

Marjeta Šarić

Čustva učiteljev: pregled raziskav s psihološke perspektive

Povzetek: Čustvena razsežnost poučevanja je vse bolj priznana kot pomemben vidik učiteljevega dela. Namen prispevka je predstaviti ugotovitve empiričnih raziskav o čustvenem doživljanju učiteljev s psihološke perspektive. Opredelitev čustev v psihološki literaturi je neenotna, kratkemu orisu stanja na področju čustev učiteljev pa sledi kritična obravnava metodoloških pristopov k njihovemu preučevanju. Zaradi raznolikosti teoretičnih in metodoloških izhodišč raziskovanja čustev učiteljev je težavno in problematično vzporejati in primerjati ugotovitve različnih avtorjev, saj niso vedno enoznačne. V osrednjem delu prispevka jih skušam pregledno obravnavati in organizirati okoli treh osrednjih raziskovalnih tem: vrste čustev učiteljev pri poučevanju, uravnavanje teh čustev in učinki čustvenega doživljanja učiteljev. Rezultati raziskav kažejo, da je slednje povezano s kakovostjo poučevanja, s tem pa tudi učenja in učnih dosežkov pri učencih. Nadaljujem s pregledom obravnavanega področja v slovenskem prostoru, v sklepnem delu pa predstavim nekatera priporočila za pedagoško prakso in nadaljnje raziskovanje.

Ključne besede: čustva, čustva pri poučevanju, poučevanje, uravnavanje čustev, učitelji

UDK: 37.011.3:159.942

Znanstveni prispevek

Dr. Marjeta Šarić, asistentka, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva cesta 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: marjeta.saric@ff.uni-lj.si

Biti učitelj je poklic, ki vključuje tudi čustveno razsežnost. Obstajajo različni vidiki preučevanja čustev v vzgoji in izobraževanju, na primer vloga čustev učencev pri učenju, razvoj čustev pri učencih, čustva in odnosi moči v razredu, če omenim le nekatere. V tem prispevku želim posebej izpostaviti čustva učiteljev s psihološke perspektive¹, zato so v pregled vključene predvsem raziskave s psihološkim teoretičnim okvirom.² V primerjavi z napredkom na področju pričakovanj, percepcij, pojmovanj, praktičnih teorij in kar je še sorodnih kognicij učiteljev, ki so v psihološki literaturi razmeroma dobro in intenzivno preučene, je empirično raziskovanje čustev učiteljev še v začetni fazi, brez kakršnega koli integrativnega teoretičnega okvira (Frenzel 2014; Pekrun idr. 2007). Vsakdanje izkušnje in tudi raziskovalne ugotovitve kažejo, da čustva, ki jih učitelji doživljajo pri svojem delu, niso zanemarljiv dejavnik pri kakovosti izvedbe pouka. Tako se v zadnjih desetih, 15 letih v psihologiji ter na drugih področjih povečuje raziskovalni interes za čustveno doživljanje učiteljev (npr. Schutz in Zembylas 2009; Sutton in Wheatley 2003). Namen tega prispevka je opozoriti na zapostavljeno področje in pokazati, kako se čustva učiteljev kažejo kot pomemben del njihovega profesionalnega udejstvovanja.

Raziskovanje čustev učiteljev pri poučevanju: opredelitve in metodološki pristopi

Opredelitev čustev učiteljev pri poučevanju zaradi raznolikosti v raziskovalnih pristopih ni enotna, niti ni preprosta zaradi neskladnega razumevanja pojma »čustvo«. V psihološki literaturi je precej aktualno nerazrešeno vprašanje o temeljni naravi čustev (Russel 2014), zlasti glede tega, ali obstajajo posamezna

¹ S preučevanjem čustev se ukvarjajo različna znanstvena področja; poleg psihologije je to pomembna tema v filozofiji, sociologiji, pedagogiki in drugje. Podobno kot za čustva nasploh velja interes različnih znanstvenih disciplin tudi za bolj specifično področje čustev učiteljev.

² Zaradi skupnega področja preučevanja pa vsi vključeni avtorji niso psihologi in bi jih napačno uvrstili v psihološko vedo. To so npr. Hargreaves, Oplatka, Zembylas, ki imajo sociološko oziroma filozofsko izhodišče. Z namenom ohranjanja vsebinske celovitosti me je pri izboru literature vodila relevantnost obravnavane teme, ne pa izvirna znanstvena disciplina raziskovalcev.

čustva sama po sebi, v neki obliki temeljnih čustev (npr. Izard 2007), ali pa gre za konstruirane kategorije, določene z različnimi razsežnostmi, ki v konkretni situaciji sestavljajo čustvo (npr. Barrett idr. 2007). Teh teoretičnih dilem na področju raziskovanja čustev učiteljev sicer ni zaznati – raziskovalci delujejo enotneje in samoumevno predpostavijo obstoj posamezne vrste čustev, kot so jeza, tesnoba, radost, navdušenje ... (npr. Becker idr. 2014; Frenzel 2014; Sutton in Wheatley 2003). V znanstvenih prispevkih o čustvih učiteljev opredelitev čustev pogosto niti ni posebej izražena, kadar pa so ta opredeljena, se avtorji najpogosteje sklicujejo na večkomponentno opredelitev (Sutton in Wheatley 2003). Po tej opredelitvi so čustva večkomponentni proces, ki ga sestavljajo: subjektivna izkušnja, kognitivna presoja, fiziološka sprememba, čustveni izraz in akcijske težnje (pripravljenost za vedenjski odziv). V psiholoških teorijah obstajajo razhajanja v razumevanju tega, v čem je bistvo tega procesa in v kakšnem odnosu so njegove sestavine (vzorčno-posledični, sopojavljanje ...). Pomemben vidik v opredelitvah čustev poudarjajo socialno-psihološke teorije, po katerih čustev ne moremo razumeti brez razumevanja socialnega konteksta, v katerem nastanejo (Boiger in Mesquita 2012).

Raziskovalci imajo pri preučevanju čustev v razredu precej težav pri izbiri metodološkega pristopa, in sicer iz različnih razlogov. Eden od njih je že omenjena problematična opredelitev, ki se nanaša na sestavine, ne pa na samo jedro čustev, ali pa celo manjka in tako so posamezna čustva razumljena kot nekaj samoumevnega. Tudi merjenje posameznih sestavin čustev je zahtevno: v običajnih razmerah v razredu pač ne moremo zapisovati npr. prevodnosti kože, srčnega utripa ali drugih nevrofizioloških mer; težko si je zamisliti eksperimente z umetnim vzbujanjem čustvenih stanj; tehnike snemanja in analize posameznih obraznih izrazov so izjemno drage; pomemben dejavnik pri odločanju je tudi ekonomičnost raziskovanja. V raziskavah s tega področja se najpogosteje uporabljajo intervjuji (npr. Bahia idr. 2013; Cross in Hong 2012; van Veen in Slegers 2006) in dnevniški zapiski (npr. Coleman 1994), načini zbiranja in obdelave podatkov pa so običajno kvalitativne narave. Obstajajo tudi kvantitativno naravnane raziskave, npr. Becker idr. (2014) so uporabili dnevniško metodo (angl. diary study), imenovano tudi metoda vzorčenja izkušenj (angl. experience-sampling method). Raziskovalci so zbirali podatke o čustvih učencev in zaznanih čustvih učiteljev v dejanskem času čustvene izkušnje. Uporabili so prenosne elektronske naprave, ki so učence med poukom v naključnem času učne ure opozorile na zapis trenutnega počutja, in sicer v obliki kratkega vprašalnika s tremi postavkami Likertovega tipa. Poleg tega so za raziskave s področja čustev pri poučevanju uporabni še vprašalniki in ocenjevalne lestvice (Näring idr. 2012; Taxer in Frenzel 2015), opazovanje (Prosen idr. 2011), snemanje in intervju s spodbujenim priklicem (Schutz in Pekrun 2007; Sutton in Wheatley 2003). Nekatere znanstvene publikacije dajejo več prostora introspektivnim poročilom; tipična primera sta samoanalizi Winograda (2003) in S. Shapiro (2010). Takšni prispevki dajejo globinsko in kvalitativno razumevanje čustvovanja učiteljev. Zanje je značilno zelo široko pojmovanje čustev, zaradi česar se ugotovitve težko kategorizira, primerja ali kako drugače analitično obravnava.

Uporaba različnih mer samoporočanja je pri empiričnem raziskovanju čustvovanja najpogostejša, a je lahko problematična. Prvi pomislek se nanaša na več

ravni zavedanja čustvenega doživljanja. Poročamo lahko samo o tem, kar nam je dostopno na zavestni ravni. Torej, čeprav imamo čustveno izkušnjo, ni nujno, da je ta dostopna naši zavesti (Lambie 2009). Iz različnih razlogov lahko ostane čustvo zunaj zavesti, npr. zaradi napake v kategorizaciji lastnega duševnega stanja ali potlačitve kot obrambnega mehanizma. Poleg tega se pri raziskovanju pogosto zanašamo na spomin udeležencev. Pri tem je treba upoštevati, da so čustva močno povezana s spominsko funkcijo našega uma. Phelps in Sharot (2008) povzemata študije, v katerih so skušali opredeliti značilnosti te povezave. Bolje si zapomnimo dogodke, ki so čustveno obarvani, kot tiste, ki niso. Po drugi strani čustva vplivajo tudi na subjektivni občutek natančnega in živega spominjanja dogodka. Ljudje namreč poročajo, da se dobro spomnijo podrobnosti čustvenega dogodka, ko pa eksperimentalno preverjajo kakovost priklica, se pokaže, da prepričanje o natančnosti priklica presega njegovo dejansko točnost (Phelps in Sharot 2008). Ljudje zaradi intenzivnosti čustvene izkušnje torej napačno predvidevamo, da je spomin za čustveno močno obarvane situacije natančnejši in podrobnejši.

Naslednja težava pri uporabi mer samoporočanja pri raziskovanju čustev je povsem jezikovne narave. Pri preučevanju čustev z uporabo besednih mer se namreč pojavi vprašanje, ali ugotavljamo doživljanje čustev ali »le« besednjak, ki ga imamo za ta čustva (Barrett 2004). Ljudje pri opisovanju svojih čustev uporabljamo bolj ali manj raznoliko besedišče. Poleg tega se v opisovanju čustev razlikujemo glede na to, ali smo pozornejši na to, ali je šlo za pozitivno ali negativno čustveno izkušnjo, in kako podrobno lahko opišemo jakost te izkušnje (Barrett 2004). Pri raziskovanju čustev je torej treba upoštevati razlike v jezikovni zmožnosti tistega, ki poroča o svojem čustvenem doživljanju.

Ravno za literaturo s področja raziskovanja čustev učiteljev je značilen zelo raznolik izbor besedišča, ki ga avtorji uporabljajo. Opazimo lahko neskladnost v uporabi sorodnih pojmov, kot so čustvo, afekt, razpoloženje ipd. Tako na primer Oplatka (2007) v skupno kategorijo čustev daje tako razpoloženja v pomenu posplošenih ugodnih oziroma neugodnih občutij kot tudi specifična čustva, ki jih imenujemo jeza, veselje, krivda, ponos itn. Drug primer zlivanja pojmov nakazuje M. Shoffner (2009), ki kot sopomenki uporablja pojma afekt in čustvena stanja, ne da bi enega ali drugega eksplicitno opredelila. So tudi primeri, ko so raziskovalci natančnejši (npr. Schutz, Aultman in Williams-Johnson 2009), vendar težava še vedno ostaja, saj se opredelitve različnih raziskovalcev ne skladajo med seboj, zaradi česar je težko podrobno primerjati in vzporejati rezultate njihovih raziskav. Marsikateri od izrazov niti ne spada v repertoar tipičnih psiholoških oznak za čustva. Coleman (1994) tako govori o čustvenem stanju »biti učitelj«, ki vključuje celoto pozitivnega doživljanja, ki izhaja iz dobro potekajoče učne ure. Hargreaves (1998) v svoji raziskavi v kategorijo »čustvo« vključi naslednje pojme: ljubezen, utrujenost, frustracija, imeti rad otroke, ponos, vzajemno spoštovanje, skrb, zaskrbljenost, omejenost – neomejenost, vznemirjenost, razburjenost, svoboda, užitek. V njegovem prispevku je še posebej očitno precej ohlapno razumevanje čustvovanja učiteljev, saj ga avtor obetajoče poimenuje in uvede kot *Čustvena praksa poučevanja*, večinoma pa poroča o stališčih in mnenjih učiteljev o določenih strukturnih spremembah v šolskem sistemu, nato pa znotraj teh mnenj išče čustveno vsebino, ki se izkaže

kot zelo raznovrstna. Bolj kot na čustveno doživljanje učiteljev se avtor osredotoči na to, kako pomembno se zdi učiteljem vzpostavljanje pozitivnih čustvenih vezi z učenci in vzpodbujanje čustvene zmožnosti pri učencih. Vse omenjene zadrege kažejo, da ni preprosto pristopiti k preučevanju tako kompleksnega pojava, kot so čustva, še zlasti ne v konkretni poklicni situaciji. Zaradi svoje pomembne vloge pa je čustveno doživljanje učiteljev vse aktualnejša tema in raziskave s tega področja se vendarle kopičijo. V nadaljevanju sledi pregled ključnih ugotovitev empiričnih in preglednih raziskav o čustvih učiteljev.

Čustva učiteljev

Pregledno analizo teoretičnih predpostavk in raziskav s področja čustev učiteljev sta opravila R. E. Sutton in Wheatley (2003) in ta še vedno velja za standardno referenco v pedagoško-psihološki znanstveni literaturi, kadar gre za čustva učiteljev (v uvodnih utemeljitvah svojih raziskav ju navajajo npr. Becker idr. 2014; Frenzel idr. 2009; Jennings in Greenberg 2009). R. E. Sutton in Wheatley (2003) izhajata iz predhodno omenjene večkomponentne opredelitve čustev. Najpogostejša pozitivna čustva učiteljev, ki sta jih avtorja izluščila na podlagi pregleda literature, so: naklonjenost, ljubezen in skrb, ki izhajajo iz odnosa z učenci. Tu so še radost, zadovoljstvo in užitek, ki jih prinaša zlasti opazen napredek učencev, še posebej tistih, ki so v začetku imeli težave. Učitelji poročajo o zadovoljstvu, kadar dobijo pozitivno povratno informacijo o svojem delu od nekdanjih učencev, kolegov ali drugih udeleženih v učnem procesu, in to zadovoljstvo spremlja tudi ponos. Med pozitivna čustva učitelji prištevajo še vznemirjenje in navdušenje, ki izhajata iz nepredvidljivosti pri poučevanju – nemogoče je napovedati vse možne variacije poteka učne ure. Najpogostejši negativni čustvi, kot ugotavljata R. E. Sutton in Wheatley, sta jeza in frustracija, ki imata več virov. V ozadju so predvsem ovire pri doseganju ciljev. Za učitelje med tovrstne ovire spadajo neprimerno vedenje učencev in kršenje pravil ter nesodelovalni odnos sodelavcev ali staršev. Jezo lahko sproži prepričanje, da je slab učni uspeh učencev posledica dejavnikov, ki jih učenci lahko nadzirajo (npr. lenoba ali nepozornost). Poleg jeze je med negativnimi čustvi omenjena še tesnoba, zlasti pri učiteljih začetnikih, in sicer kot posledica negotovosti v kompleksnih učnih situacijah. Preostala negativna čustva, ki jih avtorja še omenjata, so občutek nemoči, krivda in žalost.

Tudi S. Shapiro (2010) je skušala na podlagi objavljenih raziskav izluščiti najpogostejša pozitivna in negativna čustva učiteljev ter je prišla do podobnih ugotovitev kot predhodno omenjena avtorja. Pri pregledu literature je povzela, da so najpogostejša pozitivna čustva, ki jih učitelji doživljajo, naslednja: naklonjenost, skrb za učence, strast, vznemirjenje, zadovoljstvo, užitek in ponos. Podobno kot R. E. Sutton in Wheatley (2003) tudi S. Shapiro (2010) ugotovi, da se med negativnimi čustvi najpogosteje pojavlja jeza, ki jo najpogosteje sprožita brezbržnost in neprimerno vedenje učencev. Jezo lahko sproži še pomanjkanje podpore ustanove ali strokovne in širše skupnosti, učitelji pa poročajo o doživljanju jeze še ob drugih ovirah na poti dobre učinkovitosti svojega dela. Poleg jeze pa S. Shapiro (2010)

sklepa še o pogostem doživljanju osamljenosti učiteljev, ki izhaja iz položaja učiteljev v posameznih učilnicah z malo možnostmi neposredne delovne interakcije s kolegi in neposredne povratne informacije o delu.

Raziskovalce poleg posameznih čustev učiteljev zanima tudi, kako učitelji uravnavajo čustva, kako se kaže socialna narava čustvovanja in kateri so učinki čustev, ki jih učitelji doživljajo pri poučevanju – to so teme, ki jih bom podrobneje predstavila v nadaljevanju tega prispevka.

Uravnavanje čustev pri poučevanju

Poučevanje kot dejavnost, ki neizogibno vključuje čustveno razsežnost, zahteva tudi načrtovanje in nadzor nad čustvi, saj so ta družbeno in organizacijsko zaželeni v medsebojnih odnosih kot ključnem vidiku poklica učitelja (Schutz in Zembylas 2009; Sutton 2004). Sodobni pogledi na odnos med razumevanjem čustev in njihovim uravnavanjem so različni, odvisni od razumevanja osnovne narave čustev (Prosen in Smrtnik Vitulić 2014). V ospredju je predvsem vprašanje, ali gre pri nastajanju čustva in njegovega uravnavanja za dva ločena, časovno zaporedna procesa, ali gre morda za vzporedna procesa ali pa celo za hkratno dogajanje, ko ne moremo razlikovati med porajanjem čustva in njegovim preoblikovanjem. Drugo pomembno vprašanje, ki povečuje kompleksnost in otežuje konsistentnost raziskovanja, je, v kolikšni meri je uravnavanje čustev namerno in zavestno dejanje, koliko pa gre za nezavedne, implicitne in avtomatizirane odzive na čustveno doživljanje (Gross in Thompson 2007; Prosen in Smrtnik Vitulić 2014). Nedorečen del razprave je tudi presoja učinkovitosti uravnavanja čustev, saj obstajajo raznoliki kriteriji, po katerih lahko presojamo učinkovitost določenega načina uravnavanja čustev (Prosen in Smrtnik Vitulić 2014).

V raziskavah uravnavanja čustev učiteljev je izhodiščna teza, da skušajo učitelji v prizadevanju za učinkovito delo svoje čustveno doživljanje povečevati (angl. up-regulate an emotion) ali pa zmanjševati (angl. down-regulate); slednje je pogostejše za negativna čustva (Sutton 2004). Serija raziskav, ki jih je izvedla R. E. Sutton s sodelavci (Sutton 2004; Sutton in Harper 2009; Sutton idr. 2009), temelji na kognitivnoprocesnem modelu uravnavanja čustev po Grossu in Thompsonu (2007). Ta model razlikuje vrste uravnavanja čustev glede na položaj v razvoju čustvene epizode. Gross in Thompson (2007) navedeta pet vrst čustvenega uravnavanja: izbor in prilagoditev situacije, preusmerjanje pozornosti, kognitivna sprememba in preoblikovanje odziva. Učitelji skušajo uravnavati čustva tako, da *izberejo in prilagodijo situacijo* denimo z dobro pripravo na učno uro, s spremembo učnega načrta za tisti dan ali s tem, da učencem sporočijo, da se trenutno ne počutijo dobro (Sutton 2004). Ta strategija je povezana z razumevanjem interaktivne narave čustev, torej da gre pri nastanku in razvoju čustva za medosebno vplivanje, saj lahko interakcije z drugimi ljudmi spremenijo potek lastnega čustvenega doživljanja ali čustvenega doživljanja drugega udeleženca v odnosu. R. E. Sutton (2004) navaja izjave učiteljev, da v samem poteku čustvene epizode prilagodijo situacijo s pripovedovanjem šale ali odlogom konfrontacije s konfliktnim učencem,

denimo s pogovorom po končanem pouku. V sami čustveni situaciji skušajo učitelji *preusmeriti pozornost* tako, da npr. ignorirajo moteče vedenje učencev, namesto da bi se ukvarjali s tem, kako zelo jih jezi, ko dva vztrajno klepetata. Pri uravnavanju čustev učitelji tudi preoblikujejo lastne razlage in prepričanja v zvezi z dogodkom, da bi vplivali na potek čustva (*kognitivna sprememba*). Tako se na primer učitelj skuša spomniti možnih razlogov za napadalno vedenje učenke proti njemu in opusti edino možno razlago, da gre za osebni napad nanj, kar v njem vzbuja jezo in žalost. Namesto tega razširi svoje razumevanje učenkininega vedenja z upoštevanjem njene trenutne domače situacije ali včerajšnjega prepira s prijateljico, kar posledično zmanjša jakost lastnega čustvenega doživljanja. Tudi ko se čustvo že v celoti razvije (angl. full-blown emotion), ga skušajo učitelji uravnavati s *preoblikovanjem odziva*. Neposredni izbruh jeze skušajo omiliti z globokim dihanjem ali vizualizacijo. V času po čustveno intenzivnem dogodku, ki jih spremlja še naprej čez dan ali več dni, skušajo na učinek čustva vplivati s pogovorom s kolegi ali domačimi. S tem lahko dosežejo dva različna učinka, v enem primeru gre le za razbremenitev v smislu odlaganja energije (angl. venting), v drugem pa lahko učitelj s pogovorom jasno pogleda na čustveni dogodek z določene razdalje, upošteva druge perspektive in razume še kakšno razsežnost situacije, ki je pripeljala do takega čustvenega odziva (Sutton 2004).

Vloga prepričanj pri uravnavanju čustev učiteljev

Raziskovalce zanimajo tudi prepričanja učiteljev o uravnavanju čustev: učitelji poročajo, da čustva uravnavajo z namenom boljšega doseganja pedagoških ciljev (Bahia idr. 2013; Sutton in Harper 2009). Učitelji menijo, da uravnavanje čustev prispeva k večji učinkovitosti pri poučevanju, saj z vplivanjem na čustveno klimo v razredu bolje dosegajo tako učne kot odnosne cilje. Takšne so tudi zaznave učencev, ki kažejo na neposredno povezavo med čustvi učiteljev, načinom poučevanja ter čustvi učencev (Becker idr. 2014). Po eni strani skušajo učitelji s tem, ko zadržijo ali potlačijo čustvo oziroma vsaj izražanje tega čustva, čim manj motiti potek pouka oziroma delovno vzdušje (Sutton in Harper 2009). Po drugi strani pa sta učiteljem pomembna tudi zaupanje in pristnost v odnosih, zato čustva sicer izrazijo, vendar zavestno usmerjajo način izražanja, včasih celo poudarijo svoje vedenje kot model za učence (Bahia idr. 2013; Sutton in Harper 2009).

Uravnavanje čustev izhaja iz usklajevanja lastnega vedenja in doživljanja z idealizirano samopodobo učitelja (Sutton 2004). Učitelji imajo oblikovane določene notranje standarde in ideje, kakšen je »dober« učitelj tudi v zvezi z načinom doživljanja in izražanja čustev (Kelchtermans 2005). Učitelji pojmujejo uravnavanje čustev kot neizogiben del poklica, saj tako izkazujejo in udeležujejo svojo strokovnost. Oblikovana idealizirana samopodoba (npr. »dober učitelj ne izgubi živcev pred učenci«) pa je lahko konflikt v primerih, ko je učiteljem zelo pomembna tudi pristnost v odnosih (npr. »saj poučujem kot človek, ne kot robot«) (Sutton 2004). Tovrstni notranji konflikti so za učitelje precej obremenjujoči in so lahko pomemben dejavnik poklicne izgorelosti (Sutton in Harper 2009). Pogosto

uravnavanje čustev prispeva k občutku nepristnosti in zmanjšani ravni osebnih zaslug za kakovost dela ter tako povečuje možnost izgorevanja. Čustveno uravnavanje je pogosto povezano z zmanjšanjem energijske ravni, občutki izpraznjenosti in nižjo zaznano delovno učinkovitostjo, kar znova prispeva k izgorelosti (Näring idr. 2012; Sutton in Harper 2009). Na osnovi teh rezultatov je znova pomembno izpostaviti odnos med načinom uravnavanja čustev, njegovimi nameni in kriteriji učinkovitosti uravnavanja čustev.

Pri uravnavanju čustev pri poučevanju imajo veliko vlogo kulturni kontekst in prepričanja, ki veljajo v določeni socialni skupini – v našem primeru je torej pomembna vloga kulture poučevanja in pričakovanj, prepričanj ter normativnih pravil glede vedenja učiteljev (Hargreaves 2001; Nias 1989; Oplatka 2007; Zembylas 2007). Oplatka (2007) izpostavi razlikovanje med dvema vrstama čustvenega dela. Prva vrsta, v angleščini imenovana »emotional labor« (po Hochschild v Oplatka 2007), se nanaša na tiste poklice, pri katerih se od zaposlenih zahteva, da izražajo določena čustvena stanja. Čustveno izražanje je pojmovano kot obvezen del njihovih poklicnih nalog, npr. prijaznost in nasmeški na obrazih stevardes. Gre za neposreden vpliv zahtev delovnega mesta, ki so povezane z nameni in dobički delovne organizacije. Druga vrsta čustvenega dela, ki jo Oplatka (2007) v angleščini imenuje »emotional work«, pa označuje čustveno stanje, ki sicer izhaja iz zahtev delovnega mesta, vendar je posameznik avtonomen pri upravljanju lastnih čustvenih izrazov. Točno določeni čustveni izrazi torej niso zahtevani in ne pogojujejo lastne plače, dobičkov podjetja ali česa podobnega. Pri navezavi na uravnavanje čustev učiteljev pri njihovem delu Oplatka (prav tam) presodi, da je za poučevanje značilna druga, avtonomnejša oblika upravljanja lastnih čustvenih stanj. Pri poučevanju je neka oblika zunanje kontrole vendarle prisotna, in sicer v obliki kulturnih pričakovanj, zato so učitelji pri svojem izražanju in celo doživljanju omejeni s kulturno normo, na primer s pričakovanji o skrbi za učence in naklonjenosti le-tim, o empatiji in pripravljenosti pomagati in podobno.

Učinki čustev učiteljev pri poučevanju

Povečan interes za čustva učiteljev izhaja zlasti iz predpostavke o potencialnem vplivu teh čustev na različne vidike njihovega dela v razredu. Opravljene metaanalize raziskav s področja čustev učiteljev v povezavi s kognitivnimi, učnimi, vedenjskimi in čustvenimi dosežki učencev kažejo precejšnjo mero povezanosti (Cornelius-White 2007; Roorda idr. 2011). Metaanaliza, ki jo je opravil Cornelius-White (2007), je pokazala, da so osebni dejavniki na strani učitelja, kot so toplina, empatija in pristnost, pa tudi bolj kognitivni dejavniki, kot sta mišljenje na višji ravni in zahtevnejše učne spodbude, precej močno povezani tako z učnimi (npr. kritično mišljenje) kot čustveno-vedenjskimi (npr. motivacija za učenje, sodelovanje in zadovoljstvo učencev) izidi pri učencih (povprečne korelacije dejavnikov v različnih kombinacijah so se gibale na ravni od $r = 0,30$ do $r = 0,55$). Roorda idr. (2011) so skušali podrobneje preučiti vpliv čustvenih vidikov odnosa med učiteljem in učenci. Čustveni vidiki medosebnih odnosov so povezani z zavzetostjo za učenje

in učnimi dosežki učencev, pri čemer se zavzetost izkaže kot mediatorski dejavnik. Torej, kadar so čustveni odnosi med učenci in učiteljem pozitivni, se to zrcali v večji zavzetosti učencev, vztrajnosti pri reševanju, izbiri primernejših strategij, vse to pa povečuje možnost višjih učnih dosežkov. Roorda idr. so ugotovili, da so čustveni odnosi v razredu pomemben dejavnik učne uspešnosti ne samo v zgodnjem otroštvu, ampak tudi pozneje, pri starejših učencih, vse do pozne adolescence. Metaanaliza je prav tako pokazala, da je čustvena kakovost odnosov med učiteljem in učenci pomembnejša za ranljive skupine učencev, npr. za učence z učnimi težavami ali tiste iz manj spodbudnega kulturnega okolja.

Pozitivno čustveno vzdušje med učitelji in učenci je torej pomemben dejavnik kakovosti učenja in učnih dosežkov. Seveda ni edini – deluje v interakciji z drugimi dejavniki pri učitelju (npr. vsebinska kakovost pouka, podpora avtonomije učencev, struktura ...) in učencu (umske sposobnosti, učne strategije, samopodoba ...) ter pri preostalih dejavnikih iz širšega konteksta učenja in poučevanja. Interaktivni vpliv dejavnikov učne uspešnosti dobro ponazarja kognitivni model dejavnikov (Marentič Požarnik 2000), pri čemer so bili do pred kratkim čustveni vidiki poučevanja bistveno manj zanimivi za raziskovanje. V nadaljevanju predstavljam nekatere raziskave, ki predstavljajo posamezne vidike pouka in učenja v povezavi s čustvi učiteljev.

V obsežni nemški longitudinalni študiji so Frenzel idr. (2009) raziskovali doživljanje *veselja pri učiteljih in učencih pri pouku matematike*, v kateri je sodelovalo 1763 učencev iz 71 razredov in 71 učiteljev. Podatke so zbirali z namensko oblikovanimi vprašalniki za ugotavljanje veselja pri pouku (tako pri učencih kot pri učiteljih) in navdušenja učiteljev, kot ga zaznavajo njihovi učenci. Z multivariantno analizo podatkov (večnivojsko strukturno modeliranje) so ugotovili, da je veselje učiteljev pri pouku matematike povezano z doživljanjem veselja pri učencih, tudi kadar so upoštevali doživljanje učencev iz preteklega šolskega leta. Rezultati raziskave so pokazali, da je učiteljevo veselje pri pouku pomembno vplivalo na zaznano navdušenje učitelja pri učencih, to pa je povečalo veselje pri matematiki. Šlo je torej za posredni prenos doživljanja veselja med učitelji in učenci prek zaznanega navdušenja. Avtorji so izpeljali sklep, da bo učiteljevo izkazovanje navdušenja pri poučevanju vplivalo na doživljanje veselja učencev pri pouku. Seveda ni cilj poučevanja, da učence osrečujemo. Vendar pa v razredih, v katerih učenci in učitelji uživajo, vzpostavljamo optimalne temelje za preseganje ovir in doseganje učnih ciljev. To je skladno tudi s hipotezami teorije »razširi-in-izgradi« (Fredrickson in Branigan 2005), ki govori o optimalni vlogi pozitivnega doživljanja pri doseganju življenjskih ciljev.

Do podobnih ugotovitev o prenašanju čustvenega doživljanja med učenci in učitelji so prišli Becker idr. (2014), ki so preučevali odnos med tem, kako učenci zaznavajo čustveno doživljanje učiteljev in poučevanje, ter čustvi učencev. Z uporabo metode vzorčenja izkušenj (opisane v prvem poglavju) so ugotovili statistično pomembno stopnjo *povezanosti med zaznanimi čustvi učiteljev in lastnimi čustvi učencev* za čustva užitka, tesnobe in jeze. Ta povezava je bila pomembna, tudi ko so upoštevali mediatorski učinek načina poučevanja, npr. razumljivost razlage in relevantnost obravnavane snovi. To pomeni, da je povezanost med doživljanjem

učencev in učiteljev lahko posredna, prek načina dela v razredu, in tudi neposredna, prek neke vrste čustvene nalezljivosti³.

Poleg neposrednega sovplivanja čustvenega doživljanja v medosebnih odnosih je raziskovalce zanimalo, kako učiteljevo pozitivno oziroma negativno čustveno doživljanje vpliva na *ocenjevanje* (Brackett idr. 2013). Avtorji raziskave so z eksperimentom ugotovili, da so učitelji, ki so najprej razmišljali o pozitivnem dogodku iz svojega življenja, nato ocenili esej z višjo oceno kot tisti, ki so pred ocenjevanjem razmišljali o negativnem dogodku. Ob interpretaciji rezultatov avtorji seveda predlagajo nadaljnje zbiranje empiričnih podatkov za potrditev svojih ugotovitev, ponudijo pa tudi povsem konkreten napotek za učitelje, in sicer da je treba povečevati njihovo čustveno zavedanje. Nekateri učitelji v raziskavi so namreč eksplicitno poudarili, da njihovo lastno doživljanje ni vplivalo na ocenjevanje. Očitno je šlo za vrzel med zavedanjem o lastnem čustvovanju in njegovim dejanskim vplivom na konkretno dejavnost, v tem primeru na ocenjevanje.

Ovire za učinkovito ravnanje učiteljev ob čustvenih situacijah, ki jih pri poučevanju ni malo, izhajajo iz različnih virov. Poleg pravkar omenjene nizke stopnje zavedanja učiteljev o vplivu lastnih čustev na ocenjevanje (prav tam) je druga ovira *čustveno nerazumevanje* v medosebnih odnosih (Hargreaves 2001; Denzin 1984/2007). Čustveno nerazumevanje se lahko kaže v nepristnosti čustvovanja, pripisovanju lastnih čustev drugim, pripisovanju napačnih razlogov/motivov za vedenje drugega, napačnem opisovanju in razlagi čustev drugega ... Čustveno nerazumevanje je lahko precejšna težava za vzpostavljanje pristnih in zadovoljujočih odnosov med učitelji in učenci. Pri tem naj poudarim, da je čustveno (ne)razumevanje mišljeno v širšem smislu pojma »razumevanje«, ki ne vsebuje izključno kognitivne komponente, ampak je ta tesno vzajemno prepletena s čustveno (Denzin 1984/2007). Po Denzinu je čustveno razumevanje »znotrajsubjektivni proces, ki zahteva, da ena oseba vstopi v izkustveno polje druge osebe in sama izkusi enako ali podobno izkušnjo kot drugi.« (Prav tam, str. 137) Njuna subjektivna čustvena izkušnja, ki poteka in je deljena v medosebnem odnosu, je osnova za čustveno razumevanje drugega, saj so meje tega »določene z obsegom lastnih interpretativnih čustvenih izkušenj« (prav tam, str. 145). Pristnost in globina učiteljevega lastnega čustvovanja torej dajeta prostor dobremu medsebojnemu čustvenemu razumevanju v odnosih z učenci, starši in drugimi.

Spoznanje, da je poučevanje v sebi tudi močno čustveno zaznamovano – že v prejšnjem poglavju obravnavano »čustveno delo« (Oplatka 2007; Zembylas 2003), se kaže tudi v *odnosu učiteljev do opravljanja tega poklica*. Schutz in Zembylas (2009) posebej izpostavita, da delo učitelja vključuje tudi soočanje z lastnimi čustvi in nadzor nad njimi, kar je ob odsotnosti ustrezne podpore zelo zahtevno. Zaradi tega nekateri učitelji zapuščajo poklic oziroma v primeru, da v njem ostanejo, doživljajo nezadovoljstvo in neizpolnjenost.

Zahteve poklica in občutljivost za neugodne posledice »čustvenega dela« se še

³ V psihološki literaturi obstajajo različni modeli čustvenega prenosa, npr. model čustvene nalezljivosti/okužbe (angl. emotional contagion), model mimikrije, model socialnega pripisovanja ... Podrobnejša obravnava tega pojava bi presegla vsebinski okvir tega članka, zato se na tem mestu ne bom poglobljala v razlago teh modelov.

povečajo v obdobju sprememb, zlasti kadar učitelji niso tisti, ki odločajo o vrstah in načinu sprememb. *Uspešnost izvedbe šolskih reform* je odvisna od vrednotenja teh reform pri učiteljih, to vrednotenje pa je močno vezano na čustva (Frijda in Mesquita 2000; Kelchtermans idr. 2009). Osmišljanje šolskih reform je čustveno obarvan proces, ki ga lahko spremljajo zelo različna čustva. V longitudinalni kvalitativni raziskavi (obdobje štirih let) s sociološkim teoretičnim izhodiščem, v kateri so intervjuvali 75 učiteljev, sta Schmidt in Datnow (2005) ugotavljala, kako si učitelji razlagajo šolske reforme in katera čustva jih spremljajo. Ugotovila sta, da so čustveni odzivi učiteljev precej raznoliki, na primer: navdušenje in veselje ob vpeljevanju teh sprememb, tesnoba in zaskrbljenost zaradi negotovosti, ki spremlja spremembe, frustracija in jeza ob nejasnostih in nepredvidljivih učinkih, krivda, kadar so spremembe neskladne z lastno strokovno usmeritvijo (prav tam). Van Veen in Slegers (2006) sta v podobni, a manj obsežni raziskavi s socialno-psihološkega vidika preučevala, kako učitelji zaznavajo svoje delo v kontekstu šolske reforme. Na podlagi intervjujev s šestimi učitelji sta ugotovila, da so tisti učitelji, ki so zaznavali reforme kot skladne s svojimi strokovnimi usmeritvami, doživljali zlasti pozitivna čustva, kjer pa ta skladnost ni bila zaznana, pa pretežno negativna čustva. Ob vpeljevanju sprememb v šolskem sistemu je torej dobro preveriti, kako dobro učitelji poznajo in razumejo te spremembe, prav tako pa je treba upoštevati njihov čustveni odziv nanje. Kadar odporu do sprememb ne posvečamo pozornosti, je to zelo verjetno eden izmed dejavnikov, ki negativno vpliva na uspešnost izvedbe šolskih reform.

Trajno in neučinkovito spoprijemanje z negativni čustvi lahko vodi v *izgorelost*, tj. doživljanje čustvene in telesne izčrpnosti, depersonalizacije in zmanjšanje osebne izpolnitve (Tsouloupas idr. 2010), ki se razvije kot odziv na kronično izpostavljenost stresu. M.-L. Chang (2009) je preučevala razloge za doživljanje čustvene izčrpanosti pri učiteljih v povezanosti z izgorelostjo in stresom. Glede na jasno sporočilo literature o poučevanju kot čustvenem delu je poudarila, da sta poznavanje samega sebe in zmožnost samouravnavanja kritična dejavnika pri uravnavanju čustev. Večja zmožnost refleksije učiteljev lahko prispeva k učinkovitejšemu uravnavanju čustev, s čimer se zmanjša verjetnost negativnih posledic neustreznega odziva na čustven dogodek, pa naj gre za neustreznost v prepoznavanju, načinu uravnavanja doživljanja ali izražanju čustva (prav tam). Podobno sta Jennings in Greenberg (2009) na osnovi pregleda dotedanje literature o socialno-čustvenih kompetencah učiteljev ugotavljala, da učitelji, pri katerih so te kompetence pomanjkljive, večkrat čutijo učinke stresa in izgorelosti. Socialno in čustveno zelo kompetentne učitelje avtorja opišeta kot tiste, ki imajo visoko stopnjo samozavedanja, zavedanja lastnega čustvenega doživljanja in razumevanja čustev v interakcijah z drugimi ljudmi. Izražajo prosocialne vrednote in sprejemajo odgovorne odločitve, pri čemer upoštevajo posledice teh odločitev zase in za druge. Zmožni so dobrega uravnavanja svojih čustev in spremljajočega vedenja ter prenesejo določeno stopnjo negotovosti, ki dopušča, da ni vedno možno imeti popolnega nadzora nad potekom dogajanja. Avtorja na osnovi pregledane empirične literature izpeljujeta tezo, da učitelji z nizko stopnjo socialno-čustvenih kompetenc in manj učinkovitim uravnavanjem vedenja učencev v razredu čutijo večjo čustveno izčrpanost. Kot že omenjeno, se

ta lahko kaže v ciničnih odnosih in depersonalizaciji, kar ima negativne posledice za vzpostavljane kakovostne učne klime in razmer za dobro učenje.

Vse več je torej raziskav, ki potrjujejo pomembno vlogo čustev pri poučevanju in jasno nakazujejo, da je pri spodbujanju kakovostnega poučevanja treba upoštevati tudi njegovo čustveno razsežnost. Prikazane raziskave izhajajo predvsem iz severnoameriškega in zahodnoevropskega kulturnega okolja, v nadaljevanju pa želim predstaviti stanje v slovenskem prostoru.

Čustva učiteljev pri poučevanju v slovenskih psiholoških raziskavah

Raziskave v slovenskem prostoru so skromne in odražajo stanje v zahodnem akademskem svetu, kjer se je šele pred kratkim začelo povečevati zanimanje za čustveno plat poučevanja (Schutz in Zembylas 2009). Slovenske raziskave s tega področja so v veliki meri osredotočene na stres in izgorelost (Demšar in Zabukovec 2009; Depolli Steiner 2011; Košir idr. 2014; Slivar 2013) in le posredno vključujejo tudi nekatere čustvene elemente, npr. čustveno stabilnost, čustveno izčrpanost ipd.

Raziskav, ki bi se neposredno ukvarjale s čustvi učiteljev, je izjemno malo. Nekaj redkih raziskav so izvedle Prosen idr. (2011) ter Smrtnik Vitulić in Prosen (2015). V prvi od njih so preučevale čustvene izraze osnovnošolskih učiteljev razredne stopnje v razredu. Raziskava je pokazala, da je bilo bistveno več izražanja negativnih kot pozitivnih čustev (razmerje 2 : 1 v prid negativnih čustev). Podobno kot pri tujih raziskavah je bilo tudi tu največ jeze, nato veselja, sledili so razočaranje, presenečenje in strah z nižjo stopnjo izražnosti. Raziskava je pomembna tudi z metodološkega vidika, ker pri zbiranju podatkov avtorice niso uporabile običajnih mer samoporočanja (npr. vprašalniki, intervjuji), ampak so podatke zbirale z opazovanjem po vnaprej določeni shemi treh pozitivnih in šestih negativnih čustev. Za boljše razumevanje rezultatov bi bilo dobro izvesti, s kakšnimi težavami so se soočali opazovalci, denimo, kako so označevali čustva, kadar so se pojavljala hkrati ali v kombinaciji, kako so obravnavali prikrivanje ali okrepitev čustev ... Zaradi tega so poleg kvantitativnih podatkov o pogostosti izražanja čustev zanimivi tudi opisi konkretnih situacij, v katerih so opazovalci prepoznali čustvo pri učiteljih. Jeza je bila največkrat izražena, kadar so imeli učenci težave z disciplino in sledenjem navodilom, sledilo je izražanje jeze zaradi nepozornosti učencev, nato zaradi učne neuspešnosti in potencialne nevarnosti oziroma fizične ogroženosti učencev. Veselje so učitelji izrazili pri učni uspešnosti učencev, zabavnih in sproščujočih dogodkih, sledenju navodilom in nekaterih drugih situacijah. Pogosto pojavljanje jeze v povezavi z disciplinskimi težavami so avtorice navezale na vprašanje o ustreznosti strategij vodenja razreda in obravnavanja težav, ki pri tem nastajajo. To se sklada tudi z ugotovitvami domačih avtorjev v zvezi z najpogostejšimi stresorji, med katerimi je pogosto na vrhu prav disciplina v razredu: kršenje pravil, agresivnost, predrznost učencev in podobno (Demšar in Zabukovec 2009; Depolli Steiner 2011). Disciplina in ustrezno vedenje učencev sta za učitelje očitno zelo pomembna in kadar nimajo občutka, da lahko z lastno aktivnostjo pripomorejo k boljšemu vedenju učencev, ob nedisciplini doživljajo jezo.

Predlogi in sklepe misli

Pregled literature jasno kaže, da čustev učiteljev ne moremo ignorirati in imeti za nepomemben dejavnik pouka, saj so močno povezana z načinom učiteljevega dela in njegovimi učinki. Predstavljene ugotovitve lahko jemljemo kot izhodišče za nadaljnje raziskovanje tega še precej zapostavljenega področja. Pomembni sta predvsem odločitve raziskovalcev za izhodiščni teoretični pristop in jasna opredelitev pojava, ki ga preučujejo. S tem bi preprečili marsikatero zadrego pri razumevanju raziskovalnih podatkov, prihranili pa bi tudi težave, ki so povsem metodološke narave. Tudi izbor raziskovalnih vprašanj v zvezi s čustvi učiteljev bi bilo smiselno razširiti prek tipičnega iskanja posameznih vrst čustev. Dobro bi bilo raziskati sprožilce čustvenih odzivov učiteljev v razredu in dejavnike učinkovitega uravnavanja čustev, kar bi pripomoglo k aplikativni vrednosti tega raziskovanja. Prav tako bi bilo zanimivo preučevati čustva učiteljev z vidika učencev: kako jih oni doživljajo in kako vplivajo na njihovo učenje.

Predstavljene ugotovitve so kljub nekaterim omejitvam uporabne za spodbujanje učiteljev k premišljenemu ukvarjanju z lastnim doživljanjem, torej za njegovo ozaveščanje in osmišljanje. Ko učitelja zajamejo čustva, je lahko njegov odziv v razredu impulziven in intuitiven (in kot tak ne nujno ustrezen), lahko pa je empatičen, premišljen in vodi k boljši kakovosti dela. Glede na podatke o pomanjkljivem zavedanju učiteljev o vplivu čustev na lastno delo je smiselno usmeriti pozornost in energijo v večjo stopnjo samozavedanja. Za ustrezno odzivanje v čustvenih situacijah v razredu bi bilo treba učitelje najprej ozavestiti o lastnem čustvovanju in spodbujati k večjemu razumevanju, pri čemer vidim veliko vlogo poglobljene refleksije v različnih oblikah supervizije ali mentorstva. Povečati je treba poznavanje možnosti in dostopnost za vključevanje učiteljev v supervizijski proces. Podatki o vplivu čustev na ocenjevanje kažejo tudi na to, da ni treba le usposobiti učitelje na področju poznavanja in upoštevanja merskih značilnosti preverjanja in ocenjevanja znanja, uporabe taksonomij vzgojno-izobraževalnih ciljev ipd., ampak je treba tudi povečati njihovo občutljivost za lastne subjektivne napake, ki so lahko posledice neozaveščenega čustvovanja.

Poleg tega nas lahko empirične ugotovitve glede sprožilnih situacij čustev učiteljev usmerjajo, na katerih področjih je dobro učitelje v njihovem usposabljanju še bolj podpreti. V raziskavah je bilo pogosto ugotovljeno doživljanje jeze učiteljev kot reakcija na neustrezno vedenje učencev, kršenje pravil in težave učencev pri upoštevanju pravil, zato bi bilo dobro še več pozornosti namenjati usposabljanju učiteljev za večjo učinkovitost pri vodenju razreda.

Čustva učiteljev so neizogiben del dogajanja v razredih: učitelji in učenci v vsakdanjih medosebnih interakcijah niso neosebni roboti, ampak človeška bitja z lastnimi motivi, potrebami, cilji in čustvi. Pomemben dejavnik učinkovitosti dela učiteljev je medosebni odnos in ta odnos je lahko ogrožen, če se učitelji na svoja čustva iz različnih razlogov neustrezno odzovejo. Predvsem strah, da ne bo več profesionalce, lahko učitelja pripravi do tega, da prikriva, maskira ali prireja svoja čustva, kar pa lahko ima neugodne posledice za sam odnos. Pri ukvarjanju s čustvi ne gre le za preprečevanje poklicne izgorelosti – učitelje je smiselno podpreti tudi

v konstruktivnem soočanju z lastnimi čustvi za zadovoljstvo in izpolnjenost pri opravljanju lastnega dela, da bi s pristnimi odnosi prispevali k bolj kakovostnemu učenju in delu v naših učilnicah.

Literatura in viri

- Bahia, S., Freire, I., Amaral, A. in Estrela, M. T. (2013). The emotional dimensions of teaching in a group of Portuguese teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19, št. 3, str. 275–292.
- Barrett, L. F. (2004). Feelings or words? Understanding the content in self-report ratings of experienced emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, št. 2, str. 266–281.
- Barrett, L. F., Lindquist, K. A., Bliss-Moreau, E., Duncan, S., Gendron, M., Mize, J. in Brennan, L. (2007). Of mice and men: Natural kinds of emotions in the mammalian brain? A response to Panksepp and Izard. *Perspectives on Psychological Science*, 2, št. 3, str. 297–311.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V. in Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions – An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, str. 15–26.
- Boiger, M. in Mesquita, B. (2012). The construction of emotion in interactions, relationships, and cultures. *Emotion Review*, 4, št. 3, str. 221–229.
- Brackett, M. A., Floman, J. L., Ashton-James, C., Cherkasskiy, L. in Salovey, P. (2013). The influence of teacher emotion on grading practices: a preliminary look at the evaluation of student writing. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 19, št. 6, str. 634–646.
- Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, št. 3, str. 193–218.
- Coleman, L. J. (1994). »Being a teacher«: Emotions and optimal experience while teaching gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 38, str. 146–152.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77, št. 1, str. 113–143.
- Cross, D. I. in Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28, št. 7, str. 957–967.
- Demšar, I. in Zabukovec, V. (2009). Sindrom izgorelosti pri učiteljih. *Pedagoška obzorja*, 24, št. 1, str. 134–150.
- Denzin, N. K. (1984/2007). *On understanding emotion*. San Francisco: Jossey-Bass/New Jersey: Transaction Publishers.
- Depolli Steiner, K. (2011). Izgorelost osnovnošolskih učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje*, 42, št. 4, str. 27–32.
- Fredrickson, B. L. in Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, 19, št. 3, str. 313–332.
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. V: R. Pekrun in A. Linnenbrink (ur.). *International handbook of emotions in education*. New York: Routledge, str. 494–519.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R. in Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101, št. 3, str. 705–716.

- Frijda, N. H. in Mesquita, B. (2000). Beliefs through emotions. V: N. H. Frijda, A. S. R. Manstead in S. Bem (ur.). *Emotions and beliefs: How feelings influence thoughts*. Cambridge: Cambridge University Press, str. 45–77.
- Gross, J. J. in Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. V: J. J. Gross (ur.). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press, str. 3–24.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 1, št. 8, str. 835–854.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103, št. 6, str. 1056–1080.
- Izard, C. (2007). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on Psychological Science*, 2, št. 3, str. 260–280.
- Jennings, P. A. in Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, št. 1, str. 491–525.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, št. 8, str. 995–1006.
- Kelchtermans, G., Ballet, K. in Piot, L. (2009). Surviving diversity in times of performativity: Understanding teachers' emotional experience of change. V: P. A. Schutz in M. Zembylas (ur.). *Advances in teacher emotion research*. New York: Springer, str. 215–232.
- Košir, K., Licardo, M., Tement, S. in Habe, K. (2014). Doživljanje stresa in izgorelosti, povezanih z delom z učenci s posebnimi potrebami pri učiteljih v osnovni šoli. *Psihološka obzorja*, 23, str. 110–124.
- Lambie, (2009). Emotion experience, rational action, and self-knowledge. *Emotion Review*, 1, št. 3, str. 272–280.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Näring, G., Vlerick, P. in Van de Ven, B. (2012). Emotion work and emotional exhaustion in teachers: the job and individual perspective. *Educational Studies*, 38, št. 1, str. 63–72.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers at work: A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Oplatka, I. (2007). Managing emotions in teaching: Toward an understanding of emotion displays and caring as nonprescribed role elements. *Teachers College Record*, 109, št. 6, str. 1374–1400.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T. in Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotion in education. V: P. A. Schutz in R. Pekrun (ur.). *Emotion in education*. San Diego: Academic Press, str. 13–36.
- Phelps, E. A. in Sharot, T. (2008). How (and why) emotion enhances the subjective sense of recollection. *Current Directions in Psychological Science*, 17, št. 2, str. 147–152.
- Prosen, S. in Smrtnik Vitulić, H. (2014). Different perspectives on emotion regulation and its efficiency. *Psihologijske teme*, 23, št. 3, str. 389–405.
- Prosen, S., Smrtnik Vitulić, H. in Poljšak Škraban, O. (2011). Teachers' emotional expression in interaction with students of different ages. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 1, št. 3, str. 141–157.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. in Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81, št. 4, str. 493–529.

- Russell, J. A. (2014). Four perspectives on the psychology of emotion: An Introduction. *Emotion Review*, 6, št. 4, str. 291.
- Schmidt, M. in Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, 21, št. 8, str. 949–965.
- Schutz, P. A., Aultman, L. P. in Williams-Johnson, M. R. (2009). Educational psychology perspectives on teachers' emotions. V: P. A. Schutz in M. Zembylas (ur.). *Advances in teacher emotion research*. New York: Springer, str. 195–212.
- Schutz, P. A. in Pekrun, R. (ur.). (2007). *Emotion in education*. San Diego: Academic Press.
- Schutz, P. A. in Zembylas, M. (2009). Introduction to advances in teacher emotion research: the impact on teachers' lives. V: P. A. Schutz in M. Zembylas (ur.). *Advances in teacher emotion research*. New York: Springer, str. 3–11.
- Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 26, št. 3, str. 616–621.
- Slivar, B. (2013). *Na poti k dobremu počutju: obvladovanje stresa v šoli – teoretični vidik: knjiga za ravnatelje in učitelje o obvladovanju stresa na ravni šole in na ravni posameznika*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Smrtnik Vitulić, H. in Prosen, S. (2015). Samoocena uravnavanja čustev in subjektivno blagostanje pri študentih razrednega pouka in socialne pedagogike. *Revija za elementarno izobraževanje*, 8, št. 3, str. 5–16.
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7, št. 4, str. 379–398.
- Sutton, R. E. in Harper, E. (2009). Teachers' emotion regulation. V: L. J. Saha in A. G. Dworkin (ur.). *International handbook of research on teachers and teaching*. New York: Springer, str. 389–401.
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R. in Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into Practice*, 48, št. 2, str. 130–137.
- Sutton, R. E. in Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and direction for future research. *Educational Psychology Review*, 15, št. 4, str. 327–358.
- Taxer, J. L. in Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 42, str. 78–88.
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M., in Barber, L. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30, str. 173–189.
- Van Veen, K. in Sleegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38, št. 1, str. 85–111.
- Winograd, K. (2003). The functions of teacher emotions: The good, the bad, and the ugly. *Teachers College Record*, 105, št. 9, str. 1641–1673.
- Zembylas, M. (2003). Interrogating »teacher identity«: Emotion, resistance, and self-formation. *Educational Theory*, 53, št. 1, str. 107–127.
- Zembylas, M. (2007). The power and politics of emotions in teaching. V: P. A. Schutz in R. Pekrun (ur.). *Emotion in education*. San Diego: Academic Press, str. 293–309.