

Ina Reić Ercegovac

Odsjek za pedagogiju i Odsjek za učiteljski studij

Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu

Morana Koludrović

Tonća Jukić

Odsjek za pedagogiju

Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu

Izvorni znanstveni rad

UDK: 371.12.015.3

Primljeno: 18. 11. 2009.

EMOCIONALNA KOMPETENTNOST I STRES U NASTAVNIČKIM ZANIMANJIMA

Sažetak

Uvažavajući reformu hrvatskog školstva te zahtjeve suvremenog kurikulumskog pristupa, za ostvarivanje kvalitetne škole ključan je sinergijski učinak stručnih i emocionalnih kompetencija nastavnika. Ranija istraživanja sugeriraju da je emocionalna kompetentnost nastavnika važna za stvaranje pozitivnog razrednog ozračja te zadovoljstvo vlastitim radom kao i za ublažavanje negativnih učinaka izloženosti stresorima na poslu. Stoga je cilj ovog istraživanja bio ispitati doprinose li opća i emocionalna kompetentnost nastavnika zadovoljstvu poslom, razini percipirane podrške uprave, stavovima prema učenicima te suočavanju s nekim stresorima na poslu. U istraživanju je sudjelovalo 205 nastavnika osnovnih i srednjih škola, a primijenjeni su Upitnik sagorijevanja na poslu, Skala samosviđanja i samokompetentnosti, Upitnik emocionalne kompetentnosti te Upitnik emocionalne regulacije i kontrole. Rezultati sugeriraju da emocionalna kompetentnost kao i neki aspekti emocionalne regulacije značajno doprinose zadovoljstvu poslom, pozitivnijim stavovima prema učenicima kao i efikasnijem suočavanju sa stresorima, dok se emocionalna kompetentnost nije pokazala značajnom za predikciju nedostatne administrativne potpore kao izvora stresa.

Ključne riječi: nastavnik, emocionalna kompetentnost, stres, stavovi prema učenicima, zadovoljstvo poslom

Uvod

Posljednjih godina Republika Hrvatska nalazi se pred značajnim promjenama odgojno-obrazovnog sustava određenih razvojem kurikulumskog pristupa. Potreba za reformom hrvatskog školstva nastala je kao reakcija na društvena i gospodarska

događanja, kako u nacionalnim, tako i u međunarodnim okvirima. Prihvatanjem postmoderne kao temeljnog pravca u suvremenoj pedagogiji koja traži neprekidnu reinterpretaciju uvjeta i događaja, tradicionalni strogo strukturirani nastavni plan i program nije više mogao opstati. Stoga se, prateći vlastite potrebe kao i zahtjeve Europske Unije, hrvatsko školstvo našlo pred složenom reformom koja zastarjeli nastavni plan i program mijenja fleksibilnijim kurikulumom, temeljenim na konstruktivističkoj i sukonstruktivističkoj paradigmi koja značajnu važnost pridaje sudionicima odgojno-obrazovnog procesa ističući odgovornost i kompetentnost svih sudionika kao najvažnije elemente za stvaranje kvalitetne škole (Previšić, 2007; Sekulić-Majurec, 2007). Takav kurikulum uzima u obzir cjelokupno ozračje škole koje ide u susret potrebama pojedinca i društva, usmjeren je na razvoj učenikovih kompetencija te daje više prostora osposobljavanju za samoobrazovanje i cjeloživotno učenje, s ciljem stvaranja prijateljskog i suradničkog okružja u kojem svi sudionici stvaraju partnerske odnose (Sekulić-Majurec, 2007; Previšić, 2007). Stoga je jasno da je za provođenje navedenih vrijednosti suvremenog kurikulumu nužno imati i profesionalno, pedagoško-didaktičko-metodički i emocionalno kompetentne učitelje i nastavnike koji poznavajući suvremenu pedagošku teoriju i primjenjujući suvremene oblike i metode rada u nastavi, uvažavaju jedinstvenost svakog učenika te su sposobni kvalitetno poticati socijalni i emocionalni razvoj učenika, a što je pretpostavka razvoja djetetove svijesti o sebi i njegovih uspješnih odnosa s drugima. Danas je uvriježeno mišljenje da je za uspješnost školskih reformi, ostvarivanje kvalitetne nastave i stvaranje pozitivnog razrednog ozračja izgradnja emocionalne kompetentnosti učitelja od presudne važnosti (Davies i Bryer, 2004; Emerling i Goleman, 2003).

U suvremenoj pedagogiji prevladava mišljenje da emocionalno kompetentni učitelji ostvaruju kvalitetniju nastavu te potiču razvijanje emocionalne kompetencije učenika (Davies i Bryer, 2004). Takvi učitelji kod učenika kvalitetnije potiču vještine prepoznavanja i upravljanja emocijama, kontroliranja vlastitih emocionalnih reakcija, kao i vještine empatije i prosocijalnog ponašanja, što su nužne pretpostavke za ostvarivanje škole kao zajednice koja uči (Davies i Bryer, 2004). Štoviše, Sutton i Wheatly (2003) smatraju da je emocionalna kompetentnost učitelja neophodna kako za njihovu osobnu dobrobit, tako i za učinkovitost procesa poučavanja te za socijalni i emocionalni razvoj učenika. Emocionalna kompetentnost je sposobnost pojedinca da osvijesti vlastite i tuđe emocije te da je u stanju s njima se nositi (Arnold, 2008). Pretpostavka je emocionalne zrelosti koja se manifestira u realnom procjenjivanju situacija i realnom odgovaranju na njih. Izrazito je važna u vođenju, a ima ključnu ulogu u poticanju drugih da rade učinkovitije. Stoga je neizmjerljivo važno da nastavnici razumiju i kontinuirano usavršavaju interpersonalne i intrapersonalne vještine

(Davies i Bryer, 2004). Emocionalno kompetentan učitelj u komunikaciji s učenicima pokazuje veću toleranciju i uvažavanje što pozitivno djeluje na njihovu interakciju. Mogućnost regulacije i kontrole vlastitih emocija kao sastavnica emocionalne kompetentnosti, doprinosi stvaranju harmoničnih odnosa s okolinom pa je logično pretpostaviti da nastavnik koji dobro regulira vlastite emocije ne dozvoljava istima da utječu na razredne procese, odnos prema učenicima, i donošenje odluka. Upravo se emocionalna inteligencija kao sposobnost samorazumijevanja i samokontrole vlastitih emocija, sposobnost empatije i sposobnost uspostavljanja i održavanja skladnih međuljudskih odnosa pokazala presudnom u izgradnji kvalitetnog razrednog i općenito međuljudskog ozračja (Goleman, 1998). Štoviše, Goleman (1998) smatra da emocionalna inteligencija predstavlja potencijal za učenje praktičnih vještina koje se temelje na samosvijesti, motiviranosti, samoregulaciji, empatiji i kvalitetnom stvaranju međuljudskih odnosa. Navedene vještine su elementi emocionalne kompetencije koja se temelji na emocionalnoj inteligenciji, a rezultira uspješnošću u obavljanju posla.

Rezultati mnogih istraživanja pokazuju da nastavnici koji se smatraju manje kompetentnima nemaju dovoljno povjerenja u sebe i svoje mogućnosti. To ih može potaknuti na prebacivanje odgovornosti na druge zbog osjećaja vlastite neučinkovitosti što se manifestira na odnose s učenicima. Nastavnici koji nemaju dovoljno razvijene interpersonalne i intrapersonalne vještine izloženi su stresu u svom poslu te su u nemogućnosti razvijati i poticati emocionalnu kompetentost učenika. Istraživanja pokazuju da su neki od najučestalijih profesionalnih stresora neprimjereno ponašanje učenika, problemi s disciplinom u razredu, obavljanje administrativnih poslova, nedostatak profesionalnog priznanja, odnosi s kolegama, učenicima i roditeljima, loši radni uvjeti te negativan stav učenika prema učenju (Bradfield i Jones, 1985; Hart i sur., 1995; Hodge i sur., 1994; Kokkinos, 2007; Montalvo i sur., 1995; Travers i Cooper, 1993). Nadalje, istraživanja su pokazala da odabir strategije suočavanja sa stresom kod nastavnika moderira efekte profesionalnog stresa na njihovu dobrobit pri čemu neučinkovite strategije suočavanja sa stresom s vremenom mogu rezultirati čak i sagorijevanjem na poslu (Borg i Riding, 1991; Chan, 1998). Način na koji se nastavnik suočava sa stresom ovisi o njegovim osobnim značajkama i kapacitetima, pri čemu izrazitu važnost ima njegova interpretacija određene situacije (Jepson i Forrest, 2006). Također, korištenje izravnih strategija suočavanja usmjerenih na problem, kao što su traženje potpore od suradnika i uprave škole ili aktivno rješavanje problema, pozitivno djeluje na ublažavanje stresa (Betoret, 2009; Howard i Johnson, 2002; Rudow, 1999; Sarros i Sarros, 1992; Seidman i Zager, 1991). Brojna istraživanja podupiru pretpostavku o povezanosti osobne kompetentnosti i učiteljskog stresa, međutim nisu suglasni u interpretaciji navedene povezanosti (Friedman i Farber, 1992; Evers, Brouwers i Tomic, 2002). Jedno od mogućih tumačenja je da

učitelji koji se smatraju nekompetentnima i neučinkovitima doživljavaju okolinu većim ugrožavajućim čimbenikom nego što ona to jest (Skaalvik i Skaalvik, 2007). Nastavnici koji sebe percipiraju kompetentnijima u radu s učenicima, posebno u pogledu održavanja discipline, manje su izloženi stresu na poslu, a viša procjena osobne kompetentnosti povezana je i s većim zadovoljstvom poslom, kao i s boljim učeničkim postignućima (Scott i Dinham, 2003).

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati doprinose li samosviđanje, samokompetentnost i emocionalna kompetentnost nastavnika zadovoljstvu poslom, razini percipirane podrške uprave, stavovima prema učenicima te suočavanju s nekim stresorima na poslu.

Metoda

Sudionici i postupak istraživanja

U istraživanju je sudjelovalo 205 učitelja i nastavnika iz osnovnih i srednjih škola, i to 60 učitelja razredne nastave, 88 učitelja predmetne nastave te 57 srednjoškolskih nastavnika. Sa sudionicima je uspostavljen osobni kontakt na njihovim radnim mjestima gdje im je ukratko pojašnjena svrha istraživanja.

Mjerni instrumenti

Za potrebe ovog istraživanja konstruiran je Upitnik općih podataka kojim su prikupljeni osnovni podaci o sudionicima relevantni za ovo istraživanje kao što su dob, duljina radnog iskustva, vrsta posla koji obavljaju te procjena općeg zadovoljstva poslom. Varijabla radno iskustvo sastoji se od pet kategorija pri čemu u prvu kategoriju spadaju sudionici koji imaju do 5 godina radnog iskustva, a u drugu sudionici koji imaju od 6 do 15 godina. Treću kategoriju čine nastavnici s radnim iskustvom od 16 do 25 godina, dok oni s radnim iskustvom od 26 do 35 godina spadaju u četvrtu kategoriju. Posljednju kategoriju čine nastavnici s radnim iskustvom preko 35 godina.

Upitnik sagorijevanja na poslu za učitelje i nastavnike (Seidman i Zager, 1986) upotrebljen je za ispitivanje stresa u nastavničkom zanimanju. U ranijim istraživanjima Upitnik je pokazao četverofaktorsku strukturu i opravdanost formiranja pojedinačnih rezultata na četiri subskele. Upitnikom se mjere četiri dimenzije stresa u nastavničkom zanimanju, a to su nedostatak administrativne potpore, nezadovoljstvo odabranim zanimanjem, neefikasno suočavanje sa stresorima na poslu te negativni stavovi prema učenicima. Pouzdanost svih subskala je zadovoljavajuća i kreće se od 0,70 za subskalu negativnih stavova prema učenicima do 0,83 za subskalu kojom se mjeri nedostatak administrativne potpore. Prosječna korelacija među česticama subskala kreće se od 0,37 za subskalu kojom se mjeri neučinkovitost suočavanja sa stresorima na poslu do 0,50 za subskalu kojom se mjeri razina nezadovoljstva poslom.

Skala samosviđanja i samokompetentnosti (Self-Liking and Competence Scale, Tafarodi i Swann, 1995) mjera je općeg samopoštovanja kojom se ispituju dimenzije samosviđanja i samokompetentnosti. Dimenzija samosviđanja odnosi se na samoprocjenu pojedinca u odnosu na društveni kontekst pri čemu pojedinac procjenjuje je li dobar ili nije prema vlastitom jedinstvenom setu kriterija. Dimenzija samokompetentnosti odnosi se na samoprocjenu potencijala, mogućnosti i sposobnosti pojedinca. Skalu čini 20 čestica, podijeljenih u navedene dvije dimenzije te se rezultati formiraju kao linearne kombinacije procjena po subskalama. Pouzdanost obiju subskala je zadovoljavajuća i iznosi 0,79 za subskalnu samokompetentnosti te 0,86 za subskalnu samosviđanja.

U istraživanju su primijenjeni i upitnici za ispitivanje emocionalne inteligencije i to *Upitnik emocionalne kompetentnosti* (Takšić, 2002) te *Upitnik emocionalne regulacije i kontrole* (Takšić, 2004).

Upitnik emocionalne kompetentnosti sastoji se od 45 čestica kojima se ispituju sposobnosti razumijevanja, uočavanja, izražavanja, imenovanja i upravljanja emocijama. Iako je Upitnik u inicijalnoj primjeni pokazao trofaktorsku strukturu, autor izvornika smatra opravdanim formiranje jednog rezultata koji se odnosi na procjenu opće emocionalne kompetentnosti, što je primijenjeno u ovom istraživanju. Pouzdanost Upitnika pokazala se zadovoljavajućom (Cronbach $\alpha = 0,92$), dok je prosječna korelacija među česticama iznosila 0,23.

Upitnik emocionalne regulacije i kontrole (Takšić, 2004) sastoji se od 20 čestica kojima se procjenjuje veličina efekata neugodnih emocija i raspoloženja na mišljenje, pamćenje i ponašanje pojedinca, kao i sposobnost emocionalne kontrole. Upitnik ima trofaktorsku strukturu koja je potvrđena i u ovom istraživanju. Na temelju faktorske analize formirane su tri subskale kojima se ispituju efekti emocija na pamćenje i mišljenje, pamćenje emocionalno saturiranih sadržaja, te kontrola emocionalnih reakcija. Sve tri subskale pokazale su zadovoljavajuću pouzdanost koja je iznosila 0,79 za subskale pamćenja emocionalno saturiranih sadržaja i kontrole emocionalnih reakcija te 0,82 za subskalnu efekata emocija na pamćenje i mišljenje. Prosječne korelacije među česticama pojedinih subskala kretale su se u rasponu od 0,36 do 0,45.

Rezultati i rasprava

U istraživanje se krenulo od pretpostavke da su emocionalno kompetentniji nastavnici, kao i oni koji postižu više rezultate na skalama samosviđanja i samokompetentnosti zadovoljniji svojim poslom i podrškom uprave te da se efikasnije suočavaju sa stresorima i da imaju pozitivnije stavove prema učenicima. Kako bi se provjerilo navedene pretpostavke, izračunate su korelacije između navedenih varijabli (tablica 1).

varijable	nedostatna administrativna potpora	nezadovoljstvo odabranim zanimanjem	neefikasno suočavanje sa stresorima	negativni stavovi prema učenicima
samosviđanje	-,13	-,20*	-,29*	-,17*
samokompetentnost	-,16*	-,16*	-,24*	-,11
emocionalna kompetentnost	-,07	-,30*	-,10*	-,25*
efekti emocija na pamćenje i mišljenje	,05	,11	,29*	,18*
pamćenje emocionalno saturiranih sadržaja	,17*	,15*	,32*	,13
kontrola emocionalnih reakcija	,04	,13	,25*	,11

* $p < 0,05$

Tablica 1: Povezanost samosviđanja, samokompetentnosti i emocionalne kompetentnosti s varijablama stresa

Iz tablice 1 razvidno je da su nastavnici koji postižu više rezultate na skali samosviđanja zadovoljniji odabranim zanimanjem te se efikasnije suočavaju sa stresorima na poslu i imaju pozitivnije stavove prema učenicima. Nadalje, nastavnici koji se procjenjuju kompetentnijima zadovoljniji su podrškom uprave i odabranim zanimanjem te se efikasnije suočavaju sa stresorima. Premda se pokazalo da emocionalna kompetentnost nije povezana s percepcijom nedostatne administrativne potpore, povezana je s ostalim izvorima stresa na način da emocionalno kompetentiji nastavnici doživljavaju veće zadovoljstvo na poslu, efikasnije se suočavaju sa stresorima te imaju pozitivnije stavove prema učenicima. Rezultati na subskalama upitnika emocionalne regulacije i kontrole značajno su povezani s nekim izvorima stresa. Iz tablice 1 može se uočiti da je za percepciju administrativne potpore, kao potencijalnom izvoru stresa, važna emocionalna kontrola u vidu pamćenja negativno emocionalno saturiranih sadržaja. Nastavnici koji na toj subskali postižu visoke rezultate očito doživljavaju i veći stres u komunikaciji s administracijom upravo stoga što su usmjereni na negativne emocije koje su doživjeli u prijašnjim iskustvima. Usmjerenost na prošla negativna emocionalna iskustva i nemogućnost da se od njih odmaknu doprinosi i većem nezadovoljstvu nastavnika njihovim poslom. Štoviše,

nastavnici koji dobro pamte negativno emocionalno saturirane sadržaje neefikasno se suočavaju sa stresorima na poslu što posredno može doprinijeti njihovom značajno većem nezadovoljstvu. Za efikasno suočavanje sa stresorima pokazale su se značajnima i ostale komponente emocionalne regulacije pri čemu su lošija regulacija i emocionalna kontrola povezane s neefikasnim strategijama suočavanja. Negativnim stavovima prema učenicima, osim utjecaja emocija na pamćenje i mišljenje, doprinosi i niska opća emocionalna kompetentnost.

Budući da su u istraživanju sudjelovali nastavnici s različitom duljinom radnog iskustva, htjelo se provjeriti kakva je povezanost između te varijable i samosviđanja, samokompetentnosti, emocionalne kompetentnosti te varijabli stresa. Rezultati su pokazali da je duljina radnog iskustva značajno povezana sa samoprocjenom kompetentnosti ($r=-,22$; $p<0,05$) što navodi na zaključak da nastavnici početnici po završetku formalnog obrazovanja započinju raditi puni samopouzdanja u vlastite mogućnosti.

Utvrđena je značajna povezanost između duljine radnog iskustva i pamćenja emocionalno saturiranih sadržaja ($r=,14$; $p<0,05$) pri čemu nastavnici s duljim radnim iskustvom bolje pamte negativno emocionalno saturirane sadržaje što govori o njihovoj lošijoj emocionalnoj regulaciji u odnosu na mlađe kolege. Nastavnici s duljim iskustvom imaju pozitivnije stavove prema učenicima ($r=-,15$; $p<0,05$) što naizgled iznenađuje s obzirom na ranije naveden odnos između duljine radnog iskustva i kompetentnosti. Međutim, moguće je da mlađi nastavnici upravo zbog visokog doživljaja vlastitih mogućnosti i sposobnosti, koji pomanjkanjem iskustva može biti i nerealan, u svakodnevnom radu ne ostvaruju očekivani uspjeh u odnosu s učenicima što može doprinijeti njihovim negativnijim stavovima. S višegodišnjim radnim iskustvom, početna entuzijastička očekivanja harmoniziraju se s realnom nastavnom stvarnošću tako da iskusniji nastavnici bolje umiju prepoznati mogućnosti i potrebe učenika te optimizirati svoja očekivanja.

Nadalje, istraživanjem se htjelo utvrditi doprinos samosviđanja, samokompetentnosti i emocionalne kompetentnosti nastavnika različitim potencijalnim izvorima stresa. Stoga su izračunate standardne regresijske analize s varijablama stresa kao kriterijima. Za varijablu nedostatne administrativne potpore nijedan se od uvedenih prediktora nije pokazao značajnim što očito ukazuje da varijable opće i emocionalne kompetentnosti nastavnika nisu važne za percepciju nedostatne administrativne potpore kao izvora stresa u nastavničkom zanimanju. Rezultati regresijskih analiza za ostale varijable stresa prikazani su u tablicama 2, 3 i 4.

R=0,35; R²=0,12; F (6,198)=4,5**	
prediktori	β koeficijent
samosviđanje	-,10
samokompetentnost	,06
emocionalna kompetentnost	-,29**
efekti emocija na pamćenje i mišljenje	-,05
pamćenje emocionalno saturiranih sadržaja	,14
kontrola emocionalnih reakcija	,04

** p<0,01

Tablica 2: Rezultati standardne regresijske analize s nezadovoljstvom odabranim zanimanjem kao kriterijskom varijablom

Iz tablice 2 razvidno je da se od uvrštenih varijabli jedino opća emocionalna kompetentnost pokazala značajnim prediktorom nezadovoljstva poslom. Vjerojatno su emocionalno kompetentniji nastavnici uspješniji u svome poslu te stoga doživljavaju veće zadovoljstvo. Emocionalno kompetentan nastavnik ostvaruje pozitivniju interakciju sa svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, a poznato je da su skladni međuljudski odnosi, kao i pozitivno radno ozračje, neke od temeljnih pretpostavki zadovoljstva poslom.

R=0,40; R²=0,16; F (6,198)=6,27 **	
prediktori	β koeficijent
samosviđanje	-,17
samokompetentnost	-,01
emocionalna kompetentnost	,00
efekti emocija na pamćenje i mišljenje	,13
pamćenje emocionalno saturiranih sadržaja	,20*
kontrola emocionalnih reakcija	,02

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

Tablica 3: Rezultati standardne regresijske analize s neefikasnim suočavanjem sa stresorima kao kriterijskom varijablom

U tablici 3 prikazani su rezultati standardne regresijske analize s neefikasnim suočavanjem sa stresorima kao kriterijskom varijablom. Pokazalo se da je pamćenje negativno emocionalno saturiranih sadržaja značajan prediktor neefikasnog suočavanja sa stresorima. Usmjerenost i pamćenje negativnih emocionalnih doživljaja onemogućava nastavnike u korištenju efikasnih strategija suočavanja. Istraživanja pokazuju da korištenje izravnih strategija suočavanja usmjerenih na problem, kao što su traženje potpore od suradnika i uprave škole ili aktivno rješavanje problema, pozitivno djeluje na ublažavanje stresa (Betoret, 2009; Howard i Johnson, 2000; Seidman i Zager, 1991), a očito je da usmjerenost na negativno emocionalno saturirane

sadržaje nastavnike čini nesprenima na korištenje efikasnih strategija suočavanja.

R=0,30; R ² =0, 09; F (6,198)=3,35**	
prediktori	β koeficijent
samosvidanje	-,09
samokompetentnost	,11
emocionalna kompetentnost	-,24**
efekti emocija na pamćenje i mišljenje	,10
pamćenje emocionalno saturiranih sadržaja	,11
kontrola emocionalnih reakcija	-,02
*p<0,05; ** p<0,01	

Tablica 4: Rezultati standardne regresijske analize s negativnim stavovima prema učenicima kao kriterijskom varijablom

Zaključak

Zaključno se može reći da rezultati ovog istraživanja upućuju na važnost emocionalne kompetentnosti za različite aspekte stresa u nastavničkom zanimanju. Pokazalo se, naime, da postoji značajna povezanost između samoprocjene kompetentnosti nastavnika i većine vidova nastavničkog stresa pri čemu nastavnici koji se doživljavaju kompetentnijima općenito doživljavaju manji stres u svom poslu. Emocionalna kompetentnost kao i neki aspekti emocionalne regulacije značajno doprinose zadovoljstvu poslom, pozitivnijim stavovima prema učenicima kao i efikasnijem suočavanju sa stresorima. Rezultati ovog istraživanja idu u prilog ranijim studijama u kojima se pokazalo da je emocionalna kompetentnost učitelja i nastavnika važna za ostvarivanje kvalitetnog nastavnog procesa te pozitivnog i podržavajućeg razrednog ozračja (Davies i Bryer, 2004; Emerling i Goleman, 2003; Sutton i Wheatly, 2003).

Stoga, nužno je kod nastavnika osvještivati važnost emocionalnih kompetencija kao i kontinuirano raditi na razvijanju istih kako za njihovu osobnu dobrobit, tako i za dobrobit učenika te cjelokupnog nastavnog procesa.

Literatura

Betoret, F. D. (2009) Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach, *Educational Psychology*, 29(1): 45-68.

Borg, M. G. i Riding, R. J. (1991) Occupational Stress and Job Satisfaction in Teaching, *British Education Research Journal*, 17: 263-281.

Bradfield, R., Jones, D. (1985) Stress and the Special Teacher: How bad is it?,

Academic Therapy, 20(5): 571-577.

Chan, D. W. (1998) Stress, Coping Strategies and Psychological Distress among Secondary School Teachers in Hong Kong, *American Educational Research Journal*, 35: 145-163.

Davies, M., Bryer, F. (2004) Personal Skills for Teachers: Measuring and Developing Their Emotional Competencies. U: B. Bartlett, F. Bryer, D. Roebuck (ur.), *Educating Weaving Research into Practice*, Griffith University, 1: 246 – 258.

Emmerling, R. J., Goleman, D. (2003) Emotional intelligence: Issues and common misunderstandings. Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations. URL: <http://www.eiconsortium.org>.

Evers, W. J. G., Brouwers, A., Tomic, W. (2002) Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72: 227–243.

Friedman, I. A., Farber, B. (1992) Professional self-concept as a predictor of teacher burnout, *Journal of Educational Research*, 86, 1.

Hart, P., Wearing, A., Conn, M. (1995) Conventional Wisdom is a Poor Predictor of the Relationship between Discipline Policy, Student Misbehaviour and Teacher Stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65: 27-48.

Hodge, G., Jupp, J., Taylor, A. (1994) Work Stress, Distress and Burnout in Music and Mathematics Teachers, *British Journal of Educational Psychology*, 64: 65-76.

Howard, S., Johnson, B. (2002) Resilient Teachers: Resisting Stress and Burnout. Proceedings of the Australian Association for Research in Education Conference, *Problematic Futures: Education Research in an Era of Uncertainty*. URL: <http://www.aare.edu.au/>.

Jepson, E., Forrest, S. (2006) Individual Contributory Factors in Teacher Stress: The Role of Achievement Striving and Occupational Commitment, *British Journal of Educational Psychology*, 76: 183-197.

Kokkinos, C. M. (2007) Job stressors, personality and burnout in primary school teachers, *British Journal of Educational Psychology*, 77: 229-243.

Montalvo, A., Bair, J., Boor, M. (1995) Teacher's Perceptions of Occupational Stress Factors, *Psychological Reports*, 76: 846-853.

Previšić, V. (2007) Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: V. Previšić (ur.), *Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura*, Zagreb, Školska knjiga, str. 15 – 34.

Rudow, B. (1999) Stress and Burnout in the Teaching Profession: European Studies, Issues, and Research Perspectives. U: Vandenberghe, R. i Huberman, A. M. (ur.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout*, UK, Cambridge University Press, str. 38 – 58.

- Sarros, J. C., Sarros, A. M. (1992) Social Support and Teacher Burnout, *Journal of Educational Administration*, 30(1): 55-70.
- Seidman, S. A., Zager, J. (1986) The Teacher Burnout Scale, *Educational Research Quarterly*, 11(1): 26-33.
- Seidman, S. A., Zager, J. (1991) A study of coping behaviours and teacher burnout, *Work & Stress*, 5(3): 205 – 216.
- Scott, C., Dinham, S. (2003) The Development of Scales to Measure Teacher and School Executive Occupational Satisfaction, *Journal of Educational Administration*, 41 (1): 74-86.
- Sekulić – Majurec, A. (2007) Uloga sudionika odgojno – obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikulumu. U: V. Previšić (ur.), *Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura*, Zagreb, Školska knjiga, str. 351 – 380.
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2007) Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout, *Journal of Educational Psychology*, 99: 611-625.
- Sutton, R. E., Wheatley, K. F. (2003) Teachers' Emotions and Teaching: A review of the literature and directions for future research, *Educational Psychology Review*, 15(4): 327 – 358.
- Tafarodi, R. W., Swan, W. B. Jr. (1995) Self-liking and Self competence as dimensions of global self-esteem: Initial validation of a measure, *Journal of Personality Assessment*, 65: 322-342.
- Takšić, V. (2002) Upitnici emocionalne inteligencije (kompetentnosti). U: K. Lacković – Grgin, A. Bautović, V. Čubela i Z. Penezić (ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika*, Zadar, Filozofski fakultet u Zadru, str. 27 – 45.
- Takšić, V. (2004) Skala emocionalne regulacije i kontrole (ERIK): provjera faktorske strukture, *Psihologijske teme*, 11: 43 - 54.
- Travers, C. J., Cooper, C. L. (1993) Mental Health, Job Satisfaction and Occupational Stress among UK Teachers, *Work and Stress*, 7(3): 203-219.

Ina Reić Ercegovac
Morana Koludrović
Tonča Jukić

EMOTIONAL COMPETENCY AND TEACHER STRESS

Summary

Recognizing the significant reform of the Croatian educational system and the requirements of a modern approach to curricula, the effect of synergy on teachers' professional and emotional competencies is crucial for actualizing a high-quality school. Previous research suggests that teachers' emotional competency is important for creating a positive classroom environment, work satisfaction and for mitigating the negative effects of exposure to work stressors. Therefore, the objective of this study is to examine whether general and emotional competencies contribute to teacher job satisfaction, the level of perceived administrative support, attitudes towards students and coping with work stressors. A total of 205 teachers in primary and secondary schools took part in this study. The participants completed the Teacher Burnout Scale, the Self-Liking and Competence Scale, the Emotional Competence Questionnaire and the Emotional Regulation and Control Questionnaire. The results suggest that emotional competency as well as some aspects of emotional regulation significantly contribute to job satisfaction, positive attitudes toward students and a more efficient coping with stress, whereas emotional competency appears not to be important for the prediction of inadequate administrative support as a source of stress.

Key words: *teacher, emotional competency, stress, attitudes toward students, job satisfaction.*