

# Školska kultura, stres i dobrobit učitelja

UDK: 331.44:371.12

159.942.5

Izvorni znanstveni članak

Primljeno: 30. 07. 2014.



Andelka Slavić<sup>1</sup>

Osnovna škola don Lovre Katića  
Solin  
andelkaslavic@gmail.com



Prof. dr. sc. Majda Rijavec<sup>2</sup>

Učiteljski fakultet  
Sveučilišta u Zagrebu  
majda.rijavec@ufzg.hr

## Sažetak

U školi koja ima obilježja *profesionalne zajednice učenja*, naglašava se važnost stvaranja *suradničke školske kulture*. Cilj je ovog istraživanja bio ispitati doprinos faktora suradničke školske kulture (suradničko vodstvo, suradnja učitelja, profesionalni razvoj, zajednički cilj, kolegijalna podrška i partnerstvo u učenju) u objašnjenju stresa te subjektivne i psihološke dobrobiti učitelja. U istraživanju je sudjelovalo 256 učitelja iz sedam osnovnih škola u Splitsko-

<sup>1</sup> Andelka Slavić, diplomirana učiteljica, ravnateljica je OŠ don Lovre Katića u Solinu. Doktorandica je na Poslijediplomskom doktorskom studiju „Rani odgoj i obvezno obrazovanje“ na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Područja njezina znanstvenog interesa su upravljanje i (ruko)vođenje škole i organizacijska klima i kultura.

<sup>2</sup> Majda Rijavec je redovita profesorica na Odsjeku za učiteljske studije, (su)autorica je više od četrdeset knjiga iz područja popularne i pozitivne psihologije menadžmenta te nekoliko stotina stručno-popularnih članaka. Znanstveni interesi su joj u području samoreguliranog učenja i pozitivne psihologije.

dalmatinskoj županiji. Primijenjeni su: Upitnik o školskoj kulturi (Gruenert i Valentine, 1998.), Skala percipiranog stresa (Cohen, Kamarck i Mermelstein, 1983.), Skala zadovoljstva životom (Diener, Emmons, Larsen i Griffin, 1985.), Skala zadovoljstva učiteljskim poslom (Ho i Au, 2006.) i Skala psihološkog procvata (Diener i sur., 2009.). Provedenom hijerarhijskom regresijskom analizom potvrđeno je da su faktori suradničke školske kulture pozitivni prediktori dobrobiti i negativni prediktori stresa kod učitelja. Faktor *partnerstvo u učenju* pojedinačno najviše doprinosi objašnjenju stresa i dobrobiti učitelja.

**Ključne riječi:** psihološka dobrobit, stres, subjektivna dobrobit, školska kultura, učitelji

## Uvod

Razvijene države nastoje reformirati svoje obrazovne sustave i uspješno pripremiti mlade ljude za izazove suvremenog društva. Rezultati međunarodnih istraživanja sugeriraju da napredak u reformama obrazovanja ovisi o individualnoj i kolektivnoj sposobnosti učitelja te ukupnoj sposobnosti škole u promicanju učeničkih postignuća (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace i Thomas, 2006.). Razvijanje sposobnosti podrazumijeva kompleksnu mješavinu motivacije, vještina, pozitivnih učenja, organizacijskih uvjeta i kulture te infrastrukturne podrške, koji udruženo, pojedincima, grupama, školi i obrazovnom sustavu, daju snagu za kontinuirano učenje (Stoll i sur., 2006.). Škole koje su profesionalne zajednice učenja (engl. *Professional Learning Community*) prihvaćaju zajedničke vrijednosti i viziju, kolektivnu odgovornost, profesionalni dijalog, suradnju te promoviraju grupno i individualno učenje (Hord, 1997., 2009.; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace i Thomas, 2006.). Učiteljsko zanimanje zahtijeva iznimno velik emocionalni napor u obavljanju svakodnevnih radnih zadaća. Ipak, mnogi se učitelji i dalje osjećaju zadovoljno i sretno na poslu (Bakker, Hakanen, Demerouti i Xanthopoulou, 2007.). Ove kontradiktornosti zahtijevaju dodatna istraživanja kako bismo bolje razumjeli dobrobit učitelja za koju Aelterman, Engels, Van Petegem i Verhaeghe (2007., 286) kažu da izražava „pozitivno emocionalno stanje koje je rezultat sklada između zbroja pojedinih čimbenika iz okoline na jednoj strani te osobnih potreba i očekivanja učitelja na drugoj strani“. Istraživanja su pokazala da na dobrobit učitelja negativno djeluje stres i radna preopterećenost koja uključuje intenzivnu interakciju s učenicima, kolegama i roditeljima (Hakanen, Bakker i Schaufeli, 2006.). Istovremeno, učitelji su zadovoljniji i sretniji u školama u kojima je razvijena profesionalna suradnička školska kultura (Graham, 2012.; Hord, 1997.).

U ovom radu želimo pobliže pojasniti koncepte školske kulture, stresa i dobrobiti učitelja te ispitati doprinos faktora suradničke školske kulture u objašnjenju stresa i dobrobiti učitelja.

**Školska kultura** je usko povezana s konceptom organizacijske kulture koju, uz organizacijsku klimu, ubrajamo među najvažnije psihosocijalne čimbenike uspješnog funkcioniranja i razvoja organizacija (Sušan, 2005.). Kultura organizacije odnosi se na vrijednosti, sustav vjerovanja, normi i načina razmišljanja koje su karakteristične za ljude koji u njoj rade (Owens i Valesky, 2011.). Rad u školi odvija se u osobitom kulturnom kontekstu koji se odražava na pedagoški rad, način odijevanja zaposlenika, izbor tema za razgovor u zbornicama, uređenje učionica, međusobne interakcije, interakcije s ljudima izvan škole te spremnost zaposlenika za prihvaćanje promjena (Hinde, 2004.; Peterson i Deal, 1998.). Kad se raspravlja o učenju i poučavanju u školama, uobičajeno se razmišlja o formalnim postavkama i objavljenom kurikulumu. Međutim, u školama djeluje i neobjavljeni, skriveni kurikulum koji definira kulturu škole (Jerald, 2006.; Wren, 1990.). U stručnoj literaturi pojedini autori školsku klimu i školsku kulturu smatraju istoznačnicama, dok ih drugi razmatraju kao različite koncepte. Neki autori ubrajaju klimu u elemente školske kulture, dok drugi navode kulturu kao sastavni element klime. Premda su ova dva koncepta povezana, to su dva različita istraživačka područja koja imaju različita teorijska ishodišta, pristupe i metodologiju (Domović, 2004.). Pojam klime češće rabe istraživači školske učinkovitosti, a kulturu istraživači unaprjeđenja rada škole (Schoen, 2005.). U istraživanjima od 1990-tih znatno se povećala uporaba pojma školske kulture (Hargreaves, 1995.), uz naglašavanje da će zahtjevi za unaprjeđivanjem školske kulture unaprijediti kvalitetu i omogućiti razvoj škole i odgojno-obrazovnog sustava (Stoll i Fink, 2000.; Stoll i sur., 2006.). I u hrvatskoj se pedagoškoj literaturi ukazivalo na potrebu proučavanja školske klime/ozračja i školske kulture (Bošnjak, 1997.; Domović, 2004.; Jurić, 1993.; Staničić, 2006.). Školska kultura nije statična pojava, ona se konstantno stvara i formira u interakcijama s ostalim vrstama kulture i općenitim promišljanjem života i svijeta (Finnan, 2000.). Pojam školske kulture nije jednoznačno definiran no obično se definira kao „jedinstveni niz norma, vrijednosti, uvjerenja i drugih kulturoloških obilježja koje određuju misli, osjećaje i djelovanje zaposlenih u školi“ (Peterson i Cosner, 2006., 249).

U profesionalnim zajednicama učenja, učitelji, ravnatelji i ostalo osoblje zajedno stvaraju pozitivnu suradničku školsku kulturu s ciljem poboljšanja nastavne prakse i učeničkih postignuća (Dufour, 2004.; DuFour i Eaker, 1998.; Dufour i Marzano, 2009.; Hargreaves i Fink, 2006.; Mulford, 2007.). Gruenert i Valentine (1998.) konstruirali su Upitnik o školskoj kulturi (engl. *School Culture Survey*) i utvrdili šest faktora suradničke školske kulture: suradničko vođenje, suradnja učitelja, zajednički

cilj, profesionalni razvoj, kolegijalna podrška i partnerstvo u učenju. Ovaj instrument primjenjivan je u većem broju istraživanja u ispitivanju odnosa školske kulture i drugih školskih varijabli kao što su postignuće učenika (Bland, 2012.), stilovi vodstva (Maher, 2000.; Martin, 2009.), školska klima (Gruenert, 1998., prema Valentine, 2006.), osnaživanje položaja učitelja (Maher, 2000.) i subjektivna dobrobit učitelja (Graham, 2012.).

**Stres** se povezuje sa stanjem tjelesne ili psihičke napetosti pod utjecajem poremećene psihofizičke ravnoteže izazvane fizičkom, psihičkom ili socijalnom ugroženosti same osobe, ili njemu/njoj bliske osobe (Havelka, 1998.). Stres na poslu javlja se kad ljudi osjećaju da ne mogu udovoljiti zahtjevima okoline te se, uz pojam sagorijevanja na poslu (engl. *Burnout*), ističe kao važan društveni i profesionalni fenomen čije se posljedice odražavaju na radnu učinkovitost, kako pojedinca, tako i šireg radnog i društvenog okružja (Grant, 2007.). Premda je većina učitelja zadovoljna svojim poslom (Hakanen, Bakker. i Schaufeli, 2006.; Timms, Graham i Cottrell, 2007.), ipak je učiteljsko zanimanje stresno, zahtjevno i odgovorno (Geving, 2007.; Howard i Johnson, 2004.; Kyriacou, 1987., 2001.; Montgomery i Rupp, 2005.; Pillay, Goddard i Wilss, 2005.). Učitelji su učestalo izloženi nizu profesionalnih stresora među kojima se posebno ističu neprimjereno ponašanje učenika, problemi s disciplinom u razredu, obavljanje administrativnih poslova, nedostatak profesionalnog priznanja, odnosi s kolegama, učenicima i roditeljima, loši radni uvjeti te negativan stav učenika prema učenju (Boyle, Borg, Falzon i Baglion, 1995.; Brkić i Rijevec, 2011.; Kokkinos, 2007.; Miljković i Rijevec, 2007.).

**Dobrobit** (engl. *Well-being*) se odnosi na optimalno psihološko iskustvo i funkcioniranje (Deci i Ryan, 2008.). Suvremena istraživanja dobrobiti temelje se na dva glavna pristupa – hedonističkom i eudamonističkom. U okviru hedonističkog pristupa dobrobit uključuje visoku razinu životnog zadovoljstva, visoku razinu pozitivnih i nisku razinu negativnih emocija (Kahneman, Diener i Schwartz, 1999.). Ova vrsta dobrobiti naziva se još i subjektivnom dobrobiti (Diener, 1984.). Eudamonistički pristup (Waterman, 1993.) usmjeren je na smisao i samoostvarenje. U okviru ovog pristupa dobrobit se definira kao stupanj u kojem osoba u potpunosti funkcionira i često se još naziva i psihološkom dobrobiti (Ryan i Deci, 2001.).

U hedonističkom pristupu pretpostavlja se da su naše aktivnosti motivirane željom za postizanjem užitka i izbjegavanje neugode. Međutim, subjektivnu dobrobit ne smijemo reducirati isključivo na fizički hedonizam, već ona obuhvaća sve dobre i loše aspekte života. Subjektivna dobrobit (engl. *Subjective Well-being*), često upotrebljavana i kao istoznačnica za sreću (Diener, 2000.), sastoji se od afektivne i kognitivne komponente. Afektivna komponenta uključuje raspoloženja i emocionalne reakcije na događaje i situacije te se često izražava kao odnos između pozitivnih i

negativnih emocija (Watson, Clark i Tellegen, 1988.). Kognitivna komponenta podrazumijeva kognitivno vrednovanje života, odnosno globalnu procjenu života iz perspektive pojedinca te zadovoljstvo pojedinim područjima života kao što su posao, zdravlje, obitelj, slobodno vrijeme i sl. (Diener, 1984.). Istraživanje subjektivne dobrobiti je važno jer istraživanja ukazuju na povezanost subjektivne dobrobiti s poželjnim karakteristikama i ponašanjima i kvalitetnim ljudskim odnosima (Berry i Willingham, 1997., prema Tadić, 2010.) te, općenito govoreći, s većom uspješnosti u životu (Lyubomirsky, King. i Diener., 2005.). Neka istraživanja ukazuju i na to da što su učitelji općenito sretniji i zadovoljniji to njihovi učenici postižu bolji školski uspjeh (Duckworth, Quinn, Patrick i Seligman, 2009.).

U eudemonističkom pristupu fokus je na življenju života na pun i duboko zadovoljavajući način te se naglašava da želje, definirane kao ishodi kojima pojedinac teži, iako mogu biti ugodni, nisu nužno siguran put prema dobrobiti. Eudemonija se odnosi na osjećaje koji su prisutni na putu pojedinca prema samorealizaciji, u smislu razvijanja vlastitih potencijala i napredovanja prema važnim ciljevima u životu (Waterman, Schwartz i Conti, 2008.). Psihološka dobrobit (engl. *Psychological Well-being*) je termin sličan eudemoniji. To je višedimenzionalni konstrukt koji se sastoji od šest različitih aspekata ljudske aktualizacije (autonomija, osobni razvoj, samoprihvatanje, životni smisao, kompetentnost, pozitivni odnosi) koji odražavaju način na koji osoba percipira vlastito funkcioniranje (Ryff i Keyes, 1995.).

Imajući u vidu pozitivne posljedice dobrobiti na različite aspekte života i rada učitelja te negativne posljedice stresa, iznimno je važno da odgovorne osobe u odgojno-obrazovnom sustavu brinu za zdravlje i dobrobit učitelja vodeći računa o faktorima koji pridonose dobrobiti i smanjuju stres. Među te faktore ubraja se i kultura koja dominira školom kao organizacijom. Stoga je glavni cilj ovog rada ispitati postoji li povezanost između aspekata suradničke školske kulture i dobrobiti i stresa učitelja.

## Metoda

Na temelju cilja istraživanja definirani su sljedeći problemi:

- Ispitati povezanost faktora suradničke školske kulture i samopercepcije stresa kod učitelja.
- Ispitati povezanost faktora suradničke školske kulture i subjektivne dobrobiti učitelja (mjerene samoprocjenama zadovoljstva životom i zadovoljstva poslom) i psihološke dobrobiti učitelja (mjerene samoprocjenom psihološkog procvata).
- Utvrditi doprinos faktora suradničke školske kulture u objašnjenju stresa i subjektivne i psihološke dobrobiti učitelja.

## *Hipoteze*

H:1. Faktori suradničke školske kulture će biti negativno povezani sa samopercepcijom stresa kod učitelja.

H:2. Faktori suradničke školske kulture će biti pozitivno povezani s indikatorima dobrobiti učitelja (zadovoljstvo poslom, zadovoljstvo životom i psihološki procvat).

H:3. Faktori suradničke školske kulture bit će pozitivni prediktori dobrobiti i negativni prediktori stresa kod učitelja.

## *Ispitanici*

U istraživanju je sudjelovalo 256 učitelja razredne i predmetne nastave zaposlenih u sedam osnovnih škola u Splitsko-dalmatinskoj županiji. Od 256 ispitanika, 218 (85,2%) je žena i 38 (14,8%) muškaraca. Učitelja predmetne nastave je 161 (62,9%), a učitelja razredne nastave 91 (37,1%). Najviše je ispitanika od 30 do 40 godina života (34,4%) te onih s 10-20 godina radnog staža (29,7%).

## *Instrumenti*

**Upitnik o školskoj kulturi** (*School Culture Survey, SCS*; Gruenert i Valentine, 1998.) sadrži trideset i pet tvrdnji i mjeri šest faktora suradničke školske kulture.

*Suradničko vodstvo* (11 tvrdnji) mjeri stupanj u kojem ravnatelj škola uspostavljaju i održavaju suradničke odnose s osobljem škole („U ovoj školi ravnatelj vjeruje u profesionalnu prosudbu učitelja“).

*Suradnja učitelja* (6 tvrdnji) mjeri stupanj sudjelovanja učitelja u konstruktivnom dijalogu koji unapređuje i izgrađuje obrazovnu viziju škole („Učitelji zajedno rade na razvijanju i vrednovanju programa i projekata“).

*Profesionalni razvoj* (5 tvrdnji) mjeri stupanj u kojem učitelji cijene kontinuirani osobni razvoj i unaprjeđenje škole („Zaposlenici cijene napredak škole“).

*Zajednički cilj* (5 tvrdnji) mjeri stupanj u kojem učitelji rade prema zajedničkoj misiji škole („Učitelji podržavaju misiju škole“).

*Kolegijalna podrška* (4 tvrdnje) mjeri stupanj u kojem učitelji učinkovito rade zajedno („Učitelji su spremni pružiti pomoć kad god postoji problem“).

*Partnerstvo u učenju* (4 tvrdnje) mjeri stupanj u kojem učitelji, roditelji i učenici zajedno rade za opće dobro učenika („Roditelji vjeruju u profesionalnu prosudbu učitelja“).

Sudionici procjenjuju koliko se slažu sa svakom tvrdnjom na skali Likertova tipa od pet stupnjeva, od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (potpuno se slažem). Ukupan rezultat je prosječan rezultat na svim tvrdnjama pri čemu veći rezultat znači veći stupanj slaganja.



Provedena je faktorska analiza na zajedničke faktore uz varimax rotaciju kojom je ustanovljena struktura upitnika. Izlučeno je šest faktora prema Kaiser-Guttmanovom kriteriju s karakterističnim korijenima većim od 1 (7,81 za prvi; 4,66 za drugi; 2,76 za treći; 2,69 za četvrti; 2,27 za peti te 1,30 za šesti faktor). Pri tome prvi faktor objašnjava 22,31% varijance, drugi faktor 13,31% varijance, treći faktor 7,89% varijance, četvrti faktor 7,67% varijance, peti faktor 6,47% varijance i šesti faktor 3,71% varijance. Pet faktora ima zadovoljavajuće pouzdanosti (Cronbachov  $\alpha$ ): suradničko vodstvo .91, suradnja učitelja .85, profesionalni razvoj .76, zajednički cilj .85, partnerstvo u učenju .76. Faktor kolegijalna podrška ima pouzdanost .41 te se rezultati na toj skali moraju uzeti s oprezom. Koeficijent pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije Cronbachov  $\alpha$  cijelog upitnika na ovom uzorku iznosi .95.

**Skala percipiranog stresa** (*Perceived Stress Scale, PSS*; Cohen, Kamarck i Mermelstein, 1983.) je globalna mjera opaženog stresa u životu osobe. Sudionici na skali od pet stupnjeva (1 - nikad do 5 - vrlo često) procjenjuju koliko im je često u posljednjih mjesec dana njihov život djelovao nepredvidljiv, nekontroliran i koliko su bili preopterećeni („Tijekom prethodnog mjeseca, koliko ste često osjećali da se problemi nagomilavaju i da ih ne možete savladati?“). Pitanja su općenita i time neovisna o kontekstu ili populaciji koja se ispituje. Skala se sastoji od deset tvrdnji. Ukupan rezultat dobiva se zbrajanjem svih odgovora pri čemu veći rezultat znači veći percipirani stres ispitanika.

Provedena je faktorska analiza na zajedničke faktore uz varimax rotaciju kojom je ustanovljena struktura upitnika. Izlučena su dva faktora prema Kaiser-Guttmanovom kriteriju s karakterističnim korijenima većim od 1 (3,30 za prvi i 2,27 za drugi faktor). Pri tome prvi faktor objašnjava 32,92% varijance, drugi faktor 22,69% varijance. Kako smo htjeli dobiti jednofaktorsku strukturu izbacili smo tvrdnje 4,5 i 7 koje su manje pridonosile ukupnom rezultatu. Ponovljena je faktorska analiza te je izlučen jedan faktor prema Kaiser-Guttmanovom kriteriju s karakterističnim korijenom većim od 1 (3,67) koji objašnjava 52,48 % varijance. Koeficijent pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije Cronbachov  $\alpha$  na ovom uzorku iznosi .85.

**Skala zadovoljstva životom** (*Satisfaction With Life Scale, SWLS*; Diener, Emmons, Larsen i Griffin, 1985.) sastoji se od 5 tvrdnji kojima se mjeri kognitivna procjena zadovoljstva životom („Kad bih živio/živjela ispočetka, ne bih gotovo ništa promijenio/promijenila“). Ispitanici procjene daju na skali Likertovog tipa sa sedam stupnjeva (1-uopće se ne odnosi na mene, 7-u potpunosti se odnosi na mene). Ukupan rezultat dobiva se zbrajanjem svih odgovora pri čemu veći rezultat znači veće zadovoljstvo životom. Skala ima dobre metrijske karakteristike koje su potvrđene i u istraživanjima u Hrvatskoj (Brdar, 2006.; Brdar, Rijevec i Miljković, 2009.). Provedena je faktorska analiza na zajedničke faktore uz varimax rotaciju kojom je potvrđena

jednofaktorska struktura. Objašnjeno je 67,26 % varijance. Koeficijent pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije Cronbachov  $\alpha$  na ovom uzorku iznosi .87.

**Skala zadovoljstva učiteljskim poslom** (*Teaching Satisfaction Scale, TSS*; Ho i Au, 2006.) ima pet tvrdnji i razvijena je na temelju Dienerove Skale zadovoljstva životom prilagodbom tvrdnji kako bi upitnik odgovarao za procjenu zadovoljstva učiteljskim poslom. Na primjer, tvrdnja „Moj je život vrlo blizu onom što smatram idealnim“ prilagođena je u tvrdnju „Moj je posao učitelja/učiteljice vrlo blizu onome što smatram idealnim“. Ispitanici procjenjuju koliko se sa svakom tvrdnjom slažu na skali Likertovog tipa (od 1-uopće se ne odnosi na mene, 7-u potpunosti se odnosi na mene). Ukupan rezultat dobiva se zbrajanjem svih odgovora pri čemu veći rezultat znači veće zadovoljstvo poslom učitelja. Faktorskom analizom potvrđena je jednofaktorska struktura. Objašnjeno je 59,50% varijance. Koeficijent pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije Cronbachov  $\alpha$  na ovom uzorku iznosi .82.

**Skala psihološkog procvata** (*Flourishing Scale, FS*, Diener i sur., 2009.) nova je skala za mjerenje psihološke dobrobiti, tzv. procvata, te pozitivnih i negativnih emocija. Skala ima osam tvrdnji kojima se mjeri kako ispitanik doživljava uspjeh u važnim područjima kao što su odnosi, samopoštovanje, svrha i optimizam („Vodim svrhovit i smislen život“). Tvrdnje se ocjenjuju na skali Likertovog tipa od sedam stupnjeva (1- uopće se ne slažem, 7- jako se slažem). Ukupan rezultat dobiva se zbrajanjem svih odgovora pri čemu veći rezultat znači veći psihološki procvat tj. veću psihološku dobrobit. Provedena je faktorska analiza na zajedničke faktore uz varimax rotaciju kojom je ustanovljena struktura upitnika. Izlučena su dva faktora prema Kaiser-Guttmanovom kriteriju s karakterističnim korijenima većim od 1 (2,67 za prvi i 2,46 za drugi faktor). Pri tome prvi faktor objašnjava 33,37% varijance, a drugi faktor 30,79% varijance. Kako smo htjeli dobiti jednofaktorsku strukturu izbacili smo sedmu tvrdnju koja manje pridonosi ukupnom rezultatu. Ponovljena je faktorska analiza te je izlučen jedan faktor prema Kaiser-Guttmanovom kriteriju s karakterističnim korijenom većim od 1 (3,77) koji objašnjava 52,83 % varijance. Koeficijent pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije Cronbachov  $\alpha$  na ovom uzorku iznosi .85.

### *Socio-demografske osobine ispitanika*

Za potrebe istraživanja ispitana je dob i radno iskustvo učitelja te uzrast učenika kojima predaju (razredna/predmetna nastava).

### *Postupak*

Ispitivanje je provedeno na sjednicama učiteljskih vijeća, na završetku 2013./14. školske godine. Prije početka ispunjavanja upitnika, ispitanici su, usmeno i pisanim uputama, upoznati s ciljem istraživanja pri čemu im je naglašeno da će rezultati biti



uporabljani samo u znanstvene svrhe i da je sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno i anonimno.

## Rezultati

### Deskriptivna statistika

U *Tablici 1.* prikazana je matrica interkorelacija svih varijabli te deskriptivna statistika – minimum, maksimum, aritmetička sredina i standardna devijacija.

Deskriptivna statistika rezultata ispitanika na Upitniku školske kulture vezanih uz važnost pojedinih faktora suradničke kulture prikazana u *Tablici 1.* pokazuje da ispitanici najvažnijom ocjenjuju kolegijalnu podršku ( $M=3,77$ ) koja ima i najveću standardnu devijaciju od 1,11. Zatim slijede profesionalni razvoj ( $M=3,76$ ), zajednički cilj ( $M=3,71$ ), suradničko vodstvo ( $M=3,70$ ), suradnja učitelja ( $M=3,64$ ) te partnerstvo u učenju ( $M=3,45$ ). Rezultati standardnih devijacija za faktore školske kulture pokazuju da ipak nije bilo mnogo varijacija u odgovorima učitelja. Prosječni rezultat na upitniku školske kulture je 3,68 uz standardnu devijaciju od ,86.

Prosječni rezultat za stres učitelja ( $M=2,44$ ) uz standardnu devijaciju od ,85, pokazuje da su učitelji izloženi stresu te da nema velikih odstupanja u samoprocjenama.

Od indikatora dobrobiti učitelji su najvećom prosječnom ocjenom ocijenili psihološki procvat ( $M=5,99$ ) koji ima i najmanju standardnu devijaciju ,88. Zatim slijedi ocjena zadovoljstva životom ( $M=5,15$ ) te zadovoljstvo poslom ( $M=5,10$ ). Standardne devijacije za ova dva indikatora dobrobiti su slične (zadovoljstvo životom 1,32 i zadovoljstvo poslom 1,43) te pokazuju da ipak nije bilo mnogo varijacija u odgovorima učitelja.

Iz matrice interkorelacija, također prikazane u *Tablici 1.* vidljivo je da je, prema očekivanju, šest faktora suradničke kulture u statistički značajnoj, visokoj povezanosti s ukupnim postignućem na upitniku školske kulture.

Kad su u pitanju sociodemografske varijable postoji niska, statistički značajna povezanost između dobi, radnog iskustva te uzrasta učenika kojima učitelji predaju i zadovoljstva poslom te niska, statistički značajna povezanost između dobi učitelja i psihološke dobrobiti. Stariji učitelji s više radnog iskustva koji predaju u predmetnoj nastavi nešto su zadovoljniji poslom, a stariji učitelji općenito imaju i veću razinu psihološke dobrobiti.

Također smo utvrdili, iako nisku, statistički značajnu povezanost svih šest faktora suradničke školske kulture kao i ukupne procjene školske kulture i samopercepcije stresa. Povezanost je negativna, što znači da učitelji s pozitivnijom procjenom suradničke školske kulture svoju razinu stresa procjenjuju nižom.

**Tablica 1. Matrica interkorelacija i deskriptivna statistika - aritmetička sredina i standardna devijacija**

|                          | 1 | 2      | 3     | 4     | 5      | 6      | 7      | 8      | 9      | 10     | 11      | 12      | 13      | 14      |
|--------------------------|---|--------|-------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|---------|---------|---------|
| 1. Dob                   | - | ,851** | ,082  | ,034  | ,082   | ,092   | ,144*  | ,053   | ,135*  | ,091   | ,080    | -,061   | ,153*   | ,149*   |
| 2. Radno iskustvo        |   | -      | ,160* | ,018  | ,093   | ,092   | ,127*  | ,038   | ,123*  | ,081   | ,076    | -,051   | ,163**  | ,120    |
| 3. Razr./ pred. nastava  |   |        | -     | -,045 | ,030   | ,034   | ,051   | -,031  | ,117   | ,014   | -,046   | -,032   | ,206**  | ,074    |
| 4. Suradničko vođenje    |   |        |       | -     | ,850** | ,758** | ,811** | ,593** | ,604** | ,939** | -,262** | ,211**  | ,381**  | ,256**  |
| 5. Suradnja učitelja     |   |        |       |       | -      | ,813** | ,805** | ,653** | ,606** | ,932** | -,223** | ,136*   | ,334**  | ,250**  |
| 6. Profesionalni razvoj  |   |        |       |       |        | -      | ,788** | ,576** | ,539** | ,865** | -,145*  | ,099    | ,307**  | ,252**  |
| 7. Zajednički cilj       |   |        |       |       |        |        | -      | ,600** | ,578** | ,894** | -,233** | ,156*   | ,320**  | ,290**  |
| 8. Kolegijalna podrška   |   |        |       |       |        |        |        | -      | ,498** | ,742** | -,200** | ,109    | ,283**  | ,244**  |
| 9. Partnerstvo u učenju  |   |        |       |       |        |        |        |        | -      | ,718** | -,299** | ,208**  | ,399**  | ,360**  |
| 10. ŠKOLSKA KULTURA      |   |        |       |       |        |        |        |        |        | -      | -,267** | ,186**  | ,395**  | ,310**  |
| 11. STRES                |   |        |       |       |        |        |        |        |        |        | -       | -,324** | -,313** | -,350** |
| 12. Zadovoljstvo životom |   |        |       |       |        |        |        |        |        |        |         | -       | ,439**  | ,311**  |
| 13. Zadovoljstvo poslom  |   |        |       |       |        |        |        |        |        |        |         |         | -       | ,442**  |
| 14. Psihološki procvat   |   |        |       |       |        |        |        |        |        |        |         |         |         | -       |
| Deskriptivna statistika  |   |        |       |       |        |        |        |        |        |        |         |         |         |         |
| Aritmetička sredina      |   |        |       | 3,70  | 3,64   | 3,76   | 3,71   | 3,77   | 3,45   | 3,68   | 2,44    | 5,15    | 5,10    | 5,99    |
| Standardna devijacija    |   |        |       | ,86   | ,87    | ,79    | ,78    | 1,11   | ,85    | ,87    | ,85     | 1,32    | 1,43    | ,88     |

\*\* Značajnost korelacije na stupnju od 0.01., \*\*p&lt;.01

\* Značajnost korelacije na stupnju od 0.05., \*p&lt;.05

Kad govorimo o zadovoljstvu životom, ukupna procjena školske kulture statistički je značajno, iako nisko, povezana sa zadovoljstvom životom. Suradničko vođenje i partnerstvo u učenju statistički značajnije (na razini od 1%) koreliraju sa zadovoljstvom životom u odnosu na druga dva faktora - suradnja učitelja i zajednički cilj (na razini od 5%). Kolegijalna podrška i profesionalni razvoj nisu statistički značajno povezani sa procjenom zadovoljstva životom.

Također, svih šest faktora suradničke kulture, kao i ukupno postignuće na upitniku školske kulture, statistički značajno koreliraju sa zadovoljstvom poslom. Iz matrice korelacija je vidljivo da su suradničko vođenje i partnerstvo u učenju najviše povezani sa zadovoljstvom na poslu.

Psihološka dobrobit mjerena Skalom psihološkog procvata statistički je značajno povezana sa svih šest faktora suradničke kulture i s ukupnim rezultatom na upitniku školske kulture. Vidljivo je da partnerstvo u učenju, od svih šest faktora, najviše korelira sa percepcijom psihološkog procvata. Kao što je i za očekivati, samoprocjena percepcije stresa učitelja je u negativnoj, statistički značajnoj povezanosti sa sve tri mjere dobrobiti učitelja (zadovoljstvom životom, zadovoljstvom poslom i psihološkim procvatom). Najviša negativna povezanost pronađena je između samopercepcije stresa i psihološkog procvata učitelja. Učitelji koji svoju psihološku dobrobit procjenjuju većom doživljavaju i manji stupanj stresa. Mjere dobrobiti učitelja su međusobno, umjereno, statistički značajno povezane.

### *Doprinos faktora suradničke školske kulture u objašnjenju stresa i subjektivne i psihološke dobrobiti učitelja*

U *Tablici 2.* prikazani su rezultati hijerarhijske regresijske analize sa sociodemografskim varijablama i faktorima suradničke školske kulture kao prediktorskim varijablama te stresom, subjektivnom i psihološkom dobrobiti kao kriterijskim varijablama.

U ispitivanju doprinosa faktora suradničke školske kulture u objašnjenju stresa i subjektivne i psihološke dobrobiti učitelja, provedene su 4 regresijske analize s varijablama dobi, radnog iskustva i uzrasta učenika kojima predaju (razredna/predmetna nastava) kao kovarijatama. Rezultati hijerarhijskih regresijskih analiza prikazani su u *Tablici 2.*

Varijable dobi, radnog iskustva i uzrasta učenika kojima učitelji predaju, slabo doprinose u objašnjenju stresa (0,6% varijance). Uvođenjem faktora školske kulture objašnjeno je 12,5% varijance stresa tako da je ukupno objašnjeno 13,1% varijance stresa. Analiza beta-pondera pokazala je da faktor partnerstvo u učenju statistički značajno doprinosi objašnjenju varijance stresa. Učitelji koji u većoj mjeri percipi-

piraju da u školi postoji partnerstvo u učenju, istovremeno procjenjuju i da su pod manjim stresom.

Varijable dobi, radnog iskustva i uzrasta učenika kojima učitelji predaju slabo sudjeluju u predviđanju zadovoljstva životom kao mjerom dobrobiti učitelja, objašnjavajući tek 0,5% varijance. Uvođenjem faktora školske kulture dodatno je objašnjeno je 7,3% varijance zadovoljstva životom tako da je ukupno objašnjeno 7,8% varijance

**Tablica 2.** Rezultati hijerarhijske regresijske analize

|  | Percepcija stresa                         |   | Dobrobit učitelja                         |   | Psihološki procvat |
|--|---|---|---|---|--------------------|
|  | beta (β)                                  | R = ,075<br>Adj R2 = ,006                 | Zadovoljstvo životom<br>beta (β)          | Zadovoljstvo poslom<br>beta (β)           |                    |
| <b>1. korak</b>                        |   |   |   |   |                    |
| Dob                                    | ,011                                      |   | -,071                                     | ,092                                      | ,162               |
| Radno iskustvo                         | ,045                                      |   | ,014                                      | ,054                                      | -,036              |
| Razredna nastava/<br>predmetna nastava | -,060                                     |   | -,028                                     | ,190**                                    | ,064               |
|  | R = ,075<br>Adj R2 = ,006                 | R = ,067<br>Adj R2 = ,005                 | R = ,249**<br>Adj R2 = ,062               | R = ,150<br>Adj R2 = ,023                 |                    |
| <b>2. korak</b>                        |   |   |   |   |                    |
| Dob                                    | ,093                                      |   | -,109                                     | ,052                                      | ,123               |
| Radno iskustvo                         | ,032                                      |   | ,037                                      | ,074                                      | -,037              |
| Raz./ predm. nastava                   | -,041                                     |   | -,033                                     | ,193**                                    | ,036               |
| Suradničko vođenje                     | -,164                                     |   | ,278*                                     | ,390**                                    | ,008               |
| Suradnja učitelja                      | ,04                                       |   | -,135                                     | -,123                                     | -,114              |
| Zajednički cilj                        | -,128                                     |   | ,060                                      | -,113                                     | ,125               |
| Profesionalni razvoj                   | ,219                                      |   | -,129                                     | ,020                                      | ,038               |
| Kolegijalna podrška                    | -,049                                     |   | -,015                                     | ,082                                      | ,075               |
| Partnerstvo u učenju                   | -,237**                                   |   | ,178*                                     | ,213**                                    | ,277**             |
|  | R = ,363**<br>Adj R2 = ,131<br>ΔR2 = ,125 | R = ,280**<br>Adj R2 = ,078<br>ΔR2 = ,073 | R = ,496**<br>Adj R2 = ,246<br>ΔR2 = ,184 | R = ,393**<br>Adj R2 = ,154<br>ΔR2 = ,131 |                    |

zadovoljstva životom. Analiza beta-pondera pokazala je da su faktori suradničko vođenje i partnerstvo značajni prediktori varijance zadovoljstva životom. Učitelji koji u većoj mjeri percipiraju da u školi postoji suradničko vođenje i partnerstvo u učenju, istovremeno su i zadovoljniji svojim životom.

Pri predviđanju zadovoljstva poslom kao mjerom dobrobiti učitelja, varijable dobi, radnog iskustva i uzrasta učenika kojima učitelji predaju (razredna/predmetna nastava) slabo sudjeluju objašnjavajući 6,2% varijance. Značajniji, iako nizak, jedinstveni doprinos ima varijabla uzrast učenika (razredna/predmetna nastava). Učitelji predmetne nastave zadovoljniji su poslom od učitelja razredne nastave. Uvođenjem faktora školske kulture objašnjeno je 18,4% varijance zadovoljstva poslom tako da je ukupno objašnjeno 24,6% varijance zadovoljstva poslom. Analiza beta-pondera pokazala je da su faktori suradničko vođenje i partnerstvo u učenju dali statistički značajan doprinos objašnjenju varijance zadovoljstva poslom. Učitelji koji u većoj mjeri percipiraju da u školi postoji suradničko vođenje i partnerstvo u učenju, istovremeno su i zadovoljniji svojim poslom.

Pri predviđanju psihološkog procvata kao mjere psihološke dobrobiti učitelja, varijable dobi, radnog iskustva i uzrasta učenika kojima učitelji predaju (razredna/predmetna nastava) slabo sudjeluju objašnjavajući tek 2,3% varijance. Uvođenjem faktora školske kulture objašnjeno je 13,1% varijance psihološkog procvata tako da je ukupno objašnjeno 15,4% varijance. Analiza beta-pondera pokazala je da faktor partnerstvo u učenju statistički značajno doprinosi objašnjenju varijance psihološkog procvata. Učitelji koji u većoj mjeri percipiraju da u školi postoji partnerstvo u učenju, istovremeno imaju veću razinu psihološke dobrobiti.

## Rasprava

Ovo istraživanje potvrdilo je negativnu povezanost suradničke školske kulture i stresa, te pozitivnu povezanost suradničke školske kulture i dobrobiti učitelja.

Varijable dobi, radnog iskustva i uzrasta učenika kojima učitelji predaju (razredna/predmetna nastava) slabo su doprinijele objašnjenju stresa i dobrobiti učitelja. Jedina značajnost u doprinosu zadovoljstvu poslom pronađena je kod varijable uzrasta učenika kojima učitelji predaju (razredna/predmetna nastava). Slične rezultate dobili su Andrews i Withey (1976., prema Anić i Osmanović, 2014.) utvrđujući da demografske i socioekonomske varijable objašnjavaju mali postotak varijance subjektivne dobrobiti. Brkić i Rijevec (2011.) su potvrdili da nema statistički značajnih razlika u percepciji izvora stresa, strategijama suočavanja sa stresom te osjećaju životnoga zadovoljstva između učitelja razredne i učitelja predmetne nastave. U istraživanjima Koludrović, Jukić i Reić Ercegovac (2009.) i Vidić (2009.) ukazuje se da su učitelji

razredne nastave značajno zadovoljniji zanimanjem negoli učitelji predmetne nastave i srednjoškolski nastavnici.

## Suradnička školska kultura i stres

Unatoč nekoliko desetljeća istraživanja o uzrocima, posljedicama i mogućim intervencijama, psihološki stres i dalje utječe na zdravlje učitelja i socijalne odnose u školama (Dalgard, Mykletum, Rognerud, Johansen i Zahl, 2007.; Kyriacou, 2001.; Vazi, Ruitter, Borne, Dumont, Martin i Reddy, 2011.). Ako se kronični stres na radnom mjestu ne liječi ili ublažava, može dovesti do sagorijevanja na poslu (Kyriacou, 2001.; Kokkinos, 2007.) i nezadovoljstva poslom (Salami, 2010.). Većina studija o stresu proučava faktore radnog okruženja kao prediktore stresa, a manje osobne karakteristike učitelja (Vazi i sur. 2011.). Proučavanje pozitivne klime i kulture u učionicama i školama iznimno je važno za zdravlje i dobrobit učitelja (Dorman, 2003.). Školska kultura u kojoj učitelji doživljavaju zadovoljstvo i podršku ima direktan i medijacijski utjecaj na nižu razinu stresa kod učitelja (Quin, 2005.). Suprotno, školska kultura koju obilježava nametanje ciljeva u radu i ponašanju učitelja od strane školske uprave, nedostatak povjerenja u profesionalnost učitelja, ograničavanje i neugodno fizičko okruženje, povezana je s većim stresom i sagorijevanjem učitelja na poslu (Friedman, 1991.).

Ovo istraživanje potvrđuje navedene nalaze jer su svi faktori suradničke školske kulture bili negativno povezani sa samopercepcijom stresa kod učitelja. No, jedini značajan prediktor bilo je partnerstvo u učenju. Učitelji doživljavaju nižu razinu stresa ukoliko imaju dobru suradnju s roditeljima i učenicima. Ta suradnja podrazumijeva da učitelji i roditelji često komuniciraju i dijele zajednička očekivanja vezana uz uspjeh učenika te da roditelji vjeruju u stručnu prosudbu učitelja. Također je važno da učenici sami prihvaćaju odgovornost za svoje školovanje.

## Suradnička školska kultura i dobrobit

Ovo istraživanje također je potvrdilo pozitivnu povezanost između suradničke školske kulture i subjektivne i psihološke dobrobiti učitelja. Slične rezultate dobili su Anderman, Belzer i Smith (1991.) i potvrdili povezanost školske kulture u kojoj se naglašava uspjeh, priznanje i pripadnost sa zadovoljstvom i predanošću poslu učitelja. De Nobile (2003.; prema De Nobile i McCormick, 2005.) je istaknuo devet čimbenika zadovoljstva poslom učitelja: mogućnost profesionalnog napredovanja, suradnja s kolegama, odnosi s ravnateljem, radni uvjeti, samoispunjenje, odgovornost za posao, povratna informacija, odnosi s učenicima te raznovrsnost posla. U istraživanju Domović (2004.) utvrđeno je da je zadovoljstvo učitelja poslom veće u školama u kojima se rad doživljava kao profesionalni izazov, u kojima učitelji ulažu veliki trud



i napor i doživljavaju svoj posao zanimljivim. U takvim veselim i živahnim školama prevladava osjećaj zajedništva te su učitelji spremni po potrebi i dragovoljno raditi. Rezultati Wong i Zhang (2014.) utvrđuju da učitelji koji percipiraju svoju školsku kulturu pozitivnijom pokazuju višu razinu zadovoljstva poslom i samopoštovanje te imaju manje mentalnih zdravstvenih tegoba.

U istraživanju povezanosti subjektivne dobrobiti učitelja i suradničke školske kulture, u kvantitativnom dijelu istraživanja Graham (2012.) je utvrdila pozitivnu povezanost između tri faktora školske kulture (suradničko vođenje, zajednički cilj i suradnja među učiteljima) i subjektivne dobrobiti učitelja. U kvalitativnom dijelu istraživanja utvrđena je povezanost partnerstva u učenju i kolegijalne podrške sa subjektivnom dobrobiti.

U ovom istraživanju značajni prediktori zadovoljstva poslom i životom bili su suradničko vodstvo i partnerstvo u učenju. Učitelji su zadovoljniji poslom i životom ako uspostavljaju i održavaju suradničke odnose s ravnateljem. Vrlo im je važno da ravnatelj vjeruje u njihovu stručnu prosudbu te podržava i nagrađuje njihove inovativne ideje osmišljene za unaprjeđenje nastavne prakse. Učitelji očekuju da sudjeluju i u donošenju odluka na razini škole. Zadovoljniji su poslom i životom kad su učinkoviti u uspostavljanju suradničkih odnosa s roditeljima i učenicima.

Partnerstvo u učenju je jedini značajan prediktor psihološkog procvata. Učitelji ponovo naglašavaju da postižu napredak, odnosno veći psihološki procvat, kad uspješno surađuju s roditeljima i učenicima te dijele odgovornost za rezultate poučavanja.

## Praktične implikacije

Rezultati provedenog istraživanja mogu pomoći ravnateljima i učiteljima da u svojim školama stvaraju i održavaju pozitivnu i suradničku školsku kulturu. Učitelji su pokazali koliko im je važno uspostavljanje suradničkih odnosa s ravnateljima i partnerski odnosi s roditeljima i učenicima. Stoga ravnatelji trebaju uključivati učitelje u donošenje odluka i formirati timove koji će rješavati probleme u praksi i predlagati razvojne planove. Učitelji i ravnatelji, zajedničkim naporima, trebaju poboljšati rad vijeća roditelja i vijeća učenika te aktivnije uključiti roditelje i učenike u život škole. Anketiranjem roditelja mogu se razumjeti njihove potrebe i očekivanja te se mogu organizirati roditeljski sastanci, radionice i predavanja u skladu s očekivanjima i uz pomoć roditelja. Učenici će kvalitetnije preuzimati odgovornost za učenje kada imaju mogućnost sudjelovanja u donošenju odluka koji se tiču njihovih prava i obveza. Aktivno sudjelovanje učenika u donošenju kućnog reda, statuta škole, školskog kurikulumu, godišnjeg plana i programa te kriterija za praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje na razini škole povećat će odgovornost učenika za učenje i ponašanje.

U inicijalnom obrazovanju i daljnjem stručnom usavršavanju učitelja i ravnatelja trebalo bi veću pozornost usmjeriti na stjecanje znanja i razvijanju svijesti o važnosti školske kulture koja će omogućiti dugoročni rast i zadovoljstvo u učiteljskoj profesiji. Učitelji potvrđuju da žele pozitivno radno okruženje u kojem će vrijedno poučavati učenike i suradnički raditi kolegama prema jasno definiranim ciljevima, uz pomoć ravnatelja koji su posvećeni uspjehu svakog učitelja, te u partnerstvu s roditeljima i učenicima. Zbog toga školska kultura može postati ključna tema u raspravama o obrazovnim reformama.

## Ograničenja i budući pravci istraživanja

Potrebno je napomenuti i neka ograničenja i nedostatke ovog istraživanja. U istraživanju su sudjelovale škole na području jedne županije i to škole čiji su ravnatelji i učitelji iskazali zainteresiranost i „dobru volju“ za odgovaranje na pitanja o zajedničkom sustavu vrijednosti koji dominira njihovom školom te su bili spremni samoprocijeniti razinu stresa i dobrobiti. Pretpostavljamo da takav stav učitelja i ravnatelja ukazuje da oni svoju školu doživljavaju pozitivnom, suradničkom i profesionalnom zajednicom učenja što je moglo utjecati na rezultate istraživanja. U daljnjim istraživanjima preporučuje se, uz reprezentativniji uzorak, uključiti i ispitivanje utjecaja vodstva na školsku kulturu i dobrobit učitelja.

## Literatura

- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K. i Verhaeghe, J. P. (2007.). The Well-being of Teachers in Flanders: The Importance of a Supportive School Culture. *Educational Studies*, (33)3, 285-298.
- Anderman, E. M., Belzer, S., Smith, J. (1991.). Teacher Commitment and Job Satisfaction: The Role of School Culture and Principal Leadership. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, April 3-7). [https://archive.org/details/ERIC\\_ED375497](https://archive.org/details/ERIC_ED375497).
- Anić, P. i Osmanović, N. (2014.). Vremenske perspektive i subjektivna dobrobit srednjoškola. *Napredak*, 155(1-2), 9-28.
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E. i Xanthopoulou, D. (2007.). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274-284.
- Bland, K. D. (2012.). Relationship of Collaborative School Culture and School Achievement. Electronic Theses & Dissertations. Paper 785. <http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/785> (12.3.2013).
- Bošnjak, B. (1997.). Trideset godina istraživanja odgojno-obrazovnih ozračja: prošlost, sadašnjost i budućnost. U: H. Vrgoč (ur.), *Školsko i razredno nastavno ozračje - put prema kvalitetnoj hrvatskoj školi i nastavi* (str.17-23). Zagreb: HPKZ.
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M. i Baglioni, A. J. (1995.). A structural model of the dimension of teachers stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 49-67.

- Brdar, I. (2006.). Životni ciljevi i dobrobit: Je li za sreću važno što želimo? *Društvena istraživanja*, 4–5(84–85), 671–691.
- Brdar, I., Rijevec, M. i Miljković, D. (2009.). Approaches to happiness, life goals and well-being. U: T. Freire (ur.), *Understanding positive life. Research and practice on positive psychology* (str. 45–64). Lisbon: Climepsi Editores.
- Brkić, I. i Rijevec, M. (2011.). Izvori stresa, suočavanje sa stresom i životno zadovoljstvo učitelja razredne i predmetne nastave. *Napredak*, 152(2), 211- 225.
- Cohen, S., Kamarck, T. i Mermelstein, R. (1983.). A Global Measure of Perceived Stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-396.
- Dalgard, O.S., Mykletun, A., Rognerud, M., Johansen, R.. i Zahl, P.H. (2007.). Education, sense of mastery and mental health: Results from a nationwide health monitoring study in Norway. *BMC Psychiatry*, 7(20), 1-9.
- De Nobile, J. J. i McCormick, J. (2005.). Job satisfaction and occupational stress in catholic primary schools: Implications for school leadership. *Leading, Managing*, 13, 31–48.
- Deci, E. L. i Ryan R. M. (2008.). Hedonia, eudaimonia, and well-being: an introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9, 1–11.
- Diener, E. (1984.). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E. (2000.). Subjective well-being: The science of happiness, and a proposal for national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. i Griffin, S. (1985.). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S. i Biswas-Diener, R. (2009.). New measures of well-being: Flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 39, 247-266.
- Domović, V. (2004.). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Dorman, J. (2003.). Testing a model for teacher burnout. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3, 35-47.
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D. i Seligman, M. E. P. (2009.). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 540-547.
- DuFour, R. (2004.). What is a “professional learning community”? *Educational Leadership*, 61, 1-6.
- DuFour, R. i Eaker, R. (1998.). Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement. Bloomington, IN: National Educational Service.
- DuFour, R. i Marzano, R. (2009.). High-leverage strategies for principal leadership. *Educational Leadership*, 66, 62-68.
- Finnan, C. (2000.). Implementing school reform models: Why is it so hard for some schools and easy for others? Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, 24-28 April, New Orleans, LA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED446356).
- Friedman, I. A. (1991.). High and Low-Burnout schools: School Culture Aspects of Teacher Burnout. *Journal of Educational Research*, 84(6), 325-333.
- Geving, A. M. (2007.). Identifying the types of student and teacher behaviour associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, 23, 624-640.
- Graham, S. M. (2012.). An Exploration of the Relationship Between Teachers, Subjective Well-being and Professional Learning Communities. University of Calgary.<http://www>.

- rockyview.ab.ca/home/professional-learning/research/research\_/Summary\_Teacher-SubjectWellbeing\_PLCS\_June2012.pdf ( 2. 2. 2013).
- Grant, A. (2007.). Relational job design and the motivation to make a prosocial difference. *Academy of Management Review*, 32, 393- 17.
- Gruenert, S. W. i Valentine, J. W. (1998.). School Culture Survey. Middle Level Leadership Center. <http://www.mllc.org> (11. 1. 2012).
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. i Schaufeli, W. B. (2006.). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513.
- Hargreaves, A. i Fink. D. (2006.). The ripple effect: Why it matters that one school succeeds at the expense of another. *Educational Leadership*, 63(8), 16-20.
- Hargreaves, D. H. (1995.). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 6(1), 23-46.
- Havelka, M. (1998.). *Zdravstvena psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Hinde, E. R. (2004.). School culture and change: An examination of the effects of school culture on the process of change. *Essays in Education*. Winter: Vol. 12., <http://www.usca.edu/essays/vol.12.,2004/hinde.pdf> (9. 2. 2009).
- Ho, C. H. i Au, W. T. (2006.). Teaching Satisfaction Scale: Measuring Job Satisfaction of Teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 172-185.
- Hord, S. M. (1997.). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. (2009.). Professional Learning Communities: Educators Work Together toward a Shared Purpose. *Journal of Staff Development*, 30(1), 40-43.
- Howard, S. i Johnson, B. (2004.). Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 399-420.
- Jerald, C. D. (2006.). School Culture:“The Hidden Curriculum“, ISSUE BRIEF, The Center for Comprehensive School Reform and Improvement.
- Jurić, V. (1993.). Školska i razredno - nastavna klima. U: B. Drandić, (ur.). *Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova* (str. 63-71). Zagreb: Znamen.
- Kahneman, D., Diener, E. i Schwartz, N. (1999.). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage.
- Kokkinos, C. M. (2007.). Job stress, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243.
- Koludrović, M., Jukić, T. i Reić Ercegovac I. (2009.). Sagorijevanje na poslu kod učitelja razredne i predmetne nastave te srednjoškolskih nastavnika. *Život i škola*, 22(2), 235-249.
- Kyriacou, C. (1987.). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29(2), 146–152.
- Kyriacou, C. (2001.). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Lyubomirsky, S., King, L. i Diener, E. (2005.). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- Maher, C. (2000.). A model for understanding the influence of principal leadership upon teacher empowerment as mediated by school culture (neobjavljena doktorska disertacija). University of Missouri, Columbia, MO.

- Martin, S. T. (2009.). Relationship between the leadership styles of principals and school culture. *Electronic Theses & Dissertations*. Paper 269. <http://digitalcommons.georgia-southern.edu/etd/269> (12. 2. 2012).
- Miljković, D. i Rijevec, M. (2007.). What makes teachers happy? Quantitative and qualitative aspects of job satisfaction and psychological well-being of teachers. U: M. Cindrić i sur., (ur.). *Pedagogija u kontekstu društva znanja* (str. 41-47). Zagreb: ENCSI.
- Montgomery, C. i Rupp, A. A. (2005.). A Meta - analysis for Exploring the Diverse Causes and Effects of Stress in Teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458-486.
- Mulford, B. (2007.). Building social capital in professional learning communities: Importance, challenges and a way forward. U: L. Stoll i L. K. Seashore (ur.), *Professional learning communities: Divergence, depth, and dilemmas* (str. 166-180). London: Open University Press and McGraw Hill.
- Owens, R. G. i Valesky, T. C. (2011.). *Organizational behavior in education: Leadership and School Reform* (10e). Boston: Pearson.
- Peterson, K. D. i Cosner, S. (2006.). Culture, School. U: F. W. English (ur.), *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration*, Vol. 1. (str. 249-251). Thousand Oaks. CA: SAGE Publications, Inc.
- Peterson, K. i Deal, T. (1998.). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 56(1), 28-30.
- Pillay, H. K., Goddard, R. i Wilss, L. A. (2005.). Well-being, burnout and competence: Implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30(2), 22-33.
- Quinn, A. J. (2005.). School leadership, culture, and teacher stress: implications for problem students. Doctoral thesis, Griffith University. <https://www120.secure.griffith.edu.au/rch/file/39ab788c-b64b-3892-f522-e587e07aa85c/1/02Whole.pdf> (24.12.2011).
- Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2001.). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. U: S. Fiske (ur.), *Annual review of psychology*, Vol. 52 (str. 141-166). Palo Alto, CA: Annual Reviews, Inc.
- Ryff, C. D. i Keyes, C. (1995.). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Ryff, C. D. i Singer, B. (2008.). Know thyself and become what you are: An eudaimonic approach to psychological wellbeing. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13-39.
- Salami, S. O. (2010.). Job stress and counterproductive work behaviour: Negative affectivity as a moderator. *The Social Sciences*, 5(6), 486-492.
- Shoen, L. T. (2005.). Conceptualizing, Describing, and Contrasting School Cultures: A Comparative case study of school improvement processes (neobjavljena doktorska disertacija). Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College, Educational Leadership, Research, and Counseling.
- Staničić, S. (2006.). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: Vlastita naklada.
- Stoll, L. i Fink, D. (2000.). *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. i Thomas, S. (2006.). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Sušanj, Z. (2005.). *Organizacijska klima i kultura*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Tadić, M. (2010.). Pregled nekih istraživanja u kontekstu subjektivne dobrobiti. *Društvena istraživanja*, 19(1-2), 117-136.

- Timms, C., Graham, D. i Cottrell, D. (2007.). 'I just want to teach': Queensland independent school teachers and their workload. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 569–586.
- Valentine, J. (2006.). A Collaborative Culture for School Improvement: Significance, Definition, and Measurement. Research Summary. Middle Level Leadership Center. <http://education.missouri.edu/orgs/mlc/Upload%20Area-Docs/MLLC%20Culture%20Research%20Summary.pdf> (1.12. 2010).
- Vazi, M. L. M., Ruiters, R. A. C., Borne, van den B., Dumont, K., Martin, G. M. i Reddy, P. (2011.). Indicators of subjective and psychological wellbeing as correlates of teacher burnout in the Eastern Cape public schools, South Africa. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 3(10), 160-169.
- Vidić, T. (2009.). Zadovoljstvo poslom učitelja u osnovnoj školi. *Napredak*, 150(1), 7-20.
- Waterman, A. S. (1993.). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 678-691.
- Waterman, A. S., Schwartz, S. J. i Conti, R. (2008.). The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, 9, 41-79.
- Watson, D., Clark, L. A., Tellegen, A. (1988.). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Wong, Y. P. i Zhang, L. (2014.). Perceived school culture, personality types, and wellbeing among kindergarten teachers in Hong Kong. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(2), 100-108.
- Wren, D. J. (1999.). School culture: Exploring the hidden curriculum. *Adolescence*, 34(135), 593-596.



## School culture, stress and well-being of teachers

### Summary

In a school with the features of a professional learning community, the emphasis is on the importance of creating a collaborative school culture. The aim of this study was to examine the contribution the six factors of collaborative school culture (collaborative leadership, teacher collaboration, professional development, unity of purpose, collegial support and learning partnership) in the explanation of stress and subjective well-being and psychological well-being of teachers. 256 teachers from seven elementary schools in the Dalmatia region participated in the study. We administered: School Culture Survey (Gruenert and Valentine, 1998.), Perceived Stress Scale (Cohen et al., 1983.), Satisfaction With Life Scale (Diener et al., 1985.), Teaching Satisfaction Scale (Ho and Au, 2006.) and Flourishing Scale (Diener et al., 2009.). The conducted Hierarchical regression analysis confirmed that the factors of collaborative school culture were positive predictors of teachers' well-being and negative predictors of teachers' stress. Factor learning partnership, individually, showed to be the largest contributor in explanation of the teacher stress and well-being.

**Keywords:** psychological well-being, stress, subjective well-being, school culture, teachers

