

Stil vodstva ravnatelja i subjektivna dobrobit učitelja: posredujuća uloga školske kulture

UDK 37.091.113

005.73

Izvorni znanstveni članak¹

Primljeno: 01. 11. 2018.

Dr. sc. Anđelka Slavić
Osnovna škola
don Lovre Katića, Solin
andelka.slavic@skole.hr

Prof. dr. sc. Majda Rijavec
Učiteljski fakultet Sveučilišta
u Zagrebu, Zagreb
majda.rijavec@ufzg.hr

Danijela Matić
Osnovna škola
don Lovre Katića, Solin
danijela.matic2@skole.hr

Sažetak

Cilj je ovog istraživanja bio ispitati povezanost između stila vodstva ravnatelja i subjektivne dobrobiti učitelja, kao i moguću medijacijsku ulogu školske kulture u ovom odnosu. U istraživanju je sudjelovalo 586 učitelja razredne i predmetne nastave zaposlenih u dvadeset osnovnih škola u devet županija Republike Hrvatske.

U istraživanju su korišteni instrumenti: višefaktorski upitnik rukovođenja (za mjerenje transformacijskog, transakcijskog i pasivno-izbjegavajućeg stila vodstva (fr. *Laissez-faire vodstvo*), upitnik o školskoj kulturi, skala zadovoljstva životom, skala pozitivnih i negativnih emocija i skala zadovoljstva učiteljskim poslom.

Rezultati dobiveni strukturalnim modeliranjem pokazali su da je transformacijsko vodstvo pozitivno povezano sa školskom kulturom i dobrobiti, ali nije povezano s negativnim emocijama. Transakcijsko i pasivno-izbjegavajuće vodstvo pozitivno je povezano s negativnim emocijama. Također je utvrđeno da transakcijsko i pasivno-izbjegavajuće vodstvo nisu povezani sa školskom

¹ Napomena: Rad *Stil vodstva ravnatelja, školska kultura i subjektivna dobrobit učitelja* temelji se na podacima prikupljenim u istraživanju za potrebe izrade doktorske disertacije: Slavić, A. 2016. *Stilovi vodstva i subjektivna dobrobit ravnatelja: posredujuća uloga školske kulture* (doktorska disertacija). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

kulturom. Školska kultura pozitivno je povezana s dobrobiti, a negativno s negativnim emocijama. Pritom je utvrđeno da je školska kultura značajan medijator između transformacijskog vodstva i dobrobiti te negativnih emocija. Kod dobrobiti se radi o parcijalnoj medijaciji, a kod negativnih emocija o potpunoj medijaciji.

Ključne riječi: subjektivna dobrobit, suradnička školska kultura, stil vodstva, učitelji

Uvod

Razvijene države nastoje osuvremeniti svoje obrazovne sustave i pripremiti mlade za uspješno funkcioniranje u današnjem svijetu brzih tehnoloških promjena, ekonomske globalizacije te povećanih migracija i mobilnosti. Ključnu ulogu u poboljšanju učinkovitosti imaju ravnatelji škola jer mogu utjecati na motivaciju i kompetentnost učitelja, školsku klimu i kulturu, postizanje boljih učeničkih i školskih rezultata, ali i dobrobiti učitelja. Mnoge države nisu zadovoljne učinkovitošću svojih obrazovnih sustava te pokreću reforme, uvode inovacije i zahtijevaju promjene. Taj trend kontinuiranih promjena u posljednja dva desetljeća izazvao je povećani interes za proučavanje vodstva u obrazovnim ustanovama.

Stilovi vodstva

Postoje mnoge definicije vodstva, a među najpoznatijima je ona da je vodstvo „proces u kojem pojedinac utječe na grupu u svrhu postizanja zajedničkog cilja“ (Northouse, 2010, str. 3). U tom procesu uočava se stil vodstva kao konzistentni obrazac ponašanja preko kojeg vođe utječu na zaposlenike. Rezultati istraživanja vodstva usustavljeni su u brojne teorije i pristupe koji se međusobno razlikuju prema važnosti koju pridaju pojedinim elementima relevantnim za uspješno vodstvo.

Jedna od novijih teorija vodstva je teorija cijelog raspona vodstva (engl. *Full Range of Leadership*, Avolio i Bass, 2002; 2010). Za ovu teoriju karakteristična su tri tipa vodstva: transformacijsko vodstvo, transakcijsko vodstvo i stil odriješenih ruku ili pasivno-izbjegavajući stil (fr. *Laissez-faire*).

Transformacijski vođa podiže svijest zaposlenika o važnosti i strategijama postizanja vrijednih ishoda, ohrabruje ih da nadilaze vlastite interese za dobrobit drugih, tima, organizacije ili višeg cilja te razvija njihove potrebe do viših razina u područjima kao što su postignuće, autonomija i pripadnost. Vođa postavlja poželjne ciljeve, artikulira strategiju za njihovo postizanje, postavlja primjer koji treba slijediti,

naglašava moral i vrijednosti, postavlja visoke standarde rada te pokazuje odlučnost i povjerenje. Također, potiče zaposlenike da se razviju i postižu više od onoga što se od njih obično očekuje.

Transakcijsko vodstvo razlikuje se od transformacijskog po tome što transakcijski vođa potrebama zaposlenika ne pristupa individualno niti je usredotočen na njihov osobni razvoj. Transakcijski vođa ima obilježja tradicionalnog menadžera usmjerenog na postavljanje i izvršavanje razumnih ciljeva i rješavanje problema. On/ona učinkovito organizira rad i pruža svu pomoć, savjete i resurse koji su zaposlenicima potrebni za ostvarenje postavljenih ciljeva. Odnosi između vođe i zaposlenika odvijaju se po načelu materijalne ili psihološke nagrade za ostvareno. Vođa prepoznaje što zaposlenici žele dobiti od svog rada, osigurava da to i dobiju ako zaslužuju, nagrađuje ih ili obećava nagradu za odgovarajući trud te odgovara na njihove želje i potrebe sve dok oni izvršavaju svoje poslove. Vođa može aktivno upravljati promatrajući rad zaposlenika i poduzimati korektivne akcije ako oni ne ispunjavaju standarde.

Transformacijsko i transakcijsko vodstvo aktivni su stilovi vodstva. Ako vođa čeka da problem naraste prije poduzimanja potrebnih mjera, ili ne poduzima nikakve aktivnosti, govorimo o stilu odriješenih ruku ili pasivno-izbjegavajućem stilu (fr. *Laissez-faire*).

Školska kultura

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 i spremnost zaposlenika za prihvaćanje promjena. Ova nepisana pravila izgrađuju se tijekom vremena u kojem učitelji, administratori, roditelji i učenici rade zajedno, rješavaju probleme, nose se s izazovima, te, s vremena na vrijeme, suočavaju s neuspjesima. Peterson i Cosner (2006, str. 249) školsku kulturu definiraju kao „jedinstveni niz normi, vrijednosti, uvjerenja i drugih kulturoloških obilježja koja određuju misli, osjećaje i djelovanje zaposlenih u školi“.

Ravnatelji imaju potencijal da utječu na školsku kulturu s ciljem razvijanja zajedničkih normi, vrijednosti, uvjerenja i stavova među zaposlenicima, te promicanja uzajamno brižnog odnosa i povjerenja. U suradničkoj kulturi učitelji razvijaju kolektivno povjerenje kako bi kritički reagirali na promjene te odabrali i prilagodili one elemente koji će im poboljšati njihovo radno okruženje. Pritom se međuovisnost cijeni i njeguje (Fullan i Hargreaves, 1991).

Do 80-ih godina prošlog stoljeća vrlo je malo istraživanja o utjecaju vodstva na kulturu škole. Istraživanja vodstva i školske kulture, koja su od tada intenzivirana,

potaknula su veći broj istraživanja povezanosti stila vodstva u obrazovanju i školske kulture. Barnett i McCormick (2004) potvrdili su povezanost između stila vodstva i školske kulture, uz isticanje važnosti odnosa između učitelja i ravnatelja. Transformacijsko vodstvo ravnatelja pokazalo se povezanim sa školskom kulturom kad je u pitanju kreiranje i artikulacija vizije, uz pružanje odgovarajućeg modela ponašanja učiteljima (Lucas i Valentine, 2002). I druga istraživanja potvrdila su pozitivnu vezu između transformacijskog vodstva i različitih aspekata školske kulture, a negativnu između pasivno-izbjegavajućeg stila vodstva i školske kulture (Martin, 2009).

Dobrobit učitelja

Upravljanje i stil vodstva mogu utjecati i na dobrobit zaposlenika. Pojam dobrobiti (engl. *well-being*) odnosi se na optimalno psihološko iskustvo i funkcioniranje. Novija istraživanja dobrobiti temelje se na dva glavna pristupa (Deci i Ryan, 2008). Prvi je hedonistički pristup koji uključuje visoku razinu životnog zadovoljstva, visoku razinu pozitivnih emocija i nisku razinu negativnih emocija. Ova vrsta dobrobiti u literaturi se najčešće naziva subjektivnom dobrobiti. Drugi je eudamonistički pristup koji je usmjeren na smisao i samoostvarenje.

U ispitivanju utjecaja stila vodstva na dobrobit zaposlenika najčešće ispitivana varijabla je zadovoljstvo poslom nakon koje slijede stres i izgaranje na poslu. Istraživanja su pokazala da transformacijsko vodstvo u najvećoj mjeri pozitivno korelira sa zadovoljstvom poslom (Shieh, Mills i Waltz, 2001) te smanjenjem stresa i izgaranja na poslu (Sosik i Godshalk, 2000), dok je povezanost ovih varijabli s pasivno-izbjegavajućim stilom vodstva negativna. Potvrdu o izravnom utjecaju zadovoljstva poslom na mentalno zdravlje i životno zadovoljstvo zaposlenika pronašli su i Turner, Barling i Zacharatos (2002). No, postoje i istraživanja koja upućuju na to da su oba stila vodstva, transformacijsko i transakcijsko, pozitivno povezani sa zadovoljstvom poslom, uz smanjenje stresa i izgaranja na poslu (npr. Sosik i Godshalk, 2000).

Istraživanja povezanosti školske kulture i dobrobiti učitelja su rijetka. U istraživanju koje je proveo Yildirim (2014) utvrđeno je da organizacijski čimbenici objašnjavaju dvije trećine ukupne varijance profesionalne dobrobiti učitelja. Pritom se ti čimbenici uglavnom odnose na školsku i razrednu kulturu, kao što su međusobna suradnja učitelja, pravedne i korisne ocjene i povratne informacije, pozitivna školska klima, nastava orijentirana prema učeniku, razredna klima i profesionalni razvoj. Zhu, Devos i Li (2011) utvrdili su značajnu pozitivnu povezanost između tri faktora školske kulture (usmjerenost prema cilju, zajednička vizija i formalni odnosi između učitelja) i dobrobiti učitelja. Povezanost subjektivne dobrobiti učitelja i kulture škole kao profesionalne zajednice koja uči, odnosno suradničke školske kulture, potvrđuje i Graham (2012). Također, pokazalo se i da su faktori suradničke školske kulture

pozitivni prediktori dobrobiti i negativni prediktori stresa kod učitelja (Slavić i Rijavec, 2014).

Pretpostavljeni strukturalni model

U ovom radu pretpostavlja se povezanost između stila vodstva ravnatelja, školske kulture i subjektivne dobrobiti učitelja.

Očekuje se da će transformacijski stil vodstva (u većoj mjeri) i transakcijski stil vodstva (u manjoj mjeri) biti pozitivno povezani sa školskom kulturom i pozitivnim indikatorima subjektivne dobrobiti (životnim zadovoljstvom, pozitivnim emocijama i zadovoljstvom poslom), a negativno s negativnim emocijama. Također, očekuje se negativna povezanost pasivno-izbjegavajućeg stila vodstva sa školskom kulturom i pozitivnim indikatorima subjektivne dobrobiti (životnim zadovoljstvom, pozitivnim emocijama i zadovoljstvom poslom) te pozitivna povezanost s negativnim emocijama.

Na temelju navedenih istraživanja u prethodnom dijelu ovoga rada školska kultura trebala bi biti pozitivno povezana sa subjektivnom dobrobiti i imati značajnu posredujuću ulogu u povezanosti stila vodstva ravnatelja i subjektivne dobrobiti učitelja. Moguće je pretpostaviti da je upravo školska kultura mehanizam putem kojega ravnatelji utječu na dobrobit učitelja.

Cilj i problemi istraživanja

Cilj je ovog istraživanja bio ispitati teorijske pretpostavke o povezanosti između stila vodstva ravnatelja, školske kulture i subjektivne dobrobiti učitelja u osnovnoj školi. Pritom je glavni cilj bio provjeriti je li povezanost između stila vodstva ravnatelja i subjektivne dobrobiti učitelja posredovana varijablom školske kulture.

Na temelju cilja istraživanja definirani su sljedeći problemi i hipoteze:

1. Ispitati povezanost između stilova vodstva ravnatelja i školske kulture.
2. Ispitati povezanost između stilova vodstva ravnatelja i subjektivne dobrobiti učitelja.
3. Ispitati povezanost između školske kulture i subjektivne dobrobiti učitelja.
4. Provjeriti medijacijsku ulogu školske kulture u povezanosti između stila vodstva ravnatelja i subjektivne dobrobiti učitelja.

H 1: Postoji povezanost između stila vodstva ravnatelja i školske kulture.

H 1.1: Transformacijski i transakcijski stil vodstva pozitivno su povezani sa školskom kulturom. Očekuje se veća povezanost transformacijskog stila vodstva i školske kulture nego transakcijskog stila vodstva i školske kulture.

H 1.2: Pasivno-izbjegavajući stil vodstva negativno je povezan sa školskom kulturom.

H 2: Postoji povezanost između stila vodstva ravnatelja i subjektivne dobrobiti učitelja.

H 2.1: Transformacijski i transakcijski stil vodstva pozitivno su povezani s pozitivnim indikatorima subjektivne dobrobiti (životnim zadovoljstvom, pozitivnim emocijama i zadovoljstvom poslom), a negativno s negativnim emocijama. Očekuje se značajnija povezanost transformacijskog stila vodstva i subjektivne dobrobiti učitelja nego transakcijskog stila vodstva i subjektivne dobrobiti učitelja.

H 2.2: Pasivno-izbjegavajući stil vodstva negativno je povezan s pozitivnim indikatorima subjektivne dobrobiti (životnim zadovoljstvom, pozitivnim emocijama i zadovoljstvom poslom), a pozitivno s negativnim emocijama učitelja.

H 3: Školska je kultura pozitivno povezana s pozitivnim indikatorima subjektivne dobrobiti učitelja (životnim zadovoljstvom, pozitivnim emocijama i zadovoljstvom poslom) i negativno s negativnim emocijama.

H 4: Školska kultura je posredujuća varijabla između stila vodstva ravnatelja i pozitivnih indikatora subjektivne dobrobiti učitelja (životnog zadovoljstva, pozitivnih emocija i zadovoljstva poslom) i negativnih emocija.

Metoda

Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo 586 učitelja (83,4 % žena) razredne (35,2 %) i predmetne nastave (64,8 %) u osnovnim školama iz Splitsko-dalmatinske, Šibensko-kninske, Zadarske, Dubrovačko-neretvanske, Karlovačke, Koprivničko-križevačke, Primorsko-goranske i Osječko-baranjske županije te Grada Zagreba.

Instrumenti

Višefaktorski upitnik rukovođenja

Višefaktorski upitnik rukovođenja (MLQ, *Multifactor Leadership Questionnaire*, Form 5X; Avolio i Bass, 1995, 2010; Ur. hrvatskog izdanja Ž. Jerneić) primijenjen je za ispitivanje stila vodstva ravnatelja. Korištena je forma za procjenu rukovoditelja od strane drugih osoba (učitelja). MLQ je originalno konstruiran za mjerenje stila vodstva unutar modela cijelog raspona vodstva (engl. *Full-Range Leadership Model*). Upitnik se sastoji od 45 tvrdnji koje mjere devet komponenti ponašanja na

temelju kojih se može odrediti stil vodstva. Za procjenu učestalosti opaženih ponašanja ravnatelja korištena je skala procjene Likertova tipa od pet stupnjeva (0 – uopće ne, 4 – gotovo uvijek).

Transformacijsko vodstvo uključuje pet komponenti (20 tvrdnji): idealizirani atributi (karizma), idealizirano ponašanje, inspirativna motivacija, intelektualna stimulacija te individualizirana briga (Osoba koju procjenjujem... „Traži različita gledišta pri rješavanju problema“). *Transakcijsko vodstvo* uključuje tri komponente (12 tvrdnji): uvjetno nagrađivanje, aktivno upravljanje s pomoću iznimaka, pasivno upravljanje s pomoću iznimaka (Osoba koju procjenjujem... „Usmjerava pažnju na nepravilnosti, pogreške, iznimke i odstupanja od standarda“). Pasivno-izbjegavajuće vodstvo (4 tvrdnje) mjeri se istoimenom komponentom (Osoba koju procjenjujem... „Izbjegava donošenje odluka“).

Faktorska analiza metodom glavnih komponenti s *varimax* rotacijom nije odgovarala originalnoj verziji upitnika, niti se dobivena struktura mogla jednoznačno interpretirati. Faktorska struktura MLQ nije uvijek potvrđena ni u dosadašnjim istraživanjima (Felfe, 2006; Harazd i Ophuysen, 2011). Stoga su iz upitnika izbačene tvrdnje 3, 6, 14, 16 i 19 koje su imale niska faktorska opterećenja ili opterećenja na više faktora.

Faktorskom analizom na skraćenom upitniku izlučena su 3 faktora s karakterističnim korijenima većim od 1. Ta 3 faktora zajedno objašnjavaju 50,14 % ukupne varijance, a odnose se na transformacijsko vodstvo, transakcijsko vodstvo i pasivno-izbjegavajući stil vodstva.

Upitnik o školskoj kulturi

Upitnik o školskoj kulturi (*School Culture Survey, SCS*; Gruenert i Valentine, 1998) sadrži 35 tvrdnji koje mjere šest faktora suradničke školske kulture. To su *suradničko vodstvo* (11 tvrdnji, „U ovoj školi ravnatelj vjeruje u profesionalnu prosudbu učitelja“), *suradnja učitelja* (6 tvrdnji, „Učitelji zajedno rade na razvijanju i vrednovanju programa i projekata“), *profesionalni razvoj* (5 tvrdnji, „Zaposlenici cijene napredak škole“), *zajednički cilj* (5 tvrdnji, „Učitelji podržavaju misiju škole“), *kolegijalna podrška* (4 tvrdnje, „Učitelji su spremni pružiti pomoć kad god postoji problem“) i *partnerstvo u učenju* (4 tvrdnje, „Roditelji vjeruju u profesionalnu prosudbu učitelja“).

Sudionici procjenjuju koliko se slažu sa svakom tvrdnjom na skali Likertova tipa od pet stupnjeva (1 – uopće se ne slažem, 5 – potpuno se slažem).

U svrhu provjere faktorske strukture provedena je faktorska analiza metodom glavnih komponenti uz *varimax* rotaciju. Dobivena faktorska struktura nije odgovarala originalnoj verziji upitnika, niti se dobivena petofaktorska struktura mogla

jednoznačno interpretirati. Stoga su izbačene tvrdnje 31, 22, 27 i 29 koje su imale niska faktorska opterećenja ili opterećenja na više na faktora.

Faktorskom analizom na zadržanim tvrdnjama izlučena su 4 faktora s karakterističnim korijenima većim od 1. Ta 4 faktora zajedno objašnjavaju 55,94 % ukupne varijance. Prema sadržaju tvrdnji faktori su nazvani; Suradničko vodstvo (SV), Suradnja učitelja (SU), Profesionalni razvoj (PR) i Partnerstvo u učenju (PU).

Skala zadovoljstva životom

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“). Sudionici tvrdnje procjenjuju na skali Likertova tipa od sedam stupnjeva (1- uopće se ne odnosi na mene, 7- u potpunosti se odnosi na mene).

Provjera faktorske strukture skale PANAS metodom glavnih komponenti s *varimax* rotacijom potvrdila je postojanje jednog faktora koji objašnjava 66,37 % ukupne varijance.

Skala pozitivnih i negativnih emocija

Skala pozitivnih i negativnih emocija (*Positive and Negative Affect Schedule – PANAS*; Watson, Clark i Tellegen, 1988) sastoji se od 20 čestica koje opisuju razne emocije. Skala pozitivnih emocija (PA) uključuje 10 čestica (npr. zainteresirano, uzbuđeno, ponosno). Skala negativnih emocija (NA) također sadrži 10 čestica (npr. razdražljivo, uplašeno, posramljeno). Sudionici na skali od 5 stupnjeva (1 – uopće ne, 5 – jako) procjenjuju čestice s obzirom na to koliko dobro svaka od njih opisuje emocije sudionika u posljednjih mjesec dana. Ukupan rezultat posebno se određuje za pozitivna, a posebno za negativna emocionalna stanja.

Provjera faktorske strukture skale PANAS metodom glavnih komponenti s *varimax* rotacijom potvrdila je dva glavna faktora koji zajedno objašnjavaju 46,05 % ukupne varijance.

Skala zadovoljstva učiteljskim poslom

Skala zadovoljstva učiteljskim poslom (*Teaching Satisfaction Scale, TSS*; Ho i Au, 2006) ima 5 tvrdnji i razvijena je na temelju *Dienerove Skale* zadovoljstva životom (Diener i sur., 1985) prilagodbom tvrdnji kako bi upitnik odgovarao za procjenu zadovoljstva učiteljskim poslom. Sudionici procjenjuju koliko se sa svakom tvrdnjom slažu na skali Likertova tipa od sedam stupnjeva (1 – uopće se ne odnosi na mene, 7 – u potpunosti se odnosi na mene). Ukupan rezultat za svaku skalu

predstavlja prosječnu vrijednost procjena na česticama skale pri čemu veći rezultat upućuje na veći stupanj slaganja.

Provjera faktorske strukture skale potvrdila je postojanje jednog faktora koji objašnjava 59,18 % varijance zadovoljstva učiteljskim poslom.

Postupak

Ispitivanje je provedeno na sjednicama učiteljskih vijeća na početku školske godine. Prije početka ispunjavanja upitnika sudionici su upoznati s ciljem istraživanja, pri čemu im je naglašeno da će rezultati biti korišteni samo u znanstvene svrhe i da je sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno i anonimno. Ispunjavanje upitnika trajalo je približno 30 minuta. Sudionici su mogli u svakom trenutku bez dodatnog obrazloženja odustati od ispitivanja.

REZULTATI I RASPRAVA

Deskriptivna statistika i interkorelacije

Normalnost distribucija testirana je *Kolmogorov-Smirnovljevim* testom. Distribucije svih varijabli značajno su odstupale od normalne. No, na velikim uzorcima i mala odstupanja od normalne krivulje su obično značajna. Stoga su provjerene vrijednosti za asimetriju i zakrivljenost distribucija. Preporučene vrijednosti kreću se od -1 do 1, premda se i vrijednosti između -1,96 i 1,96 smatraju donekle prihvatljivima (Hair, Anderson, Tatham i Black, 1998). Iz *Tablice 1* vidljivo je da dvije distribucije, pasivno-izbjegavajuće vodstvo i negativne emocije, blaže odstupaju po kriteriju zakrivljenosti i asimetričnosti te je zaključeno da se podatci mogu smatrati normalno distribuiranim i obraditi metodama parametrijske statistike.

Iz prosječnih vrijednosti prikazanih u *Tablici 1* vidljivo je da učitelji procjenjuju da ravnatelji u prosječnoj mjeri koriste transformacijsko ($M = 3,04$; $SD = 0,63$) i transakcijsko vodstvo ($M = 3,07$; $SD = 0,63$), dok je pasivno-izbjegavajući stil vodstva izrazito ispodprosječno zastupljen ($M = 0,91$; $SD = 0,75$). Rezultati upućuju na zaključak da ravnatelji u našim osnovnim školama primjenjuju aktivne stilove vodstva, a znatno rjeđe pribjegavaju pasivno-izbjegavajućem stilu. Dobiveni rezultati u skladu su s rezultatima nekih dosadašnjih istraživanja (McGuffin, 2011). Međutim, u mnogim istraživanjima (npr. Cemaloğlu, Sezgin i Kilinç, 2012), učitelji percipiraju učestaliju primjenu transformacijskog vodstva ravnatelja u usporedbi s transakcijskim i pasivno-izbjegavajućim vodstvom nego što je to slučaj u ovom istraživanju.

Među faktorima suradničke školske kulture učitelji najučestalijim procjenjuju suradničko vodstvo ($M = 3,92$; $SD = 0,57$), a zatim slijede suradnja učitelja ($M = 3,81$; $SD = 0,59$), profesionalni razvoj ($M = 3,55$; $SD = 0,66$), i partnerstvo u učenju

Tablica 1. Deskriptivna statistika za stilove vodstva, školsku kulturu i subjektivnu dobrobit na ukupnom uzorku učitelja (N = 586)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1. Transformacijsko vodstvo	-	,74**	-,46**	,76**	,55**	,60**	,45**	,15*	,18*	,34**	-,10
2. Transakcijsko vodstvo			-,39**	,61**	,46**	,49**	,41**	,13	,16*	,29**	-,09
3. Pasivno-izbjeg. vodstvo				-,57**	-,41**	-,39**	-,41**	-,17*	-,19**	-,23**	,34**
4. Suradničko vodstvo					,78**	,81**	,64**	,16*	,16*	,36**	-,22**
5. Suradnja učitelja						,80**	,58**	,05	,23**	,31**	-,21**
6. Profesionalni razvoj							,57**	,09	,15*	,37**	-,15*
7. Partnerstvo u učenju								,17*	,22**	,41**	-,36**
8. Zadovoljstvo životom									,27**	,42**	-,23**
9. Pozitivne emocije										,41**	-,28**
10. Zadovoljstvo poslom											-,29**
11. Negativne emocije											
Min-Max	1-5	1-5	1-5	1-5	1-5	1-5	1-5	1-7	1-5	1-7	1-5
Cronbach alpha	,94	,66	,82	,92	,87	,87	,75	,87	,88	,84	,82
M	3,04	3,07	,91	3,92	3,81	3,55	3,50	5,10	3,79	5,12	1,70
SD	,63	,63	,75	,57	,59	,66	,66	1,15	,52	1,10	,58

($M = 3,50$; $SD = 0,66$). Sve procjene su iznadprosječne. Učitelji u ovom istraživanju opažaju da u školama postoji iznadprosječno razvijena suradnja s ravnateljem i kolegama, što je u svakom slučaju ohrabrujući rezultat. U dosadašnjim istraživanjima suradnje učitelja s ravnateljima u Hrvatskoj potvrđeno je da su učitelji zadovoljni suradnjom s ravnateljem (Puzić, 2006; Vidić, 2009). Puzić (2006) navodi da skoro 90 % učitelja i nastavnika izjavljuje da su uglavnom ili izrazito zadovoljni svojom suradnjom s ravnateljem, što upućuje na razmjerno povoljne preduvjete za sudjelovanje nastavnog osoblja u pedagoškom vođenju škola, kao nužnog uvjeta u smjeru instruktorskog i/ili transformacijskog vodstva.

S obzirom na mjere subjektivne dobrobiti, osnovnoškolski učitelji su općenito zadovoljni životom ($M = 5,10$; $SD = 1,15$) i poslom ($M = 5,12$; $SD = 1,10$). Slični rezultati za zadovoljstvo poslom dobiveni su i u drugim istraživanjima (Brkić i Rijavec, 2011; Miklec, 2010; Vidić, 2009). U prosjeku učitelji doživljavaju dosta pozitivnih ($M = 3,79$; $SD = 0,52$), a malo negativnih emocija ($M = 1,70$; $SD = ,58$) što je u skladu s dosadašnjim istraživanjima (Kobau i sur., 2010; Olčar, Ljubin Golub i Rijavec, 2017).

Provjera modela strukturalnim modeliranjem

Strukturalno modeliranje korišteno je u svrhu procjene slaganja pretpostavljenog modela s podacima. Za provođenje SEM analize korišten je statistički program IBM SPSS Amos Version 21.

Pokazatelji slaganja pretpostavljenog modela u ovom radu prikazani su u *Tablici 2*. Za dobro slaganje relativnog hi-kvadrata smatraju se vrijednosti između 2 i 5 (Marsh i Hocevar, 1985). Dobivena vrijednost relativnog hi-kvadrata ($\chi^2/df = 3,89$) manja je od najveće preporučene vrijednosti. RMSEA, prosječna standardna rezidualna pogreška, iznosi 0,7 te je razina pristajanja zadovoljavajuća. Indeks CFI iznosi ,96 što upućuje na dobro pristajanje (Hu i Bentler, 1999). Indeks TLI je ,93 i pokazuje zadovoljavajuće slaganje (Marsh, Balla i McDonald, 1988).

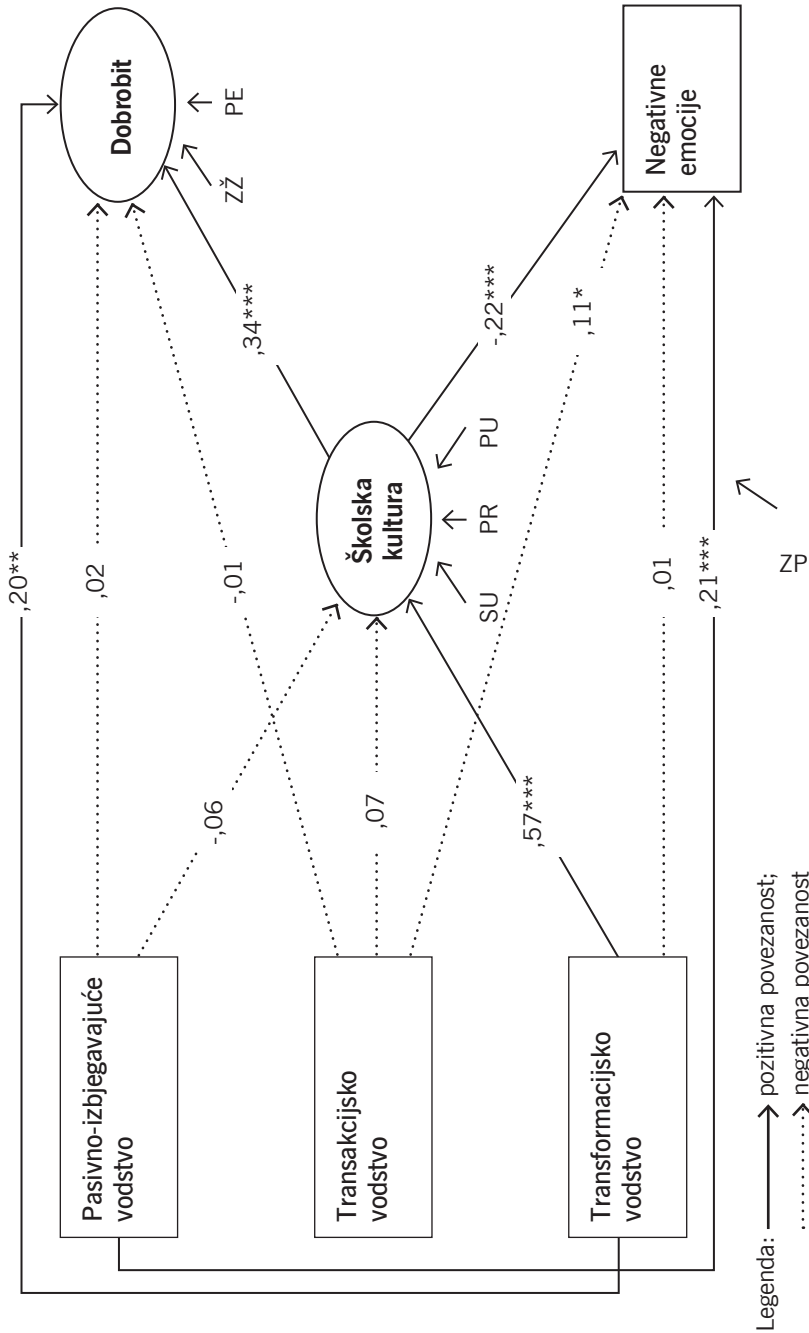
Tablica 2. Pokazatelji slaganja za strukturalni model

χ^2	χ^2/df	CFI	TLI	RMSEA
1017,2	3,89	,96	,93	,07

$p < ,000$

Strukturalni model prikazan je na slici 1.

Slika 1. Prikaz konačnoga strukturalnog modela



Povezanost stila vodstva ravnatelja i dobrobiti učitelja

U ovom istraživanju očekivala se pozitivna povezanost i transakcijskog i transformacijskog vodstva s dobrobiti (životnim zadovoljstvom, zadovoljstvom poslom i pozitivnim emocijama), a negativna s negativnim emocijama. Pritom se očekivalo da ova povezanost bude veća kod transformacijskog vodstva. Suprotno tome, kod pasivno-izbjegavajućeg stila vodstva očekivala se negativna povezanost s dobrobiti (životnim zadovoljstvom, zadovoljstvom poslom i pozitivnim emocijama), a pozitivna s negativnim emocijama. Rezultati su djelomično potvrdili postavljene hipoteze.

Transformacijsko vodstvo značajan je pozitivni prediktor dobrobiti ($\beta = ,20$; $p < ,01$), ali nije značajan prediktor negativnih emocija ($\beta = ,01$; $p > ,05$). Transakcijsko vodstvo je pozitivni prediktor negativnih emocija ($\beta = ,11$; $p < ,05$), dok se za dobrobit nije pokazao značajnim prediktorom ($\beta = -,01$; $p > ,05$). Pasivno-izbjegavajući stil vodstva značajan je pozitivni prediktor negativnih emocija ($\beta = ,21$; $p < ,001$), ali ne i dobrobiti ($\beta = -,02$; $p > ,05$).

Transformacijsko vodstvo općenito je pozitivno povezano s dobrobiti. Učitelji koji percipiraju da u njihovoj školi prevladava transformacijsko vodstvo imaju veću dobrobit. S druge strane, oni koji procjenjuju da u njihovoj školi prevladava pasivno-izbjegavajuće vodstvo i transakcijsko vodstvo doživljavaju više negativnih emocija.

Nije potvrđena očekivana negativna povezanost transformacijskog vodstva s negativnim emocijama, iako smo očekivali da će učitelji koji u svojim školama opažaju transformacijsko ponašanje ravnatelja imati veću dobrobit i doživljavati manje negativnih emocija. Dakle, može se zaključiti da postoji vjerojatnost da transformacijsko vodstvo povećava dobrobit, ali ne smanjuje negativne emocije. Ovo je donekle u skladu s teorijama dobrobiti koje tvrde da dobrobit i nedobrobit nisu suprotni krajevi jedne dimenzije, nego se radi o odvojenim dimenzijama (za pregled vidi Headey, Kelley i Wearing, 1993). Faktori koji utječu na pozitivne indikatore dobrobiti (kao što su u ovom istraživanju životno i poslovno zadovoljstvo te pozitivne emocije), mogu imati manje utjecaja na negativne indikatore poput negativnih emocija (Huppert i Whittington, 2003).

Ovi rezultati u skladu su s rezultatima dosadašnjih istraživanja koji potvrđuju da transformacijski stil vodstva ravnatelja igra značajnu ulogu u dobrobiti i manjoj razini sagorijevanja na poslu učitelja (Briggs i Wohlstetter, 2003; Eyal i Roth, 2011). Transformacijski ravnatelj ima izravan utjecaj na ponašanje i dobrobit učitelja (Kozlowski i Doherty, 1989; prema Graham, Hudson i Willis, 2014) te neizravan utjecaj na zadovoljstvo poslom i predanost učiteljskoj profesiji (Griffith, 2004). Doživljavanje negativnih emocija povezano je s pasivno-izbjegavajućim stilom vodstva

jer on uključuje odriješene ruke, odnosno veliku autonomiju učitelja te ravnateljevo poduzimanje aktivnosti vodstva tek u slučajevima kad je problem narastao i postao ozbiljan. I transakcijsko vodstvo povezano je s negativnim emocijama učitelja jer uključuje veliku razinu kontrole u radu, kao i značajnu razmjenu obećanja, nagrada i kazni za odrađeni posao.

Dakle, kad je u pitanju stil vodstva i dobrobit učitelja može se zaključiti da je transformacijsko vodstvo pozitivno povezano s dobrobiti, ali ne smanjuje količinu negativnih emocija. Kod transakcijskog i pasivno-izbjegavajućeg stila je obratno. Oni nisu povezani s pozitivnim indikatorima dobrobiti, ali povećavaju količinu negativnih emocija.

Povezanost stila vodstva ravnatelja i školske kulture

Prema drugoj hipotezi očekivala se pozitivna povezanost između transformacijskog i transakcijskog vodstva i školske kulture, a negativna povezanost između pasivno-izbjegavajućeg stila i školske kulture. Pritom se očekivala veća povezanost kod transformacijskog nego kod transakcijskog vodstva. Rezultati su djelomično potvrdili postavljene hipoteze. Naime, sa školskom kulturom jedino je povezano transformacijsko vodstvo ($\beta = ,57$; $p < ,001$). Transakcijsko i pasivno-izbjegavajuće vodstvo nisu povezani sa školskom kulturom. Učitelji koji u svojim školama opažaju transformacijsko vodstvo pozitivnije percipiraju i školsku kulturu.

Jantzi i Leithwood (1996) ističu da transformacijski ravnatelji imaju tri temeljna cilja: oni pomažu učiteljima i drugim zaposlenicima u razvoju i održavanju suradničke i profesionalne školske kulture, potiču razvoj vještina i znanja učitelja i drugih zaposlenika te zajedno učinkovito rješavaju probleme. Stoga je očekivano da učitelji koji u svojim školama opažaju transformacijska obilježja vodstva ravnatelja ujedno opažaju i školsku kulturu pozitivnijom.

Kao što smo već istaknuli u razmatranju povezanosti stilova vodstva i dobrobiti učitelja, rezultate dobivene u našem istraživanju možemo uspoređivati sa sličnim dosadašnjim istraživanjima u kojima je potvrđeno da su faktori transformacijskog stila vodstva pozitivni prediktori pozitivne i suradničke školske kulture (Cemaloğlu, 2011; Leithwood i Sun, 2012). Kao značajne prediktore pozitivne školske kulture Quin, Deris, Bischoff i Johnson (2015) pronalaze zajedničku viziju i podržavanje učitelja i drugih zaposlenika u njihovu djelovanju i radu. Neupitno je da ravnatelj ima značajnu ulogu u razvoju pozitivne školske kulture (Engels, Hotton, Devos, Bouckenoghe i Aelterman, 2008), a zdrava i pozitivna organizacijska kultura poboljšava moral i motivaciju nastavnog osoblja u školi.

Povezanost školske kulture i dobrobiti

Prema trećoj hipotezi očekivali smo da će školska kultura biti pozitivno povezana s pozitivnim indikatorima dobrobiti, a negativno s negativnim emocijama. Rezultati su u potpunosti potvrdili postavljenu hipotezu. Školska kultura pozitivno je povezana s dobrobiti ($\beta = .34$, $p < .001$), a negativno s negativnim emocijama ($\beta = -.22$; $p < .001$). Učitelji koji percipiraju da u njihovoj školi prevladava pozitivna i suradnička školska kultura iskazuju i veću dobrobit koja se ogleda u njihovu većem zadovoljstvu životom i poslom i doživljavanju više pozitivnih emocija i manje negativnih emocija.

Za dobrobit učitelja važno je doživljavanje više pozitivnih i manje negativnih emocija. Emocije su u središtu nastave, a dobra je nastava praćena doživljavanjem pozitivnih emocija (Hargreaves, 1998). U rezultatima dosadašnjih istraživanja potvrđeno je da su prediktori pozitivnih emocija učitelja osjećaj samopouzdanja, priznavanje važnosti i vrijednosti učitelja od administratora, pozitivne emocije prema školi i odnos s kolegama, dok su prediktori negativnih emocija suočavanje sa stresom na radnom mjestu, izostanak samopouzdanja i nepriznavanje učitelja (Cenkseven-Onder i Sari, 2009). Zhu i sur. (2011) dobili su značajnu pozitivnu povezanost između tri faktora školske kulture (usmjerenost prema cilju, zajednička vizija i formalni odnosi između učitelja) i dobrobiti učitelja. Učitelji koji pozitivnije percipiraju svoju školsku kulturu pokazuju višu razinu zadovoljstva poslom i samopoštovanje, ali i manje mentalnih zdravstvenih tegoba (Wong i Zhang, 2014).

Medijacijski efekti

Posljednja hipoteza istraživanja odnosila se na moguću posredujuću ulogu školske kulture u odnosu između stilova vodstva i dobrobiti učitelja. U analizi je korištena *bootstrapping metoda* (2000 ponovljenih uzoraka) s intervalom pouzdanosti od 95 %. Rezultati su pokazali da postoji značajan indirektan efekt transformacijskog vodstva na dobrobit preko školske kulture ($\beta = .20$; $p < .05$). Radi se o djelomičnoj medijaciji jer direktni efekt transformacijskog vodstva na dobrobit nakon uvođenja školske kulture kao medijatorske varijable i dalje ostaje značajan ($p < .01$). Dakle, može se reći da je transformacijsko vodstvo pozitivno povezano s dobrobiti učitelja i da je taj odnos djelomično posredovan školskom kulturom. Transformacijsko vodstvo dovodi do pozitivnije percepcije školske kulture, što dovodi do veće dobrobiti.

Također, postoji značajan indirektan efekt transformacijskog vodstva na negativne emocije preko školske kulture ($\beta = -.12$, $p < .05$). Radi se o potpunoj medijaciji jer direktni efekt transformacijskog vodstva na negativne emocije nakon uvođenja školske kulture kao medijatorske varijable više nije značajan ($p < .01$). Dakle,

transformacijsko vodstvo je pozitivno povezano sa školskom kulturom, a pozitivna školska kultura dovodi do niže razine negativnih emocija kod učitelja.

Dobiveni rezultati pokazuju da su obilježja transformacijskog vodstva ravnatelja relevantna za dobrobit učitelja. Idealizirani utjecaj ravnatelja ogleda se u tome da čine ono što je ispravno i etički, a ne ono što je jednostavno, te imaju moralnu obvezu da s učiteljima rade u interesu škole. Ravnatelji usredotočuju svoje napore na dugoročno zdravlje i dobrobit svojih zaposlenika te s pomoću inspirativne motivacije potiču svoje zaposlenike kako bi postigli više nego što su mislili da je to moguće. Oni inspiriraju učitelje da prebrode zastoje i probleme i ulijevaju im snagu za rješavanje budućih prepreka. Intelektualna stimulacija učitelja očituje se u ravnateljevu pomaganju da učitelji prevladavaju probleme na inovativan način te da autonomno pronalaze strategije za rješavanje problema zbog čega zaposlenici imaju više samopouzdanja u razvoju i štite vlastitu dobrobit. Konačno, transformacijski ravnatelji posebnu pozornost usmjeravaju na potrebe učitelja za samoostvarenje i razvoj. Takva ponašanja transformacijskog ravnatelja sigurno smanjuju doživljavanje negativnih emocija. Na pitanje kako i zašto transformacijsko vodstvo utječe na dobrobit učitelja, odgovor možemo pronaći u utjecaju ravnatelja na izgradnju i njegovanje pozitivne i suradničke školske kulture. Suradničku kulturu u školi obilježava suradničko vođenje i zajedničko kreiranje ciljeva, međusobna suradnja učitelja, jačanje profesionalnog razvoja te suradnički odnos učitelja, učenika i roditelja u procesu učenja. Stoga je i bilo očekivano da je upravo suradnička školska kultura mehanizam s pomoću kojeg transformacijski ravnatelji mogu utjecati na dobrobit učitelja u svojim školama.

Kao što je već navedeno, dosadašnja istraživanja pokazala su povezanost između transformacijskog vodstva i dobiti sljedbenika, no manje je istraživanja koja su pokušala objasniti kako i zašto transformacijsko vodstvo utječe na dobrobit zaposlenika, ali i na njihove stavove, motivaciju i ponašanje. Rezultati tih istraživanja pokazali su kako su radne karakteristike, kao što su smisao (Nielsen, Randall, Yarker i Brenner, 2008), povjerenje u vodstvo (Kelloway, Turner, Barling i Loughli, 2012) i samoučinkovitost (Nielsen i Munir, 2009), mogući medijatori između transformacijskog vodstva i navedenih ishoda. Koliko je nama poznato, ovo je prvo istraživanje o mogućim mehanizmima koji se nalaze u osnovi povezanosti između transformacijskog vodstva u obrazovanju i dobiti učitelja. Stoga su rezultati ovog istraživanja o posredujućoj ulozi školske kulture između transformacijskog vodstva i dobiti učitelja dali značajan doprinos nastojanjima objašnjavanja zašto i kako transformacijsko vodstvo utječe na stavove, motivaciju, ponašanje i dobrobit učitelja. Možemo zaključiti da ravnatelji imaju ključnu ulogu u poboljšanju školskih ishoda jer mogu utjecati na školsku kulturu i dobrobit učitelja. Upravo je pozitivna i suradnička školska kultura mehanizam kojim ravnatelji ostvaruju taj svoj utjecaj.

Praktične implikacije

Rezultati su važni ravnateljima kako bi razumjeli u kojoj mjeri stil vodstva kao konzistentni obrazac njihova ponašanja utječe na učitelje, odnosno na njihovu dobrobit. Taj obrazac se može učiti i razvijati. Ravnatelji mogu aktivno djelovati i uključiti se u dodatna usavršavanja i osposobljavanja kako bi mogli uspješno primjenjivati transformacijski stil vodstva u radu te kreirati transformacijske povezanosti s učiteljima u međusobnoj predanosti, dijeljenju problema i kreiranju rješenja. Transformacijsko vodstvo također ima potencijal i za poboljšanje dobrobiti ravnatelja, jer osjećaj povjerenja, uzajamne brige i pažnje između ravnatelja i učitelja zauzvrat razvija višu razinu dobrobiti ravnatelja (Sivanathan i sur., 2004).

Rezultati istraživanja mogu biti korisni hrvatskoj obrazovnoj politici. Naime, posljednjih desetljeća među obrazovnim stručnjacima, ali i donositeljima odluka, sve više dolazi do izražaja stav o potrebi profesionalizacije ravnateljskog zanimanja (Peko, Mlinarević i Gajger, 2009). Važno je sustavno raditi na osposobljavanju i obrazovanju učitelja 21. stoljeća te naročito na obrazovanju i osposobljavanju ravnatelja, jer upravo ravnatelji imaju ključnu ulogu u izgradnji škola kao pozitivnih zajednica za učenje u kojima su promjene moguće.

Ograničenja u istraživanju i preporuke za daljnja istraživanja

Ovo istraživanje je korelacijskog tipa pa se na temelju dobivenih rezultata ne može zaključivati o uzročno-posljedičnoj vezi ispitivanih varijabli. Primjerice, moguće je da će ravnatelji škola primjenom transformacijskog stila vodstva izgraditi pozitivnu školsku kulturu u kojoj će i dobit učitelja biti veća. No, moguće je da je u školama s pozitivnom školskom kulturom ravnatelju jednostavnije primjenom transformacijskog stila voditi zaposlene i tako djelovati na njihovu dobrobit. Pouzdanije odgovore na ova pitanja mogu dati longitudinalna i eksperimentalna istraživanja.

Ograničenja se odnose i na sudionike u istraživanju. U nekim školama nismo dobili pristanak za provedbu istraživanja. Iako su ispitanici učitelji zaposleni u školama u deset županija u Republici Hrvatskoj, ipak se radi o školama čiji su ravnatelji i učitelji bili spremni sudjelovati. Stoga je moguće da su pristanak dale škole u kojima je i školska kultura pozitivnija.

U istraživanju nismo predvidjeli prikupljanje podataka o godinama radnog staža provedenog u suradnji s procjenjivanim ravnateljem škole. Može se pretpostaviti da postoji razlika u percipiranju ravnateljeva ponašanja s obzirom na godine provedene u zajedničkom radu te bi u sljedećim istraživanjima bilo korisno, uz ostale

demografske podatke, prikupiti i taj podatak. Također, bilo bi korisno dobiti i procjene nastavnika srednjih škola te profesora na visokoškolskim razinama. U konačnici, zanimljivo bi bilo ispitati utječe li primjena transformacijskog stila vodstva na veću dobrobit ravnatelja.

LITERATURA

- Avolio, B. J. i Bass, B. M. (1995). *Multifactor Leadership Questionnaire Rater Form (5x-Short)*. Mind Garden, Inc.
- Avolio, B. J. i Bass, B. M. (2002). *Developing potential across a full range of leadership: cases on transactional and transformational leadership*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Avolio, B. J. i Bass, B. M. (2010). *Višefaktorski upitnik rukovođenja (MLQ) – Priručnik*. Jastrebarsko: Naklada Slap. (Urednik hrv. izdanja: Željko Jerneić).
- Barnett, K. i McCormick, J. (2004). Leadership and individual principal-teacher relationships in schools. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 406-434.
- Briggs, K. L. i Wohlstetter, P. (2003). Key Element of a successful school improvement. *School effectiveness and school improvement*, 14(3), 351-372.
- Brkić, I. i Rijavec, M. (2011). Izvori stresa, suočavanje sa stresom i životno zadovoljstvo učitelja razredne i predmetne nastave. *Napredak*. 152, 2, 211-226
- Cemaloğlu, N. (2011). Primary principals' leadership styles, school organizational health, and workplace bullying. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 495-512.
- Cenkseven-Onder, F. i Sari, M. (2009). The Quality of School Life and Burnout as Predictors of Subjective Well-Being among Teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(3), 1223-1235.
- Deci, E. L. i Ryan R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: an introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 1-11.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. i Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckenooghe, D. i Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies*, 34(3), 159-174.
- Eyal, O. i Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation. Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275.
- Felfe, J. (2006). Validierung einer deutschen Version des „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ Form 5 x Short) von Bass und Avolio (1995). *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 50(2), 61-78.
- Fullan, M. G. i Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for: working together for your school*. Toronto: Ontario Public School Teachers' Federation.
- Graham, K., Hudson, P. i Willis, J. (2014). *How can principals enhance teacher job satisfaction and work commitment?* Paper presented at the Australian Association of Research in Education (AARE) Conference, Brisbane, Australia.
- Graham, S. M. (2012). *An Exploration of the Relationship Between Teachers, Subjective Well-being and Professional Learning Communities*. <http://www.rockyview.ab.ca>. Pri-
stupljeno 2. veljače 2013.

- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 333-356.
- Gruenert, S. W. i Valentine, J. W. (1998). *School Culture Survey*. Middle Level Leadership Center. <http://www.mllc.org>. Pristupljeno 11. siječnja 2012.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. i Black, W. (1998) *Multivariate data analysis*. 5th Edition, Prentice Hall, New Jersey.
- Harazd, B. i Ophuysen, S. (2011). Transformationale Führung in Schulen Der Einsatz des „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ 5x Short). *Journal for Educational Research Online, Journal für Bildungsforschung Online*, 3(1), 141–167.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854
- Headey, B. W., Kelley, J., i Wearing, A. J. (1993). Dimensions of mental health: Life satisfaction, positive affect, anxiety and depression. *Social Indicators Research*, 29(1), 63-82.
- Ho, C. H. i Au, W. T. (2006). Teaching Satisfaction Scale: Measuring Job Satisfaction of Teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 172-185.
- Hu, L. i Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Huppert, F. i Whittington, J. E. (2003). Evidence for the independence of positive and negative well-being: Implications for quality of life assessment. *British Journal of Health Psychology*, 8, 107–122.
- Jantzi, D. i Leithwood, K. (1996). Toward an explanation of variation in teachers' perceptions of transformational school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 32,512-538.
- Kelloway, K. E., Turner, N., Barling, J., Loughlin, C. (2012). Transformational leadership and employee psychological well-being: The mediating role of employee trust in leadership. *Work & Stress*, 26 (1), 39-55.
- Kobau, R., Sniezek, J., Zack, M. M., Lucas, R. E. i Burns, A. (2010). Well-being assessment: An evaluation of well-being scales for public health and population estimates of well-being among US adults. *Applied Psychology: Health and Well-being*, 2(3), 272-297.
- Leithwood, K. i Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423.
- Lucas, S. E. i Valentine, J. W. (2002). Transformational Leadership: Principals, Leadership Teams, and School Culture. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 1-5, 2002). ED468519.
- Marsh, H. W. i Hocevar, D. (1985). Application of confirmatory factor analysis to the study of self-concept: First- and higher order factor models and their invariance across groups. *Psychological Bulletin*, 97, 362-582.
- Marsh, H. W., Balla, J. R. i McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- 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>. Pristupljeno 12. veljače 2012.

- McGuffin, S. R. (2011). *Exploring the Direct and Indirect Effects of School Leadership on Student Achievement in Kentucky High Schools*. Dissertations. Paper 10. <http://digitalcommons.wku.edu/diss/10>. Pristupljeno 10. lipnja 2015.
- Miklec, D. (2010). *Školsko ozračje, zadovoljstvo poslom i sudjelovanje u odlučivanju učitelja osnovne škole*. Neobjavljeni magistarski rad. Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Nielsen, K. i Munir, F. (2009). How do transformational leaders influence followers' affective well-being? Exploring the mediating role of self-efficacy. *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations*, 23(4), 313-329.
- Nielsen, K., Randall, R., Yarker J. i Brenner, S-O. (2008). The effects of transformational leadership on followers' perceived work characteristics and psychological well-being: A longitudinal study. *Work & Stress*, 22(1), 16-32.
- Northouse, P. G. (2010). *Vodstvo: teorija i praksa*. Zagreb: MATE d.o.o.
- Olčar, D., Rijavec, M., Ljubin Golub, T. (2017). Primary School Teachers' Life Satisfaction: The Role of Life Goals, Basic Psychological Needs and Flow at Work. *Current Psychology*, First Online: 11 May, 1-14.
- 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.
- Peko, A., Mlinarević, V. i Gajger, V. (2009). Učinkovitost vođenja u osnovnim školama. *Odgovne znanosti*, 11(2), 67-84.
- Puzić, S. (2006). Decentralizacija kurikuluma i jačanje autonomije škole: uloga ravnatelja. U: B. Baranović (ur.), *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive* (str. 259-299). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Quin, J. L., Deris, A. R., Bischoff, G. i Johnson, J. T. (2015). The correlation between leadership, culture, and student achievement. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 5(2), 55-62. <http://www.tojned.net/pdf/v05i02/v05i02-07.pdf>. Pristupljeno 9. svibnja 2015
- Shieh, H. L., Mills, M. E. i Waltz, C. F. (2001). Academic leadership style predictors for nursing faculty job satisfaction in Taiwan. *Journal of nursing education*, 40(5), 203-209.
- Sivanathan, N., Arnold, K. A., Turner, N. i Barling, J. (2004). Leading Well: Transformational Leadership and Well-Being. U: P. A. Linley i S. Joseph (ur.), *Positive Psychology in Practice* (str. 239-255). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Slavić, A., Rijavec, M. (2015). Školska kultura, stres i dobrobit učitelja. *Napredak*, 156, 1-2, 93-114.
- Sosik, J. J. i Godshalk, V. M. (2000). Leadership styles, mentoring functions received and job-related stress: A conceptual model and preliminary results. *Journal of Organizational Behavior*, 21(4), 365-390.
- Turner, N., Barling, J. i Zacharatos, A. (2002). Positive Psychology at Work. U: C. R. Snyder i S. J. Lopez (ur.), *Handbook of Positive Psychology* (str. 715-730). New York: Oxford University Press.
- Vidić, T. (2009). Zadovoljstvo poslom učitelja u osnovnoj školi. *Napredak*, 150(1), 7-20.
- Watson, D., Clark, L. A. i 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.
- Yildirim, K. (2014). Main Factors of Teachers' Professional Well-Being. *Educational Research and Reviews*, 9(6), 153-163.
- Zhu, C., Devos, G. i Li, Y. (2011). Teacher perceptions of school culture and their organizational commitment and well-being in a Chinese school. *Asia Pacific Education Review*, 12(2), 319-328.

Leadership styles of principals and subjective well-being of teachers: mediating role of school culture

Abstract

The purpose of this research was to examine the relationship between the leadership style of principals and subjective well-being of teachers and whether it is mediated by the school culture variable. A total of 586 classroom and subject teachers, employed in twenty primary schools located in nine counties of the Republic of Croatia, participated in the research.

The following instruments were used: Multifactor Leadership Questionnaire (transformational, transactional and passive-avoidant leadership style *Laissez-faire leadership*), School Culture Survey, Satisfaction with Life Scale, Positive and Negative Affect Schedule and Teaching Satisfaction Scale.

The results of the structural modelling indicate that transformational leadership is positively linked with the school culture and well-being, but not with negative affect. Transactional and passive-avoidant leadership is positively linked with negative affect. It was also determined that transactional and passive-avoidant leadership styles are not linked with school culture. School culture is positively linked with well-being and negatively with negative affect. It was thereby determined that school culture is an important mediator between transformational leadership and well-being as well as negative affect. Partial mediation is associated with well-being and total mediation with negative affect.

Key words: subjective well-being, collaborative school culture, leadership styles, teachers

