

# Emocionalni napor u nastavničkoj profesiji: uloga osobina ličnosti i ciljeva emocionalne regulacije

---

**Buder, Tesa**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2023**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:198965>

*Rights / Prava:* [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-08-09**



**Sveučilište u Zadru**  
Universitas Studiorum  
Jadertina | 1396 | 2002 |

*Repository / Repozitorij:*

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJ

Sveučilište u Zadru

Odjel za psihologiju

Diplomski sveučilišni studij psihologije (jednopedmetni)

**Tesa Buder**

**Emocionalni napor u nastavničkoj profesiji: uloga  
osobina ličnosti i ciljeva emocionalne regulacije**

**Diplomski rad**

Zadar, 2023.

Sveučilište u Zadru

Odjel za psihologiju

Diplomski sveučilišni studij psihologije (jednopedmetni)

Emocionalni napor u nastavničkoj profesiji: uloga osobina ličnosti i  
ciljeva emocionalne regulacije

Diplomski rad

Student/ica:

Tesa Buder

Mentor/ica:

Prof. dr. sc. Irena Burić

Zadar, 2023.



## Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Tesa Buder**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Emocionalni napor u nastavničkoj profesiji: uloga osobina ličnosti i ciljeva emocionalne regulacije** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 15. lipnja 2023.

## SADRŽAJ

<b>1. UVOD</b> .....	3
1.1. Ličnost.....	3
1.2. Emocionalna regulacija .....	5
1.2.1. Emocionalna regulacija kod nastavnika.....	6
1.2.2. Emocionalni napor.....	8
1.2.3. Ciljevi emocionalne regulacije.....	13
1.2.4. Ciljevi emocionalne regulacije i osobine ličnosti.....	14
1.2.5. Ciljevi emocionalne regulacije i strategije emocionalne regulacije .....	15
<b>2. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE</b> .....	16
<b>3. METODA</b> .....	17
3.1. Sudionici.....	17
3.2. Mjerni instrumenti.....	17
3.3. Postupak .....	18
<b>4. REZULTATI</b> .....	19
<b>5. RASPRAVA</b> .....	27
<b>6. ZAKLJUČCI</b> .....	33
<b>7. LITERATURA</b> .....	34
<b>8. PRILOZI</b> .....	39

## Emocionalni napor u nastavničkoj profesiji: uloga osobina ličnosti i ciljeva emocionalne regulacije\*

### SAŽETAK

Emocije su neizostavni dio procesa učenja i poučavanja. Način na koji nastavnici izražavaju vlastite emocije utječe na njihovo upravljanje razredom, poučavanje te na ponašanje i obrazovne ishode učenika, stoga je u nastavnom radu važno učinkovito upravljanje doživljajem i ekspresijom ugodnih i neugodnih emocija što se ostvaruje različitim strategijama emocionalnog napora kao što su spontano izražavanje emocija, dubinska strategija te površinska strategija poput prikrivanja i glumljenja emocija. Prilikom reguliranja emocija nastavnici mogu imati različite ciljeve: prohedoničke ciljeve, kontrahedoničke ciljeve, ciljeve usmjerene na izvedbu, prosocijalne ciljeve i ciljeve upravljanja dojmovima koji određuju odabir određene strategije emocionalnog napora. Također, osobine ličnosti pojedinca (Velikih pet) pokazale su se kao važni prediktori strategija emocionalnog napora. Cilj je ovog istraživanja utvrditi zasebne doprinose osobina ličnosti i ciljeva emocionalne regulacije u objašnjenju strategija emocionalnog napora kojima se nastavnici koriste prilikom poučavanja i u interakcijama s učenicima. Istraživanje je provedeno na uzorku od 1107 nastavnika iz 73 srednje škole u Republici Hrvatskoj. Sudionici ovog istraživanja ispunili su Upitnik sociodemografskih podataka, Inventar Velikih pet osobina ličnosti, Skalu ciljeva regulacije emocija te Skalu strategija emocionalnog napora. Dobiveni rezultati ukazuju na značajan zaseban doprinos ekstraverzije, ugodnosti, savjesnosti, prosocijalnih ciljeva i ciljeva upravljanja dojmovima u objašnjenju spontanog izražavanja emocija; ugodnosti i ciljeva upravljanja dojmovima u objašnjenju dubinske strategije; ekstraverzije, ugodnosti i ciljeva usmjerenih na izvedbu u objašnjenju strategije prikrivanja emocija; te ekstraverzije, ugodnosti, savjesnosti, negativne emocionalnosti i ciljeva upravljanja dojmovima u objašnjenju glumljenja emocija.

**Ključne riječi:** nastavnici, osobine ličnosti, ciljevi emocionalne regulacije, emocionalni napor

\*Istraživanje je financirala Hrvatska zaklada za znanost (broj projekta: IP-04-2019-5472).

## Emotional labor in the teaching profession: the role of personality traits and emotional regulation goals\*

### SUMMARY

Emotions are an indispensable part of the learning and teaching process. The way teachers express their emotions affects their classroom management, teaching, but also the behavior and educational outcomes of students. Therefore, effective management of the experience and expression of pleasant and unpleasant emotions is important in teaching, which is achieved by different strategies of emotional labor such as expression of naturally felt emotions, deep acting and surface strategy such as hiding and faking emotions. When regulating emotions, teachers may have different goals: pro-hedonic goals, contra-hedonic goals, performance goals, pro-social goals, and impression management goals that determine the selection of a particular emotional labor strategy. Also, individual personality traits (Big Five) have been shown to be important predictors of emotional labor strategies. The aim of this research was to determine the separate contributions of personality traits and emotional regulation goals in explaining the emotional labor strategies that teachers use when teaching and interacting with students. The research was conducted on a sample of 1107 teachers from 73 secondary schools in Croatia. The participants of this study completed the Sociodemographic Questionnaire, Big Five Inventory-2, Emotion Regulation Goals Scale and the Emotional Labor Strategies Scale. The obtained results indicate a significant unique contribution of extroversion, agreeableness, conscientiousness, pro-social goals and impression management goals in explaining expression of naturally felt emotions; agreeableness and impression management goals in explaining deep acting; extraversion, agreeableness and performance goals in explaining hiding emotions; and extraversion, agreeableness, conscientiousness, negative emotionality and impression management goals in explaining faking emotions.

**Key words:** teachers, personality traits, emotional regulation goals, emotional labor

\*The research was financed by the Croatian Science Foundation (project number: IP-04-2019-5472).

## 1. UVOD

U kontekstu nastavničke profesije postoje brojne emocije koje je potrebno regulirati. Naime, nastavnici moraju slijediti određena pravila vezana uz izražavanje emocija na svojem radnom mjestu (Oplatka, 2009). Sukladno tim pravilima, nastavnici reguliraju brojne ugodne i neugodne emocije koje doživljavaju prilikom interakcija sa svojim učenicima i drugim sudionicima obrazovnog sustava. Stoga je jasno kako su nastavnici često izloženi emocionalnom naporu (Tsang, 2011) što dugoročno može dovesti do njihove emocionalne iscrpljenosti (Ghanizadeh i Royei, 2015). Prilikom reguliranja vlastitih emocija nastavnici se koriste različitim strategijama emocionalnog napora. U istraživanjima se pokazalo kako su osobine ličnosti prediktori strategija emocionalnog napora (Diefendorff i sur., 2005). Također, ciljevi emocionalne regulacije imaju važnu ulogu pri odabiru određene strategije emocionalnog napora (Eldesouky i English, 2019). Međutim, unatoč važnosti proučavanja emocionalne regulacije nastavnika, istraživanja o povezanosti osobina ličnosti nastavnika, ciljeva emocionalne regulacije u učionici i samih strategija kojima se nastavnici koriste kako bi regulirali svoje emocije, iznimno su rijetka. Prema tome, cilj je ovog istraživanja utvrditi zasebne doprinose osobina ličnosti i ciljeva emocionalne regulacije u objašnjenju strategija emocionalnog napora kojima se nastavnici koriste prilikom poučavanja i u interakcijama s učenicima.

### 1.1. Ličnost

Ličnost je skup relativno stabilnih osobina pojedinca koje utječu na osjećaje, mišljenje, ponašanje, reagiranje i odnos s okolinom, a određuje individualne razlike između pojedinaca (Agiawati i sur., 2020). Nekoliko je osobina ličnosti i njihovih modela, no najpoznatiji i najčešće korišteni model koji ih opisuje jest onaj Velikih pet osobina ličnosti u koje se ubrajaju ekstraverzija, neuroticizam, ugodnost, savjesnost i otvorenost (McCrae, 2011). Ekstraverzija podrazumijeva energičnost, odvažnost, pričljivost, pozitivnost i interaktivnost, dok je na drugom polu introvertiranost koju označavaju manjak energije i povučенost. Neuroticizam karakteriziraju nervoznost, frustriranost, impulzivnost, napetost i nezadovoljstvo, dok je na drugom kraju emocionalna stabilnost koju karakteriziraju smirenost i opuštenost. Nadalje, viši rezultat na skali ugodnosti označava da takvog pojedinca karakteriziraju ljubaznost, topao i harmoničan pristup, dok pojedinca s nižim rezultatom na skali ugodnosti opisuje hladan, sebičan i nepovjerljiv pristup. Visoka savjesnost uključuje marljivost, odgovornost, potrebu za



postignućem i radišnost te je povezana s brojnim pozitivnim radnim ishodima, dok nisku razinu savjesnosti označavaju nemarnost i neodgovornost. Na kraju, visoka otvorenost prema iskustvu uključuje znatiželju, nekonvencionalnost, kreativnost, novitet i divergentno razmišljanje, dok pojedinci koji su nisko na skali otvorenosti prema iskustvu preferiraju tradicionalno i poznato (Kell, 2019). Također postoji 15 faceta ličnosti, pri čemu svaka od pet osobina ličnosti ima još tri facete. Tako ekstraverziji pripadaju facete socijalnosti, asertivnosti i razine energije, ugodnosti pripadaju suosjećanje, poštovanje i povjerenje, savjesnost pak uključuje organiziranost, produktivnost i odgovornost, negativnoj emocionalnosti pripadaju anksioznost, depresivnost i emocionalna nestabilnost, dok otvorenosti pripadaju intelektualna znatiželja, estetska osjetljivost i kreativnost (Soto i John, 2017).

Prvi upitnik koji je mjerio svih pet dimenzija ličnosti bio je NEO-PI-R (Costa i McCrae, 1992) koji je uključivao 240 čestica i razvijen je na populaciji srednje i starije dobi, za razliku od drugih upitnika koji su većinom razvijeni na studentskoj populaciji. Često korišten instrument za ispitivanje ličnosti je Inventar za ispitivanje ličnosti – PAI (Morey, 2007, prema Galić, 2014). To je objektivni instrument za kliničko ispitivanje ličnosti odraslih osoba, a sadrži 344 čestica podijeljenih u 22 ljestvice. Namijenjen je ispitanicima od 18 godina nadalje (Galić, 2014). Za ispitivanje Velikih pet osobina ličnosti upotrebljava se i Inventar Velikih pet – BFI (Benet-Martínez i John, 1998) koji je zapravo kratak instrument od 44 čestice i 5 skala koje se odnose na faktore koji bi trebali zahvatiti temeljne dijelove ličnosti utvrđene na temelju prethodnih istraživanja, uzoraka i instrumenata (John, Naumann i Soto, 2008). Autori Soto i John razvili su 2017. godine Inventar Velikih pet osobina ličnosti (BFI-2) koji također mjeri prototipske komponente Velikih pet osobina ličnosti. Međutim, u ovom upitniku skala neuroticizma zamijenjena je skalom negativne emocionalnosti. Ovaj upitnik, uz kratkoću, uključuje bolje metrijske karakteristike poput veće valjanosti i pouzdanosti. Upitnik se sastoji od 60 čestica koje su grupirane u 5 skala i 15 faceta: ekstraverzija (socijalnost, asertivnost i razina energije), ugodnost (suosjećanje, poštovanje i povjerenje), savjesnost, (organiziranost, produktivnost i odgovornost), negativna emocionalnost (anksioznost, depresija i emocionalna nestabilnost) i otvorenost (intelektualna znatiželja, estetska osjetljivost i kreativna imaginacija) (Soto i John, 2017).

Nastavnici su ključni faktor u uspješnosti nastavnog procesa. Brojna istraživanja utvrdila su da nastavnici općenito postižu viši rezultat na skalama ekstraverzije, savjesnosti, ugodnosti i otvorenosti te niži rezultat na skali neuroticizma (Tatalović-Vorkapić, 2012, prema Đigić i sur., 2014). Što su nastavnici više ekstrovertirani, otvoreni, ugodni, savjesni i emocionalno stabilni, to su bolji u svom poslu (Agiawati i sur., 2020). Model Velikih pet

osobina ličnosti najčešće je korišten u mnogim istraživanjima osobina ličnosti nastavnika u kojima se nastoji utvrditi koje su to osobine ličnosti povezane s radnom uspješnosti nastavnika, ali i s određenim emocionalnim konstruktima, poput emocionalne regulacije nastavnika.

## 1.2. Emocionalna regulacija

Emocije se mogu definirati kao psihički procesi koji se tiču svakog aspekta našeg života, a odražavaju naš odnos prema nama samima, drugim pojedincima, stvarima i događajima oko nas. Isto tako, emocije su i pokretači ponašanja. Emocije su izazvane određenom situacijom ili događajem kada dolazi do kognitivne interpretacije te situacije ili događaja nakon čega se javlja subjektivni doživljaj, odnosno emocija te tjelesne promjene i naposljetku potaknuto ponašanje (Boban Lipić i sur., 2020). Emocije mogu biti osnovne ili primarne i sekundarne ili složene, a s njima se može nositi adaptivno, tj. funkcionalno i neadaptivno, tj. nefunkcionalno (Boban Lipić i sur., 2020). Postoji široki spektar emocija, stoga u nošenju s emocijama važnu ulogu ima emocionalna regulacija.

Emocionalna regulacija je konstrukt koji se odnosi na više dimenzija, a zapravo označava sposobnost osobe da prepozna, shvati i prihvati vlastita emocionalna iskustva, da kontrolira vlastita ponašanja u situacijama kada osjeća neugodne emocije i da mijenja vlastite emocionalne odgovore ovisno o primjerenosti dane situacije (Gratz i Roemer, 2004). Emocionalna regulacija, prema različitim gledištima, može biti potaknuta procesima u moždanim strukturama (neurobiološko gledište), kognitivnom (re)procjenom događaja ili situacije (kognitivističko gledište) ili sociokulturnim okruženjem (sociokonstruktivističko gledište) (Prosen i Smrtnik Vitulić, 2014). Emocionalna regulacija aktivira se određenim ciljem koji je važno ostvariti, a koji potiče emocije. Emocionalna regulacija, ovisno o cilju, može se podijeliti na unutarnju, tj. intrinzičnu ili intrapersonalnu koja podrazumijeva regulaciju vlastitih emocija i vanjsku, tj. ekstrinzičnu ili interpersonalnu koja podrazumijeva regulaciju emocija drugih osoba (Gross i sur., 2011).

Postoje tri zajednička elementa emocionalne regulacije, a to su: svjesnost, ciljevi i strategije (Gross i Jazaieri, 2014). Prvi faktor odnosi se na to da se emocionalna regulacija može očitovati kao eksplicitna, odnosno kada je voljna i svjesno je odabran cilj poput situacije u kojoj osoba želi izgledati iznenađeno jer je primila neki poklon. S druge strane, može biti implicitna, tj. kada cilj nije svjesno izabran, poput brzog odvratanja pažnje od nečega uznemirujućeg (Gross i sur., 2011). Emocionalna regulacija zapravo se odvija na kontinuumu od implicitne do

eksplicitne (Gross, 2013). Drugi su faktor ciljevi. Cilj se odnosi na ono što osoba želi ostvariti regulacijom emocija, a to može biti promjena jačine emocije, trajanja emocije ili kvalitete emocionalnog odgovora. Treći pak su faktor strategije kojima se ljudi koriste kako bi promijenili emocije. Postoje različite strategije emocionalne regulacije koje mijenjaju emociju na različite načine (Gross, 2015). Strategije mogu biti adaptivne i maladaptivne. Adaptivne strategije negativno su povezane sa psihopatološkim simptomima, a odnose se na ponovnu procjenu, rješavanje problema i prihvaćanje. S druge strane, maladaptivne strategije pozitivno su povezane sa psihopatološkim simptomima. To su ruminacija, potiskivanje, izbjegavanje i briga. Koja će se strategija kada koristiti ovisi od osobe do osobe, o emociji, ali i o kontekstu (Aldao i Nolen-Hoeksema, 2012). Strategije emocionalne regulacije također ovise i o kulturi. Tako se pokazalo da zapadnjaci manje koriste strategiju potiskivanja emocija u odnosu na istočnu kulturu gdje je važan kolektivizam pa se radi društvenog balansa više koristi potiskivanje (Butler, i sur., 2007).

Gross (1998) u svom procesnom modelu emocionalne regulacije navodi procese regulacije emocija koji mogu biti svjesni i nesvjesni, a koji uključuju pet različitih strategija:

- 1) odabir situacije, tj. približavanje ili izbjegavanje nekih osoba, mjesta ili ciljeva
- 2) promjenu situacije, odnosno izravnu promjenu vanjske perspektive situacije
- 3) usmjeravanje pažnje, tj. vraćanje fokusa pažnje na nešto određeno ili odvratanje pažnje
- 4) kognitivnu promjenu, odnosno promjenu procjene situacije
- 5) promjenu odgovora, tj. promjenu emocionalnog odgovora na situaciju.

Prve četiri strategije odnose se na proces regulacije antecedenata emocija koji se unutar procesa nastajanja emocija odvija vremenski rano i može imati različite ishode. Peta strategija, tj. promjena odgovora odnosi se na proces modulacije odgovora koji se zbiva u vremenu kada su aktivirane emocionalne ponašajne tendencije koje vode do ponašanja i tjelesnih promjena. Ovaj proces ponajviše se odnosi na promjenu ponašanja i subjektivnog doživljaja (Gross i sur., 2006). Među najčešće korištene strategije emocionalne regulacije ubrajaju se ponovna procjena, odnosno preispitivanje situacije i ekspresivna supresija, tj. inhibicija emocionalnog izraza (Gross i sur., 2006).

### 1.2.1. Emocionalna regulacija kod nastavnika

Nastavnici se razlikuju u emocijama koje doživljavaju i strategijama regulacije emocija kojima se koriste na svojem radnom mjestu (Uzuntiryaki-Kondakci i sur., 2022). Način na koji

nastavnici izražavaju vlastite emocije utječe na njihovo upravljanje razredom, poučavanje te na ponašanje i obrazovne ishode učenika. Na emocije nastavnika utječe više čimbenika, poput onih osobnih koji se tiču samog nastavnika i osobnog iskustva, zatim odnosi nastavnika s učenicima, odnosi s kolegama, roditeljima i nadređenima te čimbenici koji se tiču kulturalnog aspekta (Trigwell, 2012), stoga oni često reguliraju svoje emocije, odnosno na svjesnoj i nesvjesnoj razini modificiraju emocionalne procese. Vještine emocionalne regulacije vrlo su važne u obrazovnom kontekstu jer su emocije sastavni dio procesa poučavanja i učenja (Lee i sur., 2016). Emocionalna regulacija također može biti sredstvo kojim nastavnici postižu obrazovne, kulturne i druge ciljeve. Nastavnici ponajviše reguliraju vlastite emocije kako bi bili učinkoviti u svojem poslu (Sutton, 2004).

Nastavnici doživljavaju široki spektar emocija, od ugodnih emocija poput sreće zbog ostvarenja određenoga nastavnog cilja i ponosa zbog uspješno izvršenoga učeničkog zadatka, sve do neugodnih emocija poput frustracije i ljutnje zbog neprimjerenih oblika ponašanja učenika, nezadovoljstva zbog manje učinkovitosti, ali i anksioznosti zbog izazovnih zadataka (Sutton, 2004). Prema Burić i suradnicima (2018), nastavnici prilikom poučavanja i interakcija sa svojim učenicima najčešće doživljavaju sreću, radost i zadovoljstvo. Ove emocije navode se kao najvažnije i najčešće, a proizlaze iz same nastavne aktivnosti, interakcije s učenicima te zbog motivacije, zadovoljstva i akademskog napretka učenika. Međutim, kod nastavnika se često javljaju i određene neugodne emocije, najčešće ljutnja, frustracija i bijes. Ove su emocije potaknute lošim ponašanjem učenika, kršenjem razredne discipline te njihovom nepristojnošću i lijenošću. Također, čest je i osjećaj iscrpljenosti do kojeg uglavnom dolazi zbog same nastavne aktivnosti, koja je gotovo uvijek psihički zahtjevna i iscrpljujuća (Burić i sur., 2018).

Sutton i Knight (2006) utvrdili su da većina nastavnika regulira emocije doživljene prilikom poučavanja pa tako 80 % nastavnika gotovo uvijek nastoji povećati pozitivne emocije, dok 65 % nastavnika nastoji smanjiti negativne emocije. Smanjenje negativnih emocija pomaže im u usredotočenosti na akademske ciljeve i u njegovanju odnosa s učenicima. S druge strane, oni povećavaju svoje pozitivne emocije jer smatraju da im to može pomoći pri povećanju pažnje i motivacije učenika. Tako se koriste humorom za izgradnju odnosa s učenicima i za razrješenje određenih teških situacija. Većina nastavnika vjeruje da su učinkovitiji u povećanju vlastitih pozitivnih emocija u nastavničkom procesu, dok smatraju da su manje učinkoviti u smanjenju negativnih emocija te ih teže kontroliraju. U slučaju kada nastavnici većinu vremena nastoje smanjiti vlastite negativne emocije tijekom poučavanja, može doći do iscrpljenosti te posljedično do sindroma izgaranja na poslu (Sutton i Harper, 2009).

Nastavnici se koriste različitim strategijama regulacije emocija na svojem radnom mjestu. Burić i suradnici (2017) u svojem su istraživanju o strategijama emocionalne regulacije kod nastavnika utvrdili kako je ponovna procjena najčešće korištena strategija. Naime, gotovo svaki nastavnik izvijestio je o korištenju nekog oblika ponovne procjene, poput zauzimanja druge perspektive o određenom pitanju. Osim ponovne procjene, nastavnici su često spominjali strategiju aktivne modifikacije konteksta. Ova strategija odnosi se na aktivne pokušaje da se promijene značajke ili uzroci dane emocionalne situacije. Neki nastavnici naveli su i strategiju izbjegavanja koja se odnosi na izbjegavanje određenih situacija, osoba ili događaja u školi koji bi mogli izazvati negativna emocionalna iskustva. Nadalje, nastavnici se prilikom regulacije vlastitih emocija često koriste strategijom potiskivanja kojom pokušavaju potisnuti vanjske znakove doživljene emocije. Još jedna strategija emocionalne regulacije kojom se nastavnici često koriste jest strategija trenutačnog smanjenja napetosti. Ova strategija odnosi se na bihevioralne taktike, poput dubokog disanja, brojanja do 10 ili hodanja, kojima nastavnici trenutačno smanjuju napetost koja prati neugodne emocije (Burić i sur., 2017).

### 1.2.2. Emocionalni napor

U mnogim profesijama, u kojima se radi s drugim ljudima, jedan je od zahtjeva radne uloge regulacija emocija i njihova izražavanja na tom radnom mjestu, odnosno emocionalni napor. Postoji nekoliko različitih konceptualizacija emocionalnog napora, no svaka od njih ima zajedničku temeljnu pretpostavku da emocionalni napor uključuje upravljanje emocijama i njihovim izražavanjem kako bi bile u skladu s pravilima izražavanja emocija na određenom radnom mjestu (Glomb i Tews, 2004).

Morris i Feldman (1996) emocionalni napor definiraju kao trud, planiranje i kontrolu koji su potrebni za izražavanje emocija u skladu s očekivanjima radne uloge. Ovi autori govore o četirima dimenzijama emocionalnog napora. Prva je učestalost izražavanja emocija. Što je izražavanje prikladne emocije učestalije, to je veći emocionalni napor. Za učestalost prikladne emocije potrebna su izričita pravila izražavanja emocija, postojanje nadzora nad poštivanjem pravila i rutina u poslu. Druga je dimenzija uvažavanje pravila izražavanja emocija. Što su veći zahtjevi za uvažavanjem tih pravila, to je potrebno uložiti veći napor. Prilikom uvažavanja pravila o izražavanju emocija na radnom mjestu važno je trajanje izražavanja emocija. Ukoliko je potrebno vremenski kratko iskazati određenu emociju, to je manji napor, dok je veći napor kad je potrebno izražavati neku emociju dulje vrijeme što može dovesti do većeg izgaranja na

poslu. Važan je i intenzitet izražavanja emocija. Ukoliko je potreban veći intenzitet emocije, tada dolazi do dubinske strategije emocionalnog napora, a zbog toga dolazi i do većeg napora. Zatim, sljedeća je dimenzija različitost emocija koje je potrebno iskazati. Što je više različitih emocija potrebno iskazati na radnom mjestu, to je veći emocionalni napor koji se ulaže. Posljednja je dimenzija emocionalnog napora emocionalna disonanca. Ukoliko je disonanca između istinski doživljene emocije i one koja je prikladna za iskazati velika, tada je i emocionalni napor veći, odnosno potrebno je uložiti više napora kako bi se disonanca smanjila. Na emocionalnu disonancu djeluju vrsta interakcije, autonomija u poslu i afektivnost. Kao neke od posljedica emocionalnog napora, ukoliko je on velik na poslu, pojavljuju se izgaranje na poslu, nezadovoljstvo poslom, smanjeno samopouzdanje, lošije zdravlje, simptomi depresije itd. (Morris i Feldman, 1996).

Posao nastavnika zahtijeva veliku količinu emocionalnog napora zbog emocionalno zahtjevnih interakcija s drugima. Do emocionalnog napora na poslu nastavnika dolazi jer su nastavnici primorani održavati direktan kontakt s učenicima (što podrazumijeva da učenici mogu vidjeti njihove ekspresije emocija), zatim jer se od njih očekuje da iskazuju ugodne emocije, izbjegavaju neugodne emocije i da održavaju intenzitet svih emocija na umjerenoj razini te jer se trebaju pridržavati određenih sociokulturnih i profesionalnih normi (Ghanizadeh i Royei, 2015). Nastavnici zato trebaju upravljati svojim emocijama i mijenjati ih kako bi iskazali emocije koje su socijalno poželjne na njihovom radnom mjestu. Međutim, ukoliko se istinske emocije razlikuju od onih koje su prikladne za iskazivanje, tada dolazi do emocionalne disonance koja može voditi do nepoželjnih stanja poput stresa, emocionalne iscrpljenosti itd. Kako bi se ta disonanca smanjila, koriste se strategije emocionalnog napora (Yin, 2012).

#### 1.2.2.1. Strategije emocionalnog napora

Strategije emocionalnog napora koriste se pri izražavanju emocija koje se istinski ne javljaju same, prirodno, tj. spontano, odnosno kada je potrebno izraziti emocije koje su prikladne, koriste se strategije kojima se istinske emocije sakriju ili potisnu (Diefendorff i sur., 2005). Strategije emocionalnog napora mogu se svrstati u nekoliko skupina. Tako se može koristiti površinska strategija emocionalnog napora koja se odnosi na prikrivanje stvarnih osjećaja te lažiranje, tj. glumljenje emocija koje se zapravo ne osjećaju. U tom slučaju mijenja se ekspresija prave emocije u onu prikladnu. Najčešće je to slučaj glumljenja pozitivnih emocija, a prikrivanja negativnih emocija. Upravo se zato ova strategija naziva „djelovanjem u

lošoj vjeri“ (Diefendorff i sur., 2005). Nadalje, može se koristiti dubinska strategija emocionalnog napora koja se odnosi na promjenu emocija, odnosno nastoji se uistinu doživjeti emocija koja je poželjna. U tom slučaju radi se o nastojanju da se doživi pozitivna emocija, stoga se ova strategija još definira kao „djelovanje u dobroj vjeri“ (Diefendorff i sur., 2005). Površinska i dubinska strategija proizvode bihevioralni emocionalni izraz do kojeg dolazi procesom samoregulacije zbog doživljene emocionalne disonance (Glomb i Tews, 2004). Ove dvije strategije koriste se kad istinske emocije nisu prikladne za prikazivanje (Diefendorff i sur., 2005). Na kraju, postoji strategija spontanog doživljavanja i iskazivanja poželjne emocije (Yin, 2012). Za ovu strategiju postoji manji interes u literaturi jer se smatra da je ona uobičajena i česta na poslu te da nije povezana s negativnim posljedicama emocionalnog napora (Diefendorff i sur., 2005). Kada postoje izričiti zahtjevi na poslu da se iskazuju pozitivne emocije, tada se nastoji koristiti dubinska strategija koja uključuje nastojanje istinskog doživljaja poželjnih emocija. S druge strane, kad postoji zahtjev da se sakriju određene negativne emocije, tada se više koristi površinska strategija i to glumljenje prikladnih emocija. Što je izraženiji ovaj zahtjev za prikriivanjem negativnih emocija, to je manje spontano doživljavanje prikladne emocije (Diefendorff i sur., 2005).

Najčešće su korištene strategije prikriivanje negativnih emocija i glumljenje pozitivnih emocija. Međutim, ove strategije prikriivanja i glumljenja najčešće dovode do emocionalne iscrpljenosti. Emocionalna iscrpljenost pak vodi do još većeg korištenja ovih dviju strategija. Isto tako, spontano doživljavanje i izražavanje negativnih emocija dovodi do emocionalne iscrpljenosti (Glomb i Tews, 2004). S druge strane, dubinska strategija nije povezana s emocionalnom iscrpljenošću (Totterdell i Holman, 2003). Površinska strategija vodi do emocionalne iscrpljenosti jer označava gubitak vlastite vjerodostojnosti, dok se vjerodostojnost povećava kod dubinske strategije. Površinska strategija povezana je s lošijom procjenom vlastite radne učinkovitosti jer unatoč nastojanjima da se prikaže određena emocija, može doći do toga da se prava emocija ne može u potpunosti sakriti. S druge strane, dubinska je strategija povezana s boljom procjenom vlastite radne učinkovitosti (Totterdell i Holman, 2003).

Glomb i Tews (2004) utvrdili su da je potiskivanje negativnih emocija strategija koja se koristi u svim zanimanjima. Ova strategija pojavljuje se kad postoji velika emocionalna disonanca, kao i kad postoji veća emocionalna iscrpljenost. U tom slučaju dolazi do supresije prave emocije i glumljenja prikladne emocije. U nastavničkoj profesiji potiskivanje emocija i strategija njihova prikriivanja može pomoći nastavnicima da kratkoročno spriječe iskustvo sagorijevanja na poslu, no ukoliko se ova strategija koristi dugoročno, može dovesti do emocionalne iscrpljenosti nastavnika (Ghanizadeh i Royei, 2015). Tako je utvrđeno da su

nastavnici koji se više koriste površinskom strategijom emocionalnog napora skloniji većoj iscrpljenosti i otuđenosti, dok je manja mogućnost izgaranja kada se više koriste dubinskom strategijom (Slišković i sur., 2017).

#### 1.2.2.2. Osobine ličnosti i strategije emocionalnog napora

Osobine ličnosti značajni su prediktori površinske strategije emocionalnog napora (Diefendorff i sur., 2005). Pojedinci koji postižu viši rezultat na skali ekstraverzije pojedinci su koji češće doživljavaju pozitivne emocije te su oni manje skloni površinskoj strategiji emocionalnog napora, odnosno glumljenju prikladnih emocija nego osobe koje manje doživljavaju pozitivne emocije. Osobe koje su više na skali neuroticizma češće doživljavaju negativne emocije te zbog ispunjenja očekivanja trebaju češće glumiti pozitivne emocije. Zatim, osobe koje su manje savjesne češće glume prikladne emocije nego savjesnije osobe. Savjesne osobe sklonije su prikloniti se očekivanjima zbog čega imaju manju potrebu prikrivanja. Osobe koje su više na skali ugodnosti manje imaju potrebe glumiti emocije jer cijene pozitivne odnose s drugima zbog čega više doživljavaju prikladne emocije. To je također osobina ličnosti koja je prediktor dubinske strategije emocionalnog napora. Budući da su to osobe koje više cijene pozitivne odnose, nastoje istinski doživjeti emocije koje se od njih očekuju. Ekstrovertiranost i ugodnost prediktori su spontanog doživljavanja emocija. Osobe ličnosti povezane su s većim doživljajem pozitivnih emocija zbog čega su više ekstrovertirane i ugodne osobe sklonije doživljavati prikladne pozitivne emocije na radnom mjestu i u interakciji s drugima. Ekstrovertiranim osobama prirodno je doživljavati pozitivne emocije, dok osobe koje su više na skali ugodnosti nastoje izbjegavati da ih se doživi neiskrenima zbog čega pridaju veću važnost doživljaju pozitivnih emocija. Otvorenost prema iskustvu jedina je osobina ličnosti koja nije povezana ni s jednom od strategija emocionalnog napora, dok je jedina osobina ličnosti koja je povezana sa svim trima strategijama emocionalnog napora ugodnost. To su osobe koje najviše upravljaju svojim emocionalnim obrascima doživljaja i ekspresije, odnosno reguliraju vlastite emocije, što je poželjno na radnom mjestu. S obzirom na to, može se reći da je ova osobina ličnosti jedna od najpoželjnijih na poslu (Diefendorff i sur., 2005).

Basim i suradnici (2013) u istraživanju ličnosti, emocionalne iscrpljenosti i emocionalnog napora nastavnika pronalaze pozitivnu povezanost neuroticizma i emocionalne iscrpljenosti, kao i negativnu povezanost ekstraverzije i emocionalne iscrpljenosti.



Emocionalna iscrpljenost pak je povezana s emocionalnim naporom, i to pozitivno s površinskom strategijom. Dubinska strategija i strategija spontanog izražavanja emocija negativno su povezane s emocionalnom iscrpljenosti. Također, pronalaze značajne povezanosti između neuroticizma i površinske strategije emocionalnog napora. Značajna je i povezanost otvorenosti prema iskustvu i dubinske strategije te ugodnosti i otvorenosti prema iskustvu sa spontanim izražavanjem emocija.

### 1.2.2.3. Strategije emocionalne regulacije i strategije emocionalnog napora

Strategije emocionalne regulacije povezane su sa strategijama emocionalnog napora (Grandey 2015). Tako je strategija ponovne procjene, kao strategija emocionalne regulacije, povezana s dubinskom strategijom emocionalnog napora. Obje ove strategije usmjerene su na promjenu unutarnjih osjećaja tako što se oni mijenjaju preispitivanjem situacije te su povoljne za radnu uspješnost. S druge strane, potiskivanje kao strategija emocionalne regulacije povezano je s površinskom strategijom emocionalnog napora. Obje strategije usmjerene su na potiskivanje pravoga emocionalnog doživljaja i njegovo prikrivanje te su loše za radnu uspješnost. Međutim, razlika je u ovim dvjema strategijama u tome da se prilikom potiskivanja radi o prikrivanju istinske emocije, dok kod površinske strategije dolazi uz to i do glumljenja poželjne emocije (Grandey 2015). Drugi autori poput Diefendorffa i suradnika (2008) ne slažu se da su strategije emocionalne regulacije i emocionalnog napora u potpunosti povezane. Navode da se u strategijama emocionalne regulacije ne nalaze posebni motivi za njihovo korištenje, dok u strategijama emocionalnog napora postoje određeni specifični motivi. Uz to, dubinska strategija emocionalnog napora predstavlja više procesa, poput usmjeravanja pažnje, a ne samo ponovnu procjenu. Lee i suradnici (2016) pronalaze povezanost ponovne procjene i dubinske strategije emocionalnog napora, kao i potiskivanja i površinske strategije emocionalnog napora. Ipak, povezanosti su niske što se može pripisati mjernim instrumentima kojima se ne mjere svi aspekti koje uključuju strategije, kao i postojanju određenih motiva njihova korištenja. Ponovna procjena i dubinska strategija pozitivno su povezane s pozitivnim emocijama poput sreće, dok su potiskivanje i površinska strategija pozitivno povezane s negativnim emocijama poput anksioznosti, a negativno povezane s pozitivnim emocijama. Praktična implikacija ovog istraživanja jest da je potrebno poticati nastavnike na korištenje ponovne procjene i dubinske strategije emocionalnog napora jer su povoljne za njih i njihovu radnu uspješnost (Lee i sur., 2016).

### 1.2.3. Ciljevi emocionalne regulacije

Prema definiciji autora Matsumoto (2006), emocionalna regulacija odnosi se na sposobnost pojedinca da upravlja i mijenja vlastite emocionalne reakcije i to kako bi postigao određene ishode odnosno ciljeve. Prema tome, ciljevi emocionalne regulacije objašnjavaju razloge zbog kojih ljudi reguliraju vlastite emocije. Oni su motivatori za regulaciju emocija i korištenje određenih strategija te krajnja emocionalna stanja koja se žele postići emocionalnom regulacijom. Općenito, ciljevi su ti koji pokreću, utječu na održavanje i prestanak emocionalne regulacije. Također, mogu postojati viši i niži ciljevi koji se žele postići (Eldesouky i Gross, 2019). Postoje tri faze emocionalne regulacije u koje su uključeni ciljevi, a to su faza identifikacije, odabira i primjene. U prvoj fazi dolazi do aktivacije cilja što vodi u drugu fazu odabira kada se bira strategija koja će pomoći u postizanju cilja emocionalne regulacije. Na kraju, u posljednjoj fazi se koristi određena strategija koja vodi određenom cilju.

Ciljevi emocionalne regulacije mogu se ugrubo podijeliti na hedoničke, instrumentalne i socijalne ciljeve (Eldesouky i English, 2018). Hedonički ciljevi odnose se na doživljaj ugone i boli te se dijele na prohedoničke i kontrahedoničke ciljeve. Prohedonički ciljevi opisuju želju da se osjećamo pozitivno (npr. želju da se osjećamo sretno), dok kontrahedonički ciljevi opisuju želju da se osjećamo negativno (npr. želimo biti ljuti). Nadalje, instrumentalni ciljevi odnose se na ishode, osim emocionalnog iskustva. Ciljevi usmjereni na izvedbu su instrumentalni, a opisuju želju za obavljanjem aktivnosti (npr. želju da se obavi posao). Socijalni ciljevi odnose se na želju da se utječe na društvene interakcije ili odnose (npr. želja da se razveseli tužni prijatelj). Socijalni ciljevi mogu se podijeliti u različite vrste – željeti ishod za sebe naspram željeti ishod za druge, pa tako razlikujemo ciljeve upravljanja dojmovima i prosocijalne ciljeve. Glavni cilj usmjeren na sebe kojem ljudi teže je upravljanje dojmom, želja da se drugima prikažu na određeni način, jer uključuje utjecaj na odnose za vlastito dobro. To može biti, na primjer, situacija u kojoj osoba potiskuje negativne osjećaje kako bi ostavila dobar dojam o sebi. S druge strane, glavni cilj usmjeren na druge kojem ljudi teže je prosocijalan, želja za održavanjem ili promicanjem društvenih interakcija i odnosa, jer uključuje utjecaj na odnose za dobrobit drugih. Na primjer, situacija u kojoj se želi potisnuti tuga kako bi se održala socijalna harmonija te se tako daje doprinos društvu (Niven i sur., 2019). Prosocijalni ciljevi kulturalno su različiti pa se oni više koriste u istočnim kulturama gdje se njeguje pristup društvene harmonije, a ne individualnost kao što je to u zapadnjačkoj kulturi (Sutton i Harper, 2009). To su ciljevi kojima se utječe na osjećaje drugih. Pojedinci koji više brinu za druge imaju više tendencija koristiti prosocijalne ciljeve emocionalne regulacije (Niven i sur., 2019). Postoje

individualne razlike u usvajanju određenih ciljeva emocionalne regulacije te načinu njihova ostvarivanja. Također, perzistencija u slijedenju određenih ciljeva i stabilnost ciljeva mogu biti različite te se u svakom trenutku može odustati od odabranog cilja. Isto tako, ovisno o kontekstu i vremenu korištenja određenih ciljeva, njihove posljedice mogu biti adaptivne, ali i maladaptivne (Eldesouky i Gross, 2019).

U istraživanju je utvrđeno da se nastavnici najčešće koriste hedoničkim ciljevima kako bi doživjeli ugodne i pozitivne emocije te strategijom odabira situacije koja se ponajviše odnosi na njihovo umijeće upravljanja razrednim okruženjem (Uzuntiryaki-Kondakci i sur., 2022). Međutim, nastavnici se mogu koristiti i instrumentalnim ciljem kad je cilj uspješna suradnja s problematičnim učenikom pa tad reguliraju svoju emociju ljutnje tako što ju prikrivaju (Sutton i Harper, 2009).

#### 1.2.4. Ciljevi emocionalne regulacije i osobine ličnosti

Kao antecedenti ciljeva regulacije emocija navode se, između ostalog, individualne razlike i osobine ličnosti (Eldesouky i Gross, 2019). Postoje individualne razlike u usvajanju određenih ciljeva emocionalne regulacije, a oni se također razlikuju ovisno o situaciji u kojoj se primjenjuju. Velikih pet osobina ličnosti predviđaju individualne razlike u usvajanju određenih ciljeva emocionalne regulacije. Prohedonički ciljevi i prosocijalni ciljevi pozitivno su povezani s ugodnošću, a ciljevi usmjereni na izvedbu pozitivno su povezani s otvorenošću, dok su ciljevi upravljanja dojmovima pozitivno povezani s neuroticizmom. Prohedonički ciljevi omogućuju ljudima s izraženijom ugodnošću da nastavljaju doživljavati pozitivne emocije, dok su prosocijalni ciljevi i ciljevi upravljanja dojmovima važni za ostavljanje impresije na druge ljude i kako bi se zadržali dobri odnosi čime se objašnjava njihova povezanost s dimenzijama ugodnosti i neuroticizmom. Ciljevi usmjereni na izvedbu pozitivno su povezani s otvorenošću jer se izvedba odnosi na različite zadatke koji podrazumijevaju i kreativnost što je faceta otvorenosti. Također, kontrahedonički ciljevi pozitivno su povezani s neuroticizmom, a negativno s ugodnošću i savjesnošću. Kontrahedonički ciljevi omogućuju ljudima s izraženijim neuroticizmom da nastave doživljavati negativne emocije čime se objašnjava njihova povezanost. Najmanje dosljedni prediktori hedoničkih ciljeva jesu ekstraverzija i otvorenost. Valja spomenuti kako su neke od Velikih pet osobina ličnosti povezane s više ciljeva emocionalne regulacije od drugih, poput neuroticizma i ugodnosti. To se tumači tako da su osobe koje su više na skali neuroticizma sklonije negativnim afektivnim stanjima zbog čega

kod njih postoji i veća potreba za regulacijom emocija. S druge strane, ugodne osobe češće su u interakciji s drugima i žele biti u dobrim odnosima s drugima zbog čega također imaju veće potrebe za reguliranjem emocija (Eldesouky i English, 2018).

#### 1.2.5. Ciljevi emocionalne regulacije i strategije emocionalne regulacije

Razlozi zbog kojih ljudi reguliraju svoje emocije predviđaju strategije kojima se koriste u svakodnevnom životu. Ove veze mogu biti funkcionalne, tako da se ljudi obično koriste strategijama emocionalne regulacije koje su prikladne za njihove ciljeve, odnosno ljudi se koriste strategijama koje su najučinkovitije za postizanje njihovih ciljeva. U istraživanju od Eldesouky i English (2019), prohedonički ciljevi bili su pozitivno povezani sa svim strategijama usmjerenim na antecedente (odabir situacije, promjena situacije, odvratanje pažnje i ponovna procjena), prosocijalni ciljevi bili su pozitivno povezani s ponovnom procjenom, a ciljevi upravljanja dojmovima pozitivno su predviđali potiskivanje. Također, kontrahedonički ciljevi bili su negativno povezani s ponovnom procjenom, a pozitivno s potiskivanjem. Strategije usmjerene na antecedente primarno ciljaju na emocionalno iskustvo. Sukladno tome, one su obično učinkovitije u mijenjanju emocionalnog iskustva od strategija usmjerenih na odgovor (Webb i sur., 2012). Odabir situacije i promjena situacije povećavaju pozitivne emocije kada uključuju bavljenje pozitivnim podražajima i povećavaju negativne emocije kada uključuju bavljenje negativnim podražajima (Livingstone i Issacowitz, 2015). Slično tome, ponovna procjena može uspješno povećati iskustvo pozitivnih emocija te smanjiti iskustvo i negativnih i pozitivnih emocija (Kalokerinos i sur., 2015). Za razliku od strategija usmjerenih na antecedente, potiskivanje ima tendenciju ostaviti iskustvo negativnih emocija netaknutim, ali može povećati negativne i smanjiti pozitivne emocije (Gross i Levenson, 1997). Nadalje, ponovna procjena doprinosi i socijalnim odnosima jer pomaže ljudima da vide perspektive drugih (Reeck i sur., 2016), stoga ljudi koji teže prosocijalnim ciljevima više koriste ponovnu procjenu. Naposljetku, modulacija emocionalnog izražavanja igra važnu ulogu u upravljanju dojmovima, a pokazalo se da potiskivanje učinkovito mijenja izražavanje emocija, čak i više nego ponovna procjena (Webb i sur., 2012). Sukladno tome, postoje dokazi da potiskivanje može dovesti do pozitivnih dojmova na druge.

## 2. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE

### *Cilj*

Cilj ovog rada je utvrditi odnos između ciljeva emocionalne regulacije s osobinama ličnosti i strategijama emocionalnog napora kod nastavnika te utvrditi zasebne doprinose osobina ličnosti i ciljeva emocionalne regulacije u objašnjenju strategija emocionalnog napora kod nastavnika.

### *Problemi*

1. Ispitati povezanost između osobina ličnosti nastavnika i ciljeva emocionalne regulacije.
2. Ispitati povezanost između ciljeva emocionalne regulacije i strategija emocionalnog napora.
3. Ispitati zasebne doprinose osobina ličnosti i ciljeva emocionalne regulacije u objašnjenju strategija emocionalnog napora.

### *Hipoteze*

1. Pretpostavlja se postojanje pozitivne povezanosti ugodnosti s prohedoničkim ciljevima i prosocijalnim ciljevima, negativne emocionalnosti s kontrahedoničkim ciljevima i ciljevima upravljanja dojmovima te otvorenosti s ciljevima usmjerenim na izvedbu. Također, pretpostavlja se postojanje negativne povezanosti ugodnosti i savjesnosti s kontrahedoničkim ciljevima.
2. Pretpostavlja se postojanje pozitivne povezanosti prohedoničkih ciljeva i prosocijalnih ciljeva s dubinskom strategijom emocionalnog napora te kontrahedoničkih ciljeva i ciljeva upravljanja dojmovima s površinskom strategijom emocionalnog napora. Također, pretpostavlja se postojanje negativne povezanosti kontrahedoničkih ciljeva s dubinskom strategijom emocionalnog napora.
3. Pretpostavlja se značajan zaseban doprinos ekstraverzije i ugodnosti u objašnjenju spontanog izražavanja emocija; ugodnosti, prohedoničkih ciljeva i prosocijalnih ciljeva u objašnjenju dubinske strategije emocionalnog napora; te ekstraverzije, negativne emocionalnosti, ugodnosti, savjesnosti, kontrahedoničkih ciljeva i ciljeva upravljanja dojmovima u objašnjenju površinske strategije emocionalnog napora.

### 3. METODA

#### 3.1. Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo 1107 nastavnika iz 73 srednje škole u Republici Hrvatskoj. Ukupno 881 nastavnik je bio ženskog spola, 200 nastavnika muškog spola, a 26 nastavnika nije dalo informaciju o spolu. Nastavnici su bili zaposleni u gimnaziji i/ili strukovnoj školi. Konkretno, 622 nastavnika poučavalo je u gimnazijskom programu, 361 nastavnik u strukovnom, a 117 nastavnika u strukovnom i gimnazijskom programu (7 nastavnika nije dalo informaciju o radnom mjestu). Dob nastavnika kreće se u rasponu od 25 do 64 godine ( $M=43,7$ ,  $SD=9,15$ ), a njihov radni staž u nastavi je bio u rasponu od manje od godinu dana do 41 godine ( $M=15,88$ ,  $SD=9,13$ ).

#### 3.2. Mjerni instrumenti

*Upitnik sociodemografskih podataka* uključivao je pitanja o spolu, dobi, radnom stažu u nastavi te radnom mjestu nastavnika (gimnazija i/ili strukovna škola).

*Inventar Velikih pet osobina ličnosti* (Big Five Inventory-2 (BFI-2), Soto i John, 2017) je instrument namijenjen mjerenju velikih pet osobina ličnosti. Uključuje 60 čestica koje su grupirane u 5 podskala i 15 faceta: ekstraverzija (socijalnost, asertivnost i razina energije), ugodnost (suosjećanje, poštovanje i povjerenje), savjesnost, (organiziranost, produktivnost i odgovornost), negativna emocionalnost (anksioznost, depresija i emocionalna nestabilnost) i otvorenost (intelektualna znatiželja, estetska osjetljivost i kreativna imaginacija). Čestice ovog upitnika su kratke, opisne fraze sa zajedničkim korijenom „Sebe vidim kao osobu koja..“ (npr. je društvena, voli izlaziti; je suosjećajna, ima meko srce; je sklona lijenosti; je promjenjivog raspoloženja; je znatiželjna oko mnogo različitih stvari). Zadatak sudionika je na skali od 5 stupnjeva procijeniti koliko se slaže s pojedinom tvrdnjom (1 = uopće se ne slažem; 5 = u potpunosti se slažem). Ukupan rezultat svakog sudionika na pojedinoj podskali je aritmetička sredina njegovih procjena na česticama podskale. Najmanji mogući rezultat iznosi 1, a najveći mogući rezultat iznosi 5. Cronbach alpha koeficijent pouzdanosti u ovom istraživanju iznosi .85 za ekstraverziju, .81 za ugodnost, .87 za savjesnost, .84 za negativnu emocionalnost i .80 za otvorenost.

*Skala ciljeva regulacije emocija* (Emotion Regulation Goals Scale - ERGS, Eldesouky i English, 2018) je namijenjena mjerenju individualnih razlika u ciljevima regulacije emocija.

Mjeri pet ciljeva emocionalne regulacije: prohedoničke ciljeve, kontrahedoničke ciljeve, ciljeve usmjerene na izvedbu, prosocijalne ciljeve i ciljeve upravljanja dojmovima. Sastoji se od 18 čestica, s pet podskala (jedna po cilju), koje su sudionici procjenjivali koristeći 7-stupanjsku skalu (1 = nikad; 7 = uvijek). Točnije, njihov zadatak je bio da procijene koliko često reguliraju svoje emocije doživljene u razredu iz navedenih razloga (npr. kako bi nastavili doživljavati pozitivne emocije; kako bi doživjeli manje pozitivnih emocija; kako bi se mogli koncentrirati na ono što rade; kako bi razveselili svoje učenike; kako bi ostavili pozitivan dojam na učenike). Ukupan rezultat na svakoj podskali je aritmetička sredina procjena na pripadajućim česticama. Najmanji mogući rezultat iznosi 1, a najveći mogući 7. Cronbach alpha koeficijent pouzdanosti u ovom istraživanju iznosi .76 za prohedoničke ciljeve, .76 za kontrahedoničke ciljeve, .78 za ciljeve usmjerene na izvedbu, .92 za prosocijalne ciljeve i .88 za ciljeve upravljanja dojmovima.

*Skala emocionalnog napora* je namijenjena mjerenju strategija emocionalnog napora, odnosno načina na koje ljudi reguliraju vlastite emocije doživljene na radnom mjestu. Ova skala je formirana od 4 podskale koje su preuzete iz dva upitnika kako bi se zahvatile sve strategije emocionalnog napora: spontano izražavanje emocija (iz upitnika Emotional Labor Strategy Scale, Diefendorff i sur., 2005) te dubinska strategija, prikrivanje emocija i glumljenje emocija (iz upitnika Emotional Labor Scale, Lee i Brotheridge, 2011). Sastoji se od 12 čestica koje su sudionici procjenjivali koristeći 5-stupanjsku skalu (1 = nikad; 5 = uvijek). Primjer čestice: „Pokazujem emocije koje se od mene očekuju umjesto onih koje stvarno osjećam“. Ukupan rezultat svakog sudionika na pojedinoj podskali je aritmetička sredina njegovih procjena na česticama podskale. Najmanji mogući rezultat iznosi 1, a najveći mogući 5. Cronbach alpha koeficijent pouzdanosti u ovom istraživanju iznosi .73 za spontano izražavanje emocija, .80 za dubinsku strategiju, .77 za prikrivanje emocija te .76 za glumljenje emocija.

### 3.3. Postupak

Ovo istraživanje je dio većeg projekta pod nazivom „Ličnost, emocije i radna uspješnost nastavnika: dinamička perspektiva“ koji je financirala Hrvatska zaklada za znanost (broj projekta: IP-04-2019-5472). Istraživanje je provedeno *on-line* na način da su školski koordinatori (tj. školski psiholozi ili drugi obrazovni stručnjaci sa stalnim radnim odnosom u školi) podijelili poveznicu upitnika na školskim virtualnim platformama. Nastavnicima je rečeno da je sudjelovanje u istraživanju u potpunosti anonimno te da će se prikupljeni podaci analizirati na grupnoj razini i koristiti isključivo u znanstvene svrhe.

#### 4. REZULTATI

Prije analiza provedenih u svrhu odgovora na postavljene probleme istraživanja, u Tablici 1. su prikazani osnovni deskriptivni parametri za spol, radni staž u nastavi, osobine ličnosti (ekstraverzija, ugodnost, savjesnost, negativna emocionalnost i otvorenost), ciljeve emocionalne regulacije (prohedonički ciljevi, kontrahedonički ciljevi, ciljevi usmjereni na izvedbu, prosocijalni ciljevi i ciljevi upravljanja dojmovima) i strategije emocionalnog napora (spontano izražavanje emocija, dubinska strategija, prikrivanje emocija, glumljenje emocija).

Također, kako bi se provjerila normalnost dobivenih distribucija, korišten je Kolmogorov- Smirnov test kojim je utvrđeno da sve distribucije odstupaju od normalne zbog čega su dalje provjerene vrijednosti indeksa asimetričnosti i spljoštenosti (Tablica 1). S obzirom na to da su indeksi asimetričnosti za sve varijable unutar intervala  $\pm 3$ , a indeksi spljoštenosti unutar intervala  $\pm 8$ , u daljnjoj obradi rezultata je opravdano koristiti parametrijske statističke postupke (Kline, 2005).

Tablica 1. Prikaz deskriptivnih parametara ispitivanih varijabli.

	N	M	SD	Min	Max	Asimetričnost (s.p.)	Spljoštenost (s.p)	K-S
Spol	1081	-	-	1	2	-1,62 (0,07)	0,64 (0,15)	.50**
Radni staž u nastavi	1103	15,88	9,13	0	50	0,32 (0,07)	-0,69 (0,15)	.08**
Ekstraverzija	1099	3,68	0,59	1,67	5	-0,30 (0,07)	-0,10 (0,15)	.05**
Ugodnost	1099	4,16	0,46	2,42	5	-0,39 (0,07)	-0,06 (0,15)	.06**
Savjesnost	1099	4,17	0,55	1,92	5	-0,47 (0,07)	-0,15 (0,15)	.07**
Negativna emocionalnost	1099	2,55	0,60	1	4,50	0,40 (0,07)	-0,06 (0,15)	.07**
Otvorenost	1099	3,81	0,56	2	5	-0,20 (0,07)	-0,10 (0,15)	.03**
Prohedonički ciljevi	1075	4,27	1,31	1	7	-0,25 (0,07)	-0,22 (0,15)	.10**
Kontrahedonički ciljevi	1056	2,41	1,32	1	7	0,95 (0,08)	0,45 (0,15)	.17**
Ciljevi usmjereni na izvedbu	1072	4,24	1,40	1	7	-0,10 (0,07)	-0,54 (0,15)	.09**
Prosocijalni ciljevi	1070	4,62	1,42	1	7	-0,34 (0,07)	-0,46 (0,15)	.06**
Ciljevi upravljanja dojmovima	1067	4,01	1,54	1	7	-0,08 (0,07)	-0,72 (0,15)	.06**
Spontano izražavanje emocija	1088	4,26	0,57	1	5	-0,73 (0,07)	1,39 (0,15)	.15**
Dubinska strategija	1071	3,91	0,88	1	5	-1,06 (0,07)	1,24 (0,15)	.18**
Prikrivanje emocija	1088	2,35	0,70	1	5	0,10 (0,07)	-0,03 (0,15)	.11**
Glumljenje emocija	1087	1,74	0,66	1	5	0,84 (0,07)	0,80 (0,15)	.16**

*K-S-Kolmogorov-Smirnov test, s.p.-standardna pogreška, \*\* $p < .01$*



**Prvim problemom** istraživanja ispitivalo se postoji li povezanost između osobina ličnosti nastavnika i ciljeva emocionalne regulacije. Kako bi se odgovorilo na prvi problem, izračunati su Pearsonovi koeficijenti korelacije koji su prikazani u Tablici 2.

*Tablica 2. Prikaz Pearsonovih koeficijenata korelacije između osobina ličnosti nastavnika i ciljeva emocionalne regulacije (N=1044).*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Ekstraverzija	-									
2 Ugodnost	.34*	-								
3 Savjesnost	.37*	.46*	-							
4 Negativna emocionalnost	-.48*	-.36*	-.30*	-						
5 Otvorenost	.33*	.28*	.20*	-.13*	-					
6 Prohedonički ciljevi	.05	.04	.06*	.08*	.06*	-				
7 Kontrahedonički ciljevi	-.04	-.11*	-.04	.11*	-.08*	.32*	-			
8 Ciljevi usmjereni na izvedbu	-.04	-.01	.01	.12*	.05	.76*	.34*	-		
9 Prosocijalni ciljevi	.05	.09*	.06	.07*	.07*	.78*	.27*	.71*	-	
10 Ciljevi upravljanja dojmovima	-.01	-.02	-.00	.15*	.01	.72*	.35*	.65*	.85*	-

\* $p < .05$

Utvrđene su niske pozitivne povezanosti savjesnosti, negativne emocionalnosti i otvorenosti sa prohedoničkim ciljevima ( $r=.08$ ;  $r=.06$ ;  $r=.08$ ,  $p<.05$ ). Nastavnici koji postižu više rezultate na skali savjesnosti, negativne emocionalnosti i ugodnosti izvještavaju o češćim prohedoničkim ciljevima. Nisu utvrđene statistički značajne povezanosti ekstraverzije i ugodnosti sa prohedoničkim ciljevima ( $p>.05$ ). Utvrđene su niske negativne povezanosti ugodnosti i otvorenosti sa kontrahedoničkim ciljevima ( $r=-.11$ ;  $r=-.08$ ,  $p<.05$ ) te niska pozitivna povezanost negativne emocionalnosti sa kontrahedoničkim ciljevima ( $r=.11$ ,  $p<.05$ ). Dakle, nastavnici koji postižu niže rezultate na skali ugodnosti i otvorenosti te više rezultate na skali negativne emocionalnosti izvještavaju o češćim kontrahedoničkim ciljevima. Nisu utvrđene statistički značajne povezanosti ekstraverzije i savjesnosti sa kontrahedoničkim ciljevima ( $p>.05$ ). Nadalje, utvrđena je niska pozitivna povezanost između negativne emocionalnosti i ciljeva usmjerenih na izvedbu ( $r=.012$ ,  $p<.05$ ). Nastavnici koji postižu više rezultate na skali negativne emocionalnosti izvještavaju o češćim ciljevima usmjerenim na izvedbu. Nisu utvrđene statistički značajne povezanosti ekstraverzije, ugodnosti, savjesnosti i otvorenosti sa ciljevima usmjerenim na izvedbu ( $p>.05$ ). Utvrđene su niske pozitivne povezanosti ugodnosti, negativne emocionalnosti i otvorenosti sa prosocijalnim ciljevima ( $r=.09$ ;  $r=.07$ ;  $r=.07$ ,  $p<.05$ ).

Nastavnici koji imaju više rezultate na skali ugodnosti, negativne emocionalnosti i otvorenosti izvještavaju o češćim prosocijalnim ciljevima. Nisu utvrđene statistički značajne povezanosti ekstraverzije i savjesnosti sa prosocijalnim ciljevima ( $p > .05$ ). Utvrđena je niska pozitivna povezanosti između negativne emocionalnosti i ciljeva upravljanja dojmovima ( $r = .15$ ,  $p < .05$ ). Dakle, nastavnici koji postižu više rezultate na skali negativne emocionalnosti izvještavaju o češćim ciljevima upravljanja dojmovima. Povezanosti ekstraverzije, ugodnosti, savjesnosti i otvorenosti sa ciljevima upravljanja dojmovima se nisu pokazale statistički značajnima ( $p > .05$ ).

**Drugim problemom** istraživanja ispitivalo se postoji li povezanost između ciljeva emocionalne regulacije i strategija emocionalnog napora. U svrhu odgovora na drugi problem izračunati su Pearsonovi koeficijenti korelacije koji su prikazani u Tablici 3.

Tablica 3. Prikaz Pearsonovih koeficijenata korelacije između ciljeva emocionalne regulacije i strategija emocionalnog napora ( $N = 1032$ ).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Prohedonički ciljevi	-								
2 Kontrahedonički ciljevi	.32*	-							
3 Ciljevi usmjereni na izvedbu	.76*	.34*	-						
4 Prosocijalni ciljevi	.78*	.27*	.71*	-					
5 Ciljevi upravljanja dojmovima	.72*	.35*	.65*	.85*	-				
6 Spontano izražavanje emocija	-.01	-.12*	-.06*	.04	-.05	-			
7 Dubinska strategija	.22*	.03	.16*	.26*	.24*	.37*	-		
8 Prikrivanje emocija	.15*	.13*	.20*	.13*	.17*	-.45*	-.14*	-	
9 Glumljenje emocija	.17*	.17*	.16*	.13*	.21*	-.47*	-.07*	.57*	-

\* $p < .05$

Utvrđene su niske negativne povezanosti kontrahedoničkih ciljeva i ciljeva usmjerenih na izvedbu sa spontanom izražavanjem emocija ( $r = -.12$ ;  $r = -.06$ ,  $p < .05$ ). Nastavnici koji izvještavaju o rjeđim kontrahedoničkim ciljevima i ciljevima usmjerenim na izvedbu iskazuju veću sklonost spontanom izražavanju emocija. Nisu utvrđene statistički značajne korelacije prohedoničkih ciljeva, prosocijalnih ciljeva i ciljeva upravljanja dojmovima sa spontanom izražavanjem emocija ( $p > .05$ ). Utvrđene su niske pozitivne povezanosti prohedoničkih ciljeva, ciljeva usmjerenih na izvedbu, prosocijalnih ciljeva i ciljeva upravljanja dojmovima s dubinskom strategijom emocionalnog napora ( $r = .22$ ;  $r = .16$ ;  $r = .26$ ;  $r = .24$ ,  $p < .05$ ). Dakle, nastavnici koji izvještavaju o češćim prohedoničkim ciljevima, ciljevima usmjerenim na

izvedbu, prosocijalnim ciljevima i ciljevima upravljanja dojmovima iskazuju veću sklonost dubinskoj strategiji. Nije utvrđena statistički značajna povezanost između kontrahedoničkih ciljeva i dubinske strategije ( $p > .05$ ). Nadalje, utvrđene su niske pozitivne korelacije prohedoničkih ciljeva, kontrahedoničkih ciljeva, ciljeva usmjerenih na izvedbu, prosocijalnih ciljeva i ciljeva upravljanja dojmovima sa prikrivanjem emocija ( $r = .15$ ;  $r = .13$ ;  $r = .20$ ;  $r = .013$ ,  $r = .17$ ,  $p < .05$ ). Dakle, nastavnici koji izvještavaju o češćim prohedoničkim, kontrahedoničkim, ciljevima usmjerenim na izvedbu, prosocijalnim ciljevima i ciljevima upravljanja dojmovima iskazuju veću sklonost prikrivanju emocija. Također, utvrđene su niske pozitivne povezanosti prohedoničkih ciljeva, kontrahedoničkih ciljeva, ciljeva usmjerenih na izvedbu, prosocijalnih ciljeva i ciljeva upravljanja dojmovima sa glumljenjem emocija ( $r = .17$ ;  $r = .17$ ;  $r = .16$ ;  $r = .13$ ;  $r = .21$ ,  $p < .05$ ). Dakle, nastavnici koji izvještavaju o češćim prohedoničkim, kontrahedoničkim, ciljevima usmjerenim na izvedbu, prosocijalnim ciljevima i ciljevima upravljanja dojmovima iskazuju veću sklonost glumljenju emocija.

**Trećim problemom** istraživanja ispitivali su se zasebni doprinosi osobina ličnosti i ciljeva emocionalne regulacije u objašnjenju strategija emocionalnog napora. Provedene su četiri hijerarhijske regresijske analize za svaku od četiri strategije emocionalnog napora. Matrica korelacija između ispitivanih varijabli (Tablica 8) dostupna je u Prilozima.

U prvoj provedenoj hijerarhijskoj regresijskoj analizi kriterijska varijabla je bila strategija spontano izražavanje emocija, dok su spol, radni staž u nastavi, osobine ličnosti i ciljevi emocionalne regulacije bile prediktorske varijable.

*Tablica 4. Rezultati hijerarhijske regresijske analize sa spontanom izražavanjem emocija kao kriterijem (N=1015).*

	1. korak $\beta$	2.korak $\beta$	3. korak $\beta$
<b>1. korak: Sociodemografske karakteristike</b>			
Spol	.12*	.08*	.08*
Radni staž u nastavi	.03	.01	.01
<b>2. korak: Osobine ličnosti</b>			
Ekstraverzija		.14*	.14*
Ugodnost		.17*	.16*
Savjesnost		.07*	.07*
Negativna emocionalnost		-.01	-.00

Otvorenost		.02	.01
<b>3. korak: Ciljevi emocionalne regulacije</b>			
Prohedonički ciljevi			-.02
Kontrahedonički ciljevi			-.05
Ciljevi usmjereni na izvedbu			-.07
Prosocijalni ciljevi			.17*
Ciljevi upravljanja dojmovima			-.10*
R <sup>2</sup>	.02*	.12*	.13*
R <sub>kor</sub> <sup>2</sup>	.02*	.11*	.12*
ΔR <sup>2</sup>		.10*	.02*

*β* - vrijednost standardiziranog regresijskog koeficijenta, R<sup>2</sup> - ukupan doprinos objašnjenjnoj varijanci, R<sub>kor</sub><sup>2</sup> - korigirani ukupni doprinos objašnjenjnoj varijanci, ΔR<sup>2</sup> - doprinos pojedine grupe prediktora objašnjenjnoj varijanci. \*p < .05

U prvom koraku hijerarhijske regresijske analize uvedene su varijable spol i radni staž u nastavi te se kao značajan prediktor spontanog izražavanja emocija pokazao spol nastavnika ( $\beta=.12$ ,  $p<.05$ ), odnosno utvrđeno je da su nastavnice sklonije spontanom izražavanju emocija. U ovom koraku je objašnjeno 2% varijance kriterija. Uvođenjem osobina ličnosti kao prediktora u drugom koraku, postotak objašnjene varijance kriterija značajno se povećao (za 10%), a prediktivnima se pokazuju ekstraverzija ( $\beta=.14$ ,  $p<.05$ ), ugodnost ( $\beta=.17$ ,  $p<.05$ ) i savjesnost ( $\beta=.07$ ,  $p<.05$ ). Dakle, nastavnici koji postižu više rezultate na skali ekstraverzije, ugodnosti i savjesnosti su skloniji spontanom izražavanju emocija. U ovom koraku je spol ostala značajan prediktor ( $\beta=.08$ ,  $p<.05$ ). U posljednjem koraku se uvode ciljevi emocionalne regulacije te se postotak objašnjenje varijance kriterija povećava za 2%, a svi prethodno navedeni značajni prediktori i dalje ostaju značajni. U ovom koraku su prosocijalni ciljevi pozitivan prediktor ( $\beta=.17$ ,  $p<.05$ ), a ciljevi upravljanja dojmovima negativan prediktor ( $\beta=-.1$ ,  $p<.05$ ) spontanog izražavanja emocija. Drugim riječima, nastavnici koji češće imaju prosocijalne ciljeve i nastavnici koji rjeđe imaju ciljeve upravljanja dojmovima su skloniji spontanom izražavanju emocija. Završni korak hijerarhijske regresijske analize ukazuje na značajan doprinos spola, ekstraverzije, ugodnosti, savjesnosti, prosocijalnih ciljeva i ciljeva upravljanja dojmovima, a ukupno je objašnjeno 13% varijance spontanog izražavanja emocija.

U drugoj provedenoj hijerarhijskoj regresijskoj analizi kriterijska varijabla je bila dubinska strategija, dok su spol, radni staž u nastavi, osobine ličnosti i ciljevi emocionalne regulacije bile prediktorske varijable.

Tablica 5. Rezultati hijerarhijske regresijske analize sa dubinskom strategijom kao kriterijem (N=1001).

	1. korak $\beta$	2.korak $\beta$	3. korak $\beta$
<b>1. korak: Sociodemografske karakteristike</b>			
Spol	.08*	.04	.03
Radni staž u nastavi	-.01	-.02	-.01
<b>2. korak: Osobine ličnosti</b>			
Ekstraverzija		.07	.05
Ugodnost		.16*	.15*
Savjesnost		.05	.04
Negativna emocionalnost		.05	.01
Otvorenost		.05	.05
<b>3. korak: Ciljevi emocionalne regulacije</b>			
Prohedonički ciljevi			.07
Kontrahedonički ciljevi			-.01
Ciljevi usmjereni na izvedbu			-.04
Prosocijalni ciljevi			.09
Ciljevi upravljanja dojmovima			.14*
R <sup>2</sup>	.01*	.06*	.12*
R <sub>kor</sub> <sup>2</sup>	.01*	.05*	.11*
$\Delta R^2$		.05*	.06*

$\beta$  - vrijednost standardiziranog regresijskog koeficijenta, R<sup>2</sup> - ukupan doprinos objašnjennoj varijanci, R<sub>kor</sub><sup>2</sup> - korigirani ukupni doprinos objašnjennoj varijanci,  $\Delta R^2$  - doprinos pojedine grupe prediktora objašnjennoj varijanci. \*p < .05

U prvom koraku analize uvedene su varijable spol i radni staž u nastavi kao prediktori te se spol pokazala značajnim prediktorom ( $\beta=.08$ ,  $p<.05$ ) dubinske strategije emocionalnog napora. Drugim riječima, nastavnice su sklonije dubinskoj strategiji. U ovom koraku je objašnjeno 1% varijance kriterija. Uvođenjem osobina ličnosti u drugom koraku, postotak objašnjene varijance kriterija značajno se povećao (za 5%), a spol više nije značajan prediktor korištenja dubinske strategije. U ovom koraku se ugodnost pokazala značajnim prediktorom ( $\beta=.16$ ,  $p<.05$ ), dakle, nastavnici koji postižu više rezultate na ugodnosti su skloniji dubinskoj strategiji. Konačno, u trećem koraku hijerarhijske regresijske analize uvedeni su ciljevi emocionalne regulacije koji povećavaju postotak objašnjene varijance kriterija za 6%. Ciljevi upravljanja dojmovima su pozitivan prediktor dubinske strategije ( $\beta=.14$ ,  $p<.05$ ). Drugim riječima, nastavnici sa češćim ciljevima upravljanja dojmovima su skloniji dubinskoj strategiji emocionalnog napora. Ugodnost je u ovom koraku ostala značajan prediktor. Završni korak

analize ukazuje na značajan doprinos ugodnosti i ciljeva upravljanja dojmovima, a ukupno je objašnjeno 12% varijance dubinske strategije emocionalnog napora.

U trećoj provedenoj hijerarhijskoj regresijskoj analizi kriterijska varijabla je bila strategija prekrivanje emocija, a spol, radni staž u nastavi, osobine ličnosti i ciljevi emocionalne regulacije su bile prediktorske varijable.

Tablica 6. Rezultati hijerarhijske regresijske analize sa prikrivanjem emocija kao kriterijem (N=1015).

	1. korak $\beta$	2.korak $\beta$	3. korak $\beta$
<b>1. korak: Sociodemografske karakteristike</b>			
Spol	-.05	-.02	-.02
Radni staž u nastavi	.01	.03	.03
<b>2. korak: Osobine ličnosti</b>			
Ekstraverzija		-.20*	-.21*
Ugodnost		-.15*	-.15*
Savjesnost		-.00	-.01
Negativna emocionalnost		.03	.00
Otvorenost		-.02	-.03
<b>3. korak: Ciljevi emocionalne regulacije</b>			
Prohedonički ciljevi			.05
Kontrahedonički ciljevi			.02
Ciljevi usmjereni na izvedbu			.11*
Prosocijalni ciljevi			-.01
Ciljevi upravljanja dojmovima			.05
R <sup>2</sup>	.00	.11*	.14*
R <sub>kor</sub> <sup>2</sup>	.00	.10*	.13*
$\Delta R^2$		.10*	.04*

$\beta$  - vrijednost standardiziranog regresijskog koeficijenta, R<sup>2</sup> - ukupan doprinos objašnjenjanoj varijanci, R<sub>kor</sub><sup>2</sup> - korigirani ukupni doprinos objašnjenjanoj varijanci,  $\Delta R^2$  - doprinos pojedine grupe prediktora objašnjenjanoj varijanci. \*p < .05

U prvom koraku hijerarhijske regresijske analize uvedene su varijable spol i radni staž u nastavi koje se nisu pokazale kao značajni prediktori prikrivanja emocija. Potom se u drugom koraku uvode osobine ličnosti te se postotak objašnjene varijance kriterija značajno povećava (za 10%). U ovom su koraku ekstraverzija ( $\beta$  = -.2, p < .05) i ugodnost ( $\beta$  = -.15, p < .05) značajni negativni prediktori prikrivanja emocija, drugim riječima, nastavnici koji postižu niže rezultate

na ekstraverziji i ugodnosti su skloniji prikrivanju emocija. Uvođenjem ciljeva emocionalne regulacije kao prediktora u trećem koraku, postotak objašnjene varijance kriterija se povećava za 4%, a prediktivnima se pokazuju ciljevi usmjereni na izvedbu ( $\beta=.11$ ,  $p<.05$ ). Dakle, nastavnici koji češće imaju ciljeve usmjerene na izvedbu su skloniji prikrivanju emocija. Ekstraverzija i ugodnost su u ovom koraku ostale značajni prediktori. Završni korak hijerarhijske regresijske analize upućuje na značajan doprinos ekstraverzije, ugodnosti i ciljeva usmjerenih na izvedbu, a ukupno je objašnjeno 14% varijance prikrivanja emocija.

U posljednjoj provedenoj hijerarhijskoj regresijskoj analizi kriterijska varijabla je bila strategija glumljenje emocija, a spol, radni staž u nastavi, osobine ličnosti i ciljevi emocionalne regulacije su bile prediktorske varijable.

Tablica 7. Rezultati hijerarhijske regresijske analize sa glumljenjem emocija kao kriterijem ( $N=1015$ ).

	1. korak $\beta$	2.korak $\beta$	3. korak $\beta$
<b>1. korak: Sociodemografske karakteristike</b>			
Spol	-.03	-.00	-.00
Radni staž u nastavi	-.02	-.00	-.00
<b>2. korak: Osobine ličnosti</b>			
Ekstraverzija		-.08*	-.09*
Ugodnost		-.13*	-.12*
Savjesnost		-.08*	-.09*
Negativna emocionalnost		.12*	.08*
Otvorenost		-.02	-.02
<b>3. korak: Ciljevi emocionalne regulacije</b>			
Prohedonički ciljevi			.08
Kontrahedonički ciljevi			.05
Ciljevi usmjereni na izvedbu			.02
Prosocijalni ciljevi			-.07
Ciljevi upravljanja dojmovima			.16*
$R^2$	.00	.10*	.14*
$R_{kor}^2$	-.00	.09*	.13*
$\Delta R^2$		.10*	.04*

$\beta$  - vrijednost standardiziranog regresijskog koeficijenta,  $R^2$  - ukupan doprinos objašnjennoj varijanci,  $R_{kor}^2$  - korigirani ukupni doprinos objašnjennoj varijanci,  $\Delta R^2$  - doprinos pojedine grupe prediktora objašnjennoj varijanci. \* $p <.05$

U prvom koraku hijerarhijske regresijske analize uvedene su varijable spol i radni staž u nastavi koje se nisu pokazale kao značajni prediktori glumljenja emocija. Uvođenjem osobina ličnosti kao prediktora u drugom koraku, postotak objašnjene varijance kriterija značajno se povećava za 10%. U ovom koraku se kao negativni prediktori pokazuju ekstraverzija ( $\beta = -.08$ ,  $p < .05$ ), ugodnost ( $\beta = -.13$ ,  $p < .05$ ) i savjesnost ( $\beta = .08$ ,  $p < .05$ ), a negativna emocionalnost je pozitivan prediktor ( $\beta = .12$ ,  $p < .05$ ) strategije glumljenja emocija. Drugim riječima, nastavnici koji postižu niže rezultate na ekstraverziji, ugodnosti i savjesnosti te više rezultate na negativnoj emocionalnosti su skloniji glumljenju emocija. U trećem koraku se uvode ciljevi emocionalne regulacije te se postotak objašnjenja varijance kriterija povećava za 4%, a svi prethodno navedeni značajni prediktori i dalje ostaju značajni. U ovom koraku su ciljevi upravljanja dojmovima pozitivan prediktor ( $\beta = .16$ ,  $p < .05$ ) glumljenja emocija. Drugim riječima, nastavnici koji češće imaju ciljeve upravljanja dojmovima su skloniji glumljenju emocija. Završni korak hijerarhijske regresijske analize ukazuje na značajan doprinos ekstraverzije, ugodnosti, savjesnosti, negativne emocionalnosti i ciljeva upravljanja dojmovima, a ukupno je objašnjeno 14% varijance glumljenja emocija.

## 5. RASPRAVA

U nastavničkoj profesiji je u velikoj mjeri izražen emocionalni napor. Naime, kako bi bili uspješni u svom poslu, nastavnici su primorani regulirati vlastite emocije u svakodnevnom radu sa svojim učenicima te se pritom koriste različitim strategijama emocionalnog napora. Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi zasebne doprinose osobina ličnosti i ciljeva emocionalne regulacije u objašnjenju strategija emocionalnog napora kojima se nastavnici koriste prilikom poučavanja i u interakcijama s učenicima.

Prvim problemom ovog istraživanja ispitala se povezanost između osobina ličnosti i ciljeva emocionalne regulacije kod nastavnika. Pretpostavilo se da postoji pozitivna povezanost ugodnosti s prohedoničkim ciljevima i prosocijalnim ciljevima, negativne emocionalnosti s kontrahedoničkim ciljevima i ciljevima upravljanja dojmovima te otvorenosti s ciljevima usmjerenim na izvedbu. Također, pretpostavila se negativna povezanost ugodnosti i savjesnosti s kontrahedoničkim ciljevima. Utvrđene su korelacije između nekih osobina ličnosti nastavnika i ciljeva emocionalne regulacije, čime je hipoteza djelomično potvrđena. Točnije, dobiveno je kako nastavnici koji postižu više rezultate na skali negativne emocionalnosti izvještavaju o češćim prohedoničkim ciljevima, kontrahedoničkim ciljevima, ciljevima usmjerenim na



izvedbu, prosocijalnim ciljevima i ciljevima upravljanja dojmovima. Budući da su ekstraverzija i negativna emocionalnost najjače utemeljene na afektu (Larsen i Ketelaar, 1991), moglo se očekivati da će biti povezane s hedoničkim ciljevima. Većina istraživanja sugerira da ljudi preferiraju ona emocionalna stanja koja su u skladu s njihovim osobinama ličnosti (npr. Ford i Tamir, 2014) pa tako ekstrovertirane osobe, koje obično doživljavaju više pozitivnih emocija, izjavljuju da snažnije žele doživjeti pozitivne emocije, a osobe s izraženijim neuroticizmom, koje prirodno doživljavaju više negativnih emocija, snažnije žele doživjeti negativne emocije (Kämpfe i Mitte, 2009). Stoga se moglo očekivati da će ekstraverzija biti u pozitivnoj korelaciji s prohedoničkim ciljevima te da će negativna emocionalnost biti u pozitivnoj korelaciji s kontrahedoničkim ciljevima.

Međutim, u ovom istraživanju nije utvrđena statistički značajna korelacija ekstraverzije s prohedoničkim ciljevima, kao ni s drugim ciljevima emocionalne regulacije. No, negativna emocionalnost se pokazala povezanom s prohedoničkim ciljevima, ali i s kontrahedoničkim ciljevima emocionalne regulacije. Pozitivna povezanost negativne emocionalnosti i kontrahedoničkih ciljeva dobivena je i u istraživanju od Eldesouky i English (2018). To se moglo očekivati budući da takvi ciljevi mogu pomoći ljudima s višom negativnom emocionalnošću da nastave doživljavati negativne emocije. S druge strane, pozitivna povezanost negativne emocionalnosti i prohedoničkih ciljeva se može objasniti time da ljudi s višom negativnom emocionalnošću, osim što uglavnom žele doživljavati negativne emocije, ponekad imaju potrebu doživjeti više pozitivnih emocija tj. osjećati se pozitivnije. Nadalje, pozitivna korelacija između ciljeva upravljanja dojmovima i negativne emocionalnosti se mogla očekivati budući da su pojedinci s višim neuroticizmom osjetljiviji na odbacivanje te je manja vjerojatnost da će sebe predstaviti drugima onakvima kakvi stvarno jesu (Trapnell i Campbell, 1999). U istraživanju od Eldesouky i English (2018) je također utvrđena pozitivna povezanost negativne emocionalnosti i ciljeva upravljanja dojmovima. Potom, u ovom je istraživanju negativna emocionalnost pozitivno povezana s ciljevima usmjerenim na izvedbu, a ovakvi rezultati nisu dobiveni u istraživanju od Eldesouky i English (2018), već je utvrđena pozitivna povezanost između otvorenosti i ciljeva usmjerenih na izvedbu. Naime, otvorenost je pozitivno povezana s ciljevima usmjerenim na izvedbu jer se izvedba odnosi na različite zadatke koji podrazumijevaju i kreativnost što je faceta otvorenosti (Eldesouky i English, 2018).

Nadalje, u ovom istraživanju je dobiveno kako nastavnici koji postižu više rezultate na skali otvorenosti izvještavaju o češćim prohedoničkim ciljevima. Naime, ljudi s većom otvorenošću imaju intenzivnija emocionalna iskustva (Costa i McCrae, 1992) i snažno cijene svoja emocionalna iskustva (Terracciano i sur., 2003), stoga se može pretpostaviti da će vrlo

otvoreni pojedinci biti motiviraniji slijediti hedoničke ciljeve kako bi doživjeli i održali određena emocionalna iskustva. Također, u istraživanju je utvrđeno kako nastavnici koji postižu više rezultate na skali ugodnosti izvještavaju o češćim prosocijalnim ciljevima. Ovakvi rezultati su se mogli očekivati s obzirom na to da pojedinci s većom ugodnošću jako cijene društveni sklad i ponašaju se na način da održe društveni sklad (Graziano i Tobin, 2009). U ranije provedenim istraživanjima je također utvrđena pozitivna povezanost između ugodnosti i prosocijalnih ciljeva (Eldesouky i English, 2018).

Konačno, u istraživanju nije utvrđena povezanost između ugodnosti i prohedoničkih ciljeva, dok ranije provedena istraživanja upućuju na pozitivnu korelaciju (Eldesouky i English, 2018) koja se objašnjava time da ugodni ljudi često doživljavaju pozitivne emocije te su stoga motivirani za postizanje prohedoničkih ciljeva emocionalne regulacije. Može se uočiti (Tablica 2) da su neke od Velikih pet osobina ličnosti bile povezane s više ciljeva emocionalne regulacije nego druge. Posebno se ističe negativna emocionalnost koja je povezana sa svim ciljevima emocionalne regulacije. Naime, ljudi najčešće reguliraju svoje emocije kada se osjećaju negativno (Gross i sur., 2006). S obzirom na to da osobe koje su više na skali neuroticizma doživljavaju veće razine negativnog afekta (Watson i Clark, 1992), mogli bi imati veću potrebu za reguliranjem emocija, a time i za postizanjem više ciljeva. Slično je dobiveno i u istraživanju od Eldesouky i English (2018) u kojem su negativna emocionalnost i ugodnost bile povezane s više ciljeva emocionalne regulacije nego druge osobine ličnosti. Također, može se zamijetiti kako su dobiveni odnosi između nekih osobina ličnosti i ciljeva emocionalne regulacije prilično slični, što je možda dijelom i produkt visoke povezanosti između određenih ciljeva emocionalne regulacije.

Drugim problemom istraživanja ispitivala se povezanost između ciljeva emocionalne regulacije i strategija emocionalnog napora. Pretpostavilo se da postoji pozitivna povezanost prohedoničkih ciljeva i prosocijalnih ciljeva s dubinskom strategijom te kontrahedoničkih ciljeva i ciljeva upravljanja dojmovima s površinskom strategijom emocionalnog napora. Također, pretpostavilo se da postoji negativna korelacija kontrahedoničkih ciljeva s dubinskom strategijom emocionalnog napora. Utvrđene su povezanosti ciljeva emocionalne regulacije sa strategijama emocionalnog napora, čime je hipoteza potvrđena. Valja napomenuti kako se ranije provedena istraživanja nisu bavila ispitivanjem povezanosti između ciljeva emocionalne regulacije i strategija emocionalnog napora, no Eldesouky i English (2019) su ispitivale povezanost između ciljeva emocionalne regulacije i strategija emocionalne regulacije. U ovom istraživanju je utvrđeno da nastavnici koji izvještavaju o češćim prohedoničkim ciljevima iskazuju veću sklonost dubinskoj strategiji emocionalnog napora te su takvi rezultati slični

onima dobivenim u istraživanju od Eldesouky i English (2019) u kojem su prohedonički ciljevi bili pozitivno povezani sa strategijom ponovne procjene. Naime, obje ove strategije usmjerene su na promjenu unutarnjih osjećaja tako što se oni mijenjaju preispitivanjem situacije. Ponovna procjena, kao i dubinska strategija, mogu uspješno povećati iskustvo pozitivnih emocija zbog čega su osobe sa češćim prohedoničkim ciljevima sklonije upravo tim strategijama.

Nadalje, u ovom istraživanju je utvrđeno kako nastavnici koji izvještavaju o češćim kontrahedoničkim ciljevima iskazuju veću sklonost površinskoj strategiji emocionalnog napora, tj. prikrivanju i glumljenju emocija, a Eldesouky i English (2019) govore o pozitivnoj povezanosti između kontrahedoničkih ciljeva i strategija potiskivanja te navode da potiskivanje može povećati negativne emocija zbog čega su osobe sa češćim kontrahedoničkim ciljevima sklonije potiskivanju. I površinska strategija i strategija potiskivanja su usmjerene na potiskivanje pravog emocionalnog doživljaja i njegovo prikrivanje. Međutim, razlika je u ovim dvjema strategijama u tome da se prilikom potiskivanja radi o prikrivanju istinske emocije, dok kod površinske strategije dolazi uz to i do glumljenja poželjne emocije. Potom, u istraživanju je utvrđeno je da nastavnici koji izvještavaju o češćim prosocijalnim ciljevima iskazuju veću sklonost dubinskoj strategiji emocionalnog napora, a slični rezultati su dobiveni i u istraživanju od Eldesouky i English (2019). Naime, u tom je istraživanju utvrđena pozitivna povezanost prosocijalnih ciljeva i ponovne procjene. Ponovna procjena, pa tako i dubinska strategija imaju društvene benefite, stoga ljudi koji češće teže prosocijalnim ciljevima više koriste navedene strategije. Također, njihovo istraživanje upućuje na pozitivnu povezanost ciljeva upravljanja dojmovima i potiskivanja. Slično tome, u ovom istraživanju je utvrđeno kako nastavnici koji izvještavaju o češćim ciljevima upravljanja dojmovima iskazuju veću sklonost površinskoj strategiji, odnosno prikrivanju i glumljenju emocija. Ovakvi nalazi mogu se objasniti time što prikrivanjem istinske emocije i glumljenjem poželjne emocije najbolje možemo izraziti emociju koju želimo te ostaviti dobar dojam.

Trećim problemom istraživanja ispitivali su se zasebni doprinosi osobina ličnosti i ciljeva emocionalne regulacije u objašnjenju strategija emocionalnog napora kod nastavnika. Očekivali su se značajni zasebni doprinosi ekstraverzije i ugodnosti u objašnjenju spontanog izražavanja emocija, ugodnosti, prohedoničkih ciljeva i prosocijalnih ciljeva u objašnjenju dubinske strategije emocionalnog napora te ekstraverzije, negativne emocionalnosti, ugodnosti, savjesnosti, kontrahedoničkih ciljeva i ciljeva upravljanja dojmovima u objašnjenju površinske strategije emocionalnog napora. Utvrđeni su značajni zasebni doprinosi nekih osobina ličnosti, kao i ciljeva emocionalne regulacije u objašnjenju strategija emocionalnog napora, čime je hipoteza djelomično potvrđena. Točnije, utvrđeno je kako su nastavnici koji postižu više

rezultate na skali ekstraverzije, ugodnosti i savjesnosti te nastavnici sa češćim prosocijalnim ciljevima i oni sa rjeđim ciljevima upravljanja dojmovima skloniji spontanom izražavanju emocija. U ranije provedenim istraživanjima su ekstraverzija i ugodnost također pozitivni prediktori spontanog izražavanja emocija (Diefendorff i sur., 2005). Naime, obje ove osobine ličnosti su povezane s većim doživljajem pozitivnih emocija zbog čega su više ekstrovertirane i ugodne osobe sklonije doživljavati prikladne pozitivne emocije na radnom mjestu. Ekstrovertiranim osobama prirodno je doživljavati pozitivne emocije, dok osobe koje su više na skali ugodnosti nastoje izbjegavati da ih se doživi neiskrenima zbog čega pridaju veću važnost doživljaju pozitivnih emocija. Ugodnost se pokazala povezanom sa spontanom izražavanjem emocija u istraživanju od Basim i suradnika (2013). Što se tiče prosocijalnih ciljeva i ciljeva upravljanja dojmovima, u ranije provedenim istraživanjima nisu navedeni kao prediktori spontanog izražavanja emocija.

Nadalje, utvrđeno je kako su nastavnici koji postižu više rezultate na skali ugodnosti te nastavnici koji češće teže ciljevima upravljanja dojmovima skloniji dubinskoj strategiji emocionalne regulacije. U istraživanju od Diefendorff i suradnika (2005) ugodnost se također pokazala prediktorom dubinske strategije emocionalnog napora. Naime, osobe koje su ugodnije više cijene pozitivne odnose te stoga nastoje istinski doživjeti prikladne emocije. U ranije provedenim istraživanjima se ciljevi upravljanja dojmovima nisu pokazali prediktivnima za dubinsku strategiju emocionalnog napora.

Potom, utvrđeno je kako su nastavnici koji postižu niže rezultate na skali ekstraverzije i ugodnosti i oni sa češćim ciljevima usmjerenim na izvedbu skloniji prikrivanju emocija. Moglo se očekivati da su ekstraverzija i ugodnost negativni prediktori prikrivanja emocija s obzirom na to da osobe koje su više na ekstraverziji i ugodnosti doživljavaju više pozitivnih emocija pa ne postoji ni potreba za prikrivanjem emocija. U ranije provedenim istraživanjima se savjesnost također navodi kao negativan prediktor prikrivanja emocija (Diefendorff i sur., 2005). Naime, savjesnije osobe sklonije su prikloniti se očekivanjima zbog čega imaju manju potrebu prikrivanja emocija (Diefendorff i sur., 2005). Valja se osvrnuti i na negativnu emocionalnost koja se u ovom istraživanju nije pokazala značajnim prediktorom prikrivanja emocija. Naime, budući da osobe koje su visoko na skali negativne emocionalnosti češće doživljavaju negativne emocije, moglo se očekivati da će pokazati veću sklonost prikrivanju emocija. U ranije provedenim istraživanjima se ciljevi usmjereni na izvedbu ne navode kao prediktor prikrivanja emocija.

Također, utvrđeno je kako su nastavnici koji postižu niže rezultate na skali ekstraverzije, ugodnosti i savjesnosti te više rezultate na skali negativne emocionalnosti i nastavnici sa češćim

ciljevima upravljanja dojmovima skloniji glumljenju emocija. U istraživanju koje su proveli Diefendorff i suradnici (2005), ekstraverzija, ugodnost i savjesnost su također negativni prediktori, a neuroticizam pozitivan prediktor glumljenja emocija. Naime, više ekstrovertirane osobe češće doživljavaju pozitivne emocije pa kod njih ne postoji potreba za glumljenjem prikladnih emocija. Potom, osobe koje su više na skali ugodnosti imaju manje potrebe glumiti emocije jer cijene pozitivne odnose s drugima zbog čega više doživljavaju prikladne emocije. Nadalje, osobe koje su više na skali neuroticizma češće doživljavaju negativne emocije te zbog ispunjenja očekivanja trebaju češće glumiti pozitivne emocije. Konačno, u ranije provedenim istraživanjima su ciljevi upravljanja dojmovima također pozitivan prediktor glumljenja emocija (Eldesouky i English, 2019). Razmatrajući dobivene rezultate, može se uočiti kako je otvorenost jedina osobina ličnosti koja se nije pokazala prediktivnom ni za jednu strategiju emocionalnog napora. S druge strane, ugodnost je jedina osobina ličnosti koja je značajan prediktor svih strategija emocionalnog napora. Ovo je zamijećeno i u istraživanju koje su proveli Diefendorff i suradnici (2005) te se zaključuje kako je ugodnost jedna od najpoželjnijih osobina ličnosti na poslu s obzirom na to da ugodni ljudi najviše reguliraju svoje emocije. Posao nastavnika zahtijeva konstantno upravljanje vlastitim emocionalnim iskustvima zbog čega je ugodnost važna osobina za uspješno ispunjenje različitih nastavnih ciljeva.

Nužno je ukazati na neke od ograničenja ovog istraživanja. Za početak valja napomenuti kako je objektivnost podataka narušena jer su svi podaci prikupljeni metodom samoprocjene. Naime, bez obzira na to što je sudionicima zajamčena anonimnost, moguće je da su davali socijalno poželjne odgovore. Nadalje, kod nekih sudionika nedostaju odgovori na određene čestice upitnika, što je također moglo utjecati na dobivene rezultate. Također, važno je napomenuti kako su nastavnici svoju ličnost procjenjivali općenito u životu, dok su se ciljevi emocionalne regulacije i strategije emocionalnog napora odnosile na kontekst poučavanja. Možda su upravo zbog toga u istraživanju dobivene generalno niske povezanosti. Konačno, potrebno se osvrnuti na prilično slične obrasce povezanosti ciljeva emocionalne regulacije sa svim, različitim strategijama emocionalnog napora. Razlog tome bi mogla biti prilično visoka povezanost između različitih ciljeva emocionalne regulacije. Na navedeno bi trebalo obratiti pozornost prilikom provođenja budućih istraživanja.

Unatoč ograničenjima, rezultati ovog istraživanja pridonose razumijevanju uloge osobina ličnosti i ciljeva emocionalne regulacije u objašnjenju strategija emocionalnog napora kod nastavnika. Dobiveni rezultati mogli bi imati i praktične implikacije, točnije, mogla bi se provesti praktična obuka o učinkovitoj regulaciji emocija na nastavi, namijenjena nastavnicima onih osobina ličnosti i ciljeva emocionalne regulacije koji su se pokazali prediktivnima za

površinsku strategiju emocionalnog napora. Naime, kao što je spomenuto u istraživanju, površinska strategija može dovesti do emocionalne iscrpljenosti, stoga je važno potaknuti nastavnike da koriste dubinsku strategiju koja je povoljna za njih i njihovu radnu uspješnost.

## **6. ZAKLJUČCI**

1. Nastavnici koji postižu više rezultate na skali savjesnosti, negativne emocionalnosti i ugodnosti izvještavaju o češćim prohedoničkim ciljevima. Nadalje, nastavnici koji postižu niže rezultate na skali ugodnosti i otvorenosti te više rezultate na skali negativne emocionalnosti izvještavaju o češćim kontrahedoničkim ciljevima. Potom, nastavnici koji postižu više rezultate na skali negativne emocionalnosti izvještavaju o češćim ciljevima usmjerenim na izvedbu. Također, nastavnici koji imaju više rezultate na skali ugodnosti, negativne emocionalnosti i otvorenosti izvještavaju o češćim prosocijalnim ciljevima. Konačno, nastavnici koji postižu više rezultate na skali negativne emocionalnosti izvještavaju o češćim ciljevima upravljanja dojmovima.

2. Nastavnici koji izvještavaju o rjeđim kontrahedoničkim ciljevima i ciljevima usmjerenim na izvedbu iskazuju veću sklonost spontanom izražavanju emocija. Nadalje, nastavnici koji izvještavaju o češćim prohedoničkim ciljevima, ciljevima usmjerenim na izvedbu, prosocijalnim ciljevima i ciljevima upravljanja dojmovima iskazuju veću sklonost dubinskoj strategiji. Potom, nastavnici koji izvještavaju o češćim prohedoničkim, kontrahedoničkim, ciljevima usmjerenim na izvedbu, prosocijalnim ciljevima i ciljevima upravljanja dojmovima iskazuju veću sklonost prikrivanju emocija. Također, nastavnici koji izvještavaju o češćim prohedoničkim, kontrahedoničkim, ciljevima usmjerenim na izvedbu, prosocijalnim ciljevima i ciljevima upravljanja dojmovima iskazuju veću sklonost glumljenju emocija.

3. Nastavnici koji postižu više rezultate na skali ekstraverzije, ugodnosti i savjesnosti te nastavnici sa češćim prosocijalnim ciljevima i oni sa rjeđim ciljevima upravljanja dojmovima skloniji su spontanom izražavanju emocija. Nadalje, nastavnici koji postižu više rezultate na skali ugodnosti te nastavnici koji češće teže ciljevima upravljanja dojmovima skloniji su dubinskoj strategiji emocionalne regulacije. Potom, nastavnici koji postižu niže rezultate na skalama ekstraverzije i ugodnosti i oni sa češćim ciljevima usmjerenim na izvedbu su skloniji prikrivanju emocija. Također, nastavnici koji postižu niže rezultate na ekstraverziji, ugodnosti

i savjesnosti te više rezultate na negativnoj emocionalnosti i nastavnici sa češćim ciljevima upravljanja dojmovima su skloniji glumljenu emocija.

## 7. LITERATURA

- Agiawati, T., Abdullah, T., Tukiran, M., Abidin, Z., Riyad, M. i Munakib. (2020). Improving teacher performance through strengthening transformational leadership, personality, and work motivation. *PalArch's Journal of Archaeology of Egiypt/Egyptology*, 17(6), 12884-12897.
- Aldao, A. i Nolen-Hoeksema, S. (2012). When are adaptive strategies most predictive of psychopathology? *Journal of Abnormal Psychology*, 121(1), 276-281.
- Basim, H. N., Begenirbaş, M. i Yalçın, R. C. (2013). Effects of teacher personalities on emotional exhaustion: mediating role of emotional labor. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 488-1496.
- Boban Lipić, A., Jambrović Čugura, I. i Kolega, M. (2020). *Psihologija – udžbenik psihologije u drugom i trećem razredu gimnazije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Burić, I., Penezić, Z., & Sorić, I. (2017). Regulating emotions in the teacher's workplace: Development and initial validation of the Teacher Emotion-Regulation Scale. *International Journal of Stress Management*, 24(3), 217–246.
- Burić, I., Slišković, A., & Macuka, I. (2018). A mixed-method approach to the assessment of teachers' emotions: development and validation of the Teacher Emotion Questionnaire. *Educational psychology*, 38(3), 325-349.
- Butler, E. A., Lee, T. L. i Gross, J. J. (2007). Emotion regulation and culture: Are the social consequences of emotion suppression culture-specific. *Emotion*, 7, 30–48.
- Costa, P. T., Jr. i McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO PIR) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI): Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T., i McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13, 653–665.

- Diefendorff, J. M., Richard, E. M. i Yang, J. (2008). Linking emotion regulation strategies to affective events and negative emotions at work. *Journal of Vocational Behavior*, 73(3), 498–508.
- Diefendorff, J. M., Croyle, M. H. i Gosserand, R. H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 339–357.
- Đigić, G., Stojiljković, S. i Dosković, M. (2014). Basic personality dimensions and teachers' self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 112(112), 593-602.
- Eldesouky, L. i English, T. (2018). Individual differences in emotion regulation goals: Does personality predict the reasons why people regulate their emotions? *Journal of Personality*, 87(4), 750-766.
- Eldesouky L i English T. (2019) Regulating for a Reason: Emotion Regulation Goals are Linked to Spontaneous Strategy Use. *Journal of Personality*, 87(5), 948–961.
- Eldesouky, L. i Gross, J.J. (2019). Emotion regulation goals: an individual difference perspective. Stanford: Stanford University. Preuzeto s: <https://par.nsf.gov/servlets/purl/10126641>
- Ford, B. Q., i Tamir, M. (2014). Preferring familiar emotions: As you want (and like) it? *Cognition and Emotion*, 28, 311–324.
- Ghanizadeh, A. i Royaei, N. (2015). Emotional facet of language teaching: emotion regulation and emotional labor strategies as predictors of teacher burnout. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 10(2), 139–150.
- Glomb, T. M. i Tews, M. J. (2004). Emotional labor: A conceptualization and scale development. *Journal of Vocational Behavior*, 64(1), 1–23.
- Grandey, A. A. (2015). Smiling for a wage: What emotional labor teaches us about emotion regulation. *Psychological Inquiry*, 26(1), 54–60.
- Gratz, K. L. i Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41- 54.



- Graziano, W. G., i Tobin, R. M. (2009). Agreeableness. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 46–61). New York, NY: Guilford Press.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*, 271–299.
- Gross, J. J. (2013). Emotion regulation: taking stock and moving forward. *Emotion, 13*(3), 359–365.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: current status and future prospects. *Psychological Inquiry, 26*, 1–26.
- Gross, J. J. i Jazaieri, H. (2014). Emotion, emotion regulation, and psychopathology: an affective science perspective. *Clinical Psychological Science, 2*(4), 387–401.
- Gross, J. J., i Levenson, R. W. (1997). Hiding feelings: The acute effects of inhibiting negative and positive emotion. *Journal of Abnormal Psychology, 106*, 95 –103.
- Gross, J.J., Richards, J.M. i John, O.P. (2006). *Emotion regulation in everyday life*. U: D.K., Snyder, J.A. Simpson i J.N. Hughes (Ur.), Emotion regulation in families: Pathways to dysfunction and health. Washington DC: American Psychological Association.
- John, O. P., Naumann, L. P. i Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative big five trait taxonomy. *Handbook of personality. Theory and Research, 3*(2), 114– 158.
- Kalokerinos, E. K., Greenaway, K. H., i Denson, T. F. (2015). Reappraisal but not suppression downregulates the experience of positive and negative emotion. *Emotion, 15*, 271 –275.
- Kämpfe, N., Mitte, K. (2009). What you wish is what you get? The meaning of individual variability in desired affect and affective discrepancy. *Journal of Research in Personality, 43*, 409–418.
- Kell, H.J. (2019). Do teachers' personality traits predict their performance? A comprehensive review of the empirical literature from 1990 to 2018. *ETS Research Report Series, 2019*(1), 1–27.
- Kline, R. B. (2005). *Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.

- Larsen, R. J., i Ketelaar, T. (1991). Personality and susceptibility to positive and negative emotional states. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(1), 132–140.
- Lee, R. T., i Brotheridge, C. M. (2011). Words from the heart speak to the heart -A study of deep acting, faking, and hiding among child care workers. *Career Development International*, 16(4), 401–420.
- Lee, M., Pekrun, R., Taxer, J. L., Schutz, P. A., Vogl, E. i Xie, X. (2016). Teachers' emotions and emotion management: integrating emotion regulation theory with emotional labor research. *Social Psychology of Education*, 19(4), 843–863.
- Livingstone, K. M., i Isaacowitz, D. M. (2015). Situation selection and modification for emotion regulation in younger and older adults. *Social Psychological and Personality Science*, 6, 904–910.
- Matsumoto, D. (2006). Are cultural differences in emotion regulation mediated by personality traits? *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(4), 421-437.
- McCrae, R. R. (2011). Personality theories for the 21st century. *Teaching of Psychology*, 38(3), 209–214.
- Morris, J. A. i Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21(4), 986–1010.
- Niven, K., Henkel, A.P. i Hanratty, J. (2019) Prosocial versus instrumental motives for interpersonal emotion regulation. *Journal of Theoretical Social Psychology*, 3(2), 85-96.
- Oplatka, I. (2009). Women Teachers' Emotional Commitment and Involvement: A universal professional feature and educational policy. *Ethnicity and Gender in Education*, 195-2011.
- Prosen, S. i Smrtnik Vitulić, H. (2014). Different perspectives on emotion regulation and its efficiency. *Psihologijske teme*, 3, 389-405.
- Reeck, C., Ames, D. R., i Ochsner, K. N. (2016). The social regulation of emotion: An integrative, cross-disciplinary model. *Trends in Cognitive Sciences*, 20, 47 -63.
- Slišković, A., Burić, I. i Bubić, L. (2017). Uloga strategija emocionalnog napora u objašnjenju izgaranja nastavnika. *Suvremena psihologija*, 20(2), 151-163.

- Soto, C. J. i John, O. P. (2017). The Next Big Five Inventory (BFI-2): Developing and assessing a hierarchical model with 15 facets to enhance bandwidth, fidelity, and predictive power. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(1), 117-143.
- Sutton, R. E. i Harper, E. (2009). *Teachers' emotion regulation. international handbook of research on teachers and teaching*, 389–401.
- Sutton, R. E. i Knight, C. (2006) *Assessing teachers' emotion regulation*. San Francisco, CA.
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7, 379–398.
- Terracciano, A., McCrae, R. R., Hagemann, D., i Costa, P. T. Jr (2003). Individual difference variables, affective differentiation, and the structures of affect. *Journal of Personality*, 71(5), 669–704.
- Totterdell, P. i Holman, D. (2003). Emotion regulation in customer service roles: Testing a model of emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 8(1), 55–73.
- Trapnell, P. D., i Campbell, J. D. (1999). Private self-consciousness and the five-factor model of personality: Distinguishing rumination from reflection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 284–304.
- Trigwell, K. (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*, 40, 607–621.
- Tsang, K. K. (2011). Emotional labor of teaching. *Educational Research*, 2, 1312-1316.
- Uzuntiryaki-Kondakci, E., Kirbulut, Z.D., Oktay, O. i Sarici, E. (2022). A qualitative examination of science teachers' emotions, emotion regulation goals and strategies. *Research in Science Education*, 52, 1131–1155.
- Yin, H. (2012). Adaptation and validation of the teacher emotional labour strategy scale in China. *Educational Psychology*, 32, 451–465.
- Watson, D., i Clark, L. A. (1992). On traits and temperament: General and specific factors of emotional experience and their relation to the five-factor model. *Journal of Personality*, 60, 441–476.

Webb, T. L., Miles, E., i Sheeran, P. (2012). Dealing with feeling: A meta -analysis of the effectiveness of strategies derived from the process model of emotion regulation. *Psychological Bulletin*, 138, 775 –808.

## 8. PRILOZI

Tablica 8. Prikaz Pearsonovih koeficijenata korelacije između ispitivanih varijabli (N=1001).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1 Spol	-															
2 Radni staž	.15*	-														
3 Ekstraverzija	.06	.08*	-													
4 Ugodnost	.17*	.03	.34*	-												
5 Savjesnost	.16*	.10*	.36*	.45*	-											
6 Negativna emocionalnost	.11*	-.03	-.47*	-.37*	-.30*	-										
7 Otvorenost	.07*	.11*	.34*	.28*	.20*	-.14*	-									
8 Prohedonički ciljevi	.10*	.00	.06	.03	.05	.07*	.06	-								
9 Kontrahedonički ciljevi	-.03	.05	-.05	-.12*	-.05	.11*	-.08*	.32*	-							
10 Ciljevi usmjereni na izvedbu	.03	-.01	-.03	-.02	.00	.11*	.05	.76*	.34*	-						
11 Prosocijalni ciljevi	.04	-.02	.05	.07*	.04	.06	.07*	.78*	.26*	.71*	-					
12 Ciljevi upravljanja dojmovima	.01	-.04	-.02	-.03	-.02	.15*	.00	.73*	.35*	.65*	.85*	-				
13 Spontano izražavanje emocija	.13*	.05	.26*	.30*	.23*	-.16*	.14*	.00	-.11*	-.05	.06	-.05	-			
14 Dubinska strategija	.08*	.00	.14*	.22*	.15*	-.06	.13*	.23*	.04	.16*	.26*	.24*	.36*	-		
15 Prikriivanje emocija	-.05	.00	-.30*	-.26*	-.16*	.18*	-.14*	.14*	.12*	.19*	.12*	.16*	-.44*	-.13*	-	
16 Glumljenje emocija	-.03	-.03	-.22*	-.26*	-.22*	.24*	-.12*	.16*	.16*	.16*	.12*	.21*	-.45*	-.07*	.56*	-

\* $p < .05$