

Povezanost humora, emocionalnog napora i sagorijevanja nastavnika

Barać, Marta

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:305509>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-07**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za psihologiju

**POVEZANOST HUMORA, EMOCIONALNOG NAPORA I SAGORIJEVANJA
NASTAVNIKA**

Diplomski rad

Marta Barać

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Nina Pavlin-Bernardić

Zagreb, 2023.

IZJAVA

Pod punom moralnom odgovornošću izjavljujem da sam ovaj rad izradila samostalno te da u njemu nema kopiranih, prepisanih ili preuzetih dijelova teksta tuđih radova koji nisu propisno označeni kao citati s navedenim izvorom iz kojeg su preneseni.

U Zagrebu, 13. 09. 2023.

Marta Barać

SADRŽAJ

UVOD	1
Humor.....	1
Stilovi humora	2
Humor kod nastavnika.....	3
Emocionalni napor.....	4
Sindrom profesionalnog sagorijevanja	6
Povezanost stilova humora, emocionalnog napora i sagorijevanja	7
CILJ, PROBLEMI I ISTRAŽIVAČKE HIPOTEZE.....	99
METODOLOGIJA.....	10
Sudionici.....	10
Postupak	10
Mjerni instrumenti	11
REZULTATI.....	13
Deskriptivna statistika	13
Korelacije mjerenih varijabli	16
Rezultati hijerarhijskih regresijskih analiza	16
RASPRAVA	19
Metodološka ograničenja i praktične implikacije.....	28
ZAKLJUČAK.....	29
LITERATURA	31

Naslov: Povezanost humora, emocionalnog napora i sagorijevanja nastavnika

Title: The relationship between teachers' humor styles, emotional labor and burnout

Marta Barać

Sažetak: Nastavnička profesija često je stresna, a emocionalni napor njezin je sastavni dio. Ovisno o načinu korištenja, humor je pozitivno ili negativno povezan s dobrobiti nastavnika. Cilj ovoga istraživanja bio je ispitati doprinos stilova humora nastavnika (afilijativni, samopoboljšavajući, agresivni, samoporažavajući) i strategija emocionalnog napora (površinska, dubinska, autentična) u objašnjenju dimenzija sagorijevanja (emocionalna iscrpljenost, depersonalizacija, osobno postignuće). Istraživanje je provedeno online na prigodnom uzorku nastavnika gimnazija Grada Zagreba i Zagrebačke županije ($N=204$). Korišteni su Upitnik stilova humora, Skala strategija emocionalnog napora i Skala profesionalnog sagorijevanja. Provedene su tri hijerarhijske regresijske analize. U prvome je koraku uvrštena kontrolna, sociodemografska varijabla rod, u drugom koraku stilovi humora te u trećem koraku strategije emocionalnog napora. Dobiveno je nekoliko statistički značajnih rezultata. Površinska strategija emocionalnog napora pozitivan je prediktor, dok je samopoboljšavajući stil humora negativan prediktor sagorijevanja. Uz to, agresivni i samoporažavajući stil humora pozitivni su prediktori depersonalizacije. Afilijativni stil humora i dubinska strategija emocionalnog napora pozitivni su prediktori, dok je samoporažavajući stil humora negativan prediktor osobnog postignuća. Kombinacijom svih modela prediktora objašnjeno je 19.4% varijance emocionalne iscrpljenosti, 37% varijance depersonalizacije i 34.8% varijance osobnog postignuća. Navedeno ukazuje da je korištenje određenih stilova humora i strategija emocionalnog napora prediktivno za sagorijevanje nastavnika te na važnost osvješćivanja njihovih negativnih posljedica.

Ključne riječi: stilovi humora, emocionalni napor, sagorijevanje, nastavnici

Abstract: Teaching profession is often stressful and emotional labor is essential part of it. Depending on its use, humor is positively or negatively related to teacher's well-being. The aim of this study was to examine the contribution of humor styles (affiliative, self-enhancing, aggressive, self-defeating) and strategies of emotional labour (surface acting, deep acting, authenticity) in explaining teachers' dimensions of burnout (emotional exhaustion, depersonalization, personal accomplishment). The study was conducted through an online survey. The sample consisted of high-school teachers in gymnasiums in Zagreb and Zagreb county, Croatia ($N=204$). The following scales were used - Humor Styles Questionnaire, Teacher Emotional Labor Strategy and Maslach Burnout Inventory-Educators Survey. Three hierarchical regression analyzes were performed. In the first step sociodemographic variable of gender was included, in the second step humor styles and in the third step, emotional effort strategies. Several significant results were obtained. Surface acting is positive predictor, while self-enhancing humor style is negative predictor of burnout. Aggressive humor style and self-defeating humor style are positive predictors of depersonalization. Affiliative humor style and deep acting are positive, while self-defeating humor style is negative predictor of personal accomplishment. The combination of all predictor models explained 19.4% of the variance of emotional exhaustion, 37% of the variance of depersonalization, and 34.8% of the variance of personal accomplishment. This indicates that the use of certain humor styles and emotional effort strategies is predictive of teacher burnout and that the awareness of their negative consequences is important.

Keywords: humor styles, emotional labor, burnout, teachers

UVOD

Složenost nastavničkog zanimanja vidljiva je u mnoštvu različitih uloga koje nastavnik na sebe preuzima poput uloge izvora informacija, disciplinirajućeg voditelja, motivatora za učenje i podržavajućeg roditelja (Lortie, 1975; prema Grgin i sur., 1993). Posao nastavnika iznimno je stresan i zahtjevan te spada među najrizičnije profesije za pojavu sindroma profesionalnog sagorijevanja (Mađarac, 2018; Žužić i sur., 2020). Među najčešćim stresorima kod nastavnika javljaju se neprimjereno ponašanje učenika, problemi s disciplinom i motivacijom, neadekvatni radni uvjeti, vremenski i društveni pritisci, administrativni poslovi te odnosi u školskom okruženju (Grgin i sur., 1993; Koludrović i sur., 2009). Prema rezultatima istraživanja u svijetu, oko jedne trećine nastavnika procjenjuje svoju profesiju vrlo ili iznimno stresnom (Borg i Riding, 1991; von der Embse i sur., 2016; Laughlin, 2006). Iako većina istraživanja na hrvatskom uzorku ukazuje na zadovoljstvo nastavničkim poslom, u istraživanju Radeka i Sorić (2006) pokazalo se da 40% nezadovoljnih nastavnika ne bi ponovno izabrali nastavnički posao ili bi prihvatili neki drugi, nenastavnički. U radu autorica Žužić i sur. (2020) 58.2% učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja smatra da je odgojno-obrazovna profesija zahtjevnija od ostalih poslova.

Osim zahtjevnosti posla, nastavnik je nužan poštivati školska pravila te je primoran kontrolirati i regulirati svoje emocije zbog čega se na nastavničku profesiju gleda kao na jedan oblik emocionalnog napora (Kinman i sur., 2011). Sve navedeno dovodi do dugotrajne izloženosti stresu na poslu što može rezultirati profesionalnim sagorijevanjem koje se očituje kroz emocionalnu iscrpljenost, depersonalizaciju i smanjeni osjećaj postignuća (Maslach i sur., 2001). Ipak, za pojavu sindroma sagorijevanja nužna je kombinacija više vanjskih i unutarnjih čimbenika poput osobnosti i sposobnosti nošenja s problemima (Koludrović i sur., 2009). Jedan od unutarnjih čimbenika je osobni stil humora koji, ovisno o korištenju, može poboljšati ili pogoršati mentalno zdravlje pojedinca (Martin, 2007).

Humor

Berk (2003) definira humor kao sposobnost zabavljanja i izazivanja smijeha kod drugih. No, humor nije samo puko nasmijavanje drugih, već predstavlja složeni konstrukt koji, između ostalog, ovisi o ličnosti i sposobnosti razumijevanja i uvažavanja humora (Ruch, 1998). Osim toga, humor je iznimno osoban, subjektivan i ovisan o

kontekstu što dovodi do razlika u njegovom percipiranju – što nekoga nasmije, drugoga može uvrijediti (Garner, 2006). Različiti nalazi upućuju na kontradiktornu prirodu humora. Tako se smisao za humor veže uz poželjne karakteristike ličnosti (npr. ugodnost, kreativnost, inteligencija), ali i uz one manje poželjne (npr. impulzivnost, nemirnost, hvalisavost) (Tubin, 2011). Također, humor može spojiti ljude i povećati grupnu koheziju ili ih isključiti iz društva, naglasiti stereotipe ili razbiti predrasude, kršiti ili provoditi društvene norme, pomoći u rješavanju sukoba ili u izbjegavanju suočavanja s problemima i slično. (Martin, 2007). Ovisno o vrsti i njegovom korištenju, humor je pozitivno ili negativno povezan sa zdravljem, dobrobiti i odnosima (Martin i sur., 2003).

Stilovi humora

Martin i sur. (2003) su u vidu mogućeg objašnjenja niske povezanosti humora s raznim mjerama mentalnog zdravlja u početnim istraživanjima ukazali na potrebu proučavanja svakodnevnog korištenja humora te na nužnost razlikovanja njegovih adaptivnih i neadaptivnih vrsta. U svome su modelu predstavili četiri stila humora: afilijativni, samopoboljšavajući, agresivni i samoporažavajući stil. Istraživanja ukazuju na više povezanosti između afilijativnog i samopoboljšavajućeg te između agresivnog i samoporažavajućeg stila humora (Martin i sur., 2003; Tubin, 2011). Navedeno upućuje na mogućnost postojanja dva generalna faktora, odnosno pozitivnog (adaptivnog) i negativnog (maladaptivnog) stila humora (Martin i sur., 2003).

Afilijativni stil humora predstavlja tolerantan i bezopasan humor koji se koristi s ciljem zabavljanja i opuštanja što se postiže primjerice pričanjem smiješnih anegdota i šala (Lefcourt, 2001). Duhovit pogled na svijet, zabavljanje životnim nedosljednostima te zadržavanje duhovite perspektive unatoč stresnim situacijama, karakteristike su *samopoboljšavajućeg stila humora* (Kuiper i Martin, 1993). Brojna istraživanja ukazuju na slične nalaze za ova dva stila humora: pozitivnu povezanost sa samopouzdanjem (Martin i sur., 2003); ekstraverzijom, ugodnošću i otvorenošću (Mendiburo-Seguel, 2015; Tubin, 2011); samopoštovanjem (Karou-ei i sur., 2009); subjektivnim zadovoljstvom životom (Tubin, 2011) te psihološkom dobrobiti (Prvan, 2022). Također, postoje istraživanja u kojima je pronađena negativna povezanost oba stila humora s usamljenošću (Schermer i sur., 2017), sramežljivošću (Fitts i sur., 2009), socijalnom anksioznošću (Tucker i sur., 2013) i neuroticizmom (Mendiburo-Seguel, 2015). Češće

korištenje afilijativnog i samopoboljšavajućeg stila humora također je povezano s manje anksioznih i depresivnih simptoma (Martin i sur., 2003) te s nižom razinom percipiranog stresa (Prvan, 2022).

Omalovažavanje i vrijeđanje drugih ostvaruje se *agresivnim stilom humora*. Ovaj stil, vidljiv u sarkastičnim komentarima, ismijavanju i zadirivanju, predstavlja potencijalno štetan oblik humora za pojedinca i odnose (Martin i sur., 2003). Osobe kod kojih prevladava agresivni stil humora tako upućuju rasističke i/ili seksističke komentare, manipuliraju i vrijeđaju druge ne mareći za posljedice (Martin i sur., 2003). U istraživanjima je pronađena pozitivna povezanost s hostilnošću, ljutnjom i agresivnošću (Martin i sur., 2003) i s ekstraverzijom (Mendiburo-Seguel, 2015; Tubin, 2011) te negativna s ugodnošću i savjesnošću (Mendiburo-Seguel, 2015; Tubin, 2011). Dok se navedenim stilom humora šteti drugima, *samoporažavajućim stilom humora* šteti se samome sebi (npr. smijanjem na vlastiti račun). Ovaj se stil opisuje kao izrazito samopodejnjivački i samoomalovažavajući. Istraživanja potvrđuju pozitivnu povezanost samoporažavajućeg stila s anksioznošću, depresijom, tjeskobnošću, psihijatrijskim simptomima (Martin i sur., 2003) i s percipiranim stresom, a negativnu s psihičkom dobrobiti (Prvan, 2022). Oba oblika maladaptivnog humora povezana su s višom razinom usamljenosti i depresije (Schermer i sur., 2017; Tucker i sur., 2013) te sa sniženom srećom (Ford i sur., 2014) i samopoštovanjem (Vaughan i sur., 2014).

Humor kod nastavnika

Humor se pokazao kao efikasan alat u nastavi te se često ističe kao jedna od najpoželjnijih karakteristika nastavnika (Civikly, 1986; Harland, 2012). Vodeći se modelom stilova humora Martina i sur. (2003), Wanzer i sur. (2006) analizirali su korištenje humora na nastavi te su podijelili humor na dva generalna faktora, prikladni i neprikladni. Utvrđen je niz psihičkih i socijalnih prednosti vezanih uz korištenje prikladnog humora na nastavi (Lei i sur., 2010). Pokazalo se da humor otpušta stres i napetost (Lei i sur., 2010), pomaže u oblikovanju pozitivnog stava i emocija prema predmetu (Garner, 2006) te stvara pozitivno emocionalno i socijalno okruženje za učenje (Glenn, 2002). Isto tako, pridonosi povećanju grupne kohezije i osjećaja pripadnosti među učenicima/studentima (Greatbatch i Clark, 2003). Prikladni humor djeluje također na proces učenja na način da omogućava lakše razumijevanje gradiva i brže dosjećanje informacija (Lei i sur., 2010). S druge strane, neprikladan humor djeluje

negativno na učeničku percepciju vjerodostojnosti i pristupačnosti nastavnika (Wrench i Richmond, 2004) te na emocije i koncentraciju učenika/studenata (Chabeli, 2008). Istraživanja o stilovima humora kod nastavnika su rijetka, ali potvrđuju pozitivnu povezanost afilijativnog i samopoboljšavajućeg te negativnu povezanost agresivnog i samoporažavajućeg stila humora s dobrobiti samih nastavnika, učenika/studenata, kao i s procesom učenja (Asilioglu, 2021; Aydan, 2015; Liao i sur., 2019). Afilijativni i samopoboljšavajući stil humora vežu se uz pozitivnu atmosferu u razredu (Wanzer i sur., 2006) te uz povećanje samouvjerenosti nastavnika u prevladavanju problema (Sari i Aslan, 2005; prema Aydan, 2015). Suprotno tome, agresivni i samoporažavajući stil vezani su uz razočaranje učenika i povećanje neugodnih emocija (Wanzer i sur., 2006)

Emocionalni napor

Emocionalni napor, odnosno izražavanje socijalno poželjnih emocija koje su u skladu s radnom ulogom, prvenstveno se proučavao u užim uslužnim djelatnostima poput stjuardesa, no ubrzo se to proširilo i na ostale djelatnosti poput nastavničke (Ashforth i Humphrey, 1993; Hochschild, 1983). Larrivee (2012) ukazuje na visoku razinu emocionalnog napora kod poučavanja navodeći kako je interakcija s učenicima kontinuirana, snažna i dugotrajna te su problemi i zahtjevi na nastavnike u poslu česti i ozbiljni što iziskuje više truda u kontroliranju svojih emocija. Budući da je razred okarakteriziran kao iznimno emocionalno mjesto (Sutton, 2007), ne čudi podatak da hrvatski nastavnici doživljavaju širok raspon ugodnih i neugodnih emocija kako prema poučavanju, tako i prema učenicima (Burić i sur., 2017). No, pravila u nastavničkoj profesiji ograničavaju pokazivanje određenih emocija, posebice onih presnažnih ili preslabih (Oplatka, 2007; Winograd, 2003). Tako nastavnik uvijek mora biti smiren, sabran i optimističan te mora kontrolirati svoje neugodne emocije i utjecaj privatnog života na poslovni (Macuka i Burić, 2015; Yilmaz i sur., 2015). Kada prirodno doživljene emocije nisu usklađene s očekivanjima, nastaje emocionalna disonanca (Ashforth i Humphrey, 1993). Nesklad između stvarnih i prikazanih emocija povezan je s emocionalnom iscrpljenošću, raznim zdravstvenim problemima i nezadovoljstvom poslom (Morris i Feldman, 1996) te s nižom razinom simpatije i višom razinom cinizma prema učenicima (Kinman i sur., 2011). S druge strane, ovisno o korištenim strategijama, emocionalni napor može imati i pozitivan utjecaj na dobrobit djelatnika i poboljšanje u ispunjavanju radnih očekivanja (Liao i sur., 2019). Emocionalni napor

obuhvaća tri strategije pomoću kojih se pojedinci suočavaju s neskladom emocija – *površinska strategija*, *dubinska strategija* i *autentična strategija* (Ashforth i Humphrey, 1993; Hochschild, 1983).

Površinskom strategijom dolazi do promjene u pokazivanju svojih iskrenih emocija. Ona se manifestira na dva načina: pojedinac *skriva* doživljene emocije koje se ne podudaraju s radnim očekivanjima ili *vara* na način da pokazuje emocije koje zapravo nije osjetio (Lee i Brotheridge, 2011). Emocionalna disonanca, karakteristična za ovu strategiju, uzrok je neugodnosti izazvane emocionalnim naporom te povezanosti s emocionalnom iscrpljenošću (Tracy, 2005). Češće korištenje površinske strategije kod nastavnika dovodi do češćeg izražavanja neugodnih emocija poput zasićenosti, ljutnje i bespomoćnosti u razredu (Burić i Slišković, 2016). Dosadašnja istraživanja potvrđuju povezanost površinske strategije sa sagorijevanjem (npr. Brotheridge i Lee, 2003; Yilmaz i sur., 2015; Yin i sur. 2019) i negativnu povezanost sa zadovoljstvom poslom (npr. Grandey, 2003; Yin i sur., 2019; Zhang i Zhu, 2008). Takvi su nalazi potvrđeni i na hrvatskom uzorku (Burić i Slišković, 2016; Macuka i Burić, 2015).

Dubinska strategija poželjan je i adaptivan oblik emocionalnog napora kojim se ostvaruju pozitivni ishodi kod zaposlenika (Burić i Slišković, 2016). Putem ove strategije, pojedinac ulaže trud kako bi uistinu doživio prikladne emocije koje su nužne za radno okruženje (Hochschild, 1983; Macuka i Burić, 2015). Nastavnici koji češće upotrebljavaju dubinsku strategiju, doživljavaju i manje neugodnih, a više ugodnih emocija poput radosti i ponosa (Brotheridge i Grandey, 2002; Burić i Slišković, 2016). Za razliku od površinske strategije koja iziskuje više resursa i energije, dubinska strategija pozitivno utječe na dobrobit pojedinca (Glomb i Tews, 2004). Dubinska strategija smanjuje emocionalnu disonancu i povećava identifikaciju s radnom ulogom što dovodi do povećanja osjećaja osobnog postignuća (Brotheridge i Lee, 2003; Zhang i Zhu, 2008) i povećanog zadovoljstva poslom (Hülshager i Schewe, 2011; Yin i sur, 2019; Zhang i Zhu, 2008). S druge strane, istraživanja o povezanosti dubinske strategije emocionalnog napora i sagorijevanja pokazuju nekonzistentne rezultate. Dobivena povezanost ove strategije s emocionalnom iscrpljenošću i depersonalizacijom u istraživanjima je negativna (Zhang i Zhu, 2018) ili nepostojeća (npr. Naring i sur., 2007; Yilmaz i sur., 2015; Yin i sur. 2019). Istraživanja također upućuju na različite smjerove povezanosti dubinske strategije emocionalnog napora i osobnog postignuća – pozitivnu

(npr. Lee, 2019; Yilmaz i sur., 2015; Yin i sur. 2019), negativnu (Brotheridge i Lee, 2003) ili nikakvu (npr. Naring i sur., 2007; Zaretsky i Katz, 2019). Jedno objašnjenje nekonzistentnih nalaza vezanih uz dubinsku strategiju emocionalnog napora tiče se javljanja suprotstavljenih procesa koji leže u pozadini ove strategije. Postojanje negativnog efekta (uključivanje emocionalnog napora), ali i pozitivnih efekata (osjećaj autentičnosti i nagrađujuće interakcije) rezultira postojanjem slabe ili nikakve povezanosti sa sagorijevanjem (Grandey, 2003). Huppertz i sur. (2020) u svome istraživanju pak ne pronalaze povezanost dubinske strategije niti s jednim mehanizmom (emocionalni napor, autentičnost, nagrađujuće interakcije) čime objašnjavaju nekonzistentnost u nalazima. Također nude moguće objašnjenje u vidu upitne operacionalizacije dubinske strategije kojom se u većoj mjeri ispituje motivacija zaposlenika da promijeni svoje emocije, a ne njegov stvarni angažman u tome. Nedostatak objašnjenja vezanih uz dubinsku strategiju i povezanost s emocionalnim naporom iziskuje više istraživanja.

Osim površinske i dubinske strategije kojima je cilj ostvarivanje emocija koje se ne javljaju spontano, neki autori navode i treću dimenziju emocionalnog napora, odnosno *autentičnu strategiju* (Ashforth i Humphrey, 1993). Iako se u ovom slučaju radi o prirodnim i iskrenim emocijama, autori smatraju kako je i dalje potreban određeni trud da bi se pokazivanje emocija uskladilo s očekivanjima (Ashforth i Humphrey, 1993). Iskazivanje autentičnih emocija dovodi do pozitivnih ishoda kod nastavnika poput povećanja ugodnih i smanjenja neugodnih emocija (Burić i Slišković, 2016). Također je potvrđena negativna povezanost sa sagorijevanjem (npr. Lee, 2019; Yilmaz i sur., 2015; Yin i sur., 2019) te pozitivna povezanost sa zadovoljstvom poslom (npr. Cheung i sur., 2011; Zhang i Zhu, 2008).

Sindrom profesionalnog sagorijevanja

Nastavnička profesija opisuje se kao preopterećena i podcijenjena (Tiffit, 1988; prema Zhang i Zhu, 2008). Zbog neposredne komunikacije, visoke razine odgovornosti i suosjećanja s drugima, posao nastavnika izrazito je stresan i time rizičan za pojavu sindroma sagorijevanja (Farber, 1991; Mazzi i Ferlin, 2004; prema Koludrović i sur., 2009). Maslach i sur. (2001) sindrom sagorijevanja opisuju kao pojavu kada se uslijed dugotrajne izloženosti stresu, posao iz važnog, značajnog i izazovnog promijeni u nevažan, nezadovoljavajući i neispunjujući. Maslach (2003) je razvila teoriju

profesionalnog sagorijevanja koje se sastoji od tri dimenzije – emocionalne iscrpljenosti, depersonalizacije i smanjenog osobnog postignuća.

Emocionalna iscrpljenost javlja se uslijed osjećaja pojedinca da je potrošio sve svoje emocionalne zalihe (Domović i sur., 2010). Ona se očituje kroz tjelesne simptome poput umora, malaksalosti, gubitka energije i istrošenosti (Schwarzer i sur., 2000). Također dolazi do smanjenja interesa u interpersonalnoj komunikaciji, povišenog osjećaja frustracije, gubitka motivacije i predanosti poslu te pada učinkovitosti (Domović i sur., 2010; Freudenberg, 1974). U jednom istraživanju na srednjoškolskim nastavnicima, njih 46% izjavilo je da boluje od kroničnog umora, a 51% da su im narušeni san, zdravlje i kvaliteta života (Greenberg i sur., 2017; prema Mađarac, 2018). Evers i sur. (2004) drugu dimenziju sagorijevanja, *depersonalizaciju*, objašnjavaju kao negativan, beščutan i distanciran stav prema korisnicima uslužnih djelatnosti. Pretpostavljeno je da se depersonalizacija javlja kao obrambeni mehanizam suočavanja s emocionalnom iscrpljenošću zbog čega nastupa aktivno ignoriranje u pokušaju distanciranja (Evers i sur., 2004; Maslach i sur., 2001). Još jedan pokazatelj sagorijevanja je *smanjeno osobno postignuće* koje se javlja uslijed nezadovoljstva pojedinca vlastitim kompetencijama i postignućima na radnom mjestu što se prepoznaje kroz smanjenje motivacije, samopoštovanja i produktivnosti (Maslach i sur., 2001). Sindrom sagorijevanja povezan je s anksioznošću, depresijom i smanjenim samopoštovanjem (Maslach i sur., 2001). Maslach i sur. (2001) naglašavaju i negativnu povezanost sagorijevanja s radom ukazujući na povećanje izostajanja s posla, namjere napuštanja profesije te stvarne fluktuacije. Zabrinjavajući su nalazi da se kod nezadovoljnih nastavnika koji ne napuste profesiju, značajno smanji kvaliteta poučavanja što zbog nedovoljne pripreme i motivacije za nastavu, to zbog nerazumijevanja potreba učenika (Farber, 1991).

Povezanost stilova humora, emocionalnog napora i sagorijevanja

Različite strategije emocionalnog napora, kao i različiti stilovi humora povećat će ili smanjiti rizik od pojave profesionalnog sagorijevanja. Pronađeno je samo jedno istraživanje koje u odnos stavlja *emocionalni napor i stilove humora* kod nastavnika. Liao i sur. (2019) tako nisu dobili značajnu korelaciju površinske strategije emocionalnog napora niti s jednim stilom humora. Nadalje, pronašli su pozitivnu

povezanost autentične strategije s afilijativnim i samopoboljšavajućim stilom te negativnu povezanost s agresivnim i samoporažavajućim stilom. Što se tiče dubinske strategije, autori su utvrdili sljedeće povezanosti: pozitivnu sa samopoboljšavajućim stilom, negativnu s agresivnim stilom te nepostojanje povezanosti s preostala dva stila humora.

Iako postoji veći broj istraživanja koja su proučavala odnos *stilova humora i sagorijevanja*, dobiveni rezultati u njima su nekonzistentni. Malinowski (2013) na uzorku psihoterapeuta utvrđuje da agresivni i samoporažavajući stil humora pozitivno koreliraju s emocionalnom iscrpljenošću i depersonalizacijom te negativno s osobnim postignućem. Nadalje, afilijativni i samopoboljšavajući stil pozitivno koreliraju s osobnim postignućem, ali ne koreliraju s ostale dvije dimenzije sagorijevanja. Avtgis i Taber (2006) također ne pronalaze korelaciju između adaptivnih stilova humora (afilijativni i samopoboljšavajući stil) i emocionalne iscrpljenosti te depersonalizacije. Suprotno, Van den Broeck i sur. (2012) na uzorku belgijskih zaposlenika dobivaju negativne povezanosti između adaptivnih stilova humora i emocionalne iscrpljenosti te depersonalizacije.

Najviše istraživanja posvećeno je ispitivanju odnosa između *emocionalnog napora i sagorijevanja*. Češće korištenje površinske strategije emocionalnog napora dovodi do veće razine emocionalne iscrpljenosti i depersonalizacije nastavnika (npr. Lee, 2019; Zaretsky i Katz, 2019; Zhang i Zhu, 2008), no povezanost s osobnim postignućem ostala je upitna (npr. Brotheridge i Lee, 2003; Lee, 2019; Naring i sur., 2007). Nadalje, autentična strategija negativno je povezana sa svim dimenzijama sagorijevanja nastavnika (npr. Yilmaz i sur, 2015; Zaretsky i Katz, 2019). Nalazi vezani uz dubinsku strategiju emocionalnog napora nastavnika nisu jednoznačni zbog čega su potrebna dodatna istraživanja (npr. Zaretsky i Katz, 2019; Zhang i Zhu, 2008). Zbog važnosti navedenih konstrukata u poslu nastavnika te nedostatka istraživanja, cilj ovoga rada je ispitati povezanost stilova humora, emocionalnog napora i sagorijevanja nastavnika.

CILJ, PROBLEMI I ISTRAŽIVAČKE HIPOTEZE

Cilj ovog istraživanja je ispitati doprinos vlastitog stila humora (afilijativni, samopoboljšavajući, agresivni i samoporažavajući) i strategija ulaganja emocionalnog napora (površinska, dubinska i autentična) u objašnjenju dimenzija sagorijevanja (emocionalna iscrpljenost, depersonalizacija i osobno postignuće) kod nastavnika gimnazija u Zagrebu i Zagrebačkoj županiji.

Sukladno cilju istraživanja i prijašnjim istraživanjima, postavljeni su sljedeći istraživački problemi i hipoteze:

Problem 1: Ispitati doprinos vlastitog stila humora i strategija emocionalnog napora u objašnjenju emocionalne iscrpljenosti nastavnika.

Hipoteza 1: Očekujemo da će strategije emocionalnog napora objasniti statistički značajni postotak varijance emocionalne iscrpljenosti površ stilova humora. Agresivni stil humora, samoporažavajući stil humora i površinska strategija emocionalnog napora bit će pozitivni prediktori, dok će afilijativni stil humora, samopoboljšavajući stil humora i autentična strategija emocionalnog napora biti negativni prediktori emocionalne iscrpljenosti nastavnika. Ne očekujemo da će dubinska strategija emocionalnog napora biti statistički značajan prediktor emocionalne iscrpljenosti nastavnika.

Problem 2: Ispitati doprinos vlastitog stila humora i strategija emocionalnog napora u objašnjenju depersonalizacije nastavnika.

Hipoteza 2: Očekujemo da će strategije emocionalnog napora objasniti statistički značajni postotak varijance depersonalizacije površ stilova humora. Agresivni stil humora, samoporažavajući stil humora i površinska strategija emocionalnog napora bit će pozitivni prediktori, dok će afilijativni stil humora, samopoboljšavajući stil humora i autentična strategija emocionalnog napora biti negativni prediktori depersonalizacije. Ne očekujemo da će dubinska strategija emocionalnog napora biti statistički značajan prediktor depersonalizacije nastavnika.

Problem 3: Ispitati doprinos vlastitog stila humora i strategija emocionalnog napora u objašnjenju osobnog postignuća nastavnika.

Hipoteza 3: Očekujemo da će strategije emocionalnog napora objasniti statistički značajni postotak varijance osobnog postignuća povrh stilova humora. Agresivni stil humora, samoporažavajući stil humora i površinska strategija emocionalnog napora bit će negativni prediktori, dok će afilijativni stil humora, samopoboljšavajući stil humora i autentična strategija emocionalnog napora biti pozitivni prediktori osobnog postignuća nastavnika. Ne očekujemo da će dubinska strategija emocionalnog napora biti statistički značajan prediktor osobnog postignuća nastavnika.

METODOLOGIJA

Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo 204 nastavnika od kojih su 21.1% muškarci, a 78.9% žene. Podaci iz Državnog zavoda za statistiku (2022) navode da je na početku školske godine 2021/2022. u gimnazijama bilo zaposleno više nastavnica, čak 74.47%, čime je u skladu i nesrazmjer rodova u ovom istraživanju. Prosječna dob sudionika kreće se između 41 i 50 godina. Prosječni radni staž nastavnika u istraživanju iznosi 18.54 godine pri čemu je najmanji staž 1 mjesec, a najduži 43 godine. Najveći broj nastavnika zaposlen je u općim gimnazijama (59.8%), zatim u prirodoslovno-matematičkim gimnazijama (29.2%), jezičnim gimnazijama (12.4%) te u klasičnim gimnazijama (8.6%). Državni zavod za statistiku (2022) ne nudi podatke vezane uz nastavne predmete, no u ovome istraživanju najviše nastavnika predaje hrvatski jezik, matematiku i engleski jezik, dok ih najmanje poučava logiku, filozofiju i glazbenu umjetnost što je očekivano s obzirom na satnicu predmeta.

Postupak

Prikupljanje podataka započelo je u travnju 2023. godine nakon uskršnjih praznika te je trajalo mjesec dana. Izrađen je online upitnik putem platforme *Google Forms*. Poveznica s online upitnikom poslana je psiholozima i/ili pedagogima gimnazija u gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji (Velika Gorica i Samobor) s molbom da ju proslijede nastavnicima u svojim školama. Upitnik je također objavljen putem društvenih mreža u razne nastavničke grupe (npr. *Školska zbornica, nastavnici.org, Hrvatska udruga nastavnika povijesti, Nastavnici matematike itd.*). Naslovna stranica upitnika sadržavala je bitne informacije o cilju istraživanja, korištenju podataka u

istraživačke svrhe, trajanju ispunjavanja (do 10 minuta), obradi rezultata isključivo na grupnoj razini, anonimnosti i mogućnosti odustajanja u bilo kojem trenutku. Upitnik se, osim upute, sastojao od nekoliko sociodemografskih pitanja te tri skale – *Skale stilova humora*, *Skale profesionalnog sagorijevanja* i *Skale strategija emocionalnog napora*. Na kraju upitnika sudionicima je zahvaljeno na sudjelovanju i navedena je e-mail adresa u slučaju primjedbi ili pitanja sudionika vezanih uz istraživanje.

Mjerni instrumenti

Sudionici su na početku odgovorili na nekoliko sociodemografskih pitanja: rod, dob, godine radnog staža, vrsta gimnazije u kojoj rade te nastavni predmet/i koji predaju. Također je bilo potrebno potvrdno odgovoriti na kontrolno pitanje jesu li zaposleni u gimnaziji u Zagrebu i/ili Zagrebačkoj županiji. Iz obrade su isključeni svi odgovori jednog sudionika koji je na kontrolno pitanje odgovorio negativno.

Upitnik stilova humora (Humor Styles Questionnaire (HSQ), Martin i sur., 2003)

Hrvatski prijevod upitnika za ovo istraživanje preuzet je iz diplomskog rada Tubin (2011). Upitnikom se mjere četiri dimenzije koje opisuju individualne razlike u svakodnevnom korištenju humora. Sastoji se od 32 čestice te je svaki stil humora mjeran s osam čestica. Sudionici su trebali iskreno procijeniti u kojoj se mjeri svaka tvrdnja odnosi na njih te su davali odgovore na skali od 1 (u potpunosti se ne slažem) do 7 (u potpunosti se slažem). Afilijativni stil humora mjeri se česticama poput: *Puno se smijem i šalim sa svojim prijateljima* i *Uživam nasmijavati druge ljude*, dok je samopoboljšavajući stil humora mjeran česticama kao: *Kad sam depresivan/na, obično se uveseljavam humorom* i *Moj duhoviti pogled na život čuva me od pretjeranog uzrujavanja i potištenosti*. Neke od čestica vezane uz agresivni stil humora glase: *Kada pričam viceve obično me ne zabrinjava kako to drugi ljudi primaju* i *Kad netko napravi grešku, često ga zadirkujem zbog toga*, dok se samoporažavajući stil humora ispituje česticama poput: *Često pretjerujem u omalovažavanju sebe kada se šalim i pokušavam biti smiješan/na* i *Kada sam sa svojim prijateljima ili članovima obitelji, često sam ja taj kojeg drugi ismijavaju*. Ukupni rezultat definiran za svaki stil humora je aritmetička sredina čestica koje mu pripadaju. Rezultati pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije u radu autorice Tubin (2011) iznose za afilijativni stil $\alpha=.71$, samopoboljšavajući stil $\alpha=.68$, agresivni stil $\alpha=.63$ te samoporažavajući stil $\alpha=.74$. Pouzdanosti tipa unutarnje

konzistencije dobivene u našem istraživanju iznose za afilijativni stil $\alpha=.69$, agresivni stil $\alpha=.60$, samopoboljšavajući stil $\alpha=.77$ i samoporažavajući stil $\alpha=.77$. Prema Novaku (2020) navedene pouzdanosti za afilijativni stil i agresivni stil spadaju u slabije, dok za samopoboljšavajući stil i samoporažavajući stil u visoke pouzdanosti.

Skala strategija emocionalnog napora (SSEN, Burić i Slišković., 2016)

Predmet mjerenja ove skale je emocionalni napor, odnosno napor prisutan tijekom reguliranja i izražavanja vlastitih emocija kako bi odgovarale radnim zahtjevima i očekivanju okoline (Burić i Slišković, 2016). Ovom se skalom mjere tri strategije emocionalnog napora – površinska, dubinska i autentična. Svaka strategija ispituje se s po tri čestice. Ispitanici su trebali procijeniti koliko često se na određeni način osjećaju i ponašaju tijekom svog uobičajenog dana na poslu nastavnika. Ponuđeni su odgovorili bili na skali od 1 (nikad) do 5 (uvijek). Primjeri za površinsku strategiju glase: *Koliko se često odupirete izražavanju svojih stvarnih osjećaja?* i *Koliko se često pravite da osjećate emocije koje zapravo ne osjećate?* Čestice koje ispituje dubinsku strategiju su npr. *Koliko često pokušavate stvarno doživjeti emocije koje zapravo ne osjećate?* i *Koliko često uistinu nastojite osjetiti emocije koje biste trebali pokazivati kao sastavni dio svog posla?* Posljednje, autentična strategija ispituje se česticama poput *Koliko pokazujete emocije koje odgovaraju onome što spontano osjećate?* i *Koliko su često emocije koje iskazujete uistinu prirodne?* Ukupan rezultat računa se kao prosječna vrijednost odgovora na svakoj skali. Rezultati pouzdanosti tipa unutrašnje konzistencije u istraživanju Burić i Slišković (2016) ukazuju na sljedeće pouzdanosti: površinska strategija $\alpha = .63$, dubinska strategija $\alpha = .81$ i autentična strategija $\alpha = .73$. Pouzdanosti tipa unutrašnje konzistencije u ovom istraživanju iznose: površinska strategija $\alpha=.71$, dubinska strategija $\alpha=.84$ i autentična strategija $\alpha=.80$ te prema Novaku (2020) sve spadaju u visoke pouzdanosti.

Skala profesionalnog sagorijevanja (MBI-NL-ES, Schaufeli, Daamen i Van Mierlo, 1994., razvijena prema MBI – ES, Maslach i Jackson, 1986.)

Prijevod ove skale na hrvatski jezik preuzet je iz Halavuk (2016). Profesionalno sagorijevanje kao posljedica dugotrajne izloženosti stresu očituje se u obliku emocionalne iscrpljenosti, depersonalizacije i smanjenog osobnog postignuća (Maslach, 2003). Dimenzija emocionalne iscrpljenosti mjerena je česticama poput: *Osjećam da*

sam na izmaku snaga i Osjećam se frustrirano na poslu. Primjeri tvrdnji za depersonalizaciju su: *Ne zanima me što se događa s učenicima u mom razredu i Osjećam zabrinutost zbog ovog posla jer postajem sve tvrdi/a, hladniji/ja* te za dimenziju osobnog postignuća: *U ovom poslu postizem mnogo vrijednih stvari i Efikasno rješavam probleme.* Budući da je u radu autorice Halavuk (2016) skala bila namijenjena populaciji odgojitelja, u ovome su istraživanju neke čestice prilagođene nastavnicima (npr. pojmovi *djeca, vrtičko okruženje* zamijenjeni su pojmovima *učenici, školsko okruženje*). Skala profesionalnog sagorijevanja sastoji se od 22 čestice – po sedam čestica se odnose na emocionalnu iscrpljenost i depersonalizaciju te osam čestica na osobno postignuće. Zadatak sudionika bio je procijeniti koliko se često susreću s opisanim situacijama ili doživljenim emocijama na poslu nastavnika. Odgovore su označavali na skali od 0 (nikad) do 6 (svakodnevno) te se ukupni rezultat računao kao aritmetička sredina čestica za svaku dimenziju. Viši rezultati na skalama emocionalne iscrpljenosti i depersonalizacije ukazuju na višu razinu sagorijevanja. Suprotno tome, niži rezultat na skali osobnog postignuća ukazuje na višu razinu doživljenog sagorijevanja, odnosno na smanjenje osobnog postignuća. Pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije u ovome istraživanju iznosile su za dimenziju emocionalne iscrpljenosti $\alpha=.92$, dimenziju depersonalizacije $\alpha=.78$ te za dimenziju osobnog postignuća $\alpha=.85$ što prema Novaku (2020) također spada u visoke pouzdanosti.

REZULTATI

Deskriptivna statistika

Dobiveni rezultati obrađeni su u računalnom programu IBM SPSS 25.0. Početno je izračunata deskriptivna statistika za mjerene varijable (stilovi humora, strategije emocionalnog napora i dimenzije sagorijevanja). Tablica 1 prikazuje aritmetičke sredine, standardne devijacije te minimalni i maksimalni opaženi rezultat. U tablici su prikazani i indeksi asimetričnosti i spljoštenosti putem kojih je provjeren normalitet distribucija. Budući da je apsolutna vrijednost indeksa asimetričnosti manja od 2, a apsolutna vrijednost indeksa spljoštenosti manja od 7, utvrđeno je da sve distribucije odgovaraju normalnima (West i sur., 1995). Dovoljno velikim uzorkom sudionika te zadovoljavajućim normalitetom distribucija osigurano je korištenje parametrijskih analiza na podacima.

Tablica 1*Deskriptivni podaci mjerenih varijabli u istraživanju (N=204)*

		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	<i>A</i>	<i>S</i>
Stilovi humora	Afilijativni stil	5.30	0.995	1.88	7	-0.594	0.248
	Samopoboljšavajući stil	4.63	1.07	1.88	7	-0.165	-0.320
	Agresivni stil	2.65	0.89	1	5.63	0.512	0.039
	Samoporažavajući stil	3.09	1.13	1	6	0.318	-0.629
Strategije emocionalnog napora	Površinska strategija	2.58	0.71	1	4.67	0.529	0.078
	Dubinska strategija	3.36	0.96	1	5	-0.394	-0.062
	Autentična strategija	3.99	0.64	2	5	-0.587	0.574
Dimenzije sagorijevanja	Emocionalna iscrpljenost	2.63	1.33	0.29	6	0.507	-0.370
	Depersonalizacija	1.31	0.93	0	4.43	1.045	0.924
	Osobno postignuće	4.16	0.87	1.50	6	-0.416	0.091

Legenda: M - aritmetička sredina, *SD* - standardna devijacija, *min* - najniži opaženi rezultat, *max* - najviši opaženi rezultat, *A* - indeks asimetričnosti, *S* - indeks spljoštenosti

Iz Tablice 1 može se uočiti kako nastavnici u zagrebačkim gimnazijama najmanje upotrebljavaju agresivni stil humora, a najviše afilijativni. Od strategija emocionalnog napora, najčešće koriste autentičnu strategiju, a najrjeđe površinsku. Također je vidljivo da prevladava osjećaj osobnog postignuća, dok je depersonalizacija najmanje izražena.

Tablica 2*Korelacijska matrica mjerenih varijabli (N=204)*

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1. Rod	-											
2. Godine radnog staža	-.134	-										
3. Afilijativni stil	.059	.010	-									
4. Samopoboljšavajući stil	.116	-.026	.536**	-								
5. Agresivni stil	.054	.037	.262**	.114	-							
6. Samoporažavajući stil	.090	.083	.229**	.275**	.363**	-						
7. Površinska strategija	.022	-.018	-.089	-.156*	.131	.165*	-					
8. Dubinska strategija	-.103	.078	.120	.098	-.017	.090	-.009	-				
9. Autentična strategija	.012	-.021	.275**	.263**	-.148*	-.082	-.575**	.194**	-			
10. Emocionalna iscrpljenost	-.138*	.032	-.178*	-.283**	-.001	.084	.315**	.067	-.256**	-		
11. Depersonalizacija	-.100	-.002	-.206**	-.272**	.202**	.184**	.508**	-.086	-.415**	.662**	-	
12. Osobno postignuće	.022	-.033	.358**	.423**	-.121	-.151*	-.303**	.165*	.321**	-.399**	-.464**	-

*Legenda: * $p < .05$, ** $p < .01$*

Korelacije mjerenih varijabli

U Tablici 2 prikazane su korelacije mjerenih varijabli u istraživanju. Vidljivo je da svi osobni *stilovi humora* međusobno koreliraju, osim agresivnog i samoporažavajućeg stila. Međusobne korelacije su pozitivne i niske, a najviša i umjerena povezanost pronađena je između afilijativnog i samopoboljšavajućeg stila humora. Sve su *strategije emocionalnog napora* međusobno povezane, osim površinske i dubinske. Najviša korelacija vidljiva je između površinske i autentične strategije te je ona umjerena i negativna. Sve *dimenzije sagorijevanja* međusobno koreliraju te su sve negativne, osim one između emocionalne iscrpljenosti i depersonalizacije koja je ujedno i najviša. Od sociodemografskih karakteristika, radni staž nije statistički značajno povezan ni s jednom drugom varijablom, dok je jedina značajna korelacija *roda* s emocionalnom iscrpljenošću te je negativnog smjera što znači da su nastavnice više emocionalno iscrpljene od nastavnika.

Stilovi humora i strategije emocionalnog napora slabo su povezani. Dubinska strategija nije statistički značajno povezana niti sa jednim stilom humora. Površinska strategija negativno korelira sa samopoboljšavajućim stilom, a pozitivno sa samoporažavajućim stilom humora. Viši rezultat na skali autentične strategije povezan je s višom razinom na skalama afilijativnog i samopoboljšavajućeg stila, ali s nižim rezultatom na skali agresivnog stila humora. Korelacije između *stilova humora i dimenzija sagorijevanja* su očekivane. Dobivene povezanosti su niske, a najveća i pozitivna je između samopoboljšavajućeg stila humora i osobnog postignuća. *Strategije emocionalnog napora* nisko su povezane s *dimenzijama sagorijevanja*. Najveća korelacija utvrđena je između površinske strategije i depersonalizacije. Često korištenje površinske strategije veže se uz višu razinu depersonalizacije.

Rezultati hijerarhijskih regresijskih analiza

Tablica 3 prikazuje rezultate tri provedene hijerarhijske regresijske analize. U prvom koraku je uvrštena kontrolna, sociodemografska varijabla rod, u drugome stilovi humora te u zadnjem, trećem koraku, strategije emocionalnog napora. Kriteriji su dimenzije sagorijevanja, odnosno emocionalna iscrpljenost, depersonalizacija i osobno postignuće.

Tablica 3

Rezultati hijerarhijskih regresijskih analiza s tri dimenzije sagorijevanja kao kriterijima (N=204)

Kriterij	Prediktori	1.korak β	2. korak β	3. korak β
Emocionalna iscrpljenost	Rod	-.138*	-.117	-.113
	Afilijativni stil	-	-.054	-.034
	Samopoboljšavajući stil	-	-.292**	-.240**
	Agresivni stil	-	-.017	-.045
	Samoporažavajući stil	-	.194**	.135
	Površinska strategija	-	-	.224**
	Dubinska strategija	-	-	.085
	Autentična strategija	-	-	-.065
	R^2	.019*	.125**	.194**
	Korigirani R^2	.014*	.103**	.161**
	ΔR^2	-	.106**	.069**
	F	3.905*	5.645**	5.863**
	ΔF	3.905*	5.983**	5.575**
	Depersonalizacija	Rod	-.100	-.091
Afilijativni stil		-	-.167*	-.121
Samopoboljšavajući stil		-	-.258**	-.168*
Agresivni stil		-	.196**	.141*
Samoporažavajući stil		-	.230**	.151*
Površinska strategija		-	-	.392**
Dubinska strategija		-	-	-.061
Autentična strategija		-	-	-.066
R^2		.010	.195**	.370**
Korigirani R^2		.005	.175**	.344**
ΔR^2		.010	.185**	.174**
F		2.020	9.604**	14.287**
ΔF		2.020	11.396**	17.975**
Osobno postignuće		Rod	.022	-.005
	Afilijativni stil	-	.253**	.227**
	Samopoboljšavajući stil	-	.375**	.336**
	Agresivni stil	-	-.135*	-.106
	Samoporažavajući stil	-	-.263**	-.240**
	Površinska strategija	-	-	-.167*
	Dubinska strategija	-	-	.122*
	Autentična strategija	-	-	.015
	R^2	.000	.305**	.348**
	Korigirani R^2	-.004	.288**	.321**
	ΔR^2	.000	.305**	.043**
	F	.101	17.393**	13.022**
	ΔF	.101	21.705**	4.292**

Legenda: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, β - standardizirani regresijski beta koeficijent, F - F - omjer analize varijance, R - koeficijent višestruke korelacije, R^2 - koeficijent determinacije, korigirani R^2 - prilagođeni koeficijent determinacije, ΔR^2 - razlika korigiranog koeficijenta determinacije između koraka regresije, ΔF - F -omjer promjene pristajanja modela između koraka regresije

Emocionalni napor neizostavan je dio nastavnickog posla te je puno istraživanja posvećeno odnosu između strategija emocionalnog napora i sagorijevanja nastavnika. S druge strane, istraživanja o stilovima humora nastavnika te o povezanosti stilova humora i sagorijevanja kod nastavnika su rijetka. Zbog toga su u hijerarhijskim regresijskim analizama stilovi humora uvršteni u prvi korak, a strategije emocionalnog napora u drugi. Početno, kada je emocionalna iscrpljenost korištena kao kriterij, prvi se korak pokazao granično statistički značajan ($R^2 = .019$, $p = .05$) te objašnjava 1.9% varijance emocionalne iscrpljenosti. Rod je statistički negativan prediktor, što označava višu razinu emocionalne iscrpljenosti kod nastavnica u odnosu na nastavnike. U drugome koraku stilovi humora objašnjavaju varijancu emocionalne iscrpljenosti za još 10.6% te rod prestaje biti statistički značajan prediktor. Samopoboljšavajući stil humora postaje negativan, a samoporažavajući stil humora pozitivan prediktor. Dodavanjem strategija emocionalnog napora u trećem koraku, postotak objašnjene varijance raste za 6.9%. Samopoboljšavajući stil ostaje statistički značajan i negativan prediktor, dok samoporažavajući stil humora gubi svoju statističku značajnost. Površinska strategija postaje statistički značajan prediktor s pozitivnim smjerom što znači da viši rezultat na površinskoj strategiji previđa i viši rezultat na emocionalnoj iscrpljenosti. Najveći samostalni doprinos u objašnjenju varijance emocionalne iscrpljenosti ima samopoboljšavajući stil humora u iznosu od 19.4%.

Sljedeći kriterij bila je depersonalizacija te se prvi korak nije pokazao statistički značajnim. Drugi korak, odnosno stilovi humora, statistički značajno doprinose objašnjenju depersonalizacije te objašnjavaju 19.5% varijance. Statistički značajnim prediktorima pokazali su se svi stilovi humora. Afilijativni i samopoboljšavajući su negativni prediktori, dok su agresivni i samoporažavajući stilovi humora pozitivni. Uvrštavanjem strategija emocionalnog napora u zadnjem koraku, dodatno se objašnjava 17.4% varijance depersonalizacije. Afilijativni stil humora prestaje biti statistički značajan, dok ostali stilovi zadržavaju svoju statističku značajnost i smjer. Od strategija emocionalnog napora, u ovome koraku samo površinska strategija postaje statistički značajan i pozitivan prediktor pri čemu viši rezultat na površinskoj strategiji predviđa i viši rezultat na dimenziji depersonalizacije. Površinska strategija ima najveći samostalni doprinos u objašnjenju varijance depersonalizacije te iznosi 37%.

Naposljetku, kada je kao kriterij korištena dimenzija osobnog postignuća, prvi korak se nije pokazao statistički značajnim. Dodavanjem stilova humora u drugome koraku dolazi do statistički značajne promjene te drugi blok objašnjava 30.5% varijance osobnog postignuća. Kao i kod kriterija depersonalizacije, svi stilovi humora postaju statistički značajni pri čemu su afilijativni i samopoboljšavajući stilovi pozitivni prediktori, a agresivni i samoporažavajući negativni. Trećim se korakom objašnjava još 4.3% varijance osobnog postignuća. Uvođenjem strategija emocionalnog napora, agresivni stil humora gubi statističku značajnost, a ostali stilovi zadržavaju smjer i statističku značajnost. Površinska i dubinska strategija postaju statistički značajni prediktori, ali suprotnog smjera. Viši rezultat na površinskoj te niži rezultat na dubinskoj strategiji predviđaju i niži osjećaj osobnog postignuća. Najveći samostalni doprinos u objašnjenju varijance osobnog postignuća ima samopoboljšavajući stil humora te iznosi 34.8%.

RASPRAVA

Djelatnici u pomažućim profesijama, u koje se ubraja i nastavnička, izloženi su dvostrukom izvoru stresa – osobnom stresu i stresu osoba kojima pomažu (Žužić i sur., 2020). Emocionalni napor pridonosi stresu nastavnika, a njegove visoke razine negativno utječu na psihofizičko zdravlje i izgaranje na poslu te mogu dovesti do sagorijevanja (Brotheridge i Lee, 2003; Kinman i sur., 2011). Jedan efikasan način suočavanja sa stresnim radnim okruženjem jest humor (Caudron, 1992; prema Sidle, 2000). Važnost i nedostatak spoznaja vezanih uz povezanost humora, emocionalnog napora i sagorijevanja kod nastavnika potaknula su ovo istraživanje.

Konkretnije, cilj istraživanja bio je utvrditi doprinos stilova humora (afilijativnog, samopoboljšavajućeg, agresivnog i samoporažavajućeg) i strategija ulaganja emocionalnog napora (površinska, dubinska i autentična) u objašnjenju dimenzija sagorijevanja (emocionalna iscrpljenost, depersonalizacija i osobno postignuće) kod nastavnika gimnazija u Zagrebu i Zagrebačkoj županiji. Dobiveni rezultati djelomično podržavaju hipoteze.

Počevši s deskriptivnom statistikom, kod zagrebačkih nastavnika gimnazija najviše prevladava afilijativni stil humora. Istraživanja pokazuju da nastavnici s

afilijativnim i samoboljšavajućim stilom humora imaju pozitivniji pristup rješavanju problema te lakše stvaraju pozitivnu atmosferu u razredu (Banas i sur., 2011; Tras i sur., 2011; prema Aydan, 2015). S druge strane, agresivni i samoporažavajući stil nastavnika izazvat će kod učenika gubitak samopouzdanja i neugodne emocije poput bezvrijednosti, poniženja i degradiranosti (Asilioglu, 2021; Wanzer i sur., 2006). Redoslijed čestine korištenja stilova humora u ovom istraživanju potvrđen je i u drugim istraživanjima na studentima nastavničkih profesija (Asilioglu, 2021), ali i na općoj populaciji (Oktug, 2017; Prvan, 2022; Schermer i sur., 2019). Nadalje, naši rezultati ukazuju na najčešće korištenje autentične strategije emocionalnog napora, dok se najrjeđe koristi površinska. Ovakvi su nalazi u drugim istraživanjima pronađeni na populaciji osnovnoškolskih nastavnika (Macuka i Burić, 2015), srednjoškolskih nastavnika (Begenirbas i Meydan, 2012; prema Yilmaz i sur., 2015) te svih zaposlenih u nastavničkoj profesiji (Yilmaz i sur., 2015). Veću upotrebu autentične i dubinske strategije emocionalnog napora u našem uzorku možemo smatrati pozitivnom budući da su navedene strategije povezane s većim zadovoljstvom poslom, dok je kod površinske strategije obrnuto (Yin i sur., 2019).

Što se tiče dimenzija sagorijevanja, kod zagrebačkih nastavnika najviše je izražen osjećaj osobnog postignuća, dok su razine depersonalizacije i emocionalne iscrpljenosti niže. Opisani rezultati podržavaju većinu nalaza ranijih istraživanja da su hrvatski nastavnici u prosjeku zadovoljni svojim poslom te da doživljavaju nisku ili umjerenu razinu stresa (Koludrović i sur., 2009; Sinković, 2015; Vizek Vidović, 2005). Od sociodemografskih karakteristika, samo je rod ostvario statistički značajnu povezanost s dimenzijom emocionalne iscrpljenosti, odnosno nastavnice su više emocionalno iscrpljene od nastavnika. Varijabla radnog staža nije statistički značajno povezana ni s jednom varijablom zbog čega nije uvrštena u hijerarhijsku regresijsku analizu.

Prvi problem u ovome istraživanju bio je ispitati doprinos stilova humora i strategija emocionalnog napora u objašnjenju *emocionalne iscrpljenosti*. Na temelju dosadašnjih istraživanja, očekivali smo pozitivne (agresivni stil, samoporažavajući stil i površinska strategija) i negativne prediktore (afilijativni stil, samopoboljšavajući stil i autentična strategija) te dubinsku strategiju kao neznačajni prediktor. Dobiveni rezultati djelomično su potvrdili prvu hipotezu. Prvi model prediktora (sociodemografska

karakteristika – rod) u hijerarhijskoj regresijskoj analizi pokazao se granično statistički značajnim. Objašnjeno je 1.9% varijance emocionalne iscrpljenosti te je rod granično statistički značajan prediktor, negativnog smjera, što ukazuje na višu razinu emocionalne iscrpljenosti kod nastavnica. Istraživanja vezana uz stres i sagorijevanje na nastavnicima pokazuju nekonzistentne rezultate. Neki nalazi ukazuju na nepostojanje razlike između žena i muškaraca u razini emocionalne iscrpljenosti (Macuka i Burić, 2015) i stresa (Darmody i Smyth, 2010), dok neka istraživanja upućuju na veću razinu stresa i depersonalizacije kod muškaraca (Domović i sur, 2010; Tashi, 2014). Viša razina emocionalne iscrpljenosti i stresa kod žena, osim u našem istraživanju, potvrđena je i u drugima (Antoniou i sur., 2013; Sari, 2004; Slišković i Maslić Seršić, 2011; Slišković i sur., 2016; Tumkaya, 2007). Sinković (2015) u svome radu objašnjava kako žene značajno češće navode neprimjereno ponašanje učenika i radna opterećenja kao izvore stresa na poslu od muških nastavnika. Žužić i sur. (2020) u svome istraživanju dobivaju podatak da su žene nezadovoljnije nastavničkim poslom od muškaraca, a neki razlozi su češće nošenje radnih zadataka doma i češće razmišljanje o problemima s učenicima. Sve navedeno može smanjiti resurse nastavnica zbog čega postaju emocionalno iscrpljene.

Uvođenjem stilova humora u drugome koraku, rod gubi svoju značajnost, dok samopoboljšavajući i samoporažavajući stil humora postaju statistički značajni prediktori suprotnog smjera i objašnjeno je dodatnih 10.6% varijance emocionalne iscrpljenosti. U zadnjem su koraku u analizu uvrštene strategije emocionalnog napora koje zajedno s prethodnim modelima objašnjavaju 19.4% varijance kriterija. Značajni prediktor ostaje samopoboljšavajući stil humora uz, dodatno, površinsku strategiju.

Dakle, nastavnici koji ostvaruju viši rezultat na samopoboljšavajućem stilu humora izjavljuju i da su manje emocionalno iscrpljeni. Ovakav je nalaz u drugim istraživanjima potvrđen na nastavnicima (Ho, 2016; Tumkaya, 2007), ali i na nenastavničkom uzorku (Oktug, 2017; Wojtyna i Stawiarska, 2009). Prediktor koji objašnjava najviše varijance emocionalne iscrpljenosti upravo je samopoboljšavajući stil humora, što ne čudi s obzirom na njegove brojne pozitivne efekte na dobrobit i zadovoljstvo životom poput pozitivne povezanosti s optimizmom, srećom i stabilnim pozitivnim afektom (Cann i Collete, 2014; Ford i sur., 2014; Karou-ei i sur., 2009; Leist i Muller, 2013). Ostali stilovi humora (afilijativni, samoporažavajući i agresivni) nisu se

pokazali statistički značajnim prediktorima, što nije u skladu s postavljenom hipotezom. No, nepostojanje prediktivnosti afilijativnog stila humora za emocionalnu iscrpljenost pronađeno je u već spomenutom istraživanju na psihoterapeutima (Malinowski, 2013). Dobiveni nalaz u našem istraživanju mogao bi se objasniti korelacijom između afilijativnog i samopoboljšavajućeg stila humora, koja je ujedno i najviša u ovom modelu prediktora ($r(202)=.536$, $p<.01$). Ova korelacija ukazuje na postojanje određenog postotka zajedničke varijance, a budući da je samopoboljšavajući stil prediktor koji objašnjava najveći postotak varijance kriterija, moguće je da zbog toga afilijativni stil humora nije statistički značajan. Najviša korelacija između afilijativnog i samopoboljšavajućeg stila humora dobivena je i u ostalim istraživanjima (Fileš i Pavlin-Bernardić, 2021; Martin i sur., 2003; Prvan, 2022; Tubin, 2011) te ukazuje na mogućnost postojanja dva generalna faktora, adaptivnog i maladaptivnog humora (Martin i sur., 2003).

Činjenica da agresivni stil humora nije bio statistički značajan kao prediktor mogla bi se objasniti rodnim razlikama. Naime, Martin i sur. (2003) utvrdili su kako žene u manjoj mjeri prakticiraju agresivni stil humora, a u ovome istraživanju prevladavaju nastavnice. Također, agresivni stil humora očituje se u vrijeđanju i maltretiranju drugih te nije poželjan za nastavničku profesiju, zbog čega postoji mogućnosti da su sudionici davali socijalno poželjne odgovore. Za razliku od ostalih stilova humora, za agresivni stil se u istraživanjima pokazuje najviše nekonzistentnih rezultata. Primjerice, Tubin (2011) u svome radu utvrđuje pozitivnu povezanost agresivnog humora s ekstraverzijom, dok Mendiburo-Seguel i sur. (2015) ukazuju na pozitivnu korelaciju s neuroticizmom. Nalazi metaanalize (Schneider i sur., 2018) pokazuju da agresivni stil humora nije uopće povezan s indeksima mentalnog zdravlja.

Samoporažavajući stil humora pokazao se statistički značajnim i pozitivnim prediktorom u drugome koraku analize što je u skladu s drugim istraživanjima (Malinowski, 2013; Tomyaka, 2017). No, uvrštavanjem strategija emocionalnog napora, statistička značajnost prediktora se gubi. Jedno od objašnjenja može biti mogućnost moderacijskog utjecaja samoporažavajućeg stila na vezu između stresa na poslu i emocionalni iscrpljenosti kao što je utvrdio Oktug (2017) u svome istraživanju. Naime, pokazalo se da kako raste razina samoporažavajućeg humora, učinak stresa na poslu na emocionalnu iscrpljenost se pojačava (Oktug, 2017). I u našem istraživanju žene rjeđe

koriste samoporažavajući stil humora od muškaraca, što se ponovo nadovezuje na moguću problematiku uzorka.

Površinska strategija emocionalnog napora pozitivan je prediktor emocionalne iscrpljenosti nastavnika, što je u skladu s hipotezom. Više korištenje površinske strategije povezano je s višom razinom emocionalne iscrpljenosti, što potvrđuje veliki broj istraživanja (npr. Lee, 2019; Zaretsky i Katz, 2019; Zhang i Zhu, 2008). Koristeći ovu strategiju, osoba ulaže resurse u potiskivanje svojih stvarnih emocija ili u pokazivanje lažnih, ali očekivanih, što dugoročno vodi osjećaju neautentičnosti koji može narušiti dobrobit (Brotheridge i Lee, 2003; Glomb i Tews, 2004). Pozitivno je što nastavnici zagrebačkih gimnazija, u ovome istraživanju, iskazuju najrjeđe korištenje površinske strategije.

Nadalje, dubinska strategija nije se pokazala statistički značajnim prediktorom što je u skladu s hipotezom, ali i s većinom istraživanja (npr. Naring i sur., 2007; Yilmaz i sur., 2015; Yin i sur., 2019). No, treba spomenuti i da je u nekim istraživanjima pronađena pozitivna korelacija (Grandey, 2003), a u nekim negativna korelacija između dubinske strategije i emocionalne iscrpljenosti (Zhang i Zhu, 2008). Jedno od objašnjenja neznačajnosti dubinske strategije emocionalnog napora kao prediktora za ovaj kriterij ponudili su Naring i sur. (2007) ukazujući da postoje interindividualne razlike u sposobnosti korištenja ove strategije. Moguće je da neki pojedinci „lakše“ prizovu poželjne emocije u sebi, dok drugima to predstavlja problem što može dovesti do više trošenja emocionalnih resursa.

Doprinos stilova humora i strategija emocionalnog napora objašnjenju varijance *depersonalizacije* ispitivao se u drugom problemu. Postavljene hipoteze kretale su se u istom smjeru kao u prvom problemu, odnosno za kriterij emocionalne iscrpljenosti. Hipoteza je potvrđena za sve osim za afilijativni stil humora i autentičnu strategiju. Uvođenjem drugog modela prediktora (stilova humora) objašnjeno je 19.5% varijance *depersonalizacije*. Značajni prediktori postaju svi stilovi humora. Dodatnih 17.4% varijance objašnjeno je u trećem koraku dodajući strategije emocionalnog napora.

Nadalje, u završnom koraku analize, afilijativni stil humora prestaje biti statistički značajan, dok svi ostali stilovi zadržavaju svoju statističku značajnost i smjer. Samopoboljšavajući stil humora statistički je značajan prediktor, negativnog smjera što

označava nižu razinu depersonalizacije kod nastavnika s izraženijim samopoboljšavajućim stilom humora. Takav je odnos potvrđen u drugim istraživanjima (Tumkaya, 2007; Wojtyna i Stawiarska, 2009). Samopoboljšavajući stil doprinosi pozitivnom načinu razmišljanja te je povezan s boljim vještinama suočavanja (Kuiper i sur., 2004; Yue i sur., 2010; prema Prvan, 2022). Također pozitivno korelira s ekastraverzijom, otvorenošću, ugodnošću, savjesnošću (Mendiburo-Seguel, 2015) te sa samopouzdanjem (Martin i sur., 2003) i otpornošću (Cann i Collete, 2014). Ovaj stil njeguje socijalne interakcije zbog čega nastavnici s izraženijim samopoboljšavajućim stilom humora ostvaruju dobre odnose s učenicima i pozitivnu atmosferu u razredu te ih učenici percipiraju kao kompetentne, prijateljski nastrojene i pristupačne (Banas i sur., 2011; Nesi, 2012). Agresivni i samoporažavajući stilovi humora također su statistički značajni prediktori, ali suprotnog smjera. Više samoprocjene nastavnika na agresivnom i samoporažavajućem stilu humora, ukazuju na višu razinu depersonalizacije što su potvrdili i drugi autori (Malinowski, 2013; Tumkaya, 2007). Ne čudi da je agresivan stil humora pozitivan prediktor depersonalizacije, budući da i depersonalizaciju karakterizira ciničan odnos prema učenicima, etiketiranje i nepriznavanje učenika, tretiranje učenika kao objekte, nedruželjubivost i nevoljkost da im se pomogne (Fardous i Afzal, 2022; Maslach, 2003).

Samoporažavajući stil humora ostaje značajan prediktor depersonalizacije. Za ovaj se stil humora u istraživanjima pokazalo da je pozitivno povezan s negativnim afektom, tjeskobom i usamljenosti (Cann i Etzel, 2008; Martin i sur., 2003; Schermer i sur., 2017). Ovaj neadaptivan stil humora stvara emocionalnu disonancu u odnosima (Dyck i Holtzman, 2013) koja je osnovno obilježje depersonalizacije. Omalovažavanje i ismijavanje sebe, pojedinci mogu koristiti kao obrambeni mehanizam i bijeg od suočavanja sa stvarnim osjećajima, što je također razlog javljanja depersonalizacije (Martin i sur., 2003).

Afilijativni stil humora pokazao je prediktivnu značajnost u drugom koraku analize, ali se ona izgubila uvrštavajući strategije emocionalnog napora u trećem koraku. Ova statistička neznačajnost nije u skladu s hipotezom budući da je afilijativni stil humora usmjeren na druge i odnose s njima (Martin i sur., 2003). Već ponuđeno moguće objašnjenje, vezano uz postotak zajedničke varijance sa samopoboljšavajućim stilom humora, može se primijeniti i u ovome slučaju.

Što se tiče emocionalnog napora, hipoteza je potvrđena za površinsku i dubinsku strategiju. Površinska strategija, koja se pokazala kao najbolji prediktor depersonalizacije, pozitivnog je smjera. Nastavnici koji češće skrivaju svoje prave, a pokazuju lažne i očekivane emocije, imaju višu razinu depersonalizacije, što je potvrđeno u svim pronađenim istraživanjima (npr. Brotheridge i Lee, 2003; Naring i sur., 2007; Yilmaz i sur., 2015). Kao što je već spomenuto, budući da se koristeći površinsku strategiju „vara“, ona može razviti osjećaj neautentičnosti kojeg učenici mogu prepoznati, što može negativno utjecati na odnos s nastavnikom (Ashforth i Tomiuk, 2000; prema Zhang i Zhu, 2008; Brotheridge i Lee, 2003). Također, nastavnici koji češće koriste površinsku strategiju, percipiraju radne zahtjeve emocionalno intenzivnijima te se češće u radu susreću s neugodnim emocija poput ljutnje i bespomoćnosti (Brotheridge i Lee, 2003; Burić i Slišković, 2016). Navedeni utjecaji dovest će nastavnika do kraja emocionalnih resursa i snaga što može potaknuti otuđenost i smanjene kvalitete odnosa s učenicima, ali i s ostalim sudionicima školskog okruženja.

Dubinska strategija nije se pokazala kao statistički značajan prediktor u ovom istraživanju kao i u većini ostalih (npr. Lee, 2019; Yin i sur., 2019; Zaretsky i Katz, 2019). Pronađena iznimka je istraživanje autora Zhang i Zhu (2018) u kojem je dobiven negativan smjer. Budući da se emocionalna iscrpljenost nastavlja na depersonalizaciju, i ovdje se može ponuditi isto moguće objašnjenje neznačajnosti prema Naringu i sur. (2007). Naime, možda postoje razlike između nastavnica u kontroliranju, reguliranju i izražavanju emocija. Netko će na neprimjereno ponašanje učenika reagirati negativno te će teže sakriti nedopuštene emocije poput ljutnje i bijesa. S druge strane, netko drugi će lakše napraviti kognitivnu promjenu, probat će razumjeti učenikovo ponašanje te će lakše izazvati empatiju i prikladne emocije u sebi.

Autentična strategija nije statistički značajan prediktor depersonalizacije što nije u skladu s našom hipotezom i istraživanjima koja pronalaze negativnu značajnu prediktivnost (npr. Lee, 2019; Yilmaz i sur., 2015; Zhang i Zhu, 2008). Jedno od objašnjenja može biti korelacija između autentične i površinske strategije emocionalnog napora ($r(202)=-.575, p<.01$) koja govori o postojanju određenog postotka zajedničke varijance. Navedeno može utjecati na preciznost regresijskog beta koeficijenta zbog čega se smanjuje statistička snaga regresijskog modela.

Treći problem ispitivao je doprinos stilova humora i strategija emocionalnog napora objašnjenju varijance dimenzije *osobnog postignuća*. Očekivali smo pozitivne (afilijativni stil, samopoboljšavajući stil, autentična strategija) i negativne prediktore (agresivni stil, samoporažavajući stil, površinska strategija) te dubinsku strategiju kao neznačajni prediktor. Set prediktora (stilovi humora) u drugome koraku doveo je do značajnosti modela. Svi stilovi humora pokazali su se kao statistički značajni prediktori te je objašnjeno 30.5% varijance osobnog postignuća. Zadnji korak kojim je objašnjeno dodatnih 4.3% varijance, pokazao je da su značajni prediktori svi stilovi humora i strategije emocionalnog napora osim agresivnog stila i autentične strategije.

Preveliki radni zahtjevi dovode do emocionalne istrošenosti nastavnika što može rezultirati otuđenošću i smanjenom kvalitetom odnosa nastavnika i učenika. Negativni efekti iscrpljenosti i depersonalizacije povezani su s osjećajem osobnog postignuća nastavnika (Fardous i Afzal, 2022). Rezultati našeg istraživanja upućuju na to da nastavnici koji imaju izraženiji afilijativni stil humora, imaju i veći osjećaj osobnog postignuća, što je vidljivo i u drugim istraživanjima (npr. Ho, 2016; Oktug, 2017; Tumkaya, 2007). Afilijativni stil humora povezan je s višom savjesnošću, samopouzdanjem i samopoštovanjem pojedinca (Martin i sur., 2003; Vaughan i sur., 2014) što se veže uz višu razinu samoeфикаsnosti, odnosno uvjerenje o vlastitoj sposobnosti nošenja sa zahtjevima situacije, te uz veći osjećaj osobnog postignuća (Bandura, 1997). Kao i kod emocionalne iscrpljenosti, samopoboljšavajući stil humora objašnjava najveći postotak varijance kriterija. Naime, duhovit pogled na svijet i na stresne situacije povezan je s većim osjećajem osobnog postignuća. Nastavnici s izraženijim samopoboljšavajućim stilom humora optimističnije procjenjuju stresne događaje te se s njima bolje suočavaju (Kuiper i sur., 2004; Martin i sur., 2003), što se može povezati i s višom razinom samoeфикаsnosti, produktivnosti i pozitivnom samoprocjenom kompetencija, odnosno osobnim postignućem (Maslach i sur., 2001).

Negativan prediktor osobnog postignuća je samoporažavajući stil humora, što je trend vidljiv i kod drugih autora (Malinowski, 2013; Tumkaya, 2007). Viši rezultat na skali samoporažavajućeg stila humora povezan je s nižim osjećajem osobnog postignuća što ne iznenađuje s obzirom na to da se ovaj stil veže uz više razine anksioznih i depresivnih simptoma te niže razine zadovoljstva životom (Martin i sur., 2003). Agresivni stil humora izgubio je značajnost u zadnjem koraku analize što nije u

skladu s hipotezom ni s ostalim istraživanjima (Malinowski, 2013; Tumkaya, 2007). Osim već ponuđenih objašnjenja vezanih uz rod i socijalno poželjno odgovaranje, moguće je da agresivni stil humora nije značajan prediktor zbog toga što ga sudionici malo koriste te je uzorak u ovome istraživanju relativno mali ($M=2.65$, $N=204$). Od strategija emocionalnog napora, površinska strategija pokazala se kao značajan prediktor.

Češće korištenje površinske strategije kod nastavnika povezano je s nižim osjećajem osobnog postignuća. Naše istraživanje potvrđuje da je površinska strategija pozitivan prediktor emocionalne iscrpljenosti te objašnjava najveći postotak varijance depersonalizacije, zbog čega je očekivano da će biti negativno povezana s osjećajem osobnog postignuća. Nastavnik koji često pribjegava korištenju površinske strategije troši svoje emocionalne resurse i zalihe te ne ostvaruje kvalitetan odnos s učenicima što može dovesti do smanjene motivacije za rad i nezadovoljstva vlastitom uspješnošću, odnosno do smanjenja osjećaja osobnog postignuća (Maslach i sur., 2001). Zbog nekonzistentnih nalaza vezanih uz dubinsku strategiju (npr. Brotheridge i Lee, 2003; Yin i sur., 2019; Zhang i Zhu, 2008), pretpostavili smo da ona neće biti značajan prediktor. No, iz rezultata je vidljivo da je dubinska strategija značajan i pozitivan prediktor osobnog postignuća. Naime, dubinska strategija predstavlja pozitivan oblik emocionalnog napora u kojem pojedinac pokušava uskladiti doživljene i očekivane emocije na način da ih pokuša uistinu doživjeti (Brotheridge i Lee, 2003). U tom slučaju, nastavnik pokazuje veću razinu autentičnosti koju učenici prepoznaju što može rezultirati boljim odnosom. Osobno postignuće se tada promatra kao oblik samoevaluacije kroz autentičnost i pozitivnu povratnu informaciju učenika (Brotheridge i Lee, 2003).

Suprotno postavljenim hipotezama i dosadašnjim istraživanjima, autentična strategija nije statistički značajan prediktor niti jednoj dimenziji sagorijevanja (npr. Yilmaz i sur., 2015; Yin i sur., 2019; Zaretsky i Katz, 2019). Unatoč neznačajnoj prediktivnosti, iz korelacijskih matrica vidljivo je da autentična strategija značajno korelira sa svim dimenzijama sagorijevanja. Više samoprocjene nastavnika na skali autentične strategije povezane su s nižim rezultatima na emocionalnoj iscrpljenosti i depersonalizaciji te višim rezultatima na skali osobnog postignuća. Osim konceptualnog preklapanja s dubinskom strategijom, moguće objašnjenje je u tome da autentična

strategija primarno djeluje na spontano i iskreno izražavanje ugodnih emocija, ali isto tako može uključivati javljanje neugodnih emocija. Suprotnost ugodnih i neugodnih emocija može neutralizirati efekte sagorijevanja (Miller i sur, 2007; Zhang i Zhu, 2008).

Metodološka ograničenja i praktične implikacije

Ovo istraživanje potvrdilo je postojanje različitih učinaka u korištenju pojedinih stilova humora i strategija emocionalnog napora na sagorijevanje nastavnika. Agresivni i samoporažavajući stil humora te površinska strategija negativno doprinose depersonalizaciji i sagorijevanju. Poželjno bi ih bilo zamijeniti sa samopoboljšavajućim i afilijativnim stilom humora te dubinskom strategijom emocionalnog napora koji pozitivno doprinose osobnom postignuću i nižem sagorijevanju.

Metodološka ograničenja ovog istraživanja primarno se odnose na uzorak. Naime, uzorak u istraživanju je prigodan i selekcioniran te se odnosi samo na nastavnike gimnazija u Zagrebu i Zagrebačkim županijama zbog čega nije reprezentativan. Upitnik su ispunjavali nastavnici državnih, ali i privatnih gimnazija te se ta razlika nije kontrolirala. Budući da su sudionici davali samoprocjene, postoji rizik od socijalno poželjnih odgovora. S obzirom na nastavničku profesiju i rad s djecom, moguće je da su nastavnici odgovarali u skladu s očekivanjima pa su navodili niže samoprocjene na manje poželjnim stilovima humora poput agresivnog i samoporažavajućeg. Iako je u uputi navedena zajamčena anonimnost, nastavnici su svejedno mogli poželjno odgovarati zbog straha da netko ne bi došao do njihovih rezultata čime bi ugrozili sebe, ali i školu. Korišten je *online* upitnik, zbog čega se nisu mogli kontrolirati uvjeti u kojima su ga sudionici ispunjavali, što je također moglo ugroziti rezultate. Posljednje, korištena je korelacijska metoda koja nam onemogućava zaključivanje o uzročno-posljedičnim odnosima među varijablama. Moguće je da nastavnici koriste površinsku strategiju te glume svoje emocije jer im nije stalo do učenika, ali je moguće i da razviju bešćutnji i indiferentan odnos prema učenicima zbog čestog prikrivanja stvarnih emocija. Preporuka za sljedeća istraživanja je svakako veći i reprezentativniji uzorak. Bilo bi zanimljivo ispitati razlike u mjerenim varijablama s obzirom na različita mjesta zaposlenja (osnovna škola, ostale srednje škole, fakulteti), ali i u ostalim županijama.

Istraživanje je potvrdilo statistički značajne doprinose određenih stilova humora i strategija emocionalnog napora na sagorijevanje što znači da je njihovo pravilno korištenje povezano s pozitivnim ishodima za nastavnike, ali i za učenike. Da bi se to ostvarilo u što većoj mjeri, poželjno bi bilo informirati nastavnike o štetnim efektima emocionalnog napora (posebice površinske strategije) i maladaptivnog humora (agresivnog i samoporažavajućeg). Nastavnici bi se mogli uključiti u programe koji bi ukazivali na važnost regulacije emocija i uspješno nošenje s njima. Neka istraživanja su pokazala da je moguće odgoditi ili spriječiti sagorijevanje potičući dubinsku ili autentičnu strategiju emocionalnog napora kod nastavnika (Diefendorff i Gosserand, 2003, Grandey i sur., 2012; Christou-Champi i sur., 2015; prema Lee, 2019). Oktug (2017) navodi da iako su stilovi humora povezani s ličnosti te je teško mijenjati karakteristike zaposlenika, osvještavanje dobrih i loših strana humora može pomoći. Uz dubinsku i autentičnu strategiju emocionalnog napora, poticanje afilijativnog i samopoboljšavajućeg stila humora također može pomoći u reguliranju stava i ponašanja nastavnika (Liao i sur., 2019). Ako su nastavnici svjesni koji stilovi humora i strategije emocionalnog napora doprinose većem sagorijevanju, onda će ih moći i zamijeniti s pozitivnijim oblicima.

ZAKLJUČAK

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati doprinos stilova humora (afilijativnog, samopoboljšavajućeg, agresivnog i samoporažavajućeg), strategija emocionalnog napora (površinska, dubinska i autentična) objašnjenju dimenzija sagorijevanja (emocionalna iscrpljenost, depersonalizacija i osobno postignuće) na uzorku nastavnika gimnazija u Zagrebu i Zagrebačkoj županiji.

Kombinacijom svih prediktora objašnjeno je 19.4% varijance emocionalne iscrpljenosti. Od sedam prediktora, statistički značajnima su se pokazala samo dva – samopoboljšavajući stil humora i površinska strategija emocionalnog napora. Rezultati ukazuju na to da nastavnici koji češće koriste površinsku strategiju, doživljavaju veću razinu emocionalne iscrpljenosti. S druge strane, viši samopoboljšavajući stil doprinosi smanjenoj emocionalnoj iscrpljenosti.

U najvećem postotku, u iznosu od 37%, zajedničkim modelima prediktora objašnjena je varijanca dimenzije depersonalizacije. Pozitivnim prediktorima pokazali

su se agresivni i samoporažavajući stil humora te površinska strategija emocionalnog napora, dok je negativan prediktor bio jedino samopoboljšavajući stil humora. Dakle, izraženiji agresivni i samoporažavajući stil humora kod nastavnika te češća upotreba površinske strategije povezani su s povećanom depersonalizacijom. Više samoprocjene nastavnika na samopoboljšavajućem stilu humora doprinose većoj depersonalizaciji.

Statistički značajni prediktori dimenzije osobnog postignuća su afilijativni, samopoboljšavajući i samoporažavajući stil humora te površinska i dubinska strategija emocionalnog napora kojima je objašnjeno 34.8% varijance kriterija. Više razine afilijativnog i samopoboljšavajućeg stila humora te dubinske strategije emocionalnog napora doprinose većem osjećaju osobnog postignuća, dok više razine površinske strategije i samoporažavajućeg stila humora doprinose nižem osjećaju osobnog postignuća.

LITERATURA

- Antoniou, A. S., Ploumpi, A. i Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies. *Psychology*, 4(3), 349–355. <https://doi.org/10.4236/psych.2013.43A051>
- Ashforth, B. E. i Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*, 18(1), 88–115. <https://doi.org/10.2307/258824>
- Aşılıoğlu, B. (2021). A study on humor styles of teacher candidates. *International Education Studies*, 14(3), 138-146. <https://doi.org/10.5539/ies.v14n3p138>
- Avtgis, T. A. i Taber, K. R. (2006). “I laughed so hard my side hurts, or is that an Ulcer?” The influence of work humour on job stress, job satisfaction, and burnout among print media employees. *Communication Research Reports*, 23, 13–18. <http://dx.doi.org/10.1080/17464090500535814>
- Aydan, A. (2015). Identifying the relationship of teacher candidates' humor styles with anxiety and self-compassion levels. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 1-16. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2015.59.1>
- Banas, J. A., Dunbar, N., Rodriguez, D. i Liu, S.-J. (2011). A review of humor in educational settings: Four decades of research. *Communication Education*, 60(1), 115-144. <https://doi.org/10.1080/03634523.2010.496867>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Berk, R. A. (2003). *Professors are from mars, students are from snickers: How to write and deliver humor in the classroom and in professional presentations*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Borg, M. G. i Riding, R. J. (1991). Occupational stress and job satisfaction in teaching. *British Education Research Journal*, 17, 263-281. <http://dx.doi.org/10.1080/0141192910170306>
- Brotheridge, C. M. i Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of "people work". *Journal of Vocational Behavior*, 60(1), 17–39. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1815>
- Brotheridge, C. M. i Lee, R. T. (2003). Development and validation of the Emotional Labour Scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76(3), 365–379. <https://doi.org/10.1348/096317903769647229>

- Burić, I., Slišković, A. i Macuka, I. (2017). A mixed-method approach to the assessment of teachers' emotions: development and validation of the Teacher Emotion Questionnaire. *Educational Psychology*, 38, 1-25. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2017.1382682>
- Burić, I. i Slišković, A. (2016). Skala emocionalnog napora. U: Tucak Junaković, I., Burić, I., Čubela Adorić, V., Proroković, A. i Slišković, A. (Ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika VIII.*, (str. 55-61). Odjel za psihologiju Sveučilišta u Zadru.
- Cann, A. i Collette, C. (2014). Sense of humor, stable affect, and psychological well-being. *Europe's Journal of Psychology*, 10(3), 464-479. <https://doi.org/10.5964/ejop.v10i3.746>
- Cann, A. i Etzel, K. C. (2008). Remembering and anticipating stressors: Positive personality mediates the relationship with sense of humor. *Humor: International Journal of Humor Research*, 21(2), 157-178. <https://doi.org/10.1515/HUMOR.2008.008>
- Chabeli, M. (2008). Humor: A pedagogical tool to promote learning. *Curationis*, 31, 51-59. <http://dx.doi.org/10.4102/curationis.v31i3.1039>
- Cheung, F., Tang, S.K. i Tang, S. (2011). Psychological capital as a moderator between emotional labor, burnout, and job satisfaction among school teachers in China. *International Journal of Stress Management*, 18, 348-371. <http://dx.doi.org/10.1037/a0025787>
- Civikly, J. M. (1986). Humor and the enjoyment of college teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 1986(26), 61-70. <https://doi.org/10.1002/tl.37219862609>
- Darmody, M. i Smyth, E. (2010). *Job satisfaction and occupational stress among primary school teachers and school principals in Ireland*. Dublin: University of Dublin
- Diefendorff, J. M. i Gosserand, R. H. (2003). Understanding the emotional labor process: A control theory perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 24(8), 945-959. <http://dx.doi.org/10.1002/job.230>
- Domović, V., Martinko, J. i Jurčec, L. (2010). Čimbenici učiteljskog sagorijevanja na poslu. *Napredak*, 151(3-4), 350-359. <https://hrcak.srce.hr/82673>
- Državni zavod za statistiku. (2022, 1.kolovoza). *Srednje škole, kraj šk.g. 2020./2021. i početak šk.g. 2021./2022.* <https://podaci.dzs.hr/2022/hr/29008#>
- Dyck, K. T. H. i Holtzman, S. (2013). Understanding humor styles and well-being: The importance of social relationships and gender. *Personality and Individual Differences*, 55(1), 53-58. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.01.023>
- von der Embse, N. P., Sandalos, L., Pendergast, L. i Mankin, A. (2016). Teacher stress, teaching efficacy, and job satisfaction in response to test-based educational accountability policies. *Learning and Individual Differences*, 50, 308-317. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.001>

- Evers, W. J. G., Tomic, W. i Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers. *School Psychology International*, 25(2), 131–148. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0143034304043670>
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the american teachers*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Fardous, N. i Tanveer Afzal, M. (2022). Contribution of emotional exhaustion towards depersonalization among teachers. *Journal of Positive School Psychology*, 6(8), 5265-5274.
- Fileš, T. i Pavlin-Bernardić, N. (2021). Stilovi humora sveučilišnih nastavnika kao prediktori evaluacije nastavnika i motivacijskih čimbenika u studenata. *Odgojno-obrazovne teme*, 4(1), 41-64. <https://doi.org/10.53577/oot.4.1.3>
- Fitts, S. D., Sebby, R. A. i Zlokovich, M. S. (2009). Humor styles as mediators of the shyness-loneliness relationship. *North American Journal of Psychology*, 11(2), 257–272.
- Ford, T. E., McCreight, K. A. i Richardson, K. (2014). Affective style, humor styles and happiness. *Europe's Journal of Psychology*, 10(3), 451–463. <https://doi.org/10.5964/ejop.v10i3.766>
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159–165. <https://doi.org/10.1111/J.1540-4560.1974.TB00706.X>
- Garner, R. L. (2006) Humor in Pedagogy: How Ha-Ha can Lead to Aha!, *College Teaching*, 54(1), 177-180. <https://doi.org/10.3200/CTCH.54.1.177-180>
- Glenn, R. (2002). Brain research: Practical applications for the classroom. *Teaching for Excellence*, 21(6), 1–2.
- Glomb, T. M. i Tews, M. J. (2004). Emotional labor: A conceptualization and scale development. *Journal of Vocational Behavior*, 64(1), 1–23. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(03\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00038-1)
- Grandey, A. (2003). When "the show must go on": Surface acting and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery. *Academy of Management Journal*, 46, 86-96. <https://doi.org/10.2307/30040678>
- Grandey, A. A., Foo, S. C., Groth, M. i Goodwin, R. E. (2012). Free to be you and me: A climate of authentic alleviates burnout from emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 17(1), 1-14. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0025102>
- Greatbatch, D. i Clark, T. (2003). Displaying group cohesiveness: Humour and laughter in the public lectures of management gurus. *Human Relations*, 56(12), 1515-1544. <https://doi.org/10.1177/00187267035612004>
- Grgin, T., Cvek-Sorić, I., Ribić, K. (1993). Prediktori nastavničkog stresa mjerena Fimianovim NS-upitnikom. *Radovi filozofskog fakulteta u Zadru*, 32(9), 61-72.
- Halavuk, A. (2016). *Sindrom sagorijevanja u odgojiteljskog profesiji*. [Neobjavljeni završni rad]. Odsjek za odgojiteljski studij Učiteljskog fakulteta u Zagrebu.

- Harland, T. (2012). *University Teaching: An Introductory Guide*. London, England: Routledge
- Ho, S. (2016). Relationships among humour, self-esteem, and social support to burnout in school teachers. *Social Psychology of Education*, 19(1), 41-59. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9309-7>
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialisation of human feeling*. University of California Press.
- Hülsheger, U. R. i Schewe, A. F. (2011). On the costs and benefits of emotional labor: A meta-analysis of three decades of research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 16(3), 361–389. <https://doi.org/10.1037/a0022876>
- Huppertz, A., Hülsheger, U., Velozo, J. i Schreurs, B. (2020). Why do emotional labor strategies differentially predict exhaustion? Comparing psychological effort, authenticity, and relational mechanisms. *Journal of Occupational Health Psychology*, 25(3), 214–226. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/ocp0000179>
- Karou-ei, R. A., Doosti, Y. A., Dehshiri, G. R., i Heidari, M. H. (2009). Humor styles, subjective well-being, and emotional intelligence in college students. *Journal of Iranian Psychologists*, 5(18), 159-169.
- Kinman, G., Wray, S. i Strange, C. (2011). Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: the role of workplace social support. *Educational Psychology*, 31, 843-856. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.608650>
- Koludrović, M., Jukić, T., Reić Ergovac, I. (2009). Sagorijevanje na poslu kod učitelja razredne i predmetne nastave te srednjoškolskih nastavnika. *Život i škola*, 22(2), 235–249. <https://hrcak.srce.hr/47708>
- Kuiper, N. A., Martin, R. A. i Olinger, L. J. (1993). Coping humour, stress, and cognitive appraisals. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 25(1), 81–96. <https://doi.org/10.1037/h0078791>
- Kuiper, N. A., Grimshaw, M., Leite, C. i Kirsh, G. (2004). Humor is not always the best medicine: Specific components of sense of humor and psychological well-being. *Humor: International Journal of Humor Research*, 17(1-2), 135–168. <https://doi.org/10.1515/humr.2004.002>
- Larrivee, B. (2012). *Cultivation teacher renewal: Guarding against stress and burnout*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Laughlin, A. (2006). Teacher stress in an Australian setting: The role of biographical mediators. *Educational Studies*, 10, 7-22. <http://dx.doi.org/10.1080/0305569840100102>
- Lee, Y. H. (2019). Emotional labor, teacher burnout, and turnover intention in high-school physical education teaching. *European Physical Education Review*, 25(1), 236–253. <https://doi.org/10.1177/1356336X17719559>
- 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*

- Lefcourt, H.M. (2001). *Humor: The psychology of living buoyantly*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Lei, S. A., Cohen, J. L. i Russler, K. M. (2010). Humor on learning in the college classroom: Evaluating benefits and drawbacks from instructors' perspectives. *Journal of Instructional Psychology*, 37(4), 326-331.
- Leist, A. K. i Müller, D. (2013). Humor types show different patterns of self-regulation, self-esteem, and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 14, 551-569. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9342-6>
- Liao, Y., Luo, S., Tsai, M. i Chen, H. (2019). An exploration of the relationships between elementary school teachers' humor styles and their emotional labor. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102950. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102950>
- Macuka, I. i Burić, I. (2015). Emocionalne odrednice iscrpljenosti i zadovoljstva poslom predmetnih učitelja. *Društvena Istraživanja*, 26(2), 227-248. <https://doi.org/10.5559/di.26.2.05>
- Mađarac, D. (2018). *Pojavnost nastavničkog stresa u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu*. [Neobjavljeni diplomski rad]. Filozofski fakultet u Osijeku.
- Malinowski, A. (2013). Characteristics of job burnout and humor among psychotherapists. *Humor*, 26(1), 117-133. <https://doi.org/10.1515/humor-2013-0007>
- Martin, R. A i sur. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37(1), 48-75, [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00534-2](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00534-2)
- Martin, R. A. (2007). *The psychology of humor: An integrative approach*. Elsevier.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., i Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention, *Current Directions in Psychological Science*, 12: 189-192.
- Mendiburo-Seguel, A., Páez, D. i Martínez-Sánchez, F. (2015). Humor styles and personality: A meta-analysis of the relation between humor styles and the Big Five personality traits. *Scandinavian Journal of Psychology*, 56, 335–340. <https://doi.org/10.1111/sjop.12209>
- Morris, J. A. i Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21(4), 986–1010. <https://doi.org/10.5465/AMR.1996.9704071861>
- Naring, G., Briet, M. i Brouwers, A. (2007). Beyond demand–control: Emotional labour and symptoms of burnout in teachers. *Work & Stress: An International Journal of*

- Work, Health & Organisations*, 20(4), 303-315.
<http://dx.doi.org/10.1080/02678370601065182>
- Nesi, H. (2012). Laughter in university lectures. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(2), 79-89. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2011.12.003>
- Novak, J. (2020). Pouzdanost mjerenja u psihologiji: Razvoj metode, zaluđenost Cronbachovim alfa koeficijentom i preporuke za ispravnu procjenu pouzdanosti. *Psiholojske teme*, 29(2), 427-457. <https://doi.org/10.31820/pt.29.2.11>
- Oktug, Z. (2017). The Moderating Role of Employees' Humor Styles on the Relationship between Job Stress and Emotional Exhaustion. *International Business Research*. <http://dx.doi.org/10.5539/ibr.v10n4p131>
- Oplatka, I. (2007). Managing emotions in teaching: Toward an understanding of emotion displays and caring as nonprescribed role elements. *Teachers College Record*, 109(6), 1374-1400.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/016146810710900603>
- Prvan, Lj. (2022). *Odnos stilova humora, psihološke dobrobiti i percipiranog stresa*. [Neobjavljeni diplomski rad]. Odsjek za psihologiju Fakulteta Hrvatskih studija u Zagrebu.
- Radeka, I. i Sorić, I. (2006). Zadovoljstvo poslom i profesionalni status nastavnika. *Napredak*, 147(2), 161-177
- Ruch, W. (1998). *The Sense of Humor*. Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30(3), 291-306.
<https://doi.org/10.1080/0305569042000224233>
- Schermer, J. A., Martin, R. A., Vernon, P. A., Martin, N. G., Conde, L. C., Statham, D., i Lynskey, M. T. (2017). Lonely people tend to make fun of themselves: A behavior genetic analysis of humor styles and loneliness. *Personality and Individual Differences*, 117, 71-73. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.05.042>
- Schermer, J.A., Ragoza, R., Kwiatkowska, M.M. et al. (2019). Humor styles across 28 countries. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00552-y>
- Schneider, M., Voracek, M. i Tran, U. S. (2018). "A joke a day keeps the doctor away?" Meta-analytical evidence of differential associations of habitual humor styles with mental health. *Scandinavian Journal of Psychology*, 59(3), 289-300.
<https://doi.org/10.1111/sjop.12432>
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S., i Tang, C. (2000). Teacher burnout in Hong Kong and Germany: A cross-cultural validation of the Maslach Burnout Inventory. *Anxiety, Stress & Coping*, 13(3), 309-326. <http://dx.doi.org/10.1080/10615800008549268>
- Sidle, S. D. (2000). Humor as emotional labor. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 61(2-B), 1-14.

- Sinković, D. (2015). *Usporedba izvora i doživljaja stresa kod srednjoškolskih i visokoškolskih nastavnika*. [Neobjavljeni diplomski rad]. Odsjek za psihologiju Hrvatskih studija u Zagrebu.
- Slišković, A. i Maslač Seršić, D. (2011). Work stress among university teachers: Gender and position differences. *Arhiv za higijenu rada i toksikologiju*, 62 (4), 299-306. <https://doi.org/10.2478/10004-1254-62-2011-2135>
- Slišković, A., Burić, I. i Knežević, I. (2016). Zadovoljstvo poslom i sagorijevanje na poslu kod učitelja: Važnost podrške ravnatelja i radne motivacije. *Društvena Istraživanja*, 26(3). <http://dx.doi.org/10.5559/di.25.3.05>
- Sutton, R. E. (2007). Teachers' anger, frustration, and self-regulation. U P. A. Schutz i R. Pekrun (Ur.), *Emotion in education* (str. 259–274). San Diego, CA: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50016-2>
- Tashi, K. (2014). Occupational stress among Bhutanese teachers. *Asian Journal of Management Sciences & Education*, 3(2), 71-79.
- Tracy, S. J. (2005). Locking up emotion: Moving beyond dissonance for understanding emotion labor discomfort. *Communication Monographs*, 72(3), 261–283. <https://doi.org/10.1080/03637750500206474>
- Tubin, S. (2011). *Struktura stilova humora, ličnosti i zadovoljstvo životom*. Neobjavljeni diplomski rad. Zagreb. [Neobjavljeni diplomski rad]. Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Tucker, R. P., Judah, M. R., O'Keefe, V. M., Mills, A. C., Lechner, W. V., Davidson, C. L. i Wingate, L. R. (2013). Humor styles impact the relationship between symptoms of social anxiety and depression. *Personality and Individual Differences*, 55(7), 823–827. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.07.008>
- Tümkaya, S. (2007). Burnout and humor relationship among university lecturers. *Humor-international Journal of Humor Research – HUMOR*, 20, 73-92. <https://doi.org/10.1515/HUMOR.2007.004>
- Van den Broeck, A., Vander Elst, T., Dikkers, J., De Lange, A. i De Witte, H. (2012). This is funny: On the beneficial role of self-enhancing and affiliative humour in job design. *Psicothema*, 24, 87–93.
- Vaughan, J., Zeigler-Hill, V. i Arnau, R. C. (2014). Self-esteem instability and humor styles: Does the stability of self-esteem influence how people use humor? *The Journal of Social Psychology*, 154(4), 299-310. <https://doi.org/10.1080/00224545.2014.896773>
- Vizek Vidović, V. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: Višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Wanzer, M. B., Frymier, A. B., Wojtaszczyk, A. M., i Smith, T. (2006). Appropriate and inappropriate uses of humor by instructors. *Communication Education*, 55, 178-196. <https://doi.org/10.1080/03634520600566132>

- West, S. G., Finch, J. F. i Curran, P. J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables: Problems and remedies. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 56–75).
- Winograd, K. (2003). The functions of teacher emotions: The good, the bad, and the ugly. *Teachers College Record*, 105, 1641-73. <http://dx.doi.org/10.1046/j.1467-9620.2003.00304.x>
- Wojtyna, E., i Stawiarska, P. (2009). Humour styles and psychosocial working conditions in relation to occupational burnout among doctors. *Polish Psychological Bulletin*, 40, 20–28. <https://doi.org/10.2478/s10059-009-0004-4>
- Wrench, J. S. i Richmond, V. P. (2004). Understanding the psychometric properties of the humor assessment instrument through an analysis of the relationships between teacher humor assessment and instructional communication variables in the college classroom. *Communication Research Reports*, 21(1), 92-103. <https://doi.org/10.1080/08824090409359971>
- Yilmaz, K., Altinkurt, Y., Guner, M. i Sen, B. (2015). The relationship between teachers' emotional labor and burnout level. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 75-90 <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2015.59.5>
- Yin, H., Huang, S. i Chen, G. (2019). The relationship between teachers' emotional labor and their burnout and satisfaction: A meta-analytic review. *Educational Research Review*, 28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100283>
- Zaretsky, R. i Katz, Y. (2019). The Relationship between teachers' perceptions of emotional labor and teacher burnout and teachers' educational level. *Athens Journal Of Education*, 6, 127-144. <http://dx.doi.org/10.30958/aje.6-2-3>
- Zhang, Q. i Zhu, W. (2008). Exploring emotion in teaching: emotional labor, burnout, and satisfaction in Chinese higher education. *Communication Education*, 57(1), 105–122. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/03634520701586310>
- Žužić, S., Ružić Fornažar, A. i Miličić, A. (2020). *Profesionalno sagorijevanje odgojno-obrazovnih radnika*. Gimnazija i strukovna škola Jurja Dobrile.

