživljanja negativnih čustev so v vseh primerih negativne in so vse, z izjemo enega, statistično značilne. Pri večini mitov se kaže nepomembna oziroma nizka povezanost s pogostostjo doživljanja negativnih čustev. Zmerna povezanost se kaže pri samooceni učiteljev, ki pravi, da so v razredu vedno mirni in obvladani.

Distribucija pogostosti doživljanja negativnih čustev pri učiteljih je desno asimetrična (KA = 0,65) in koničasta (KS = 0,52). Iz tega je mogoče razbrati, da prevladujejo učitelji, ki v razredu redko doživljajo negativna čustva. Kakor kaže delež asimetrične sredine, ki ga zavzema standardni odklon, je variabilnost nizka (KV % = 25,5 %, MIN = 1, MAX = 4).

Preglednica 2: Mere osnovne statistike za pogostost doživljanja posameznih negativnih čustev v razredu in rezultati t-testa za preverjanje pomembnosti razlik v najpogosteje doživetih negativnih čustvih

| Čustva | M | SD | df |
|-------------|------|------|-----|
| Jeza | 2,40 | 0,70 | 136 |
| Strah | 1,49 | 0,74 | 136 |
| Gnus | 1,14 | 0,44 | 136 |
| Žalost | 1,93 | 0,91 | 135 |
| Obup | 1,83 | 0,85 | 136 |
| Prizadetost | 1,85 | 0,86 | 136 |
| Tesnoba | 1,73 | 0,79 | 136 |
| Razočaranje | 2,28 | 0,92 | 136 |
| Prezír | 1,20 | 0,57 | 136 |
| Drugo | 1,56 | 0,88 | 31 |

Opombe: M – aritmetična sredina odgovorov (odgovarjali so na lestvici od 1 (nikoli) do 5 (zelo pogosto)); SD – standardni odklon; p – tveganje pri zaključevanju o statistični pomembnosti razlike (* – razlika je statistično pomembna – $p < 0,05$)

Preglednica prikazuje razliko v najpogosteje doživetih negativnih čustvih v razredu. Na petstopenjski lestvici so učitelji povprečno označili vrednosti med 1 in 2, to pomeni, da redko občutijo posamezna negativna čustva. Po rezultatih sodeč, učitelji v razredu največkrat občutijo jezo ($M = 2,40$, $SD = 0,70$) in razočaranje ($M = 2,28$, $SD = 0,92$), najmanj pa gnus ($M = 1,14$, $SD = 0,44$).

Na vprašanje, kateri so tisti ukrepi, ki bi pomagali pri lažjem obvladovanju negativnih čustev v razredu, je večina učiteljev kot pozitiven ukrep predlagala pogovor z učencem, starši in svetovalno delavko. Veliko učiteljev meni, da je učencem treba dati dober zgled, saj če bo učitelj sproščen in obvladan, bodo takšni tudi učenci. Kar nekaj učiteljev je izrazilo željo po organiziranih seminarjih in predavanjih o obvladovanju negativnih čustev v razredu, ki naj bi bili namenjeni tako učiteljem kot tudi učencem. Na omenjenih seminarjih bi udeležence med drugim učili tudi sprostitvenih tehnik. V nasprotju s prej omenjenimi učitelji pa je tudi nekaj takih, ki bi uvedli strožje ukrepe – učence, ki se neprimerno vedejo, naj bi nekako sankcionirali, saj s svojim vedenjem škodujejo tudi poslušnim učencem in rušijo razredno klimo. Spet drugi pa iščejo rešitev v sistemu in predlagajo manj dela, večjo avtonomijo učiteljev in od javnosti ali družbe bolj spoštovano delo.

Diskusija

Pogosto se sprašujemo o tem, kakšen naj bi bil dober učitelj, in kot odgovor navedemo kopico pozitivnih lastnosti, ki jih pripisujemo učiteljem ter jih tako spreminjamo v nerealno, idealistično podobo. Od učitelja se pričakuje, da bo strpen, kreativen, sprejemljiv, iznajdljiv, miren, duhovit, zabaven, pošten, avtoriteta ipd. Že s tem nakažemo na dejstvo, da od učitelja pričakujemo, da je popoln, brez slabih lastnosti in navad. Prav to pa je tudi pogosto težava, s katero se soočajo učitelji, saj prevzemajo odgovornosti in nefunkcionalna pričakovanja, kar pa lahko privede do njihove profesionalne stagnacije. Tudi rezultati naše raziskave so pokazali, da se učitelji zelo oklepajo mitov o dobrem učitelju in si na ta način krojijo podobo dobrega učitelja. Vedeti pa moramo, da napačno opredeljena stališča predstavljajo ideal, ki ni odvisen samo od učiteljevega ravnanja in jih učitelj v praksi ne zmore v celoti izpolniti (Gordon 1983). Prav ti položaji lahko povzročijo izrazito negativna čustvena stanja in za seboj potegnejo dojemanje popolne lastne odgovornosti (Bečaj 1990); njihovo nedoseganje hkrati učiteljem sporoča, da niso dovolj dobri. Za razliko od zgoraj naštetih kvalitet znotraj konteksta poučevanja Tickle (1999, v Korthagen in Vasalos 2010) omenja kvalitete, kot so empatija, sočutje, ljubezen in fleksibilnost. To so res bistvene lastnosti vsakega učitelja, lastnosti, ki se redko pojavljajo na seznamih kompetenc učiteljev. Prepričanja so implicitne teorije učiteljev, ki lahko, kadar so nerealna in nekonstruktivna, vodijo v težave. Velikokrat se zgodi, da prepričanja posnemamo, ponotranjimo in se o njih več ne sprašujemo. Prevelike zahteve do sebe nam pomenijo pričakovanja, ki so sicer pravilna, toda

preveč absolutno zahtevana in nerealna (Bečaj 1990). To pa se lahko stopnjuje do nezadovoljstva pri delu, izčrpanosti in negativnih čustev (Fisher 2000).

Poučevanje je emocionalno delo (Hargreaves 1998, v Chang 2009), ki učitelja lahko popelje v zelo intenzivne čustvene izkušnje v razponu od veselja pa vse do besa (Liljestrom et al. 2007). Rezultat tega je lahko čustveno izčrpan učitelj. Tudi rezultati naše raziskave opozarjajo na pereče dejstvo, da so učitelji ujeti v začaran krog mitov o idealiziranem učitelju. Težko sprejemajo dejstvo, da so tudi oni ljudje, ki jim je dovoljeno delati napake, radi bi bili v vseh pogledih uspešni in prav ta prepričanja in pričakovanja jim to velikokrat onemogočajo. Pri tem naj opozorimo na vloge učitelja, ki jih lepo opisuje Resman (1990). Gre pravzaprav za dejstvo, da čeprav je učitelj na svojem področju strokovnjak in seveda uslužbenec, ne sme pozabiti na sebe kot osebo, saj tudi on v šolo vstopa kot osebnost, ima svoje poglede, svoja mnenja, čustva in navsezadnje tudi svoje cilje. Problem pri sprejetju tega dejstva je pri učiteljih samih, saj se velikokrat, ko prestopijo šolski prag, želijo otresti svoje človeške plati in v razredu delovati le kot strokovnjaki. Vendar to ni mogoče. Na vse moči se trudijo ustrezati določenim pričakovanjem, kar pa vodi v njihovo izčrpanost in posledično nezadovoljstvo pri delu. In še več. Če imajo učitelji tovrstna pričakovanja do samih sebe, jih bodo prevzeli tudi njihovi sodelavci in starši učencev, kar pa bo še dodaten pritisk na njih.

Drugi večji problem, ki smo ga želeli osvetliti z našo raziskavo, je prevelika odgovornost, ki si jo učitelji naložijo in zanje postane breme. Učitelji se namreč, kot opisuje Bečaj (1990), v večini primerov čutijo odgovorne za doseženo končno stanje (cilj) in ne za dobro delo (pot). Denimo, da ima učitelj nek cilj, za katerega nujno meni, da bi ga moral doseči, pa ga ne more. Tako na primer takrat, ko je otrok nemotiviran, neodziven, nima naloge, ne gre toliko za ta dejstva, temveč za to, da »potem ne bo znal« in da »je učitelj vendarle odgovoren za to, da zna«. Meskó et al. (2009) poudarjajo, da je avtomatična učiteljeva potreba, da išče razloge, vzroke za opaženo vedenje znotraj razreda. To dejstvo se je potrdilo tudi pri naši raziskavi, saj velika večina učiteljev meni, da pri njih najpogosteje zbuja negativna čustva prav nemotiviranost učencev. Pa je res tako? Bečaj (1990) je na enem izmed svojih treningov z učitelji razčlenil ravno problem učenčeve nemotiviranosti. Razčlenitev je pokazala, da učitelji dobro prenesejo otrokovo indiferentnost do predmeta, kadar je otrok uspešen. Povedano drugače: nemotiviranost jih moti, kadar je povezana z neuspešnostjo. V resnici namreč učitelja moti otrokova neuspešnost in posledično se sam počuti odgovornega za to. Bečaj (1990) zaključuje, da gre pravzaprav za boleče doživljanje svoje lastne nemoči pri učiteljih. Če se namreč nekdo čuti pretirano odgovornega za uspešnost drugega, bo zanesljivo prej ali slej postal nestrpen ter začel kopičiti negativna čustva. Zaradi prevelikih pričakovanj in absolutno doživete odgovornosti učitelj tako postane na nek način odvisen od učenca, namesto od svojega dela. Rapuš Pavel (2010) poudarja, da je pri reševanju disciplinskih problemov, s katerimi se soočajo učitelji, treba vzpostaviti sodelovalni odnos z učencem in njegovimi starši. Sodelovalni pristop namreč omogoča

izražanje mnenja vsakega posameznika, dogovarjanje, aktivacijo in motivacijo posameznikov. To prispeva k večji soodgovornosti za razreševanje problemskih situacij in razvoju samodiscipline, to pa lahko v veliki meri razbremeni učitelje.

Čim bolj iluzorna so pričakovanja o tem, kakšen naj bi bil dober učitelj, tem bolj je ogrožena njegova samopodoba (Gordon 1983). Učiteljevo delo je lahko zaradi nakopičenih negativnih čustev manj kakovostno, obenem pa obremenjujoče. Zato je ključnega pomena, da učitelji svoja čustva prepoznajo, jih ozavestijo, o njih spregovorijo, se posvetujejo pri starejših, bolj izkušenih učiteljih. Dolgoročna potlačitev negativnih čustev se ni izkazala za ugodno rešitev, saj raziskave (Philipp in Schüpbach 2010; Gross in Thompson 2006) kažejo, da lahko kopičenje le-teh povzroči čustveno izčrpanost in posledično nezadovoljstvo z lastnim delom. Marcks in Woods (2005, v Črnetič 2005) ugotavljata, da raziskave kažejo na neučinkovitost supresije, saj naj bi ta vodila k še večji frekvenci misli, ki se jim skušamo izogniti ter k večji emocionalni stiski. Izvedla sta raziskavo, v kateri sta primerjala supresijo in sprejemanje kot dva načina odzivanja na negativne misli in čustva. Izkazalo se je, da poskusi supresije povzročajo povečanje emocionalne stiske, medtem ko uporaba sprejemanja povzroča njeno upadanje.

Pri premagovanju in preprečevanju negativnih čustvenih stanj lahko učiteljem pomaga tudi refleksija, ki je nepogrešljiva sestavina sodobnega pojmovanja profesionalnega delovanja učiteljev. Gre za evalvacijo, vrednotenje sebe, svojih občutkov, dejanj, razglabljanje, ki učitelje spodbuja h kritičnemu osvetljevanju svoje prakse in svojih izkušenj. Vključuje opis vedenja v neki situaciji in dejavnike, ki so v ozadju tega vedenja. Cilj refleksije je bolj večče vedenje v podobnih situacijah, boljše razumevanje nastale situacije, ki jo lahko s pomočjo refleksije vidimo z druge strani. Bistvo jedrne refleksije je ozaveščanje in aktivacija vseh plasti posameznikove osebnosti. Njena posledica pa je, da se zavemo svojih jedrnih kvalitete in prepričan, ki so globoko ukoreninjene v naše osebnostne plasti.

K sodobnemu razumevanju refleksije, še zlasti k razvoju tehnik za reflektivno poučevanje in izobraževanje, je pomembno prispeval Tripp (1993, v Cvetek 2003), za katerega je refleksija element profesionalne presoje, ki jo učitelj razvija skozi diagnozo in interpretacijo dogajanja v okolju. Avtorji (Tripp 1993 in Fish 1995, v Cvetek 2003) ugotavljajo, da je za razvoj profesionalne presoje refleksija o lastnem početju bistvenega pomena, vendar le, če vsebuje neko obliko izziva in kritike nas samih in naših profesionalnih vrednot; v nasprotnem primeru namreč teži k ohranjanju obstoječih vzorcev profesionalnega ravnanja. Schön (1987) refleksijo opredeljuje kot bistveno značilnost dela profesionalcev oz. njihove profesionalne prakse. Učitelj, ki reflektira v praksi, postane s tem raziskovalec v kontekstu prakse, saj ni odvisen od uveljavljenih teorij in tehnik, temveč gradi novo teorijo enkratnega primera. Mišljenja ne ločuje od ravnanja in si ne prizadeva, da bi z umovanjem prišel do odločitve, ki bi jo moral kasneje spremeniti v dejanje. Ker je njegovo eksperimentiranje neke vrste akcija, je izvedba sestavni del poučevanja.

Pomembno je, da učitelj predela dogodke, ki se mu pripetijo, ter da razume in dojame, kaj pospešuje in kaj ovira njegov poklicni razvoj. Pri refleksiji gre za nek ciklični proces, kjer učitelj pregleduje, vrednoti in razvija svojo prakso. Šele ko jasneje opredelimo svoja prepričanja, osebno poslanstvo in identiteto, lahko z učenci vzpostavimo pedagoški odnos, kar bo tudi učencu pomagalo spoznati svoje kvalitete. Kadar dogodke sami analiziramo, velikokrat spregledamo pomembne podrobnosti, ki so nam lahko v pomoč pri iskanju rešitev. Pomembno je, da spremenimo nezavedne vidike osebnosti v zavedne in tako postanemo bolj občutljivi za pomembne vidike različnih situacij in razumljivi do svojih čustev – tako pozitivnih kot tudi negativnih.

Zaključek

Cilj naše raziskave je bil ugotoviti, v kolikšni meri se učitelji strinjajo z miti o dobrem učitelju, v kolikšni meri tem mitom po lastni oceni sami ustrezajo ter kakšna je diskrepanca med obojim. Ugotavljali smo tudi, kakšna je povezanost med strinjanjem z miti o dobrem učitelju in doživljanjem negativnih čustev ter povezanost med ustrežanjem mitom o dobrem učitelju in doživljanjem negativnih čustev. Zanimalo nas je tudi, katera negativna čustva doživljajo učitelji najpogosteje. Izhajajoč iz rezultatov, lahko zaključimo, da vsi učitelji v določeni meri doživljajo negativna čustva v razredu, med katerimi prevladujeta jeza in razočaranje. Med učitelji smo zaznali visoko stopnjo strinjanja z miti o dobrem učitelju, prav tako pa je tudi njihova lastna ocena ustrežanja mitom precej visoka. Kljub vzorcu, ki ni bil reprezentativen, smo osvetlili problem, s katerimi se soočajo učitelji – to sta prevelika pričakovanja in prevelika odgovornost pri delu z učenci. Med predlogi za spopadanje s temi problemi smo izpostavili refleksijo, ki je lahko zelo učinkovita pri premagovanju in preprečevanju negativnih čustev. Seveda pa je potrebno na tem področju narediti še veliko raziskav, da bi lahko prišli do ustreznih rešitev.

Omejitve raziskave ter predlogi za nadaljnje raziskovanje

Nazadnje velja omeniti še nekaj omejitev naše raziskave, ki jih je potrebno upoštevati pri interpretiranju rezultatov. Zaradi priložnostnega, nenaključnega vzorčenja je vprašljiva splošljivost rezultatov. Prav tako je problematično, da vse v raziskavo vključene spremenljivke temeljijo na merah samoocene; ugotovljeni odnosi med spremenljivkami so tako do neke mere tudi odraz uporabe skupne metode in ne nujno zgolj vsebinske povezanosti med konstrukti. Obenem je področje našega raziskovalnega zanimanja, torej odnos učitelj – učenec in čustva učiteljev do učencev, izrazito podvrženo socialno zaželenemu odgovarjanju, poleg tega pa smo učitelje spraševali tudi po vidikih, ki niso nujno ozaveščeni. Naši podatki tako predstavljajo le »vrh ledene gore«, v prihodnje pa bi bilo

smiselno prepričanja učiteljev in njihovo doživljanje negativnih čustev v razredu ter spoprijemanje z njimi raziskati tudi z uporabo kvalitativne metodologije.

Zita Šimonka

Katja Košir

Relationship between Beliefs and Basic School Teachers' Coping with Negative Emotions in the Classroom

The main objective of this paper was to investigate to what extent teachers agree with and in their own opinion meet standards of a good teacher. Excessive holding on to the myths about the ideal teacher leads to teacher's great expectations and exaggerated sense of responsibility, which can consequently lead to burnout and the emergence of negative emotional states. When talking about expectations of a good teacher, we must consider that teacher's self image is conditionally connected with it. To have a goal in front that it is not possible to achieve can only lead to a long term feeling of ineffectiveness. Teachers that consciously and implicitly accept myths about good teacher often come to the point when they are not in the position to achieve these myths. The key meaning is that people are able to balance between positive and negative feelings. Research of various authors (Hinshaw 2007; Linehan 2007; Sapolsky 2007, v Gross in Thompson 2006; Wranik et al. 2007) mainly shows that improper balancing of negative feelings is seen through psychopathological symptoms, social problems and physical conditions. Several questions considering this issue remain unanswered. The purpose of this paper is to answer some of them, namely the connection between believing in myths about the ideal teacher and experiencing negative emotions, as well as the connection between self-assessed complying with the myth about the ideal teacher and experiencing negative emotions. We have also determined negative emotions that are most likely to be experienced by the teachers. Based on the sample of 137 basic school teachers we performed a research on the teachers' facing and coping with negative emotions, discovered the grounds for their emergence, and searched for the solution that could help teachers control negative emotions in the classroom more easily. Based on the study of scientific literature and the results of empirical research, it was found out that teachers hold on to myths about the ideal teacher in the extreme, and that, on average, every teacher comes across negative emotions in the classroom to some extent. The reasons for negative emotions are most frequently being searched for in learners (their behaviour). Teaching is emotional work (Hargreaves 1998, v Chang 2009). It can lead us into intensive emotional experience of rage or happiness (Liljestrom et al. 2007). Result of this can be emotionally exhausted teacher. According to our research, results

are implying facts that teachers are trapped into the vicious circle of expectations of ideal teacher. Within discussion at the end of the paper we indicated some possible solutions that could help teachers cope with negative emotions in the classroom. We have emphasised the reflection that can help teachers to bear and prevent negative emotional condition, but it is indispensable component of contemporary conceptualization of teacher's professional activity. Here we talk about evaluation, self-evaluation, evaluation of individual's feelings, actions, the way of thinking that stimulates teachers to critical lighting of their own practice and their own experience. Description includes manner and factors within certain situation. The goal of reflection is skilful knowledge in similar situations. With the help of reflection, it can be seen from another point of view. The essence of core reflection is activation of all layers of individual's personality. The consequence is that we become aware of our core qualities and beliefs that are deeply entrenched in our personality layers.

LITERATURA

Bečaj, Janez. 1990. *Problem velikih pričakovanj in učiteljeve odgovornosti*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Brown, Kirk Warren, Ryan, M. Richard, Creswell, J. David. 2007. Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*. 18 (4): 211–237. Pridobljeno 20. 5. 2013. <http://www.kirkwarrenbrown.vcu.edu/wp-content/pubs/Brown%20et%20al%20PI%202007.pdf>

Campos, J. Joseph, Mumme, Donna, Kermoian, Rosanne, Campos, G. Rosemary. 1994. A functionalist perspective on the nature of emotion. *The Japan Journal of Research on emotions*. 4 (1): 1–20. Pridobljeno 4. 12. 2013. https://www.jstage.jst.go.jp/article/jsre1993/2/1/2_1_1/_pdf

Chang, Mei-Lin. 2009. *Teacher emotional management in the classroom: Appraisal, regulation and coping*. Doktorska disertacija. Ohio: The Ohio State University. Pridobljeno 17. 4. 2014. https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/osu1243578091/inline

Cvetek, Slavko. 2003. Refleksija in njen pomen za profesionalno usposobljenost učiteljev. *Sodobna pedagogika*. 54 (1): 104–121. Pridobljeno 19. 10. 2014. <http://splet-stari.fnm.uni-mb.si/pedagoska/aktivdid/02.pdf>

Černetič, Miha. 2005. Biti tukaj in zdaj: Čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja. *Psihološka obzorja*. 14 (2): 73–92. Pridobljeno 20. 5. 2013. <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-S1W7MFTP/bab4bcda-6eac-4133-bd0c-e1b5b1ab27ce/PDF>

Fisher, D. Cynthia. 2000. Mood and emotion while working: Missing pieces of job satisfaction? *Journal of Organizational Behavior*. 21 (2): 185–202. Pridobljeno 17. 4. 2014. <http://www.jstor.org.ezproxy.lib.ukm.si/stable/pdfplus/3100305.pdf?acceptTC=true&jpdConfirm=true>

Frijda, H. Nico. 2008. The psychologists' point of view. V *Handbook of emotion*, (ur.) Michael Lewis, Jeannette M. Haviland Jones, Lisa Barrett Feldman, 68–87. New York; London: The Guilford Press.

Gong, Shaoying, Chai, Xiaoyun, Duan, Ting, Zhong, Liu in Jiao, Yongqing. 2013. Chinese teachers' emotion regulation goals and strategies. *Psychology*. 4 (11): 870–877. Pridobljeno 5. 12. 2013. <http://www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=40117>

Gordon, Thomas. (1983). *Trening večje učinkovitosti za učitelje*. Ljubljana: Svetovalni center.

Grigorian, Mark. 2009. *In search of the mind: A fresh look at mind-body-spirit interpretation*. Bloomington, Indiana: Author House. Pridobljeno 5. 12. 2013. <http://books.google.si/books?id=rCoW1FmUmaMC&printsec=frontcover&dq=In+Search+of+the+Mind:+A+Fresh+Look+at+Mind-body-spirit+Interpretation&hl=sl&sa=X&ei=ptigUoTXFJOjhge-Ki4DoAw&ved=0CC8Q6AEwAA#v=onepage&q=In%20Search%20of%20the%20Mi>

Gross, J. James, Thompson, A. Ross. 2006. Emotion regulation: Conceptual foundations. V *Handbook of emotion regulation*, (ur.) James J. Gross. New York: The Guilford Press.

Hargreaves, Andy. 2000. Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teacher and Teacher Education*. 16 (8): 811–826.

Hochschild Russell, Arlie. 1983. *The managed heart: Commercialization of human feeling*. California: University of California Press.

Hosotani, Rika, Imai Matsumura, Kyoko. 2011. Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*. 27 (6): 1039–1048. Pridobljeno 5. 12. 2013. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X11000370>

Ishak, N. M, Iskandar, I., Ramli, R. 2010. Emotional intelligence of Mlaysiaian teachers: a comparative study on teachers in daily and residential school. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 604–612. Pridobljeno 30. 5. 2013, iz <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810023104#>.

James, William. 1884. What is an emotion? *Mind*. 9: 188–205. Pridobljeno 5. 12. 2013. <http://psychclassics.yorku.ca/James/emotion.htm>

Kalin, Jana. 2004. »Izkušnja – refleksija – delovanje« v procesu profesionalnega razvoja učiteljev. V *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, (ur.) Barica Marentič Požarnik, 597–611. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Korthagen, A. J. Fred, Vasalos, Angelo. 2010. Going to the core: Deepening by connection the person to the reflection. V *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry*, (ur.) Nona Lyons, 529–552. New York: Springer.

Kovačev, Asja Nina. 2004. *Značilnosti in funkcije emocij ter njihov vpliv na socialno dinamiko*. Ljubljana: Visoka šola za zdravstvo.

Lamovec, Tanja. 1991. *Emocije*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.

Liljestrom, Anna, Roulston, Kathryn, deMarrais, Kathleen. 2007. There is no place for feeling like this in the workplace: Women teachers' anger in school settings. V *Emotions in Education*, (ur.) Paul A. Schutz, Reinhard Pekrun, 275–291. Amsterdam: Elsevier Academic Press Inc.

Meskó, Norbert, Láng, András, Bernáth, László. 2009. Problems of Elementary School Children Faced by Hungarian Teachers. V *Príprava učiteľov v procese školských reforiem: zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou, Prešov 16.–17. september 2009*, (ur.) Ján Kancír, Veronika Zel'ová, 862–868. Prešov: Pedagogická fakulta.

Pridobljeno 5. 12. 2013. http://www.meskonorbert.hu/wp-content/documents/Artice_2009_Presov.pdf

Milivojević, Zoran. 2008. *Emocije: Razumevanje čustev v psihoterapiji*. Novi Sad: Psihopolis institut.

Philipp, Anja, Schüpbach, Heinz. 2010. Longitudinal effects of emotional labour on emotional exhaustion and dedication of teacher. *Journal of Occupational Health Psychology*. 15 (4): 494–504.

Rapuš Pavel, Jana. 2010. Značilnosti disciplinskih problemov in odzivi učiteljev pri delu z učenci s čustvenimi, vedenjskimi in socialnimi težavami. V *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*, (ur.) Alenka Kobolt, 241–296. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Resman, Metod. 1990. Učitelj-uslužbenec, strokovnjak, oseba in osebnost. V *Učitelj, vzgojitelj-družbena in strokovna perspektiva*, (ur.) Marija Velikonja, 31–36. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

Schön, Donald Alan. 1987. *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, Oxford: Jossey-Bass Inc.

Smrtnik Vitulić, Helena. 2007. *Čustva in razvoj čustev*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Starc, Jasmina. 2011. Čustveno inteligentni učitelj – vodja uspešnega in učinkovitega vzgojno-izobraževalnega procesa nadarjenih učencev. V *Daroviti v procesu globalizacije*, (ur.) Grozdanka Gojkov, Aleksandar Stojanović, 590–600. Pridobljeno 12. 11. 2013. <http://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/16%20Okrugli%20sto/default.htm>

Wager, D. Tod, Barrett Feldman, Lisa, Bliss-Moreau, Eliza, Lindquist, A. Kirsten, Duncan, Seth, Kober, Hedy, Joseph, Josh, Davidson, Matthew, Mize, Jennifer. 2008. The neuroimaging of emotion. V *Handbook of emotion*, (ur.) Michael Lewis, Jeannette M. Haviland-Jones, Barrett Feldman, Lisa, 249–271. New York, London: The Guilford Press.

Yin Hong-biao, Lee, Chi-Kin, John. 2012. Be passionate, but be rational as well: Emotional rules for Chinese teachers' work. *Teaching and Teacher Education*. 28 (1): 56–65.