

VZGOJITELJEVO DOŽIVLJANJE IN URAVNAVANJE STRAHU

25

PRESCHOOL TEACHERS' EXPERIENCE
OF FEAR AND ITS REGULATION

Helena Smrtnik Vitulić, dr. psih.,

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Kardeljeva pl. 16, 1000 Ljubljana

helena.smrtnik@pef.uni-lj.si

Simona Prosen, dr. psih.,

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Kardeljeva pl. 16, 1000 Ljubljana

simona.prosen@pef.uni-lj.si

POVZETEK

Cilj raziskave je bil ugotoviti vzgojiteljevo doživljanje in uravnavanje strahu pri delu. V vzorec smo zajeli 143 vzgojiteljev, ki so izpolnili vprašalnik o doživljanju strahu. Rezultati so pokazali, da vzgojitelji pri svojem delu redko doživljajo strah in o njem tudi doma redko razmišljajo. Poročali so, da strah doživljajo, ko sta ogrožena zdravje in varnost otrok, ob vmešavanju staršev v njihovo delo, ob zaznavanju lastne potencialne neuspešnosti in ob nerazumevanju vodstva vrtca. Vzgojitelji strah uravnavajo z različnimi strategijami; večino od njih uporabljajo zmerno pogosto, nekatere pa redkeje. Med slednjimi

so »izklapljanje« doživljanja, telesna aktivnost, tolažba s hrano in uživanje psihoaktivnih snovi.

KLJUČNE BESEDE: *čustva, strah, uravnavanje čustev, vzgojitelji, vrtec*

ABSTRACT

The goal of the study was to address the experience of fear and its regulation in the work of preschool teachers. The sample comprised of 143 preschool teachers who self-assessed a questionnaire on their experience of fear. Preschool teachers rarely experienced fear in the preschool context and thought about it at home. They report experiencing fear when children's health and safety are at risk, when parents interfere with their work, when they perceive themselves as possibly unsuccessful and when they are misunderstood by the nursery school leadership. The preschool teachers use various strategies to regulate their fear, most of them moderately.

KEYWORDS: *emotions, fear, emotion regulation, preschool teachers, nursery school*

UVOD

Število raziskav o čustvih na področju vzgoje in izobraževanja se povečuje (Chen, 2016), vendar pa narašča predvsem število raziskav o čustvih učiteljev, manj pa je raziskav o čustvih vzgojiteljev. V nadaljevanju bomo zato izpostavili predvsem ugotovitve empiričnih raziskav o učiteljevih čustvih, ki so lahko osnova za razumevanje vzgojiteljevih, čeprav so med njimi mogoče tudi razlike zaradi nekaterih posebnosti njihovega dela.

Učitelji pri svojem delu doživljajo in izražajo različna čustva, kot so npr. veselje, ponos, presenečenje, jeza, strah (Chang, 2009). Rezultati različnih raziskav so pokazali, da so čustva učiteljev pomembna za njihovo učinkovitost (Zembylas, 2005), interakcijo z učenci (Klassen, Perry in Renzel, 2012), prispevajo pa tudi k

njihovemu psihosocialnemu zdravju (Chang, 2009; Day in Leitch, 2001; Macuka, Burić in Slišković, 2017; Mérida-López in Extremera, 2017). V eni od redkih raziskav o čustvih vzgojiteljev (DeMorat, 1998) so le-te tri mesece opazovali pri njihovem delu. Najpogosteje so vzgojitelji izražali veselje, manj pogosto nekatera neprijetna čustva, med njimi tudi strah. V posameznih raziskavah, ki so prav tako vključevale vzgojitelje (Denham, Bassett in Zinsser, 2012; Kılıç, 2015; Nissen in Hawkins, 2010; Şahin Baltacı in Demir, 2012), so raziskovalci vzgojitelje intervjuvali in ugotovili, da le-ti želijo svoja čustva izraziti tako, da bi otrokom predstavljali dober model.

V nadaljevanju bomo opredelili, kaj čustva so, in navedli dejavnike, ki prispevajo k doživljanju čustev v šolskem kontekstu. Nato se bomo usmerili na specifično čustvo strahu in strategije njegovega uravnavanja ter nadaljevali s predstavitvijo rezultatov raziskave o doživljanju strahu vzgojiteljev pri njihovem delu.

ZNAČILNOSTI ČUSTVA STRAHU

Oatley in J. Jenkins (1996) sta čustva opredelila kot značilne psiho-fiziološke procese, ki se začnejo z zaznavanjem in oceno situacije (z miselnimi procesi, ki omogočajo prepoznavanje pomena in pomembnosti situacije), sledijo jim fiziološke spremembe (npr. hitrejša bitja srca) in značilni telesni izrazi ali vedenje (npr. nasmeh). Posameznik doživlja čustvo le, če situaciji pripiše določeno pomembnost in določen pomen (npr. jezo, ko oceni, da je dogajanje zanj pomembno in da nekaj ali nekdo ovira zanj pomemben cilj) (Frenzel idr., 2016; Lazarus, 1991).

K učiteljevi oceni pomena in pomembnosti situacije prispevajo predvsem njegove osebne značilnosti, predhodne izkušnje in pričakovanja o lastnem delu (Sutton, 2007). Učitelji imajo pogosto idealizirane predstave o tem, kakšen naj bi bil dober učitelj. Med idealiziranimi predstavami so na primer: dober učitelj nima disciplinskih težav v razredu, zna motivirati prav vse učence v razredu (Gordon, 1997). Na idealizirane predstave učiteljev pogosto vpliva socialno okolje, npr. sodelavci, starši, vodstvo šole, šolska politika (Hosotani in Imai-Matsumura, 2011; Zembylas, 2005). Previsoka pričakovanja do sebe in svojega dela so pogosto razlog za

učiteljevo doživljanje neprijetnih čustev, saj so večinoma neureničljiva (Prosen, Smrtnik Vitulić in Poljšak-Škraban, 2011, 2013).

Učiteljevo in vzgojiteljevo delo vključuje številne interakcije z drugimi ljudmi (Chang, 2009; Cowie, 2011; Day in Leitch, 2001; Hargreaves, 2000; Hosotani in Imai-Matsumura, 2011; Jiangwen, Vauras, Volet in Wang, 2016; Ju, Lan, Li, Feng in You, 2015; Macuka, Burić in Sliško, 2017; Shapiro, 2010; Yin, Lee, Zhang in Jin, 2013; Zembylas, 2005). Rezultati raziskav (Farouk, 2010; Frenzel idr., 2016; Prosen, Smrtnik Vitulić in Poljšak-Škraban, 2013; Sutton, 2007) so pokazali, da so te interakcije (npr. z učenci, s starši, z drugimi učitelji) pogosto povezane z doživljanjem različnih čustev. Med temi čustvi se pojavlja tudi strah.

Strah najpogosteje vzbudijo situacije, ki jih posameznik oceni kot zase ogrožajoče in za katere verjame, da se z njimi ni sposoben učinkovito spoprijeti (Pekrun, 2006). Tudi učitelji ali vzgojitelji strah doživljajo v situacijah, za katere ocenijo, da jim niso ali jim ne bodo kos. Takšna ocena je še posebej pogosta pri tistih, ki svojo poklicno pot šele začenjajo: kadar so prepričani, da niso dovolj pripravljeni na poučevanje, kadar so negotovi, kako naj se odzovejo na disciplinske težave ali na nasilje med učenci, pa tudi takrat, ko ne vedo, kako naj se pogovarjajo s starši in kako naj pripravijo dobre učne ure (Wilson, Ireton in Wood, 1997). V raziskavi, ki je temeljila na opazovanju slovenskih učiteljev razrednega pouka, so S. Prosen, Smrtnik Vitulić in Poljšak-Škraban (2013) ugotovile, da učitelji pogosto doživljajo strah v situacijah, ko je (potencialno) ogroženo zdravje učencev, in ob učni neuspešnosti učencev. Podobno sta tudi R. Hosotani in K. Imai-Matsumura (2011) ugotovila, da učitelji doživljajo strah ob neprimernem vedenju otrok in ko se otroci znajdejo v nevarnih okoliščinah. Prav tako pa se je v predhodno omenjeni raziskavi pokazalo, da učitelji občasno doživljajo strah zato, ker se počutijo zelo odgovorne za otroke in svojih pričakovanj ne zmorejo povsem uresničiti (npr. da bi vse otroke zaščitili pred poškodbo). Tudi tekmovanje s sodelavci je bilo v eni od raziskav (Farouk, 2010) razlog doživljanja strahu pri učiteljih. Strah pri učiteljih (in predvidoma tudi vzgojiteljih) je torej lahko tudi posledica (pre)visokih pričakovanj do sebe – da se morajo učinkovito odzvati na vsako situacijo, tudi če nanjo nimajo neposrednega vpliva. Zato

je za učitelje in vzgojitelje pomembno, da razumejo, kakšno oceno pripišejo situacijam, da le-te potem v njih vzbudijo strah, in kako lahko vplivajo na to oceno. Omenjeni vpliv predstavlja eno od strategij uravnavanja čustev, ki jih bomo opisali v nadaljevanju.

ZNAČILNOSTI URAVNAVANJA ČUSTEV

Uravnavanje čustev (UČ) vključuje fiziološke, vedenjske in kognitivne procese, ki posamezniku omogočajo spreminjanje doživljanja in izražanja prijetnih ali neprijetnih čustev (Gross in John, 2002). Ta proces je lahko bolj ali manj zavesten/nezavesten, hoten/nehoten in nadzorovan/nenadzorovan (Gross in Thompson, 2009). Gross in Thompson (prav tam) sta oblikovala procesni model UČ, ki vključuje pet ključnih strategij UČ.

Prva strategija v omenjenem modelu je posameznikovo izogibanje situaciji z namenom, da preoblikuje nastajanje čustev. Druga strategija je preoblikovanje situacije oz. vplivanje nanjo z namenom spremembe čustev. Preusmerjanje pozornosti, tretja strategija v omenjenem modelu, vključuje odkrenitev pozornosti od trenutnega dogajanja na nekaj drugega, kar pripomore k spremembi čustvovanja. Četrta strategija, tako imenovano kognitivno prevrednotenje, vključuje pogled na situacijo z drugačne perspektive, kar posamezniku omogoči tudi drugačno čustvovanje. Peta strategija vključuje preoblikovanje ali fizioloških procesov (npr. umirjanje dihanja) ali doživljanja (npr. zanikanje določenega čustva) ali vedenja (npr. telesna aktivnost), ki omogočijo spremembo čustvovanja. Omenjeni model UČ je bil uporabljen v raziskavah, v katere so bili vključeni tudi učitelji (Burić, Penezić in Sorić, 2017; Jiangwen idr., 2016; Sutton, 2004; Sutton, Mudrey-Camino in Knight, 2009). Večina teh raziskav se je usmerila na uravnavanje dveh širših skupin čustev (prijetnih in neprijetnih), ne pa na uravnavanje posameznih čustev, na primer strahu. Učitelji pri uravnavanju čustev uporabljajo različne strategije, kot so izogibanje situaciji (npr. izogibanje pogovoru z učencem), preusmeritev pozornosti (npr. preusmeritev pozornosti na učenčevo kompetentnost namesto na njegov slab učni dosežek), prevrednotenje pomena situacije (npr. ponovni razmislek o vsebini dogajanja) in preoblikovanje vedenja

(npr. umirjanje dihanja, prikrivanje neprijetnih čustev, pogovor o čustvih s prijateljem) (Burić, Penezić in Sorić, 2017; Sutton, 2004).

V nadaljevanju bomo predstavili rezultate raziskave, ki je bila ena od prvih v Sloveniji ter svetu in v kateri nas je zanimalo: (1) Kako pogosto vzgojitelji doživljajo strah pri svojem delu in kako pogosto o njem razmišljajo tudi doma? (2) Katere situacije pri vzgojiteljih vzbujajo strah? (3) Katere strategije vzgojitelji uporabljajo pri uravnavanju strahu in kako pogosta je ta uporaba?

METODOLOGIJA

UDELEŽENCI

V vzorec raziskave je bilo vključenih 143 vzgojiteljev, zaposlenih v 20 vrtcih v različnih slovenskih regijah. Vzgojitelji so bili stari med 21 in 58 let ($M = 38,79$; $SD = 10,16$), dva med njimi sta bila moškega spola. Vzgojitelji so delali z otroki, starimi od enega do pet let, in so imeli od enega leta do 39 let delovne dobe ($M = 16,29$ let; $SD = 11,61$).

MERSKI PRIPOMOČKI

Za obdobje zadnjih dveh tednov so vzgojitelji ocenili, kako pogosto pri svojem delu doživljajo strah in kako pogosto o teh izkušnjah razmišljajo doma: 1 = nikoli, 2 = redko (1- do 3-krat), 3 = občasno (4- do 6-krat), 4 = pogosto (7- do 10-krat), 5 = zelo pogosto ali skoraj vsak dan. Časovni interval dveh tednov smo izbrali zato, ker smo želeli vzgojitelje natančneje usmeriti pri priklicu situacij, povezanih s strahom. Prosili smo jih tudi, naj opišejo najmanj tri situacije, v katerih so pri svojem delu doživljali strah.

Vzgojitelji so izpolnili tudi *Vprašalnik o uravnavanju čustev – dopolnjen* (VUČ – D, Smrtnik Vitulić in Prosen 2016), ki temelji na Grossovem in Thompsonovem (2009) modelu UČ: v njem so podali svojo oceno pogostosti uporabe izbranih strategij uravnavanja čustva strahu. VUČ – D vključuje dvanajst strategij UČ. Za vsako strategijo so na voljo tri trditve: (1) izogibanje situaciji (izogibanje situacijam, ki lahko sprožijo čustvo), (2) sprememba situacije

(spreminjanje situacije, ki sproži čustvo), (3) preusmerjanje pozornosti (razmišljanje o nečem prijetnem, zato da ne bi bili pozorni na neprijetno doživljanje čustva), kognitivno prevrednotenje (4) pomena situacije (pogled na situacijo z drugačne perspektive), (5) pomembnosti situacije (zmanjševanje pomena situacije), preoblikovanje (6) doživljanja »izključitev« doživljanja), (7) fiziologije (telesno umirjanje) in vedenja. Pri vedenju je vključenih pet strategij: (8) telesna aktivnost (odhod na sprehod), (9) prikrivanje (zmanjšanje čustvenega izražanja ali »neizražanje« čustva), (10) socialna opora (pogovor z drugo osebo), (11) tolažba s hrano (pojesti kaj dobrega za lažje spoprijemanje s čustvom) in (12) uporaba psihoaktivnih snovi (jemanje tablet ali uživanje alkohola z namenom spoprijemanja s čustvom). Vzgojitelje smo vprašali, kako pogosto uporabljajo posamezno strategijo UČ (pet-stopenjska Likertova lestvica: 1 = nikoli ne uporabljam, 2 = redko uporabljam, 3 = občasno uporabljam, 4 = pogosto uporabljam, 5 = skoraj vedno uporabljam). Notranja zanesljivost (Cronbachov α) je za strategije uravnavanja strahu znašala: izogibanje situaciji (0,71), sprememba situacije (0,80), preusmerjanje pozornosti (0,86), prevrednotenje pomena (0,86), prevrednotenje pomembnosti (0,84), preoblikovanje doživljanja (0,64), preoblikovanje fiziologije (0,82), telesna aktivnost (0,86), prikrivanje (0,84), sociala podpora (0,81), tolažba s hrano (0,88) in uporaba psihoaktivnih snovi (0,67).

POSTOPEK IN OBDELAVA PODATKOV

Vzgojitelje smo pisno obvestili o namenu in poteku raziskave. Vzgojitelje, ki so soglašali z vključitvijo v raziskavo, smo obiskali in jih prosili, da vprašalnike izpolnijo v dveh tednih in jih v zaprti kuverti oddajo koordinatorju v vrtcu.

Podatke o vzgojiteljevih ocenah pogostosti doživljanja strahu v vrtcu in razmišljanju o njem doma smo analizirali z uporabo opisne statistike (M in SD). Kvalitativne podatke – opise situacij, v katerih so vzgojitelji doživljali strah – smo analizirali v skladu z navodili za izvedbo vsebinske analize (Vaismoradi, Turunen in Bondas, 2013). Tri ocenjevalke, med njimi tudi avtorici tega članka, smo neodvisno večkrat prebrale odgovore vzgojiteljev, da bi izluščile njihove

ključne vsebinske značilnosti. Nato smo v odgovorih vsaka zase označile izvore in okoliščine strahu pri vzgojiteljih. Avtorici raziskave sva zatem individualno kodirali izvore in okoliščine strahu za vse odgovore in kode med seboj primerjali. Primerjava je pokazala visoko stopnjo ujemanja ocenjevalk pri kodiranju izvorov in okoliščin strahu. Avtorici sva nato dokončno uskladili kode, tako da je bilo ujemanje popolno. Podatke, pridobljene s pomočjo vprašalnika o pogostosti rabe izbranih strategij uravnavanja strahu, smo prikazali z medianami (*Me*), saj smo predhodno ugotovili, da podatki niso bili normalno porazdeljeni (Shapiro-Wilkov in Kolmogorov-Smirnov preizkusi normalnosti, večina *p*-jev > 0,00).

REZULTATI

V rezultatih bomo prikazali pogostost doživljanja jeze pri vzgojiteljih pri delu in pogostost njihovega ukvarjanja s tem doma – oboje so vzgojitelji navajali za zadnja dva tedna. Predstavili bomo tudi izvore in okoliščine strahov pri vzgojiteljih ter analizirali pogostost uporabe izbranih strategij uravnavanja strahu.

POGOSTOST STRAHU PRI VZGOJITELJIH

Rezultati ocen vzgojiteljev za zadnjih štirinajst dni so pokazali, da so le-ti pri svojem delu redko (en- do trikrat) doživljali strah ($M = 1,72$, $SD = 0,83$), prav tako pa so o njem doma redko razmišljali ($M = 1,42$, $SD = 0,61$).

IZVORI IN OKOLIŠČINE, KI SO PRI VZGOJITELJIH VZBUDILE STRAH

V **PREGLEDNICI 1** so prikazani izвори in okoliščine, ki so pri vzgojiteljih v zadnjih dveh tednih vzbudili strah pri delu.

Analiza situacij, ki so jih opisali vzgojitelji, je pokazala pet izvorov strahu: otroke, starše, učitelje same, vodstvo vrtca in »drugo« (sem so bili vključeni ostali izvori). Otroci so bili izvor strahu vzgojiteljev v primerih, ko sta bila ogrožena njihovo zdravje

PREGLEDNICA 1: *Izvori in okoliščine strahov vzgojiteljev pri njihovem delu v zadnjih štirinajstih dneh*

izvori strahu	okoliščine strahu	<i>f</i>
otroci	tveganje za zdravje in varnost (npr. otrok je padel in si poškodoval ustnico)	72
starši	odzivanje staršev z vmešavanjem v delo vzgojitelja (npr. neupravičene pritožbe staršev)	20
vzgojitelji sami	predvidevanje lastne neuspešnosti pri delu (npr. mnenje vzgojitelja, da naloge ne bo uspešno opravil)	15
vodstvo vrtca	nerazumevanje vodstva (npr. ravnatelj vzgojitelja ne bo razumel)	5
drugo	ostali razlogi (npr. strah pred javnim nastopanjem)	7
skupaj		119

in varnost ($f = 72$, npr. otrok je padel in si poškodoval ustnico). Starši so bili izvor strahu vzgojiteljev, ko so slednji pričakovali, da se bodo starši vmešavali v njihovo delo ($f = 20$, npr. strah pred neupravičenimi pritožbami staršev). Vzgojitelji sami so bili izvor strahu, če so predvidevali, da bodo pri svojem delu neuspešni ($f = 15$, npr. strah, da naloge ne bo uspešno opravila). Vodstvo vrtca je bilo izvor strahu v primerih, ko so vzgojitelji predvidevali, da so lahko deležni njihovih kritik ali nerazumevanja ($f = 5$, npr. strah pred nerazumevanjem ravnatelja). Med ostalimi razlogi je bil na primer strah pred javnim nastopanjem.

STRATEGIJE URAVNAVANJA STRAHU PRI VZGOJITELJIH

Za vsako od strategij uravnavanja strahu smo izračunali srednjo vrednost (Me) za pogostost njene uporabe. Glede na uporabljen lestvico odgovorov v vprašalniku VUČ – D smo rezultate

interpretirali po naslednjih kriterijih: kot redko uporabljene strategije, če je bila $Me \leq 2,33$, kot pogosto uporabljene, če je bila $Me \geq 3,66$, in kot zmerno pogosto uporabljene strategije, če so se rezultati nahajali med $2,5 \leq Me \leq 3,5$.

Vzgojitelji so pri uravnavanju strahu redko uporabljali naslednje strategije: preoblikovanje doživljanja ($Me = 2,33$), telesna aktivnost ($Me = 2,33$), tolažba s hrano ($Me = 1,00$) in uporaba psihoaktivnih snovi ($Me = 1,00$). Za ostale strategije so vzgojitelji navedli, da jih zmerno pogosto uporabljajo za uravnavanje strahu: izogibanje situaciji ($Me = 3,00$), sprememba situacije ($Me = 3,33$), preusmerjanje pozornosti ($Me = 3,33$), prevrednotenje pomena situacije ($Me = 3,50$), prevrednotenje pomembnosti situacije ($Me = 2,67$), preoblikovanje fiziološkega odziva ($Me = 3,33$), prikrivanje ($Me = 2,67$) in iskanje socialne opore ($Me = 3,33$).

RAZPRAVA

Pričujoča raziskava je ena redkih, ki obravnava čustva vzgojiteljev v vrtcu. Pri vzgojiteljih nas je zanimalo njihovo doživljanje in uravnavanje strahu – enega od temeljnih neprijetnih čustev. Rezultati so pokazali, da so vzgojitelji strah pri svojem delu redko doživljali in tudi redko razmišljali o njem doma (en- do trikrat v štirinajstih dneh). Ti rezultati so podobni rezultatom raziskave, ki je vključevala opazovanje več kot sto slovenskih učiteljev razrednega pouka (Prosen idr., 2013) in v okviru katere je bil strah opažen le pri nekaterih učiteljih. Kljub različnim raziskovalnim pristopom – v raziskavi z učitelji je bilo uporabljeno opazovanje, ki omogoča prepoznavanje »navzven« izraženih čustev, v raziskavi z vzgojitelji pa samoporočanje, ki temelji na priklicu doživljanja čustev (Prosen, Smrtnik Vituljič in Poljšak-Škraban, 2011) – se pogostost strahu pri učiteljih in vzgojiteljih ne razlikuje bistveno.

Iz rezultatov naše raziskave je razvidno tudi, da se vzgojitelji s strahovi (sicer redko) ukvarjajo ne le pri svojem delu, temveč o njih razmišljajo tudi doma. To se sklada z ugotovitvami ene od raziskav s hrvaškimi učitelji (Burić, Penezić in Sorić, 2017), ki so

poročali o tem, da se s svojimi čustvi ne ukvarjajo le v času svojega dela, temveč tudi po njegovem zaključku.

Vzgojitelji so opisali situacije, v katerih so v zadnjih štirinajstih dneh doživljali strah pri svojem delu. Kvalitativna analiza teh opisov je pokazala različne izvore in okoliščine njihovega strahu. Vzgojitelji so kot izvore strahu navedli otroke, starše, same sebe in vodstvene delavce vrtca. Najpogostejši izvor vzgojiteljevih strahov so bili otroci, kar je podobno kot v predhodno omenjeni raziskavi s slovenskimi učitelji razrednega pouka (Prosen, Smrtnik Vitulič in Poljšak-Škraban, 2013) in kot v raziskavi s severnoameriškimi srednješolskimi učitelji (Sutton, 2004). V pričujoči raziskavi so vzgojitelji najpogosteje navajali, da se bojijo situacij, ki predstavljajo tveganje za otrokovo varnost in zdravje, kar je bil najpogostejši razlog tudi v predhodnih raziskavah z učitelji (npr. Prosen, Smrtnik Vitulič in Poljšak-Škraban, 2013; Sutton, 2004). Otroci v zgodnjem otroštvu šele razvijajo svoje telesne, miselne, socialne idr. sposobnosti/spretnosti (Papalia, Wendkos Olds in Duskin Feldman, 2009), zato od njih ne moremo pričakovati, da znajo povsem oceniti nevarnost situacije in se nanjo vselej primerno odzvati. Strah vzgojiteljev, da bi se otroci poškodovali, je zato do neke mere upravičen. Po drugi strani pa se lahko strahovi pri vzgojiteljih – podobno kot pri učiteljih (Smrtnik Vitulič in Lesar, 2017) – pojavijo tudi zaradi idealiziranih predstav o sebi, kot je ta, da je »dober vzgojitelj povsem odgovoren za otrokovo vedenje« (npr. otrok se ne sme nikoli poškodovati), česar pa ni mogoče doseči. Zato je za vzgojitelja pomembno, da ozavešči, na katere okoliščine lahko vpliva (npr. poskrbi za varnost otrok, ko začne z gibalnimi vajami) in na katere ne more povsem vplivati (npr. na nepredvidljivo dogajanje na igrišču).

Prav tako so vzgojitelji v pričujoči raziskavi navajali, da jih je strah sodelovanja s starši, da so izvor strahov tudi oni sami in da jih je strah odzivov vodstva vrtca. Pri delu s starši vzgojitelji navajajo predvsem, da jih je strah vmešavanja v njihovo delo (npr. neupravičene pritožbe staršev), v odnosih z vodstvom jih skrbi njihovo nezaupanje vanje in morebitna kritika, prav tako pa so zaskrbljeni, da svojega dela ne bodo (dovolj) uspešno opravili. Strah, ki ga vzgojitelji navajajo v povezavi s sodelovanjem s starši,

se sklada z ugotovitvami raziskave pri učiteljih (Rizman Herga in Šrot, 2013) – v omenjeni raziskavi so učitelji navajali, da se ne počutijo dovolj kompetentne za delo s starši, kar je lahko razlog za njihov strah. Morda lahko tudi za vzgojitelje v raziskavi predpostavimo, da njihov strah v povezavi s starši izhaja iz njihovega doživljanja prenizke usposobljenosti za delo s starši. Prav tako so vzgojitelji poročali o sebi ter o vodstvu vrtca kot izvorih strahu, kar morda kaže na njihovo manjše zaupanje vase ter na doživljanje vodstva kot avtoritete.

Vzgojitelji imajo pomembno vlogo pri spodbujanju razvoja čustev pri otrocih, saj s svojim izražanjem čustev otrokom predstavljajo model. Zato je pomembno, da znajo svoja čustva učinkovito uravnavati. V raziskavi nas je zanimalo, kako pogosto vzgojitelji uporabljajo strategije uravnavanja strahu, ki izhajajo iz modela Grossa in Thompsona (2009). Rezultati so pokazali, da vzgojitelji strah uravnavajo z različnimi strategijami, večino od njih uporabljajo zmerno pogosto, nekatere pa redko. Med strategijami, ki jih redko uporabljajo, so vzgojitelji navedli: preoblikovanje svojega doživljanja (»izključitev« mišljenja ali doživljanja), telesno aktivnost, tolažbo s hrano in uživanje psihoaktivnih snovi. Redko uporabo preoblikovanja doživljanja pri učiteljih v šolskem kontekstu lahko pozitivno ovrednotimo, saj se pogosto »izogibanje« svojemu razmišljanju ali doživljanju dolgoročno lahko izrazi v težavah na področju psihosocialnega zdravja, npr. v povečani aksioznosti in depresivnosti (npr. Aldao, Nolen-Hoeksema in Schweizer, 2010). V določenih okoliščinah (npr. v primeru, ko je otrok v nevarnosti) pa je za vzgojitelja celo zaželeno, da svoje pozornosti trenutno ne usmeri na svoje »notranje« doživljanje, ampak na svoje odzivanje (npr. na nudenje zaščite otroku). Vzgojitelji so prav tako poročali, da svoj strah redko skušajo umiriti s »tolažilno hrano« in psihoaktivnimi snovmi, kar morda lahko pripišemo ozaveščenosti vzgojiteljev o negativnih posledicah dolgoročne uporabe omenjenih dveh strategij (Evers, Stok in de Ridder, 2010) ali pa podajanju socialno zaželenih odgovorov. Vzgojitelji so odgovarjali tudi, da svoj strah redko poskušajo preoblikovati s telesno aktivnostjo, kar je v času opravljanja dela pričakovano, saj se med interakcijami z otroki ne morejo telesno udeleževati. Telesna aktivnost pa je lahko učinkovita strategija

uravnavanja čustev, saj prispeva k psihosocialnemu zdravju (Mili-vojević, 2008), zato jo je tudi pri vzgojiteljih smiselno spodbujati, ko jo lahko uporabijo (npr. popoldne, ko so doma).

Ostale strategije, kot so izogibanje in sprememba situacije, preusmerjanje pozornosti, prevrednotenje pomena in pomembnosti situacije, preoblikovanje fiziološkega odziva, prikrivanje in iskanje socialne opore, vzgojitelji zmerno pogosto uporabljajo za uravnavanje strahu. Zanimivo je, da med v vprašalniku omenjenimi strategijami vzgojitelji nobene ne uporabljajo pogosteje, npr. preoblikovanja pomena situacije ali iskanja socialne opore. Te so se v drugih raziskavah pokazale kot pozitivne za posameznikovo psihosocialno zdravje (npr. John in Gross, 2009). Zmerna pogostost uporabe večine strategij uravnavanja strahu nakazuje, da med vzgojitelji ne prevladuje zgolj uporaba posameznih strategij, temveč izbirajo med različnimi.

SKLEPI

Vzgojitelji poročajo, da redko doživljajo strah pri svojem delu in o njem tudi redko razmišljajo doma. Vzgojiteljevo doživljanje strahu največkrat izvira iz otrok (situacij, ki so lahko nevarne in škodljive za njihovo zdravje), staršev (predvideno vmešavanje v delo vzgojitelja), njih samih (predvidena neučinkovitost pri delu) in vodstva vrtca (predvideno nerazumevanje). Vzgojitelji strah uravnavajo z različnimi strategijami; večino od njih uporabljajo zmerno pogosto, nekatere pa redkeje (med slednjimi so »izklapljanje« doživljanja, telesna aktivnost, tolažba s hrano in uživanje psihoaktivnih snovi).

Pridobljeni rezultati predstavljajo temelj za delo z (bodočimi) vzgojitelji: vzgojitelje bi lahko (npr. v času študija ali v okviru ponujenih strokovnih izobraževanj) dodatno izobrazili o značilnostih posameznih čustev – vključno s strahom – ter učinkovitih načinov njihovega izražanja in uravnavanja. Posebno pozornost bi namenili pogovoru o morebitnih nerealnih pričakovanjih vzgojiteljev do sebe in svojega dela.

Pričujoča raziskava je ena redkih, ki so usmerjene v čustvo strahu pri vzgojiteljevem delu. V prihodnjih raziskavah bi uporabo

vprašalnikov lahko kombinirali z drugimi raziskovalnimi pristopi, kot so intervjuji in opazovanje. Z vzdolžno raziskavo pa bi lahko dolgoročno spremljali izražanje/doživljanje strahu pri vzgojiteljih ter s tem preverili morebitne spremembe na tem področju tekom časa. V raziskavah bi lahko analizirali tudi druga čustva vzgojiteljev ter jih med seboj primerjali.

LITERATURA

- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S. in Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217–237.
- Burić, I., Penezić, Z. in Sorić, I. (2017). Regulating emotions in the teacher's workplace: Development and initial validation of the teacher emotion-regulation scale. *International Journal of Stress Management*, 24(3), 217–246.
- Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: examining the emotional work of teachers. *Education Psychology Review*, 21(3), 193–218.
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68–77.
- Cowie, N. (2011). Emotions that experienced English as a foreign language (EFL) teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 29–36.
- Day, C. in Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 403–415.
- DeMorat, M. G. (1998). *Emotion socialization in the classroom context: a functionalist analysis* (Neobjavljena doktorska disertacija). University of California Santa Barbara, CA.
- Denham, S. A., Bassett, H. H. in Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137–143.
- Evers, C., Stok, F. M. in de Ridder, D. T. D. (2010). Feeding your feelings: emotion regulation strategies and emotional eating. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(6), 792–804.

- Farouk, S. (2010). Primary school teachers' restricted and elaborated anger. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 353–368.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Thomas, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B. in Klassen, R. M. (2016). Measuring Teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148–163.
- Gordon, T. (1997). Trening večje učinkovitosti za učitelje. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Gross, J. J. in John, O. P. (2002). Wise emotion regulation. V L. F. Barrett in P. Salovey (ur.), *Emotions and social behavior. The wisdom in feeling: Psychological processes in emotional intelligence* (pp. 297–319). New York, NY, US: Guilford Press.
- Gross, J. J. in Thompson, R. A. (2009). Emotion regulation: conceptual foundations. In J. J. Gross (ur.) *Handbook of emotion regulation* (str. 3–24). New York, London: The Guilford Press.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826.
- Hosotani, R. in Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1039–1048.
- Jiangwen, J., Vauras, M., Volet, S. in Wang, Y. (2016). Teachers' emotions and emotion regulation strategies: Self- and students' perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 54, 22–31.
- John, O. P. in Gross, J. J. (2009). Individual differences in emotion regulation. V J. J. Gross in R. A. Thompson (ur.), *Handbook of emotion regulation* (str. 351–372). New York, London: The Guilford Press.
- Ju, C., Lan, J., Li Y., Feng W. in You, X. (2015). The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 51, 58–67.
- Kılıç, S. (2015). Preschool Teachers' Emotional socialization responses to 4-6 year-old Turkish preschoolers' emotional expressions. *European Journal of Research on Education*, 3(1), 53–63.
- Klassen, R. M., Perry, N. E. in Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers'

- basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150–165.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Macuka, I., Burić, I. in Slišković, A. (2017). Emocionalna iskustva učitelja kao prediktori njihova mentalnoga zdravlja. *Psihologijske teme*, 26(2), 355–375.
- Mérida-López, S. in Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121–130.
- Milivojević, Z. (2008). Emocije: Razumevanje čustev v psihoterapiji. Novi Sad: Psihopolis institut.
- Nissen, H. in Hawkins, C. J. (2010). Promoting emotional competence in the preschool classroom. *Childhood Education*, 86(4), 217–223.
- Oatley, K. in Jenkins, J. M. (1996). *Understanding emotions*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S. in Duskin Feldman, R. (2009). *A child's world: Infancy through adolescence*. Boston: McGraw-Hill.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341.
- Prosen, S., Smrtnik Vitulić, H. in Poljšak-Škraban, O. (2011). Teachers' emotional expression in interaction with students of different ages. *CEPS Journal*, 1(3), 141–157.
- Prosen, S., Smrtnik Vitulić, H. in Poljšak-Škraban, O. (2013). Observing teachers' emotional expression in their interaction with students. *The New Educational Review*, 31(1), 75–85.
- Rizman Herga, N. in Šrot, K. (2013). Mnenje osnovnošolskih učiteljev o usposobljenosti za sodelovanje s starši. *Revija za elementarno izobraževanje*, 6(2/3), 223–239.
- Şahin Baltacı, H. in Demir, K. (2012). Pre-service classroom teachers' emotional intelligence and anger expression styles educational sciences. *Theory & Practice*, 12(4), 2422–2428.
- Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 616–621.

- Smrtnik Vitulić, H. in Lesar, I. (2017). Changes of beliefs on good teachers and the characteristics of child development of primary education students. *CEPS Journal*, 7(4), 185–205.
- Smrtnik Vitulić, H. in Prosen, S. (2016). *Vprašalnik o uravnavanju čustev – dopolnjen* (VUČ-D). Neobjavljeno gradivo.
- Sutton, R. E. (2004). Emotion regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379–398.
- Sutton, R. E. (2007). Teachers' anger, frustration and self-regulation. V P. A. Schutz in R. Pekrun (ur.), *Emotion in Education* (str. 259–274). USA: Elsevier Inc.
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R. in Knight, C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into Practice*, 48(2), 130–137.
- Vaismoradi, M., Turunen, H. in Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Sciences*, 15(3), 398–405.
- Wilson, B., Ireton, E. in Wood, J. A. (1997). Education beginning teacher fears. *Education*, 117(3), 396–380.
- Yin, H., Lee, J. C. K., Zhang, Z. in Jin, Y. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 35, 137–145.
- Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 935–948.