

Praca emocjonalna a wypalenie zawodowe u nauczycieli: moderująca rola inteligencji emocjonalnej

Monika Wróbel

Instytut Psychologii, Uniwersytet Łódzki

Artykuł prezentuje wyniki badań przeprowadzonych w grupie 168 nauczycieli. Analizie poddano związek dwóch form pracy emocjonalnej (płytkiej i głębokiej) z objawami wypalenia zawodowego. Dodatkowo poszukiwano odpowiedzi na pytanie o rolę inteligencji emocjonalnej (IE) w tym związku. Wyniki wskazały, że zależności między pracą emocjonalną a symptomami wypalenia są zbliżone bez względu na jej formę, przy czym inteligencja emocjonalna istotnie modyfikuje te związki: pozytywna korelacja między płytką pracą emocjonalną a emocjonalnym wyczerpaniem i depersonalizacją oraz negatywna korelacja między płytką pracą emocjonalną a poczuciem dokonania osobistych zanika w grupie osób o wysokiej IE. Analogiczny wzorec wyników odnotowano w przypadku związku pracy głębokiej i depersonalizacji.

Słowa kluczowe: *praca emocjonalna, wypalenie zawodowe, inteligencja emocjonalna, nauczyciele*

Sfera emocjonalna człowieka budzi ogromne zainteresowanie, obserwowane zarówno na łamach profesjonalnej literatury psychologicznej, jak i publikacji popularnonaukowych. Od kilku lat można też mówić o przesunięciu tego zainteresowania w stronę interpersonalnego aspektu emocji (Keltner, Haidt, 1999). Niewątpliwie przyczyniła się do tego obserwacja, iż stany emocjonalne są manifestowane na zewnątrz w postaci mniej lub bardziej wyraźnej ekspresji, co nie pozostaje bez wpływu na ich rolę w relacjach międzyludzkich. Jedną z konsekwencji tej obserwacji jest wzrost znaczenia przypisywanego emocjom w sferze zawodowej – coraz ważniejsze staje się to, jakie emocje w kontakcie z klientami wyrażają pracownicy sektora usług (Beal, Trougakos, Weiss, Green, 2006; Grandey, Fisk, Mattila, Jansen, Sideman, 2005; Szczygieł, Bazińska, Kadzikowska-Wrzosek, Retowski, 2009). Wynika to z przekonania, że pozytywna ekspresja pracownika wpływa na ocenę świadczonej przez niego usługi i w efekcie przekłada się na satysfakcję z niej, a nawet lojalność wobec firmy, którą dany pracownik reprezentuje (Hennig-Thurau, Groth, Paul, Gremler, 2006; Szykowski, 2012; Tsai, 2001).

Monika Wróbel, Instytut Psychologii, Uniwersytet Łódzki, ul. Smugowa 10/12, 91-433 Łódź,
adres e-mail: mwrobel@uni.lodz.pl.

Zjawisko wykorzystywania emocji w celach zawodowych określane jest mianem *pracy emocjonalnej* (*emotional labour*). Pojęcie to zostało wprowadzone do literatury w latach osiemdziesiątych przez Hochschild (1983/2009), która zauważyła, że wykonywaniu profesji związanych z sektorem usług, takich jak sprzedawca, kelner, lekarz czy doradca finansowy, towarzyszy zestaw reguł określających, jakie emocje należy wyrażać w miejscu pracy. Oznacza to, że od pracowników wymaga się nie tylko tego, by wykonywali swoje standardowe obowiązki, ale także tego, by byli uśmiechnięci, utrzymywali kontakt wzrokowy z klientem czy mówili radośnie i energicznie. Zdarza się też, że praca emocjonalna sprowadza się do demonstrowania negatywnych emocji (np. unikanie radośnej ekspresji przez pracownika domu pogrzebowego) lub utrzymywania neutralnego wyrazu twarzy (np. ekspresja sędziego w kontakcie z klientem; Grandey, 2000; Sutton, 1991). Dochodzi zatem do sytuacji, w której pracownik jest wynagradzany za wysiłek, który wkłada w regulację emocji w kontakcie z klientami (Grandey, 2003; Szczygieł i in., 2009). Dotyczy to szczególnie tych pracowników, których kontakty z klientami są częste i intensywne i których zachowanie jest w dużym stopniu kształtowane i kontrolowane przez organizację (zob. Szczygieł i in., 2009).

Zdaniem Hochschild (1983/2009), praca emocjonalna może przyjmować jedną z dwóch form. Pierwsza odbywa się na poziomie *plytkim* (*surface acting*) i polega na tym, że pracownik ogranicza swój wysiłek do regulacji zewnętrznej ekspresji emocji, jednocześnie nie próbując modyfikować wewnętrznych przeżyć. W efekcie uśmiechnięty pracownik może w rzeczywistości ukrywać przygnębienie czy złość pod maską radości. Istotą drugiej formy pracy emocjonalnej, określanej mianem *głębokiej* (*deep acting*), jest natomiast wpływ na odczuwanie emocji. Zmiana ekspresji emocjonalnej jest tu zatem tylko pochodną zmian faktycznie doświadczanych stanów, a nie – jak w przypadku pracy płytkiej – głównym celem regulacji. Pracownik wykonujący pracę głęboką wprowadza się zatem w pożądaną w danej sytuacji stan emocjonalny (poprzez np. poznawczą reinterpretację zaistniałej sytuacji), co w efekcie może wpłynąć na zmianę jego ekspresji.

Propozycje Hochschild rozwijają współcześni badacze. Dzisiejsze podejścia do pracy emocjonalnej są bardzo zróżnicowane – zjawisko to jest najczęściej rozumiane jako zachowanie polegające na ekspresji odpowiednich emocji w kontakcie z klientami, jako stan dysonansu emocjonalnego między emocjami wyrażanymi a odczuwanymi lub jako procesy regulacji emocji (zob. Bono, Vey, 2005; Szczygieł i in., 2009). Ostanie z wymienionych podejść, rozwijane obecnie przez Grandey i współpracowników (Brotheridge, Grandey, 2002; Brotheridge, Lee, 2003; Grandey, 2000), wyraźnie nawiązuje do wyróżnionych przez Hochschild form pracy emocjonalnej¹. Ze względu na integracyjny charakter tego podejścia, a także jego mocne teoretyczne i empiryczne podstawy (zob. Szczygieł i in., 2009) stanowi ono punkt wyjścia do rozważań w niniejszym artykule.

Zdaniem Grandey i współpracowników (Brotheridge, Grandey, 2002; Brotheridge, Lee, 2003; Grandey, 2000), praca emocjonalna stanowi proces regulacji emocji, przy czym jej płytką i głęboką formą różnią się tym, jakie strategie regulacji emocji aktywizują – pierwsza polega na zarządzaniu zewnętrzną ekspresją emocjonalną, druga natomiast na kształtowaniu wewnętrznych odczuć.

¹ Współcześni badacze wymieniają także inne formy pracy emocjonalnej, jednak brak między nimi zgody co do liczby, rodzaju oraz roli tych form. Dwa wyróżnione przez Hochschild (1983/2009) typy pracy emocjonalnej są jednak wymieniane w większości podejść (zob. Bono, Vey, 2005; Hülsheger, Schewe, 2011). Oprócz tego, w odróżnieniu od innych propozycji (np. ekspresja naturalnych odczuwanych emocji czy dysonans emocjonalny), forma płytką i głęboką stanowią procesy regulacji emocji (Grandey, 2000; Hülsheger, Schewe, 2011). Z tego powodu także w niniejszym artykule przyjęto powyższe rozróżnienie.

Nawiązując do procesualnego modelu regulacji emocji Grossa (1998), Grandey (2000) uznała, że praca głęboka wymaga tzw. działań wyprzedzających, pojawiających się na wczesnych etapach procesu emocjonalnego. Innymi słowami, jednostka musi podjąć wysiłek regulacyjny, zanim emocja zostanie w pełni wzbudzona i uzewnętrzniona w postaci ekspresji. Może to zrobić, wpływając na czynniki poprzedzające wystąpienie emocji: sytuację, w której się znalazła, lub to, jak tę sytuację postrzega. W praktyce najczęściej oznacza to odwracanie uwagi od czynników wzbudzających niepożądane emocje lub ich poznawczą reinterpretację (np. „Ten klient ma dziś wyjątkowo kiepski dzień, zatem nie ma sensu się na niego złościć”).

Brak podjęcia działań wyprzedzających sprawia, że jednostce nie pozostaje nic innego, jak poradzić sobie z emocją w pełni ukształtowaną. Ta sytuacja, zdaniem Grandey (2000), odnosi się do wykonywania pracy emocjonalnej na poziomie płytkim i wymaga regulacji korygującej, której istotą jest modulacja ekspresji emocjonalnej. Działanie to może polegać na osłabianiu ekspresji niepożądanego emocji (np. tłumienie wyrazu złości) i/lub nasilaniu ekspresji emocji pożądanej (np. przyjmowanie uśmiechniętego wyrazu twarzy). Obie strategie mogą być wykorzystywane jednocześnie (np. maskowanie ekspresji złości za pomocą uśmiechu).

PLYTKA I GŁĘBOKA FORMA PRACY EMOCJONALNEJ A FUNKCJONOWANIE PRACOWNIKA

Wykorzystywana przez jednostkę forma regulacji emocji nie pozostaje bez wpływu na konsekwencje pracy emocjonalnej dla funkcjonowania pracownika. Według Grandey (2000), warunkiem zrozumienia mechanizmu powstawania tych konsekwencji jest przyjęcie założenia, że praca głęboka, angażując strategie regulacji wyprzedzającej, jest efektywniejsza i w mniejszym stopniu obciąża zasoby jednostki niż bazująca na regulacji korygującej praca płytką. Założenie to opiera się na obserwacji, że tłumienie zewnętrznych oznak emocji idzie w parze ze wzrostem aktywności autonomicznego układu nerwowego i – w efekcie – może przyczyniać się do pogorszenia funkcjonowania (np. obciążenia układu krwionośnego i odpornościowego; Gross, 1989; Pennebaker, 1989; Schlatter, Cameron, 2010). Obserwacje te wspierają wyniki eksperymentów prowadzonych w zespole Grossa (2002; 2007; Richards, Gross, 1999, 2000), zgodnie z którymi hamowanie już zaktywizowanej emocji powoduje wyższe koszty fizjologiczne (w postaci wzrostu pobudzenia układu współczulnego) i poznawcze (w postaci osłabienia zapamiętywania) niż poznawcza reinterpretacja. Według Grossa (2002) wynika to z faktu, że oddziaływanie na w pełni ukształtowaną emocję wymaga o wiele

większego wysiłku niż oddziaływane na czynniki poprzedzające wzbudzenie emocji. Myśl tę rozwijają Hülshager i Schewe (2011), twierdząc, że dodatkowym obciążeniem podczas pracy na poziomie płytkim może być poczucie bycia nieszczerym, które przekłada się na podwyższony poziom stresu i obniżony nastrój. Praca głęboka pozwala natomiast na autentyczny kontakt z klientem, dzięki czemu kontakt ten jest nagradzający i daje poczucie satysfakcji.

Płytką formę pracy emocjonalnej charakteryzuje zatem wyższa „zasobochłonność” niż formę głęboką, co – zdaniem Grandey (2000) – powinno przekładać się na ich konsekwencje dla funkcjonowania pracownika. Wyniki badań wspierają powyższy tok rozumowania. Udowodniono, że płytka forma pracy emocjonalnej prowadzi do bardziej niekorzystnych skutków niż forma głęboka. W przypadku pierwszej z nich zaobserwowano związek z wypaleniem zawodowym, podwyższonym poziomem stresu, nasileniem objawów psychosomatycznych oraz obniżoną satysfakcją z pracy (Bazińska, Kadzikowska-Wrzosek, Retowski, Szczygieł, 2010; Bono, Vey, 2005; Brotheridge, Grandey, 2002; Hülshager, Schewe, 2011; Totterdell, Holman, 2003). Drugiej formie pracy emocjonalnej towarzyszą znacznie niższe koszty (Bono, Vey, 2005; Grandey, 2003; Hülshager, Schewe, 2011), a nawet pozytywne skutki w postaci poczucia dokonań osobistych i satysfakcji zawodowej (Brotheridge, Grandey, 2002; Totterdell, Holman, 2003).

PRACA EMOCJONALNA A WYPALENIE ZAWODOWE

Różnice w zakresie konsekwencji płytkiej i głębokiej pracy emocjonalnej można zaobserwować na przykładzie wypalenia zawodowego. Wyniki dotychczasowych badań pokazują, że tendencja do regulowania emocji w pracy na poziomie płytkim powoduje nasilenie objawów składających się na syndrom wypalenia zawodowego w ujęciu Maslach (2011), a zatem emocjonalnego wyczerpania, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia dokonań osobistych. Pierwszy z wymienionych wymiarów, traktowany jako osiowy symptom wypalenia zawodowego, odnosi się do poczucia nadmiernego obciążenia emocjonalnego, czego przejawami są osłabienie, znużenie, spadek energii i zmęczenie. Drugi element modelu, depersonalizacja, odnosi się do negatywnej postawy wobec klientów, przejawiającej się bezdusznym reagowaniem na ich potrzeby. Ostatni z wymiarów dotyczy spadku poczucia własnej kompetencji, utraty wiary w możliwości radzenia sobie z trudnymi sytuacjami i osiągnięcia sukcesów (Maslach, 2011; Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001). Wymienione komponenty są ze sobą powiązane relacją przyczynowo-skutkową – wyczerpany emocjonalnie pracownik może

radzić sobie z tym stanem poprzez depersonalizowanie klientów, co może za sobą pociągać spadek poczucia dokonań osobistych (Cordes, Dougherty, 1993; Maslach, 2011).

Wielu badaczy traktuje wypalenie zawodowe jako jedną z najpowszechniejszych konsekwencji pracy emocjonalnej, szczególnie gdy jest wykonywana na poziomie płytkim. Wskazują na to wyniki badań prowadzonych w różnych grupach zawodowych. Zgodnie z nimi tendencja do stosowania strategii płytkiej pracy emocjonalnej jest pozytywnie związana z wyczerpaniem emocjonalnym i depersonalizacją oraz obniżonym poczuciem dokonań osobistych (Ashforth, Humphrey, 1993; Brotheridge, Grandey, 2002; Glomb, Tews, 2004; Totterdell, Holman, 2003; Zammuner, Galli, 2005). Z kolei praca emocjonalna na poziomie głębokim może towarzyszyć podwyższonemu poczuciu osiągnięć osobistych (Brotheridge, Grandey, 2002; Brotheridge, Lee, 2003; Totterdell, Holman, 2003). Jej związek z depersonalizacją i emocjonalnym wyczerpaniem pozostaje natomiast niejasny, mimo iż – opierając się na założeniach teoretycznych dotyczących mniejszej „zasobochłonności” regulacji wyprzedzającej – można byłoby oczekiwać negatywnych korelacji. Ponadto praca głęboka wymaga traktowania klientów jak osoby zasługujące na szczerą ekspresję emocjonalną, a zatem powinna osłabiać tendencję do depersonalizacji (Brotheridge, Grandey, 2002).

Jednocześnie jednak metaanaliza przeprowadzona przez Bono i Vey (2005) wykazała, że zarówno praca głęboka, jak i płytka są pozytywnie związane z emocjonalnym wyczerpaniem, przy czym w przypadku pierwszej związek ten jest słabszy. Ponadto w przypadku żadnej z form nie wykazano związku z pozostałymi dwoma wymiarami syndromu wypalenia. Warto jednak zaznaczyć, że autorzy metaanalizy bazowali na zaledwie 11 badaniach (obejmujących 16 niezależnych prób badawczych). Nowsze dane zebrane przez Hülshagera i Schewe (2011), obejmujące metaanalizę wyników 95 niezależnych badań, pokazują, że płytka praca emocjonalna jest pozytywnie związana z emocjonalnym wyczerpaniem i depersonalizacją, natomiast praca głęboka – z poczuciem dokonań osobistych. Do podobnych wniosków skłaniają – jak dotąd nieliczne – badania prowadzone w polskim kontekście kulturowym. Na przykład Bazińska i współpracownicy (2010) wykazali, że praca płytka idzie w parze z podwyższonym wyczerpaniem emocjonalnym i depersonalizacją oraz obniżonym poczuciem dokonań osobistych, natomiast w przypadku pracy głębokiej pokazali jej pozytywny związek jedynie z ostatnim wymiarem wypalenia.

Powyższe rezultaty pozwalają również w niniejszych badaniach przypuszczać, że tendencja do wykonywania

pracy emocjonalnej na poziomie płytkim powinna być pozytywnie związana z emocjonalnym wyczerpaniem i depersonalizacją oraz negatywnie – z poczuciem dokonania osobistych. W przypadku tendencji do wykonywania pracy emocjonalnej na poziomie głębokim można natomiast oczekiwać zależności w odwrotnym kierunku.

KONSEKWENCJE PRACY EMOCJAMI A INTELIGENCJA EMOCJONALNA

W kontekście sformułowanych wyżej oczekiwań wydaje się, że byłoby idealnie, gdyby wszyscy pracownicy, którzy wykonują zawody wiążące się z koniecznością regulowania emocji w pracy, czynili to na poziomie głębokim. Okazuje się jednak, że skłonność do wykorzystywania obu form pracy emocjonalnej zależy od wielu czynników zarówno podmiotowych, jak i sytuacyjnych (Brotheridge, 2006; Grandey, 2000). Wśród zmiennych indywidualnych wymieniane są m.in. płeć, inteligencja emocjonalna, emocjonalna ekspresyjność, pozytywna i negatywna afektywność (Grandey, 2000).

Można przypuszczać, że – w porównaniu z pracą płytką – praca na poziomie głębokim wymaga wyższych kompetencji emocjonalnych, m.in. większego wglądu we własne stany emocjonalne oraz emocje odczuwane przez innych, wyższej umiejętności ich sprawnego regulowania oraz głębszej wiedzy na temat emocji (np. czynników, które je wywołują lub pozwalają modyfikować). Podjęcie działań wyprzedzających wymaga bowiem zdolności wychwytywania nawet bardzo słabych sygnałów zapowiadających wzbudzenie emocji i aktywizowania adekwatnych strategii regulacji w odpowiedzi na te sygnały. W przypadku pracy płytkiej zdolności te wydają się nieistotne. Potwierdzeniem tego toku rozumowania są wyniki uzyskane przez Śmieję i Kobylińską (2012), zgodnie z którymi częstość stosowania poznawczej reinterpretacji jest pozytywnie związana z inteligencją emocjonalną (IE), natomiast skłonność do tłumienia ekspresji koreluje z IE negatywnie. Korespondują z tym rezultaty badań, w których analizie poddawano związek IE z obiema formami pracy emocjonalnej: w większości wskazują one, że inteligencja emocjonalna wiąże się pozytywnie z pracą na poziomie głębokim i negatywnie – na poziomie płytkim (Austin, Dore, O'Donovan, 2008; Bazińska i in., 2010; Brotheridge, 2006; Cheung, Tang, 2009).

Bliższe przyjrzenie się jednemu z najszerzej akceptowanych współcześnie modeli IE, modelowi zdolnościowemu Mayera i współpracowników (Mayer, Salovey, 1993, 1999; Mayer, Salovey, Caruso, 2000), pozwala – przynajmniej na poziomie teoretycznym – wyjaśnić jej związek z pracą emocjonalną. Zgodnie z nim na IE

składają się cztery zdolności: percepcji, asymilacji, rozumienia i regulacji emocji. Innymi słowy, osoby inteligentne emocjonalnie sprawnie dekodują sygnały emocjonalne, wykorzystują emocje w procesach poznawczych (np. podczas rozwiązywania problemów, sterowania uwagą czy podejmowania decyzji), mają pogłębioną wiedzę na temat procesów emocjonalnych oraz efektywnie zarządzają stanami emocjonalnymi zarówno własnymi, jak i cudzymi. Wydaje się, że zdolności te są szczególnie ważne w kontekście pracy emocjonalnej na poziomie głębokim. Pracownik, który posługuje się strategią głębokiej pracy emocjonalnej, musi bowiem szybko i trafnie rozpoznawać emocje (zanim w pełni się ukształtują), dostrzegać związek własnych odczuć z tym, o czym myśli, jak się zachowuje czy w jakiej sytuacji się znalazł, potrafić skutecznie kształtować własne emocje, a także wiedzieć, jak efektywnie wpływać na reakcje klientów. Badania wskazują, że efektywność ta wzrasta, gdy ekspresja emocjonalna osoby wykonującej pracę emocjonalną jest autentyczna (Grandey, 2003; Grandey i in., 2005; Hennig-Thurau i in., 2006). Powyższe rozważania pozwalają zatem także w niniejszych badaniach oczekiwać, że inteligencja emocjonalna będzie towarzyszyć wyższej skłonności do wykonywania pracy emocjonalnej na poziomie głębokim i niższej tendencji do podejmowania pracy emocjami na poziomie płytkim.

Potwierdzenie powyższego oczekiwania nie jest oczywiście jednoznaczne z faktem, że osoby inteligentne emocjonalnie w ogóle nie wykonują pracy płytkiej lub też że wykonują wyłącznie pracę na poziomie głębokim. Wydaje się jednak, że w ich wypadku praca płytka nie będzie prowadziła do tak negatywnych konsekwencji, jak w przypadku osób o niższej IE. Analogicznie, rola IE w kontekście pracy głębokiej powinna polegać na nasilaniu jej pozytywnych konsekwencji. Osoby inteligentne, dzięki pogłębionej wiedzy na temat emocji, wykonując pracę płytką, powinny mieć świadomość, że robią to wyłącznie w celach zawodowych i – w efekcie – ponosić niższe koszty niż osoby charakteryzujące się niskim poziomem IE. Wysoka IE sprzyja również efektywnej regulacji emocji, dzięki czemu wykonywanie pracy emocjonalnej na poziomie głębokim powinno przychodzić osobom inteligentnym emocjonalnie z większą łatwością niż osobom o niższej IE. Dzięki temu praca głęboka będzie przez nie wykonywana sprawniej, co może podwyższać ich poczucie dokonania osobistych, a także chronić przed emocjonalnym wyczerpaniem i depersonalizacją. Tym samym można oczekiwać, że funkcją IE jest moderowanie związków między pracą emocjonalną a wypaleniem zawodowym.

PRACA EMOCJONALNA W ZAWODZIE NAUCZYCIELA

Weryfikacja sformułowanych wyżej przypuszczeń wymaga doboru takiej próby, o której wiadomo, że jej członkowie wykonują zawód potencjalnie wymagający pracy emocjonalnej i są narażeni na rozwój objawów wypalenia zawodowego. Analiza literatury wskazuje, że jedną z grup zawodowych, która dobrze spełnia te kryteria, są nauczyciele (Cheung, Tang, Tang, 2011; Pyżalski, Merecz, 2010). Zaangażowanie emocjonalne jest bowiem traktowane jako integralna część roli zawodowej pedagoga (Chang, 2009; Hargreaves, 1998; Nias, 1996; Sęk, 2011). Co więcej, w zawodzie nauczyciela dominują kobiety (w polskich szkołach odsetek pracowników płci żeńskiej sięga 80%²), co wyraźnie koresponduje z tym, że praca emocjami wpisana jest przede wszystkim w te zawody, których przedstawicielkami są kobiety (Grandey, 2000; Hochschild, 1983/2009).

Jednocześnie należy zaznaczyć, że większość dotychczasowych badań nad konsekwencjami pracy emocjonalnej prowadzono wśród pracowników organizacji komercyjnych (np. Brotheridge, 2006; Cheung, Tang, 2009; Totterdell, Holman, 2003). Na tym tle nauczyciele stanowią grupę wyróżniającą się z kilku względów. Zasadnicza różnica sprowadza się do charakteru relacji z klientami. Relacje z uczniami są bowiem długotrwałe, a kontakt z nimi zdecydowanie intensywniejszy niż w przypadku relacji komercyjnych (tam niejednokrotnie kontakt kończy się na jednym spotkaniu). Warto przy tym podkreślić, że uczniowie stanowią szczególną grupę – praca z nimi, w odróżnieniu od pracy z odbiorcami usług komercyjnych, wymaga, oprócz przekazywania wiedzy, ciągłego reagowania na ich szczególne problemy i potrzeby (np. trudności w nauce, zaburzenia zachowania, zaburzenia emocjonalne). Tym samym relacja nauczyciel–uczeń bazuje na intensywnym, pełnym zaangażowaniu i opartym na wyrażaniu zróżnicowanych emocji kontakcie interpersonalnym. Co więcej, relacje z uczniami zwykle wiążą się z relacjami z ich rodzicami, co zwiększa intensywność i częstość kontaktu z odbiorcami usługi.

Ponadto wynagrodzenie nauczycieli – w odróżnieniu od wynagrodzeń większości pracowników sektora usług rynkowych – jest na ogół stałe (niezależne od wyników), a szkoła w mniejszym stopniu niż organizacje komercyjne narzuca reguły okazywania emocji w pracy, a także kontroluje ich przestrzeganie. Co więcej, efekty pracy nauczyciela są odroczone w czasie i trudno je wprost powiązać z jego konkretnym działaniem. Niska kontrola

ze strony pracodawcy i brak nagród zewnętrznych może z kolei nasilać wewnętrzną motywację do pracy emocjami (Richer, Vallerand, 1995; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, Deci, 2004). To sugeruje, że praca emocjonalna w przypadku nauczycieli może być w większym stopniu wymogiem wewnętrznym, wynikającym z etosu pracy, niż wymogiem zewnętrznym, ujawniającym się w oczekiwaniach i kontroli organizacji.

Etos ten wydaje się mocno związany z rolą społeczną przypisywaną nauczycielom. Zawód nauczyciela, obok takich profesji, jak m.in. lekarz czy pracownik socjalny, należy do kategorii tzw. zawodów pomocowych (*helping professions*), których cechą wyróżniającą jest bliski kontakt interpersonalny, oparty na zaangażowaniu i wymianie emocjonalnej (Sęk, 2011). Szczególny charakter zawodów pomocowych związany jest z traktowaniem tych profesji jako misyjnych, co w praktyce oznacza stawianie ich przedstawicielom bardzo wysokich wymagań. W odbiorze społecznym nauczyciel powinien odznaczać się nie-naganną postawą, być zawsze chętny do pomocy, nigdy zmęczony czy zdenerwowany (Pyżalski, Merecz, 2010). Podtrzymywanie tego wizerunku wydaje się predysponować nauczycieli do pracy emocjami, a także może za sobą pociągać wysokie koszty psychologiczne (Sęk, 2011).

Jedną z najczęstszych konsekwencji wykonywania zawodów pomocowych jest wypalenie zawodowe. Za podłoże syndromu wypalenia zawodowego wśród nauczycieli jest uznawany szeroko rozumiany stres (Pyżalski, 2010; Sęk, 2011). Główne stresory w zawodzie pedagoga to przeciążenie pracą (np. presja czasu, nieodpowiednie warunki fizyczne) oraz niewłaściwe zachowania uczniów (np. niechęć do nauki, akty agresji; Collie, Sapka, Perry, 2012; Klassen, 2010; Merecz, 2010). Hochschild (1983/2009), a za nią Grandey (2000) za potencjalny czynnik stresujący w środowisku zawodowym uznają również pracę emocjonalną, dostrzegając w niej jeden z mechanizmów prowadzących do wypalenia zawodowego. Przegląd literatury wskazuje jednak, że w dotychczasowych badaniach, szczególnie polskich, uwzględnianie pracy emocjonalnej jako potencjalnego czynnika prowadzącego do wypalenia zawodowego wśród nauczycieli nie należało do częstej praktyki. Warto przy tym podkreślić, że warunki pracy polskiego nauczyciela są szczególne (m.in. niski status społeczno-ekonomiczny, negatywna selekcja do zawodu, niezadowolające organizacyjne i materialne warunki pracy, częste zmiany przepisów i wymagań; Sęk, 2011). Celem niniejszych badań jest przynajmniej częściowe wypełnienie tej luki, przez poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób płytka i głęboka formy pracy emocjonalnej wiążą się z objawami wypalenia zawodowego wśród polskich nauczycieli.

² Zob.: http://samorzad.infor.pl/sektor/zadania/oswiata/artykuly/452718,raport_nauczyciele_stan_i_struktura_zatrudnienia.html (data uzyskania: 15.08.2012).

Dotychczasowe badania prowadzone za granicą pokazują, że nauczyciele wykonujący pracę emocjonalną mogą doświadczać zarówno jej negatywnych, jak i pozytywnych konsekwencji w zależności od tego, czy praca ta wykonywana jest w formie płytkiej czy głębokiej. Wśród skutków pierwszej z nich wymieniane są wyczerpanie emocjonalne, depersonalizacja oraz obniżona satysfakcja z pracy, natomiast konsekwencją drugiej jest wyższe poczucie dokonania osobistych (Cheung i in., 2011; Çukur, 2009; Näring, Briët, Brouwers, 2006; Philipp, Schüpbach, 2010). Okazuje się zatem, że praca emocjonalna wykonywana przez nauczycieli pociąga za sobą analogiczne konsekwencje, jak praca wykonywana przez przedstawicieli innych zawodów. Można zatem oczekiwać, że również inteligencja emocjonalna będzie odgrywać w tej grupie funkcję podobną do opisanej wyżej. W dotychczasowych badaniach prowadzonych wśród nauczycieli pomijano jednak rolę inteligencji emocjonalnej jako potencjalnego moderatora związków między pracą emocjami a objawami wypalenia zawodowego, mimo że kompetencje emocjonalne uznawane są za podstawowe w tym zawodzie (Hargreaves, 1998). Niniejsze badania poruszają również ten problem.

Metoda

Osoby badane. W badaniach wzięło udział 209 nauczycieli szkół z Łodzi i okolic (Zgierza, Gieczna, Łowicza, Bielaw i Łyszkowic). Ze względu na braki danych, wyniki części osób nie zostały uwzględnione w analizach. Ostateczna próba liczyła 168 osób. W większości byli to pracownicy szkół podstawowych (44%), gimnazjów (29,2%) i liceów ogólnokształcących (8,3%). Nauczyciele pozostałych typów szkół stanowili 12% (6,5% osób nie podało informacji na ten temat). Przeważającą część badanych stanowiły kobiety (81%), co odzwierciedla strukturę zatrudnienia pod względem płci w polskich szkołach. Wiek badanych mieścił się w przedziale od 23 do 64 lat ($M = 41,70$; $SD = 9,41$), natomiast staż pracy na stanowisku nauczyciela wynosił od 6 miesięcy do 40 lat ($M = 17,32$; $SD = 9,43$). Badani deklarowali, że poświęcają pracy zawodowej średnio od 10 do 70 godzin tygodniowo ($M = 39,45$; $SD = 9,81$).

Zmienne i ich pomiar. Pomiaru poziomu wykonywanej przez badanych pracy emocjonalnej dokonano za pomocą *Skali pracy emocjami* (SPE) Bazińskiej i współpracowników (2010). U jej podstaw leży założenie, że praca emocjonalna jest procesem regulowania emocji w określonej roli zawodowej, który może przebiegać na poziomie płytkim (modyfikacja ekspresji emocjonalnej) lub głębokim (poznawcza reinterpretacja). Skala ma charakter dwuwymiarowy – składa się z 10 pozycji, z których

jedna połowa mierzy poziom wykonywania pracy głębokiej, natomiast druga – pracy płytkiej. Badani ustosunkowują się do nich na 7-stopniowej skali (od *rzadko* do *zawsze*). Podskale są ze sobą umiarkowanie pozytywnie skorelowane. Rzetelność narzędzia jest zadowalająca (α Cronbacha dla podskali głębokiej pracy emocjami wynosi od 0,81 do 0,83, natomiast dla podskali pracy płytkiej – od 0,84 do 0,87). Ocena trafności teoretycznej SPE potwierdziła przewidywania (oczekiwane korelacje z obserwacyjną kontrolą zachowania, inteligencją emocjonalną, częstością kontaktu z klientami, wymiarami wypalenia zawodowego oraz stanem zdrowia psychicznego). W niniejszym badaniu, ponieważ obejmowało ono nauczycieli, sformułowanie *klienci* zamieniono na słowo *uczniowie*.

Poziom wypalenia zawodowego mierzono za pomocą *Kwestionariusza wypalenia zawodowego* (MBI; Maslach, 1986) w polskiej adaptacji Pasikowskiego (2011). W skład kwestionariusza wchodzi 22 twierdzenia, do których osoba badana odnosi się na 7-punktowej skali (od *nigdy* do *codziennie*). MBI umożliwia oszacowanie trzech wymiarów syndromu wypalenia – emocjonalnego wyczerpania, depersonalizacji oraz osobistego zaangażowania – które tworzą odrębne podskale narzędzia. Wysokie wyniki w dwóch pierwszych podskalach oraz niskie w ostatniej podskali świadczą o wysokim poziomie wypalenia zawodowego. Rzetelność narzędzia jest satysfakcjonująca. Uzyskane współczynniki α Cronbacha dla podskal emocjonalnego wyczerpania i osobistego zaangażowania wynoszą odpowiednio: 0,85 oraz 0,76. Współczynnik rzetelności dla podskali depersonalizacji jest natomiast znacznie niższy i wynosi 0,60. Autor nie podaje informacji na temat trafności teoretycznej narzędzia.

Oszacowania poziomu inteligencji emocjonalnej dokonano za pomocą *Testu inteligencji emocjonalnej* (TIE; Śmieja, Orzechowski, Beauvale, 2007). Podstawą teoretyczną narzędzia jest zdolnościowy model inteligencji emocjonalnej Mayera, Saloveya i Caruso (Mayer, Salovey, 1993, 1999; Mayer i in., 2000). TIE składa się z serii problemów o charakterze emocjonalno-społecznym, a zadaniem osoby badanej jest ocena skuteczności trzech sposobów ich rozwiązania (na 5-stopniowej skali). Narzędzie zatem – w odróżnieniu od większości metod stosowanych do pomiaru inteligencji emocjonalnej – opiera się nie na samoopisie, lecz na szacowaniu rzeczywistych zdolności w zakresie percepcji, wykorzystania, rozumienia i regulacji emocji. W skład testu wchodzi cztery skorelowane ze sobą podskale odpowiadające wymienionym zdolnościom, które po zsumowaniu dają wynik ogólny. Rzetelność TIE szacowana współczynnikiem α Cronbacha jest zadowalająca (w przypadku skali ogólnej zawiera się w przedziale 0,81–0,89, natomiast dla

podskal przyjmuje wartości od 0,49 do 0,80). Analiza trafności narzędzia również przyniosła spodziewane rezultaty (potwierdzono jego zakładaną teoretycznie hierarchiczną strukturę; wykazano, że kobiety uzyskują wyższe wyniki niż mężczyźni; udowodniono, że wyniki TIE są pozytywnie związane z samoopisowymi miarami inteligencji emocjonalnej oraz miarami inteligencji skryzalizowanej, przy jednoczesnym braku związku z inteligencją płynną).

Procedura. Badanie przeprowadzono na przełomie października i listopada 2011 r. w Łodzi i okolicach. Osoby prowadzące badanie w pierwszej kolejności nawiązywały e-mailowy lub osobisty kontakt z dyrekcją szkół, a po uzyskaniu jej zgody zwracały się z prośbą o wzięcie udziału w badaniu bezpośrednio do nauczycieli. Nauczyciele byli informowani, że projekt dotyczy funkcjonowania w ich zawodzie i ma charakter naukowy, a udział w badaniach jest dobrowolny i anonimowy. Osoby, które wyraziły chęć uczestnictwa, otrzymały zestaw kwestionariuszy do samodzielnego wypełnienia w wybranym przez siebie miejscu i czasie. Każdy z zestawów był umieszczony w kopercie, aby uniemożliwić osobom postronnym wgląd w wyniki. Wypełnienie całego zestawu trwało około 40 minut, ponieważ – poza wymienionymi wyżej metodami – zawierał on także dodatkowe narzędzia, których wyniki nie będą analizowane w niniejszym artykule. Kwestionariusze odbierane były po około 2 tygodniach od momentu ich wręczenia osobom badanym.

WYNIKI

W tabeli 1 przedstawiono statystyki opisowe analizowanych zmiennych oraz współczynniki korelacji pomiędzy nimi. W przypadku płytkiej pracy emocjonalnej, osobistego zaangażowania oraz inteligencji emocjonalnej (IE) średnie wyniki uzyskane przez badanych są zbliżone do cytowanych przez autorów narzędzi. W przypadku

depersonalizacji uzyskano – podobnie jak w badaniach Pasikowskiego (2011) – rozkład silnie prawoskośny. Ponieważ próby znormalizowania zmiennej nie przynosiły oczekiwanego rezultatu, kolejne analizy prowadzono z wykorzystaniem zmiennej oryginalnej (zob. Schwab, 2012). Średnie w pozostałych skalach są natomiast niższe (Bazińska i in., 2010, Pasikowski, 2011; Śmieja i in., 2007). Zgodnie z rezultatami uzyskanymi przez autorów SPE, płytka praca emocjonalna jest pozytywnie skorelowana z pracą głęboką. Współczynnik korelacji wskazuje na silną zależność między zmiennymi.

Wykazano również, że praca na poziomie płytkim jest pozytywnie związana z emocjonalnym wyczerpaniem i depersonalizacją, co potwierdza oczekiwania. Nie potwierdzono jednak jej związku z poczuciem dokonań osobistych. Współczynniki korelacji w przypadku pracy emocjonalnej na poziomie głębokim i wymiarów wypalenia zawodowego są analogiczne jak w przypadku pracy płytkiej, co zaprzecza hipotezom. Tendencja do wykorzystywania strategii pracy głębokiej okazała się bowiem pozytywnie związana z emocjonalnym wyczerpaniem i depersonalizacją. Współczynniki korelacji pracy głębokiej z objawami wypalenia zawodowego nie różniły się istotnie od odpowiadających im współczynników stwierdzonych w przypadku pracy płytkiej [$t(332) = -0,38$; $p > 0,05$ dla emocjonalnego wyczerpania; $t(332) = -1,17$; $p > 0,05$ dla depersonalizacji].

Analiza zależności między pracą emocjami a inteligencją emocjonalną wykazała ponadto, że w przypadku pracy płytkiej związek ten ma charakter słabej negatywnej korelacji. Wbrew oczekiwaniom, nie zaobserwowano jednak pozytywnego związku między IE a pracą głęboką.

Aby bliżej zanalizować zależności między pracą emocjonalną a wypaleniem zawodowym oraz zweryfikować przypuszczenia dotyczące moderującej roli inteligencji emocjonalnej, wykonano serię hierarchicznych analiz regresji ze składnikami interakcyjnymi (najpierw jako

Tabela 1

Średnie, odchylenia i korelacje (*r*-Pearsona) między analizowanymi zmiennymi

	M	SD	1	2	3	4	5
1. Praca głęboka	13,93	5,07	-				
2. Praca płytka	15,58	6,58	0,72***	-			
3. Emocjonalne wyczerpanie	13,95	9,49	0,21**	0,25***	-		
4. Depersonalizacja	2,77	3,32	0,20**	0,32***	0,37**	-	
5. Poczucie dokonań osobistych	36,17	6,86	0,10	-0,06	-0,06	-0,12	-
6. Inteligencja emocjonalna	29,04	5,05	-0,14	-0,16*	-0,03	-0,25**	0,09

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Źródło: opracowanie własne.

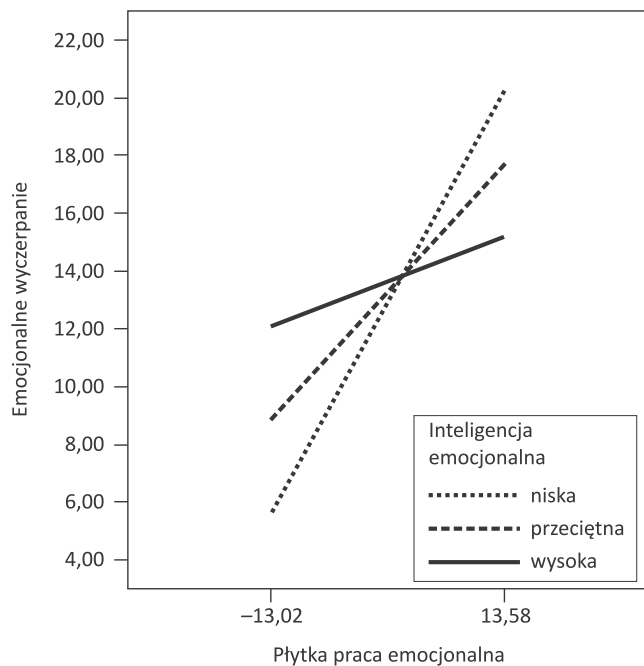
zmienną wyjaśniającą, wprowadzając pracę płytką, następnie pracę głęboką). Składniki te uzyskano poprzez przemnożenie wymiarów wypalenia zawodowego i inteligencji emocjonalnej (obie zmienne wycentrowano, odejmując od wyników ich średnie). Uzyskane efekty przedstawiono na wykresach, posługując się makrem Simple 2-way (O'Connor, 1998), które pozwala zobrazować związek między zmienną niezależną a zmienną zależną odrębnie dla trzech wartości moderatora (niskiej, przeciętnej i wysokiej).

W pierwszej kolejności analizę przeprowadzono dla emocjonalnego wyczerpania, jako zmienne niezależne uwzględniając pracę emocjonalną wykonywaną na poziomie płytkim i inteligencję emocjonalną (w pierwszym kroku) oraz ich interakcję (w drugim kroku). Wykonana analiza ujawniła istotny efekt interakcji ($\beta = -0,16$; $p < 0,05$). Model był dobrze dopasowany do danych $F(3, 164) = 5,16$; $p < 0,01$, a wprowadzanie składnika interakcyjnego o 2,4% (czyli istotnie) poprawiało procent wyjaśnianej wariancji emocjonalnego wyczerpania. Zależność między pracą emocjonalną a wyczerpaniem emocjonalnym okazała się istotna i pozytywna wyłącznie w grupie nauczycieli o niskim ($\beta = 0,44$; $p < 0,001$) lub przeciętnym ($\beta = 0,24$; $p < 0,01$) poziomie IE. W grupie osób o wysokiej IE nie odnotowano natomiast istotnej

zależności ($\beta = 0,03$; $p > 0,05$) między zmienną zależną a niezależną. Kierunek związku w podziale na podgrupy różniące się poziomem moderatora przedstawia rysunek 1.

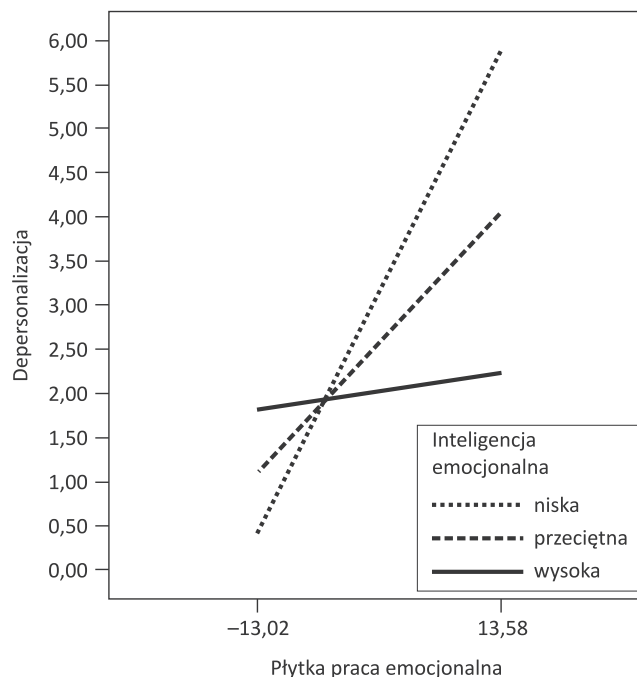
Analogiczne analizy przeprowadzono dla dwóch pozostałych wymiarów wypalenia, w obu przypadkach odnotowując istotne efekty interakcji płytkiej pracy emocjami i inteligencji emocjonalnej. Odnośnie do depersonalizacji kierunek zależności był analogiczny, jak w przypadku emocjonalnego wyczerpania ($\beta = -0,20$; $p < 0,01$). Model był dobrze dopasowany do danych $F(3, 164) = 4,67$; $p < 0,01$, a uwzględnienie wśród predyktorów składnika interakcyjnego pozwalało w istotnie większym stopniu przewidywać zmienność zależnej (o 3,7%). Opisujący efekt, podobnie jak w wypadku emocjonalnego wyczerpania, polegał na tym, że istotną pozytywną zależność między pracą emocjonalną a depersonalizacją odnotowano tylko u nauczycieli o niskim ($\beta = 0,37$; $p < 0,001$) i przeciętnym ($\beta = 0,18$; $p < 0,01$) poziomie IE. W grupie badanych o wysokim poziomie IE związek między zmienną zależną a niezależną okazał się natomiast nieistotny ($\beta = 0,02$; $p > 0,05$; por. rysunek 2).

Analiza przeprowadzona dla ostatniego z wymiarów wypalenia: poczucia dokonania osobistych, wykazała natomiast, że efekt interakcji ($\beta = 0,20$; $p < 0,05$) polegał na



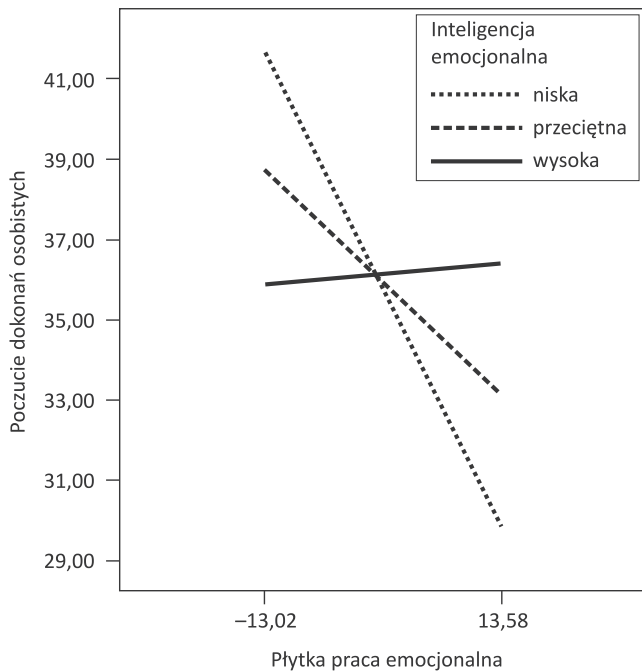
Rysunek 1. Związek między płytką pracą emocjonalną a emocjonalnym wyczerpaniem w zależności od poziomu inteligencji emocjonalnej.

Źródło: opracowanie własne.



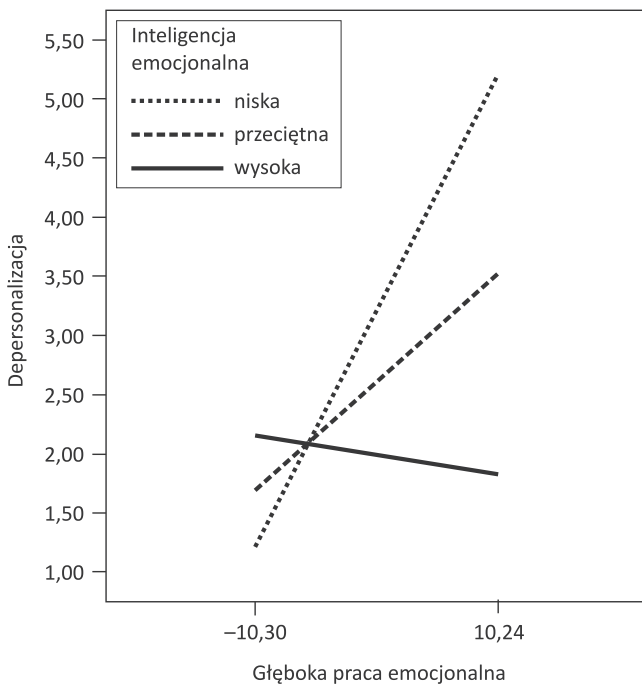
Rysunek 2. Związek między płytką pracą emocjonalną a depersonalizacją w zależności od poziomu inteligencji emocjonalnej.

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 3. Związek między płytką pracą emocjonalną a osobistym zaangażowaniem w zależności od poziomu inteligencji emocjonalnej.

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 4. Związek między głęboką pracą emocjonalną a depersonalizacją w zależności od poziomu inteligencji emocjonalnej.

Źródło: opracowanie własne.

tym, iż istotną negatywną zależność między zmienną zależną a niezależną zaobserwowano w przypadku niskiego ($\beta = -0,38; p < 0,001$) i przeciętnego ($\beta = -0,18; p < 0,05$) poziomu moderatora, nie odnotowując jej u osób o wysokim poziomie IE ($\beta = 0,02; p > 0,05$; por. rysunek 3). Model był dobrze dopasowany do danych $F(3, 164) = 4,66; p < 0,01$, a składnik interakcyjny pozwalał wyjaśniać dodatkowe 3,7% zmienności poczucia dokonań osobistych.

Identyczna seria analiz została przeprowadzona dla głębokiej pracy emocjonalnej jako predyktora. W tym wypadku istotny efekt interakcji odnotowano wyłącznie w stosunku do jednego z wymiarów wypalenia zawodowego, mianowicie depersonalizacji ($\beta = -0,17; p < 0,05$). Efekt ten miał podobny charakter, jak w przypadku pracy płytkiej – dodatni związek między pracą głęboką a depersonalizacją był istotny tylko w grupie nauczycieli o niskiej IE ($\beta = 0,32; p < 0,01$), natomiast zależność nie występowała u nauczycieli o przeciętnym ($\beta = 0,15; p > 0,05$) i wysokim poziomie moderatora ($\beta = 0,03; p > 0,05$). Interakcję ilustruje rysunek 4. Również ten model był dobrze dopasowany do danych $F(3, 164) = 5,29; p < 0,05$. Dołączenie do równania regresji składnika interakcyjnego istotnie poprawiało procent wyjaśnianej wariancji o 2,9%.

DYSKUSJA WYNIKÓW I WNIOSKI

Przeprowadzone badania dostarczyły odpowiedzi na pytanie o związek między obiema formami pracy emocjonalnej (płytkiej i głębokiej) a wypaleniem zawodowym, wykazując ponadto, że zależność ta może być moderowana przez inteligencję emocjonalną. Potwierdzono, że wykonywanie płytkiej pracy emocjonalnej nasila objawy wypalenia zawodowego, jednak wyłącznie w grupie osób o co najwyżej przeciętnej inteligencji emocjonalnej. W grupie osób o wysokim poziomie IE związek ten nie jest obserwowany. Wykazanie związku między pracą płytką a emocjonalnym wyczerpaniem koresponduje z wynikami dotychczasowych badań (Ashforth, Humphrey; 1993; Brotheridge, Grandey, 2002; Glomb, Tews, 2004; Totterdell, Holman, 2003; Zammuner, Galli, 2005). Dodatkowo fakt, iż IE pełni rolę moderatora w związku między pracą płytką a symptomami wypalenia zawodowego stanowi argument potwierdzający tok rozumowania przedstawiony we wprowadzeniu.

Co ciekawe, w przypadku głębokiej pracy emocjonalnej również zaobserwowano pozytywne związki z dwoma wymiarami wypalenia: emocjonalnym wyczerpaniem i depersonalizacją. Co więcej, w przypadku drugiego z wymienionych wymiarów zależność okazała się moderowana przez inteligencję emocjonalną – bardziej skłonni do depersonalizowania swoich uczniów byli ci

z nauczycieli wykonujących pracę głęboką, którzy jednocześnie charakteryzowali się niskim poziomem IE. Natomiast u badanych o wysokiej inteligencji emocjonalnej nie zaobserwowano związku między tendencją do wykonywania pracy emocjami na poziomie głębokim a depersonalizacją. Wyniki te są sprzeczne z oczekiwaniami sformułowanymi na podstawie przeglądu badań przedstawionego we wprowadzeniu, sugerują bowiem, że w badanej grupie praca emocjonalna sprzyja objawom wypalenia zawodowego bez względu na to, czy jest wykonywana na poziomie głębokim, czy płytkim. Co więcej, okazało się, że moderująca rola inteligencji emocjonalnej w związku między depersonalizacją a pracą emocjami jest analogiczna w przypadku obu jej form.

Wynik ten jest trudny do interpretacji w kontekście dotychczasowych badań, tym bardziej że sami autorzy *Skali pracy emocjami* (SPE) uzyskali odmienne rezultaty (wskazujące na pozytywny związek między pracą głęboką a inteligencją emocjonalną i poczuciem dokonań osobistych; Bazińska i in., 2010). Pewnym wytłumaczeniem tych sprzeczności może być fakt, że podczas weryfikowania trafności teoretycznej SPE korzystano z kwestionariuszowego pomiaru IE (INTE), natomiast w niniejszych badaniach inteligencja emocjonalna była mierzona testowo (TIE). Mimo iż obie metody stworzono na podstawie tych samych założeń teoretycznych (model zdolnościowy Mayera i współpracowników; Mayer, Salovey, 1993, 1999; Mayer i in., 2000), korelacje między ich wynikami są dość słabe (zob. Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner, Salovey, 2006; Śmieja, Orzechowski, 2008; Wróbel, 2010a). Z tego względu coraz częściej podkreśla się, że metody testowe odnoszą się do IE traktowanej jako zdolność, natomiast metody kwestionariuszowe – do IE rozumianej jako cecha. Z tego względu pierwsze mierzą poziom wykonania, a drugie zbiór przekonań na własny temat (zob. Jaworowska, Matczak, 2008; MacCann, Matthews, Weidner, Roberts, 2003; Petrides, 2011). Być może zatem w sytuacji, gdy zarówno IE, jak i praca emocjonalna są mierzone za pomocą samoopisu, obraz zależności pomiędzy nimi jest bardziej spójny niż wtedy, gdy pomiar IE dokonywany jest za pomocą testu. Argument ten jednak podważają wyniki uzyskane przez Brotheridge (2006), gdzie mimo testowego pomiaru IE (MSCEIT) uzyskano wyniki zbliżone do otrzymanych przez autorów SPE. Fakt ten nakazuje poszukiwać dodatkowych wyjaśnień.

Po pierwsze, być może obserwowane sprzeczności wynikają ze specyfiki obu badanych grup. Właściwości SPE były weryfikowane podczas badań z udziałem prób zróżnicowanych zawodowo (w ich skład wchodził m.in. sprzedawcy, pracownicy firm ubezpieczeniowych i banków, lekarze), natomiast osoby uczestniczące w niniejszym

badaniu tworzyły pod tym względem grupę homogeniczną (wszystkie były nauczycielami). Może to oznaczać, że nauczyciele w specyficzny sposób dokonują oceny wykonywanej przez siebie pracy emocjonalnej, w mniejszym stopniu – przynajmniej na poziomie samoopisu – różniąc jej dwie formy. Sugeruje to uzyskany w niniejszych badaniach współczynnik korelacji między pracą głęboką a płytką, wskazujący na silną zależność między nimi (por. tabela 1), tym bardziej że Bazińska i współpracownicy (2010) uzyskali w tym przypadku istotnie niższą korelację³. Być może twierdzenia opisujące pracę głęboką były odbierane przez badanych jako w rzeczywistości odnoszące się do pracy płytkiej – wyczuwali oni bowiem pewną sztuczność scharakteryzowanego w nich zachowania (np. „staram się wywołać w sobie emocje, których nie czuję”) i na tej podstawie uznawali, że jedynie odgrywają pewne emocje, w rzeczywistości ich nie odczuwając. Nie można również wykluczać, że różnica między wynikami zaprezentowanych badań a wnioskami płynącymi z analiz Bazińskiej i zespołu wynika z przeformułowania niektórych itemów SPE, polegającego na zamianie słowa *klienci* na *uczniowie*.

Poszukując wytłumaczenia odnotowanych sprzeczności, warto odwołać się również do przytoczanych wcześniej argumentów na temat specyfiki pracy emocjonalnej w zawodzie nauczyciela. Jak wykazano, praca pedagoga opiera się na bardzo intensywnym kontakcie interpersonalnym z uczniem, wymagającym dużego zaangażowania i wymiany emocjonalnej (Hargreaves, 1998; Pyżalski, Merecz, 2010; Sęk, 2011). Nauczyciele pracują pod presją bardzo dużych oczekiwań społecznych – wymaga się od nich z jednej strony troski, serdeczności, wrażliwości na problemy uczniów, a z drugiej – profesjonalizmu i umiejętności chłodnej oceny sytuacji (Sęk, 2011). Co więcej, sytuacje, z jakimi nauczyciel styka się w pracy, mogą wymagać od niego częstego „przełączania się” pomiędzy strategiami podwyższającymi a strategiami obniżającymi stan emocjonalny. Można na przykład wyobrazić sobie sytuację, w której nauczyciel podczas jednej lekcji reguluje emocje i/lub ich ekspresję w górę, starając się zarazić uczniów radością i entuzjazmem, i – prawie jednocześnie – w dół, przyjmując srogi wyraz twarzy, aby skarcić tych uczniów, którzy swoim zachowaniem przeszkadzają innym. Powyższe argumenty mogą sugerować, że praca emocjami w zawodzie nauczyciela, bez względu na to, czy wykonywana na poziomie głębokim, czy płytkim, jest bardzo trudna i przez to niezmiernie obciążająca.

³ Współczynnik korelacji uzyskany przez autorów SPP ($r = 0,45$; przy $N = 449$) był istotnie niższy od uzyskanego w niniejszych badaniach ($r = 0,72$; przy $N = 168$); $t(168) = 4,63$; $p < 0,001$.

Pewnym potwierdzeniem tego toku rozumowania są uzyskane w niniejszych badaniach wyniki dotyczące roli inteligencji emocjonalnej, wskazujące, że zmienna ta istotnie modyfikuje zależności między pracą emocjami a wypaleniem. Tym samym, jedynie osoby o wysokim poziomie IE są chronione przed wysokimi kosztami, jakie ponoszą nauczyciele, regulując emocje w pracy. To pośrednio potwierdza, że praca emocjonalna wykonywana przez nauczycieli jest bardzo trudna i w mniejszym stopniu obciąża tylko te osoby, które posiadają wysokie kompetencje emocjonalne (a zatem dobrze sobie radzą z tym trudnym zawodem).

Powyższe spostrzeżenia sugerują, jak istotne jest analizowanie determinantów i konsekwencji pracy emocjonalnej w różnych grupach zawodowych. Pozwoliłoby to bowiem poszukiwać odpowiedzi na pytanie, czy grupy te różnią się stopniem, w jakim dokonują rozróżnienia między płytką a głęboką pracą emocjonalną, a także ustalić, czy praca emocjonalna wykonywana przez przedstawicieli pewnych profesji (np. pomocowych) jest bardziej obciążająca niż wykonywana przez reprezentantów innych zawodów. Innymi słowy, być może wykonywanie określonych zawodów sprawia, że regulacja emocji na poziomie płytkim prowadzi do bardziej negatywnych konsekwencji niż regulacja na poziomie głębokim, podczas gdy w przypadku innych profesji takie różnice są mniejsze lub nie występują.

Uzyskane rezultaty wpisują się w szerszą dyskusję na temat konsekwencji obu form pracy emocjonalnej. Dotychczasowe analizy wskazują, że o ile badacze są dość zgodni co do tego, że płytka forma pracy emocjami pociąga za sobą negatywne konsekwencje dla funkcjonowania pracownika, o tyle ustalenia w przypadku skutków pracy głębokiej nie są już tak jednoznaczne (zob. Holman i in., 2008; Szczygieł i in., 2009). Tym samym dowody empiryczne nie potwierdzają wprost sformułowanego przez Grandey przypuszczenia o mniejszej „zasobochłonności” pracy głębokiej. Jak wspomniano, przekonanie to oparto na wynikach badań nad kosztami tłumienia emocji i poznawczej reinterpretacji. Liu i współpracownicy (Liu, Prati, Perrewé, Ferris, 2008) podają w wątpliwość założenie, zgodnie z którym istnieje analogia między analizowanymi w warunkach eksperymentalnych strategiami regulacji emocji a faktyczną pracą emocjonalną. Ich zdaniem, w odróżnieniu od poznawczej reinterpretacji badanej w laboratorium, praca głęboka może wymagać o wiele większych nakładów energii, motywacji i zaangażowania, w związku z czym w rzeczywistości może być tak samo, a nawet jeszcze bardziej obciążająca niż praca płytka. Jak zauważają Hülsheger i Schewe (2011), rozstrzygnięcie tego dylematu wymagałoby zbadania wprost

fizjologicznych i poznawczych kosztów obu form pracy emocjonalnej, zamiast pośredniego wnioskowania o nich na podstawie wyników badań nad skutkami tłumienia emocji i poznawczej reinterpretacji.

Uzyskany w niniejszych badaniach wzorec wyników może także wynikać z ich ograniczeń. Po pierwsze, z wyjątkiem metody do pomiaru inteligencji emocjonalnej zastosowane narzędzia miały charakter deklaracyjny, a – jak wynika z badań – tego rodzaju metody mogą nie mierzyć faktycznych skłonności jednostki, lecz jedynie jej przekonania na ten temat (Brackett i in., 2006; Day, Carroll, 2008; Wróbel, 2010a). Dotyczy to zwłaszcza tych metod samoopisowych, które odwołują się do retrospekcji (Śmieja, Orzechowski, 2008; Wróbel, 2010b). W przyszłych badaniach warto byłoby zatem uwzględnić kontrolę zmiennej aprobaty społecznej, a także możliwość zbierania danych poprzez szacowanie zmiennych indywidualnych przez osoby trzecie (np. współpracowników). Po drugie, badania miały charakter korelacyjny, mimo iż z założenia dotyczyły konsekwencji pracy emocjonalnej. Traktowanie wypalenia zawodowego jako skutku pracy emocjonalnej koresponduje z przyjętą praktyką (zob. Holman, Martinem-Iñigo, Totterdell, 2008; Szczygieł i in., 2009), wnioskowanie o charakterze przyczynowo-skutkowym jest jednak w przypadku tego rodzaju badań ograniczone. Przyszłe badania nad konsekwencjami pracy emocjonalnej powinny zatem mieć charakter podłużny. Po trzecie, prezentując wyniki, zrezygnowano z przedstawiania roli poszczególnych wymiarów IE, na rzecz wyniku ogólnego TIE. Powyższy krok podyktowany był tym, że analiza moderującej roli poszczególnych aspektów IE dała trudny w interpretacji, niespójny obraz wyników, co nie pozwala szczegółowo zanalizować roli konkretnych zdolności emocjonalnych w pracy nauczyciela. Konieczne jest zatem uwzględnienie tego braku w kolejnych analizach. Po czwarte, zbierając dane na potrzeby niniejszych badań, ograniczono do minimum informacje na temat czynników związanych ze specyfiką miejsca pracy (np. przeciążenia pracą, relacji z uczniami, rodzicami i współpracownikami). Jak jednak pokazuje przeprowadzone wnioskowanie, analiza szczególnych wymagań i warunków pracy może stanowić kontekst pozwalający w większym stopniu zrozumieć podłoże i skutki pracy emocjonalnej w danym zawodzie. Niewątpliwie przyszłe badania warto byłoby uzupełnić o pogłębioną refleksję także na ten temat.

Na koniec warto przyrzeć się implikacjom praktycznym niniejszych analiz. Wydaje się, że w najważniejszym wnioskiem płynącym z przeprowadzonych badań jest wykazanie, że inteligencja emocjonalna może pełnić rolę bufora chroniącego przed negatywnymi następstwa-

mi pracy emocjonalnej. Spostrzeżenie to jest szczególnie ważne w kontekście faktu, iż IE można trenować (Jarmuż, Witkowski, 2008; Sadri, 2011; Zijlmans, Embregts, Gerits, Bosman, Derksen, 2011). Stwarza to bowiem możliwość zapobiegania wypaleniu zawodowemu poprzez rozwijanie zdolności percepcji, asymilacji, rozumienia i regulowania emocji.

LITERATURA CYTOWANA

- Ashforth, B. E., Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service role: The influence of identity. *Academy of Management Review*, 18, 88–115.
- Austin, E. J., Dore, T. C. P., O'Donovan, K. M. (2008). Associations of personality and emotional intelligence with display rule perceptions and emotional labor. *Personality and Individual Differences*, 44, 679–688.
- Bazińska, R., Kadzikowska-Wrzosek, R., Retowski, S., Szczygieł, D. (2010). Strategie pracy emocjonalnej – konstrukcja i trafność Skali Pracy Emocjonalnej. W: A. M. Zawadzka (red.), *Psychologia zarządzania w organizacji* (s. 170–195). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Beal, D. J., Trougakos, J. P., Weiss, H. M., Green, S. G. (2006). Episodic processes in emotional labor: Perceptions of affective delivery and regulation strategies. *Journal of Applied Psychology*, 91, 1053–1065.
- Bono, J. E., Vey, M. A. (2005). Toward understanding emotional management at work: A quantitative review of emotional labor research. W: Ch. E. J. Härtel, W. J. Zerbe, N. M. Ashkanasy (red.), *Emotions in organizational behavior* (s. 213–233). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780–795.
- Brotheridge, C. M. (2006). The role of emotional intelligence and other individual difference variables in predicting emotional labor relative to situational demands. *Psicothema*, 18, 139–144.
- Brotheridge, C. M., Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of “people work”. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17–39.
- Brotheridge, C. M., Lee, R. T. (2002). Testing a conservation of resources model of the dynamics of emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 7, 57–67.
- Brotheridge, C. M., Lee, R. T. (2003). Development and validation of the emotional labour scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 365–379.
- Chang M. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193–218.
- Cheung, F., Tang, C. (2009). The influence of emotional intelligence and affectivity on emotional labor strategies at work. *Journal of Individual Differences*, 30, 75–86.
- Cheung, F., Tang, C., 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.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1189–1204.
- Cordes, C. L., Dougherty, T. W. (1993). A review and integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18, 621–656.
- Côté, S., Morgan, L. M. (2002). A longitudinal analysis of the association between emotion regulation, job satisfaction, and intentions to quit. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 947–962.
- Çukur, C. S. (2009). The development of the Teacher Emotional Labor Scale (TELS). Validity and reliability. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9, 559–574.
- Day, A. L., Carroll, S. A. (2008). Faking emotional intelligence (EI): Comparing response distortion on ability and trait-based EI measures. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 761–784.
- Diefendorff, J. M., Croyle, M. H., Gosserand, R. H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 339–359.
- Glomb, T. M., Tews, M. J. (2004). Emotional labor: A conceptualization and scale development. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 1–23.
- Grandey, A. A. (2000). Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, 95–110.
- Grandey, A. A. (2003). When “the show must go on”: Surface and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery. *Academy of Management Journal*, 46, 86–96.
- Grandey, A. A., Fisk, G. M., Mattila A. S., Jansen, K. J., Sideman, L. A. (2005). Is “service with a smile” enough? Authenticity of positive displays during service encounters. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 96, 38–55.
- Gross J. J. (1989). Emotional expression in cancer onset and progression. *Social Science & Medicine*, 28, 1239–1248.
- Gross, J. (1998). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 224–237.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281–291.
- Gross, J. J. (2007). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Education*, 14, 835–854.
- Hennig-Thurau, T., Groth, M., Paul, M., Gremler, D. D. (2006). Are all smiles created equal? How emotional contagion and emotional labor affect service relationships. *Journal of Marketing*, 70, 58–73.

- Hochschild, A. R. (1883/2009). *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Holman, D., Martinem-Iñigo, D., Totterdell, P. (2008). Emotional labour and employee well-being: An integrative review. W: N. M. Ashkanasy, C. L. Cooper (red.), *Research companion to emotion in organizations* (s. 301–315). Northampton: Edward Elgar Pub.
- Hülshager, U. R., Schewe, A. F. (2011). On the costs and benefits of emotional labor: Meta-analysis of three decades of research. *Journal of Occupational Health Psychology, 16*, 361–389.
- Jarmuż, S., Witkowski, T. (2008). Inteligencja emocjonalna w praktyce szkoleń biznesowych. W: M. Śmieja, J. Orzechowski (red.), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje* (s. 214–231). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jaworowska, A., Matczak, A. (2008). *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Keltner, D., Haidt, J. (1999). Social functions of emotions at four level of analysis. *Cognition and Emotion, 13*, 505–521.
- Klassen, R. M. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research, 103*, 342–350.
- Liu, Y., Prati, L. M., Perrewe, P. L., Ferris, G. R. (2008). The relationship between emotional resources and emotional labor: An exploratory study. *Journal of Applied Social Psychology, 38*, 2410–2439.
- MacCann, C., Matthews, G., Zeidner, M., Roberts, R. D. (2003). Psychological assessment of emotional intelligence: A review of self-report and performance-based testing. *The International Journal of Organizational Analysis, 11*, 247–274.
- Maslach, C. (2011). Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie* (s. 13–31). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*, 397–422.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence, 17*, 433–442.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1999). Czym jest inteligencja emocjonalna? W: P. Salovey, D. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. W: R. J. Sternberg (red.), *Handbook of intelligence* (s. 396–420). Cambridge: Cambridge University Press.
- Merecz, D. (2010). Psychospołeczne cechy pracy: stresory i czynniki pozytywne. W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem* (s. 23–30). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Näring, G., Briët, M., Brouwers, A. (2006). Beyond demand-control: Emotional labour and symptoms of burnout in teachers. *Work & Stress, 20*, 303–315.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education, 26*, 293–306.
- O’Connor, B. P. (1998). All-in-one programs for exploring interactions in moderated multiple regression. *Educational and Psychological Measurement, 58*, 833–837.
- Pasikowski, T. (2011). Polska adaptacja kwestionariusza Maslach Burnout Inventory. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie* (s. 135–148). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pennebaker, J. W. (1989). Confession, inhibition, and disease. *Advances in Experimental Social Psychology, 22*, 211–244.
- Petrides, K. V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. W: T. Chamorro-Premuzic, A. Furnham, S. von Stumm (red.), *The Blackwell-Wiley handbook of individual differences* (s. 656–678). New York: Wiley.
- Philipp, A., Schüpbach, H. (2010). Longitudinal effects of emotional labour on emotional exhaustion and dedication of teachers. *Journal of Occupational Health Psychology, 15*, 494–504.
- Pyżalski, J. (2010). Skutki oddziaływania warunków pracy na polskich nauczycieli. W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem* (s. 31–46). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pyżalski, J., Merecz, D. (2010). Wstęp. W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem* (s. 7–10). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Richards, J., Gross, J. J. (1999). Composure at any cost? The cognitive consequences of emotion suppression. *Personality and Social Psychology Bulletin, 25*, 1033–1044.
- Richards, J. M., Gross, J. J. (2000). Emotion regulation and memory: The cognitive costs of keeping one’s cool. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*, 410–424.
- Richer, S. F., Vallerand, R. J. (1995). Supervisors’ interactional styles and subordinates’ intrinsic and extrinsic motivation. *Journal of Social Psychology, 135*, 707–722.
- Sadri, G. (2011). Emotional intelligence: Can it be taught? *Training and Development, 65*, 84–85.
- Schlatter, M. C., Cameron, L. D. (2010). Emotional suppression tendencies as predictors of symptoms, mood, and coping appraisals during AC chemotherapy for breast cancer treatment. *Annals of Behavioral Medicine, 40*, 15–29.
- Schwab, A. J. (2012). *Multiple regression – Assumptions and outliers. Data Analysis & Computers II*. Pobrane 12 sierpnia 2012 z: www.utexas.edu/courses/schwab/sw388r7/SolvingProblems/MultipleRegression_AssumptionsAndOutliers.ppt.
- Sęk, H. (2011). Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie* (s. 149–167). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Śmieja, M., Kobylińska, D. (2012). Gender differences in emotion regulation strategies: The moderating role of emotional intelligence. Referat wygłoszony podczas 4th Biennial Symposium of Personality and Social Psychology “Personality and Control”. Kazimierz Dolny.

- Śmieja, M., Orzechowski, J. (2008). Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje. W: M. Śmieja, J. Orzechowski (red.), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje* (s. 19–45). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Śmieja, M., Orzechowski, J., Beauvale, A. (2007). TIE – Test Inteligencji Emocjonalnej. *Studia Psychologiczne*, 45, 19–31.
- Sutton, R. I. (1991). Maintaining norms about expressed emotions: The case of bill collectors. *Administrative Science Quarterly*, 36, 245–268.
- Szczygieł, D., Bazińska, R., Kadzikowska-Wrzosek, R., Retowski, S. (2009). Praca emocjonalna w zawodach usługowych – pojęcie, przegląd teorii i badań. *Psychologia Społeczna*, 3, 155–166.
- Szynkowski, J. (2012). *Nastrój sprzedawcy a stosunek klienta do produktu*. Niepublikowana praca magisterska. Łódź: Uniwersytet Łódzki.
- Totterdell, P., Holman, D. (2003). Emotion regulation in customer service roles: Testing a model of emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 8, 55–73.
- Tsai, W. C. (2001). Determinants and consequences of employee displayed positive emotions. *Journal of Management*, 27, 497–512.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246–260.
- Wróbel, M. (2010a). Inteligencja emocjonalna (IE) a trafność i szybkość rozpoznawania ekspresji emocjonalnych: porównanie samoopisowej i testowej metody do pomiaru IE. *Psychologia Jakości Życia*, 9, 249–265.
- Wróbel, M. (2010b). Różnice płciowe w podatności na zarażanie afektywne – rola schematów płci. *Studia Psychologiczne*, 49, 53–66.
- Zammuner, V. L., Galli, C. (2005). Wellbeing: Causes and consequences of emotion regulation in work settings. *International Review of Psychiatry*, 17, 355–364.
- Zijlmans, L. J. M., Embregts, P. J. C. M., Gerits, L., Bosman, A. M. T., Derksen, J. J. L. (2011). Training emotional intelligence related to treatment skills of staff working with clients with intellectual disabilities and challenging behaviour. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55, 219–230.

Emotional labor and burnout in teachers: The moderating role of emotional intelligence

Monika Wróbel

Institute of Psychology, University of Lodz

ABSTRACT

The article presents results of a study conducted on the sample of 168 teachers in which the relationship between two types of emotional labor (surface acting and deep acting) and burnout was analyzed. Additionally, the study sought to identify the role of emotional intelligence in this relationship. The results indicated that the relationships between two types emotional labor and burnout were comparable, no matter which type of labor was taken into account. Emotional intelligence turned out to be the moderator of these relationships – the positive relation of surface acting to emotional exhaustion and depersonalization, as well as its negative relation to personal accomplishment disappeared in the group of subjects characterized by high emotional intelligence. Similar pattern of results was found in case of deep acting and depersonalization.

Key words: *emotional labor, burnout, emotional intelligence, teachers*

Złożono: 19.08.2012

Złożono poprawiony tekst: 28.12.2012

Zaakceptowano do druku: 2.01.2013