

POVEZANOST NASTAVNIČKE DOBROBITI, MENTALNOG ZDRAVLJA I ŠKOLSKE KLIME

KontiĆ, Luciana

Master's thesis / Diplomski rad

2024

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:172:122112>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-31**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



UNIVERSITY OF SPLIT



SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

DIPLOMSKI RAD

**POVEZANOST NASTAVNIČKE DOBROBITI, MENTALNOG ZDRAVLJA I
ŠKOLSKE KLIME**

LUCIANA KONTIĆ

SPLIT, 2024.

Odsjek za Pedagogiju

Hrvatski jezik i književnost i Pedagogija

**POVEZANOST NASTAVNIČKE DOBROBITI, MENTALNOG ZDRAVLJA I
ŠKOLSKE KLIME**

Studentica:

Luciana Kontić

Mentorica:

prof. dr. sc. Maja Ljubetić

Komentor:

doc. dr. sc. Toni Maglica

Split, srpanj 2024.

1 Sadržaj	
1. UVOD	1
2. ŠKOLSKA KLIMA.....	2
2.1. Školska klima i dobrobit učenika.....	4
2.2. Školska klima i nastavnici	4
3. NASTAVNIČKA PROFESIJA.....	5
3.1. Zakonodavni i stručni okvir profesije nastavnika	6
3.2. Uloga i kompetencije nastavnika.....	7
3.3 Dobrobit i mentalno zdravlje nastavnika.....	9
4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA.....	12
4.1. Cilj istraživanja	12
4.2 Problemi i hipoteze istraživanja.....	12
4.3 Uzorak ispitanika	12
4.4 Instrumentarij	13
4.5 Postupak provedbe istraživanja	14
5. REZULTATI I RASPRAVA	15
6. ZAKLJUČAK	22
7. SAŽETAK.....	23
8. ABSTRACT	24
9. LITERATURA.....	25

1. UVOD

U prvom dijelu ovog diplomskog rada opisat će se što je to školska klima, što podrazumijeva te kako utječe na dobrobit učenika i nastavnika. Školska je klima (ozračje) višedimenzionalni konstrukt koji odražava osjećaju li se ljudi u školi sigurno, kako fizički, tako i mentalno. Ona predstavlja ključni element koji utječe na različite aspekte odgoja i obrazovanja. Pozitivno školsko ozračje doprinosi ne samo akademskom uspjehu, već i cjelokupnoj dobrobiti svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Nadalje, dat će se pregled nastavničke profesije, odnosno stručni i zakonodavni okvir profesije nastavnika te koje to uloge i kompetencije nastavnik ima za rad. Kompetentni nastavnici, koji su sposobni učinkovito komunicirati, upravljati razredom i poticati inkluzivno okruženje, doprinose stvaranju pozitivne školske klime. Od iznimne je važnosti posvetiti veću pozornost dobrobiti i mentalnom zdravlju nastavnika kako bi se osiguralo bolje odgojno-obrazovno okruženje za sve njegove dionike.

U drugom dijelu rada opisano je provedeno istraživanje u kojem je sudjelovalo 90 nastavnika splitskih srednjih škola. Istraživanje je provedeno u sklopu projekta *Testiranje 5C modela pozitivnog razvoja mladih: tradicionalno i digitalno mobilno mjerenje (P.R.O.T.E.C.T.)*. Cilj je istraživanja bio ispitati dobrobit i mentalno zdravlje nastavnika te povezanost njihove dobrobiti i mentalnog zdravlja sa školskom klimom. Istraživački problemi i hipoteze odnosile su na samoprocjene dobrobiti i mentalnoga zdravlja nastavnika, procjene školske klime i povezanost pozitivne školske klime s dobrobiti i mentalnim zdravljem nastavnika.

2. ŠKOLSKA KLIMA

Školska klima, prema Nacionalnom centru školske klime (*National School Climate Center - NSCC* 2021), obuhvaća kvalitetu i karakter školskoga života te uključuje norme, očekivanja i vjerovanja koja pridonose stvaranju psihosocijalnog okruženja, a koje odražava osjećaju li se ljudi u školi fizički i mentalno sigurni (Brookover i sur., Michelli i Pickeral 2009, prema Aldridge i McChesney 2018). Važno je za istaknuti kako je školska klima višedimenzionalni konstrukt kojemu su, uz norme i vrijednosti, dodane i nastavna praksa te međuljudski odnosi te upravo zato školska klima najčešće odražava učenikov subjektivni doživljaj škole, ali i cjelokupno iskustvo roditelja i školskog osoblja (Bakhshae, Dortaj i Hejazi Moughari 2016). Svjetski istraživači često koriste izraze *climate* (klima) i *psychosocial environment* (psihosocijalna okolina) kao sinonime. Izraz "ozračje" u hrvatsku literaturu uvodi Bošnjak 1997. godine, a prihvaćen je kao termin za školsko, razredno-nastavno i razredno ozračje. Školsko ozračje obuhvaća sve odgojno-obrazovne napore i organizacijske oblike koji motiviraju školu da postigne bolja i kvalitetnija postignuća te zadovoljavaju zaposlenike i učenike. Iako postoji mnogo definicija školske klime, većina se slaže da je školska klima iskustveni, višedimenzionalni, relativno trajan percepcijski fenomen zajednički članovima određene škole. Ta percepcija ovisi o tome kako pojedinac doživljava školsko okruženje, primjerice, osjeća li se ugodno, je li okruženje poticajno za učenje i poučavanje te je li dobro organizirano i sigurno. To znači da, ovisno o interesima, vrijednostima, motivaciji i drugim karakteristikama pojedinca, školska klima može biti doživljena kao poticajna za individualni razvoj i konstruktivno ponašanje, ili kao destimulirajuće okruženje koje potiče pasivnost, otpor i agresivno ponašanje (Relja 2021, Hlapčić 2021).

S ciljem razvoja pozitivne školske klime, Purkey i Novak (2016, prema Smith 2020) predlažu model za poticanje bolje školske klime koji obuhvaća 5 razina koje su povezane (tzv. *Five-P Relay: People, Places, Policies, Programs, Processes*), ali i koje su međusobno suradljive, a to su:

- ljudi,
- mjesta,
- politike,
- programi,
- procesi.

Ljudi su ti koji stvaraju društvo koje je puno poštovanja, koje je optimistično, povjerljivo i intencionalno. Mjesta označavaju fizičko okruženje škole koje doprinosi i školskom ozračju. Smrdljive prostorije, išarani i ruševni zidovi te smeće narušavaju pozitivnu klimu u školi. Politike uključuju postupke i pravila koja reguliraju sve funkcije u školi i koja odražavaju vrijednosti i odgovornosti ljudi u školi. Programi se odnose na programe koji se implementiraju u nastavu. Naposljetku, procesi odražavaju način na koja prijašnja 4 funkcioniraju, odnosno fokusiraju se na to kako su ostale dimenzije provedene.

Nacionalni centar školske klime (*Nation School Climate Center - NSCC*) usustavio je 5 područja koja školska klima podrazumijeva: sigurnost, međuljudski odnosi, društvene mreže, učenje i podučavanje te samo školsko okruženje. Što se tiče sigurnosti, neka su istraživanja pokazala da pozitivna školska klima smanjuje rizična ponašanja, a da doprinosi fizičkim, socijalnim i emocionalnim karakteristikama. Nadalje, pozitivna školska klima doprinosi boljim akademskim postignućima i povećanom motivacijom za učenjem. S druge strane, na školsku klimu uvelike utječu međuljudski odnosi koji stvaraju pozitivnu privrženost školi, a koju u današnje vrijeme društvene mreže i nasilje na društvenim mrežama mogu lako slomiti.

Isto tako, organizacija *Interagency Working Group on Youth Program* (mrežna stranica: *Youth.gov*, 2024) navodi 3 temeljne komponente školske klime: angažman, sigurnost i okruženje. Dokazano je da povezanost sa školom pruža otpornost na skoro sva rizična ponašanja, uključujući konzumaciju sredstava ovisnosti, rizičnih seksualnih ponašanja, nasilja i emocionalnog stresa. Što je više područja društva s kojima adolescenti osjećaju povezanost, to manje emocionalnog stresa, simptoma depresije i anksioznosti oni osjećaju. Pokazalo se i da je podržavajući odnos nastavnika i učenika te sam nastavnikov angažman u učionici važan prediktor boljih akademskih postignuća. Što se tiče sigurnosti, kao što je već navedeno, ona se odražava u tome osjećaju li se učenici u školi psihički i fizički sigurni što je povezano s organizacijom i kulturom škole. Školsko okruženje se može svesti na nekoliko domena: fizičko okruženje, nastavno okruženje, problematika mentalnog zdravlja i dobrobiti te disciplina. Istraživanja su pokazala da dobro održavano školsko okruženje poboljšava akademska postignuća i dobra ponašanja učenika. Na to se veže i nastavno okruženje koje je funkcionalno u slučaju dobrih i prihvatljivih ponašanja učenika unutar učionice. Za mentalno zdravlje, dobrobit učenika i njihovu akademsku budućnost iznimno je bitno i disciplinarno okruženje koje mora biti proaktivno i preventivno usmjereno.

2.1. Školska klima i dobrobit učenika

Kao što je već navedeno, školska klima uvelike utječe na mentalno zdravlje i dobrobit učenika, a što potvrđuju brojna istraživanja. Jedno od takvih jest longitudinalno istraživanje grupe autora Leurent, Dodd, Allen, Viner, Scott i Bonell iz 2021. godine provedeno na uzorku engleskih učenika u dobi od 11 i 12 godina do 14. i 15. godine. Autori su zaključili da postoji snažna povezanost između pozitivne školske klime i boljeg mentalnog zdravlja u smislu smanjenih emocionalnih problema i poboljšanja mentalne dobrobiti. Nadalje, još je jedno od takvih istraživanja ono iz 2019. godine, autorica Lombardi, Traficante, Bettoni, Offredi, Giorgetti i Vernice. Istraživanje su temeljile na 159 srednjoškolaca na sjeveru Italije te su zaključile da je pozitivna školska klima važan čimbenik u poboljšanju uključenosti u školske aktivnosti, ali tek onda kada ona utječe i na dobrobit učenika. Shodno tome, Olsson i suradnici (2003, prema Novak, Parr, Ferić, Mihić i Kranželić 2021) spominju kako pozitivna iskustva u školi doprinose otpornosti učenika i njihovom pozitivnom razvoju.

S druge strane, Novak i suradnici (2021) navode i ranije istraživanja (Reddy i sur. 2003; Langille i sur. 2012; Joyce i Early 2014; Dooley i sur. 2015; Elmelid i sur. 2015) koja su pokazala da su internalizirani problemi učenika povezani s percepcijom loše povezanosti škole, loše podrške učitelja i nasilja u školi. Analogno tome, Novak, Maglica i Radetić Paić (2022) istraživali su prediktore za konzumaciju alkohola i marihuane kod hrvatskih adolescenata. Dokazali su da je lošija privrženost školi pozitivno povezana s većom mogućnosti konzumacije alkohola i marihuane. Pregled ovih istraživanja pokazao je da je škola jedno od primarnih mjesta na kojemu učenici razvijaju osobne i socijalne vještine koje pridonose boljitku njihova mentalnog zdravlja i dobrobiti (Tome, Reis, de Matos i Ramiro 2021).

2.2. Školska klima i nastavnici

Školska klima, kao što je već spomenuto, nije povezana samo s učenicima i njihovim mentalnim zdravljem, već je povezana i s nastavnicima te ima veliki utjecaj i na njih pa tako na osobe u ustanovi utječu unutarnji i vanjski čimbenici poput osobnosti i organizacijske klime te ustanove. Ova korelacija djeluje i obrnuto, odnosno i ponašanje osobe u ustanovi jednako utječe na klimu te ustanove. Upravo je zato važno istaknuti kako nastavnici

doprinosu pozitivnoj školskoj klimi svojom autonomnošću, donošenjem odluka individualno i sa svojim kolegama, kontinuiranim napredovanjem i učenjem te prikazom sebe kao uzora učenicima i školskoj zajednici. Način na koji to trebaju postići je implementacijom i održavanjem produktivne komunikacije s učenicima, roditeljima, kolegama i administracijom, utjelovljenjem vrijednosti i morala u svoja ponašanja i stavove te brigom za školsko okruženje. Ovakva, kvalitetna i dvosmjerna komunikacija se, zajedno s povjerenjem, postiže međusobno podržavajućim odnosima između ravnatelja i nastavnika, učenika i nastavnika te nastavnika i nastavnika. Na taj način nastavnici utječu i na pozitivnu školsku klimu, a što je školska klima pozitivnija, to je bolji i rad nastavnika (Syahril i Hadiyanto 2018; Ningsih, Gunawan i Sultoni 2020).

Osim što na pozitivnu školsku klimu utječu zadovoljstvo nastavnika ustanovom, također utječe i njihovo viđenje vodstva škole, odnosno organizacija škole. Vodstvo škole, točnije ravnatelj, ima važnu ulogu u osiguravanju pozitivne školske klime - on mora biti pristupačan, socijalno orijentiran prema nastavnicima, biti pun podrške i ulijevati povjerenje. Takva recipročna interakcija poboljšava školsku klimu i dopušta nastavnicima da ostvare svoj puni potencijal. Stvaranjem pozitivne školske klime, nastavnici se osjećaju sigurno i ugodno što ih čini više motiviranim za rad (Garcia Torres 2019; Ningsih, Gunawan i Sultoni 2020; Veletić, Price i Olsen 2023). S druge strane, McGiboney (2016) ističe kako ne samo da je školska klima snažan indikator učinkovitosti nastavnika, nego postoji i snažna povezanost između školske klime i stresa te sagorijevanja nastavnika o čemu će više riječi biti u idućem poglavlju.

3. NASTAVNIČKA PROFESIJA

Nepobitna je činjenica da je u životu svakoga čovjeka postojao jedan ili više nastavnika koji su ostavili traga na čovjeku na ovakav ili onakav način. Nastavnici, uz roditelje, imaju primarnu ulogu u odgoju djece. Vanek, Maras i Karabin (2021: 350) ističu kako „*učitelj predstavlja sinergiju mnoštva osoba koje imaju jedan zajednički cilj – odgoj i obrazovanje mladoga čovjeka.*“ Nastavnici imaju snažan i dugoročan utjecaj na svoje učenike, direktno utječu na njihovo učenje, ali im prenose i vrijednosti koje učenici sa sobom nose cijeli život (Stronge 2018). Upravo se zato od nastavnika uvijek očekivalo da svojim radom, zalaganjem i ponašanjem budu primjer kako učenicima, tako i cijeloj zajednici. Da bi nastavnik mogao biti primjer, on mora imati svoju ulogu u odgoju i obrazovanju i posjedovati određene kompetencije (Lasić 2015). Definiranje nastavničke profesije velika je i složena tema stoga će se za potrebe ovog diplomskog rada dati kratki prikaz zakonodavnog i stručnog okvira rada nastavnika, njihove uloge i nužnih kompetencija za rad, a poseban fokus dat će se na njihovu dobrobit.

3.1. Zakonodavni i stručni okvir profesije nastavnika

Što se tiče zakonodavnog okvira, prema članku 105. (NN 87/08, 152/14, 68/18, 156/23) *Zakona o odgoju i obrazovanju*, „posebni uvjeti za zasnivanje radnog odnosa u školskoj ustanovi za osobe koje sudjeluju u odgojno-obrazovnom radu s učenicima jesu poznavanje hrvatskog jezika i latiničnog pisma u mjeri koja omogućava izvođenje odgojno-obrazovnog rada, odgovarajuću vrstu i razinu obrazovanja kojom su osobe stručno osposobljene za obavljanje odgojno-obrazovnog rada.“ Stavak 7 istog članka ističe kako „poslove nastavnika predmetne nastave u srednjoj školi može obavljati osoba koja je završila sveučilišni diplomski studij odgovarajuće vrste ili stručni diplomski studij odgovarajuće vrste i ima potrebne pedagoške kompetencije.“ Nakon što osoba završi razinu obrazovanja propisanu zakonom, ona treba odraditi program pripravničkog staža te kao nastavnik pripravnik položiti stručni ispit (*Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih – ASOO*).

Pri spominjanju nastavničkih kompetencija, istaknuta je i razvojna kompetencija. Iako se nastavnik postaje završenim određenim stupnjem obrazovanja, u nastavničkoj je profesiji od velike važnosti kontinuirano profesionalno usavršavanje i razvoj. Razvojnu kompetenciju potpomažu zakonske regulative poput *Pravilnika o napredovanju učitelja, nastavnika,*

stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnih i srednjim školama i učeničkim domovima i Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, 86/09, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20, 151/22, 155/23, 156/23). Članak 115. *Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* kaže kako „učitelji, nastavnici, stručni suradnici i ravnatelji školske ustanove imaju pravo i obvezu trajno se stručno osposobljavati i usavršavati kroz programe koje je odobrilo Ministarstvo; a to uključuje pojedinačno i organizirano usavršavanje u matičnoj znanosti u području pedagogije, didaktike, obrazovne psihologije, metodike, informacijsko-komunikacijskih tehnologija, savjetodavnog rada, upravljanja, obrazovnih politika i drugih područja relevantnih za učinkovito i visokokvalitetno obavljanje odgojno-obrazovne djelatnosti u školskim ustanovama“. Programe stručnog osposobljavanja i usavršavanja organiziraju i provode ustanove nadležne za stručno usavršavanje, a to je na prvom mjestu *Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (ASOO)* i *Agencija za odgoj i obrazovanje (AZOO)*. Članak 4. *Pravilnika o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domovima* kaže da „učitelji, nastavnici, stručni suradnici i ravnatelji koji imaju odgovarajuću razinu i vrstu obrazovanja te potrebne pedagoške kompetencije propisane zakonom i drugim propisima, pod uvjetima propisanim ovim Pravilnikom mogu napredovati u zvanja: mentor, savjetnik i izvrstan savjetnik.“

3.2. Uloga i kompetencije nastavnika

Tijekom povijesti, uloge nastavnika su se mijenjale zajedno s nastavom. Tradicionalna je nastava uključivala frontalni način rada, jednosmjernu komunikaciju i svrha je učenja bila reprodukcija znanja. Nastavnik je u razredu bio autoritet i središnja točka, a njegova je glavna uloga bila prenošenje znanja učenicima. Promjenom društvenih okolnosti, pojavio se koncept kvalitetne škole, odnosno suvremene nastave. Osnovna je razlika uloge nastavnika u tradicionalnoj i suvremenoj nastavi ta da u suvremenoj nastavi nastavnik vodi učenike kroz nastavni proces i nastava je usmjerena na učenika. Danas nastavnici moraju biti facilitatori koji pomažu učenicima da promišljaju, da budu otvorenog uma i da postanu kritički neovisni individualci (Weinberger, Fischer i Mandl 2002, prema Amin 2016). Kako bi nastavnici ispunili izazove današnjih vremena, moraju posjedovati određene kompetencije.

Postoje mnoge definicije kompetencija, ali Ljubetić i Kostović Vranješ (2008) ističu da

je najšire prihvaćena ona autora Watersa i Sroufea (1983: 81) koja glasi da je kompetentan pojedinac onaj koji je „sposoban koristiti se prirodnim i osobnim resursima (izvorima) da bi postigao dobar razvojni rezultat.“ Mijatović (1999, prema Jurčić 2014: 77) „kompetencije shvaća kao osobnu sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti.“ Iz ove dvije definicije proizlazi činjenica da svako ljudsko djelovanje ili rad zahtijeva određene kompetencije. Više je podjela nastavničkih kompetencija, ali u nastavku će se spomenuti samo neke koje se u literaturi najviše spominju. Spajić-Vrkaš, Kukoč, Bašić (2001, prema Lasić 2015) donose tri vrste nastavničkih kompetencija: predmetnu kompetenciju koja označava znanja određenog područja; pedagoško-didaktičko-metodičku koja obuhvaća znanja i vještine posredovanja znanstvenih spoznaja u nastavi određenog predmeta te psihološku koja uključuje osobine ličnosti nastavnika.

Daljnju podjelu donosi Jurčić (2014) koji ističe kako se kompetencije dijele na pedagoške i didaktičke koje ujedinjuju i aspekt odgoja i aspekt obrazovanja. U pedagoške kompetencije svrstava: osobnu, komunikacijsku, analitičku, socijalnu, emocionalnu, interkulturalnu, razvojnu i vještine rješavanja problema. Osobnu kompetenciju opisuje karakteristikama nastavnika kao što su empatičnost, uvažavanje, razumijevanje, fleksibilnost, susretljivost, entuzijizam, profesionalni etos, dobro raspoloženje, smirenost, pravednost, strpljenje i druge. Komunikacijska se kompetencija ogleda u učinkovitoj komunikaciji sa svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa. U središtu socijalne kompetencije nalaze se umijeća uspostave odnosa s učenicima, roditeljima, kolegama i upravom škole; ona obuhvaća suradnju i timski rad, ljubaznost, toleranciju, pristupačnost itd. Ova je kompetencija ključna za izgradnju pozitivnih odnosa u školskom okruženju i za rješavanje konflikata na konstruktivan način (Vizek Vidović i Domović 2020). Emocionalnu kompetenciju Jurčić (2014) opisuje kao „sposobnost da svoje moguće životne ili profesionalne probleme ostavi iza vrata učionice, a da u učionicu ulazi vedrog i ugodnog izraza lica.“ Isto tako, Arnold (2008, prema Jurčić 2014) navodi kako je „emocionalna kompetencija sposobnost pojedinca da osvijesti vlastite i tuđe emocije te da se može nositi s njima.“ Interkulturalnu kompetenciju nastavnik pokazuje komunikacijom i integracijom u razredu, odnosno razvija odnose sudjelovanja i uključivanja kako bi učenici naučili funkcionirati zajedno te se međusobno razumjeti. Razvojna kompetencija uključuje stalno napredovanje i usavršavanje svojih znanja, vještina i kompetencija. Naposljetku, kompetencijom vještina u rješavanju problema nastavnik u razredu mora znati baratati u svakome trenutku nastavnog procesa. Didaktičke su kompetencije nastavnika metodologija

izrade predmetnog kurikuluma, organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnog procesa, oblikovanje razredno-nastavnog ozračja, utvrđivanje učenikova postignuća u školi i razvoj modela odgojnoga partnerstva roditelja i škole.

Ovim se kompetencijama može dodati i pedagoška kompetencija koja se odnosi na razumijevanje psiholoških i razvojnih potreba učenika te sposobnost stvaranja poticajnog okruženja za učenike (Snoek i Zogla 2021). Nadalje, digitalne su kompetencije postale neizostavni dio profesionalnosti svakog nastavnika. Nastavnici moraju biti sposobni integrirati digitalne alate i resurse u svoju nastavu te razvijati digitalne vještine kod učenika. Uz to, važna je i sposobnost kritičkog vrednovanja digitalnih sadržaja (Europska komisija 2018). Ljubetić i Kostović Vranješ (2008: 227) ističu kako samo oni nastavnici koji „trajno ulažu napore u unapređivanje svoje osobnosti i svoga profesionalnog djelovanja mogu udovoljiti sve većim izazovima svoga zanimanja i očekivanjima učenika, roditelja, kolega, ali i šire društvene zajednice“. Kontinuirani je profesionalni razvoj ključan za održavanje i unapređenje kompetencija nastavnika. Programi profesionalnog razvoja trebali bi biti usmjereni na praktične vještine koje bi omogućile nastavnicima da primjenjuju nova znanja i metode u svojoj praksi (Darling-Hammond i Hyler 2020).

3.3 Dobrobit i mentalno zdravlje nastavnika

U posljednjem je desetljeću porastao interes za mentalnim zdravljem čovjeka; pridaje mu se sve više važnosti, a zabrinutost oko tog globalnog problema raste iz dana u dan. Sve je veći fokus na poboljšanju dobrobiti i održavanju dobrog mentalnog zdravlja u svim profesijama i sferama života, pa tako i kod nastavnika. Diljem svijeta, nastavnici imaju ulogu pripremiti mlade ljude za nepoznatu budućnost; u globalnom kontekstu koji je sve izazovniji i svakim se danom mijenja (*Global Happiness Council* 2018, McCallum 2021, prema Kern i Wehmeyer 2021) pa nije ni iznenađujuće da su mentalno zdravlje i dobrobit nastavnika ugroženi.

Što se tiče definiranja dobrobiti, ne postoji konsenzus oko toga što je zapravo dobrobit i što ona uključuje. Primjerice, Hascher i Waber (2021) navode da je lakše za dobrobit reći da je ona nešto suprotno od sagorijevanja i stresa nego što je definirati je. Najjednostavnije rečeno, dobrobit je pozitivan osjećaj i način na koji pojedinac može funkcionirati optimalno i učinkovito kako individualno, tako i u društvenom životu (Winefield 2012, Dodge i sur. 2012, Searle 2008, Diener 2009, prema Sudibjo i Sutarji 2020). Autori kategoriziraju dobrobit u psihološku dobrobit koja pokazuje razinu zadovoljstva okruženjem na poslu,

fizičku dobrobit koja je povezana sa zdravljem čovjeka i društvenu dobrobit koja se očituje u kvaliteti i kvantiteti društvenih odnosa.

Može se zapravo reći da je ona slojevita i subjektivna evaluacija života pojedinca koja završava pozitivnim rasuđivanjem što bi značilo da dobrobit nastavnika proizlazi iz nastavnikovoga prosuđivanja njegovog profesionalnog života kao pozitivne neravnoteže (Hascher, Beltman, Mansfield 2021). Shodno tome, nastavničku dobrobit se može definirati kao individualni osjećaj osobne profesionalne ispunjenosti, zadovoljstva, svrhovitosti i sreće koji je konstruiran u surađujućem odnosu s kolegama i učenicima (Acton i Glasgow 2015, McCallum 2021, prema Kern i Wehmeyer 2021). Dobrobit se može svrstati u dvije kategorije: 1) objektivna dobrobit koja uključuje ono što se objektivno može procijeniti: ekonomski resursi, političke okolnosti, fizičko zdravlje itd. i 2) subjektivna dobrobit koja uključuje subjektivna iskustva individualaca; sreću, emocije, uključenost, svrhu, zadovoljstvo životom, kvalitetu međuljudskih odnosa, kompetencije i ispunjenost (Forgeard, Jayawickreme, Kern i Seligman 2011, prema Kern i Wehmeyer 2021). Prema ostalim definicijama dobrobiti, može se reći da nastavnička dobrobit spada u drugu kategoriju, odnosno subjektivnu dobrobit.

Analogno društvenoj dobrobiti, neka su istraživanja pokazala da nastavnici koji imaju lošiju dobrobit imaju poteškoća s razvijanjem dobrih i kvalitetnih odnosa s učenicima (Kidger i sur. 2010, Jennings i Greenberg 2009, prema Harding, Morris, Gunnell, Ford, Hollingworth, Tilling, Evans, Bell, Grey, Brockman, Campbell, Araya, Murphy i Kidger 2019). Isto tako, ako nastavnici imaju lošu dobrobit, to će smanjiti njihovo uvjerenje da mogu učenicima pomoći s njihovim emocionalnim problemima, što ponovno narušava odnose između nastavnika i učenika (Sisask i sur. 2014, prema Harding i sur. 2019).

Stres nastavnika je još jedan čimbenik koji uvelike utječe na zadovoljstvo poslom nastavnika, njihovo mentalno zdravlje i dobrobit te se u današnje vrijeme uvukao u sva područja života i neizbježan je dio svakodnevnice. Stres nastavnika uključuje negativna emocionalna iskustva koja dolaze od sve većih i izazovnijih zahtjeva ove profesije, a on utječe na sagorijevanje nastavnika i nisko zadovoljstvo poslom (Kyriacou 2001, Hakanen, Bakker i Schaufeli 2006, prema Gray, Wilcox i Nordstokke 2017). Analogno tome, nezadovoljstvo poslom uzrokuje stres i sagorijevanje nastavnika što može naškoditi fizičkom i mentalnom zdravlju nastavnika čime se smanjuje sama kvaliteta poučavanja, ponašanja i kvalitete života (Wang, Ramos, Wu i sur. 2015, Mearns i Cain 2003, Doef i Maes 2002, prema Wu 2020; Tehseen i Ul Hadi 2015, prema Viac i Fraser 2020). Brojni sudrugi čimbenici koji utječu na stres nastavnika, kao što su negativna ponašanja učenika,

preopterećenost poslom i niske plaće te školska klima. Osim što školska klima utječe na stres nastavnika, odnos je i recipročan. Kada je stres nastavnika visok, negativna školska klima dolazi do izražaja jer su nastavnici i osoblje češće odsutni, prije idu u mirovinu i skloni su mijenjanju profesije pa se može zaključiti kako je školska klima povezana i sa sagorijevanjem nastavnika (Beltman, Mansfield i Price 2011, Schonfeld 2001, Grayson i Alvarez 2008, prema Gray, Wilcox i Nordstokke 2017). Kod suočavanja sa stresom, veliku ulogu igraju kompetencije, točnije emocionalna. Emocionalno kompetentni nastavnici prepoznaju neugodnu emociju koju osjećaju te je u interakciji s učenicima, roditeljima ili kolegama uspiju regulirati. Takvi se nastavnici uspješnije nose sa svakodnevnim izazovima koje njihov posao nosi (Ljubetić, Reić Ercegovac, Maglica 2021). Fenomen sagorijevanja nastavnika karakteriziraju emocionalna iscrpljenost, osjećaj depersonalizacije, ciničnost i osjećaj profesionalne neučinkovitosti. Sagorijevanje je povezano i sa fizičkim simptomima kao što su visoki krvni pritisak i kardiovaskularne bolesti, ali i sa problemima s mentalnim zdravljem kao što su anksioznost i depresija. Ono dovodi do izostajanja s nastave, nastavnici lošije poučavaju i nezadovoljniji su svojim poslom (White 2020). S druge strane, pogodna i inkluzivna školska klima poboljšava nastavnikovo zadovoljstvo svojim poslom, povećava učinkovitost, učvršćuje odnose između učenika i nastavnika te smanjuje sagorijevanje (Van Beurden, Van Veldhoven, Nijendijk i Van De Voord 2017, prema Zakariyi 2020; Lee i Louis 2019). Nadalje, negativna školska klima povezana je sa sagorijevanjem nastavnika i to u kontekstu depersonalizacije i iscrpljenosti te nastavnici koji imaju veće zahtjeve na poslu, iskuse veće sagorijevanje, kao i što ga mlađi nastavnici puno češće iskuse od starijih (Grayson i Alvarez 2008, prema McGiboney 2016; Fernet i sur. 2012, Hakanen, Bakker i Schaufeli 2006, Kokkinos 2007, prema Jerrim, Sims i Allen 2020).

Svi navedeni opisani fenomeni dio su mentalnoga zdravlja nastavnika kojemu se ne pridaje dovoljno pozornosti. Mentalno je zdravlje, prema Svjetskoj nacionalnoj organizaciji (*World Health Organization – WHO 2024*), „stanje mentalne dobrobiti koje omogućava ljudima da se nose sa životnim stresovima, da razumiju svoje sposobnosti, da uče i rade dobro i da doprinose svojoj zajednici.“ Da su sagorijevanje i mentalno zdravlje nastavnika povezani, pokazao je Wu (2020) u svom istraživanju u kojem je dokazao da su iscrpljenost i depersonalizacija kod sagorijevanja nastavnika pozitivno povezani s njihovim mentalnim zdravljem, dok je osjećaj vlastite neučinkovitosti bio negativno povezan s mentalnim zdravljem. Ostali faktori koji utječu na mentalno zdravlje nastavnika su velike količine administrativne papirologije, nedovoljno vremena za planiranje lekcija, osjećaj odgovornosti, kvaliteta odnosa s učenicima, roditeljima i kolegama, ponašanja učenika i

izazovne situacije s roditeljima te nedostatak institucionalne podrške (White 2020).

Kao što je već spomenuto, nastavnici imaju iznimno važne uloge u životima učenika, pa ako njihovo mentalno zdravlje i dobrobit nisu optimalni, tako nije ni ono njihovih učenika, a pod takvim uvjetima pati i samo školsko okruženje i školska klima. Da je nastavničko i učenikovo mentalno zdravlje povezano dokazali su i Harding i sur. (2019) kojisu zaključili da je bolja nastavnička dobrobit i mentalno zdravlje povezana s boljomdobrobiti učenika i manjim psihološkim poteškoćama.

4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

4.1. Cilj istraživanja

Cilj je ovog istraživanja, za potrebe diplomskoga rada, ispitati dobrobit i mentalno zdravlje nastavnika te povezanost njihove dobrobiti i mentalnog zdravlja sa školskom klimom.

4.2 Problemi i hipoteze istraživanja

Respektirajući cilj istraživanja, postavljeni su sljedeći problemi istraživanja i pripadajuće hipoteze:

P1: Ispitati dobrobit nastavnika i njihovo mentalno zdravlje.

H1: Ne postoji razlika u samoprocjeni dobrobiti i mentalnog zdravlja između nastavnika i nastavnica.

H2: Postoji razlika u samoprocjeni nastavnika/ca koji rade u gimnazijama i strukovnim četverogodišnjim školama u odnosu na one koji rade u strukovnim trogodišnjim školama. Nastavnici iz strukovnih trogodišnjih škola iskazuju niže razine dobrobiti i mentalnog zdravlja.

P2: Ispitati kako nastavnici procjenjuju školsku klimu.

H3: Nastavnici pozitivno procjenjuju školsku klimu.

P3: Ispitati povezanost školske klime s nastavničkom dobrobiti i mentalnim zdravljem.

H4: Pozitivna je školska klima pozitivno povezana s boljim mentalnim zdravljem i dobrobiti.

4.3 Uzorak ispitanika

U ovom je istraživanju sudjelovalo 90 nastavnika splitskih srednjih škola koji su bili okupljeni u sklopu većeg istraživanja i projekta P.R.O.T.E.C.T. tijekom veljače i ožujka

2023. godine. Škole koje su sudjelovale u istraživanju su I. gimnazija, II. gimnazija, III. gimnazija MIOC, IV. gimnazija „Marko Marulić“, V. gimnazija „Vladimir Nazor“, Ekonomska i upravna škola, Elektrotehnička škola, Graditeljsko-geodetska tehnička škola, Komercijalno-trgovačka škola, Obrtno-tehnička škola, Obrtnička škola, Pomorska škola, Prirodoslovna škola, Srednja tehnička prometna škola, Škola likovnih umjetnosti, Škola za dizajn, grafiku i održivu gradnju, Tehnička škola za strojarstvo i mehatroniku, Turističko-ugostiteljska škola i Zdravstvena škola.

S obzirom na spol, sudjelovalo je 73 (81,10%) nastavnika ženskog spola, 16 (17.80%) muškog, dok se jedan sudionik (1.10%) nije htio izjasniti.

Prosječna dob sudionika bila je 46.97 godina (SD=10.52). Što se tiče škola u kojima nastavnici rade, 16 (17.80%) sudionika radi u gimnazijama, 62 (68.90%) radi u četverogodišnjim ili petogodišnjim strukovnim školama, dok njih 12 (13.30%) radi u trogodišnjim strukovnim školama.

4.4 Instrumentarij

Hrvatski upitnik školske klime. Za ispitivanje školske klime korišten je HUKŠ, autora Velki, Kuterovac Jagodić i Antunović iz 2014. godine. Upitnik se sastoji od 18 tvrdnji poput onih koje opisuju sigurnost u školi, pripadanje školi, odnose između nastavnika i učenika te osoblja škole međusobno. Neke su od tih tvrdnji *Ova škola je sigurno mjesto za rad, Nastavnici u ovoj školi trude se dati podršku učenicima, Osjećam da pripadam školi u kojoj radim* i *Odnosi između nastavnika i učenika ove škole su skladni i prijateljski*. Ispitanici su mogli označiti tvrdnje brojevima od 1 do 5 gdje je 1 – potpuno se slažem, a 5 – uopće se ne slažem.

Short Warwick-Edinburgh Mental Wellbeing Scale. Za ispitivanje dobrobiti nastavnika korištena je skala koja se sastoji od 14 tvrdnji koje opisuju osjećaje i misli u posljednja 2 tjedna. *Osjećam se korisno, Imam puno energije, Zadovoljan/na sam sobom, Osjećam se veselo* i *Osjećam se bliskim/om drugim ljudima* samo su neke od tvrdnji na skali. Ispitanici su na tvrdnje odgovarali brojevima od 1 do 5, gdje je 1 – nikada, a 5 – cijelo vrijeme.

PANAS. Za opisivanje osjećaja i stanja nastavnika u nekom trenutku ili razdoblju, u većoj ili manjoj mjeri, korištena je PANAS skala autora Križanić, Kardum i Knezović iz 2014. godine. Na skali se nalazi 20 čestica koje se sastoje od jednog izraza ili riječi (*Sretno,*

Tužno, Zabrinuto, Uznemireno, Veselo, Nadahnuto...), a ispitanici su morali navesti u kojoj su se mjeri osjećali na određeni način u proteklih mjesec dana. Svoje su odgovore bilježili na ljestvici od 7 stupnjeva, pri čemu je 1 – uopće ne ili vrlo malo, a 7 – stalno ili gotovo stalno.

4.5 Postupak provedbe istraživanja

Ovo je istraživanje provedeno u sklopu projekta *Testiranje 5C modela pozitivnog razvoja mladih: tradicionalno i digitalno mobilno mjerenje (P.R.O.T.E.C.T.)*, koje je odobrilo Etičko povjerenstvo Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Etičko povjerenstvo Filozofskog fakulteta u Osijeku. Istraživanje je provedeno *online* tijekom veljače i ožujka 2023. godine, a bilo je potpuno anonimno i dragovoljno.

5. REZULTATI I RASPRAVA

U nastavku su prikazani i opisani rezultati istraživanja slijedeći istraživačke probleme i postavljene hipoteze pri čemu su odmah i raspravljani u odnosu na druga znanstvena istraživanja.

Rezultati istraživanja (*Tablica 1*) pokazuju da sudionici prosječno visoko ocjenjuju školsku klimu ($M=71.40$, $SD=8.36$), što sugerira da većina sudionika doživljava školu kao pozitivno okruženje. Dobrobit je također ocijenjena relativno visoko ($M=54.54$, $SD=7.69$), što ukazuje na općenito zadovoljavajući osjećaj dobrobiti među sudionicima istraživanja. S druge strane, rezultati za mentalno zdravlje pokazuju širi raspon ocjena ($M=100.28$, $SD=18.09$), što može ukazivati na varijabilnost u doživljaju mentalnog zdravlja među sudionicima. U ovom slučaju, SD vrijednosti (8.36 za školsku klimu, 7.69 za dobrobit i 18.09 za mentalno zdravlje) pokazuju da su odgovori sudionika razmjerno koncentrirani oko prosječne vrijednosti za školsku klimu i dobrobit, dok je raspršenost veća za mentalno zdravlje, što implicira da su neki sudionici ocijenili svoje mentalno zdravlje znatno niže ili više od prosječne vrijednosti.

Tablica 1. Deskriptivni pokazatelji rezultata sudionika.

	Broj sudionika	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Minimalni postignuti rezultat	Maksimalni postignuti rezultat
Školska klima	87	71.40	8.36	42.00	90.00
Dobrobit	85	54.54	7.69	36.00	70.00
Mentalno zdravlje	82	100.28	18.09	56.00	140.00

Prva hipoteza koja je pretpostavljala da ne postoji razlika u samoprocjeni mentalnog zdravlja i dobrobiti nastavnika s obzirom na spol ispitana je t-testom. Prema rezultatima t-testova (*Tablica 2*), statistički testovi nisu pokazali značajne razlike između muških i ženskih sudionika.

Za varijablu dobrobiti, t-test nije pokazao statistički značajnu razliku u prosječnoj ocjeni između muškaraca ($M = 54.54$) i žena ($M = 52.22$), $t(82) = -1.06$, $p > .05$. Slično tome, za mentalno zdravlje, rezultati su pokazali da nema statistički značajne razlike između muških ($M = 100.28$) i ženskih sudionika ($M = 95.64$), $t(79) = -0.84$, $p > .05$. Stoga, na temelju ovih rezultata, **prva hipoteza je potvrđena** budući da je pretpostavka, koja je sugerirala nepostojanje razlika u samoprocjeni dobrobiti i mentalnog zdravlja s obzirom na spol, provedenom analizom utvrđena.

Tablica 2. Ispitivanje prve hipoteze t-testom za nezavisne uzorke.

	T-omjer	Stupnjevi slobode	P-vrijednost	Broj sudionika
Dobrobit	-1.06	82	$p > .05$	85
Mentalno zdravlje	-.84	79	$p > .05$	82

U svrhu ispitivanja **druge hipoteze**, koja je pretpostavljala da postoji razlika u samoprocjeni mentalnog zdravlja i dobrobiti s obzirom na vrstu škole u kojoj nastavnici rade, provedena je jednosmjerna ANOVA.

Rezultati ANOVA-e nisu pokazali statistički značajne razlike među vrstama škola (gimnazije, četverogodišnje ili petogodišnje strukovne škole te trogodišnje strukovne škole) (Tablica 3), s obzirom na samoprocjenu dobrobiti (dobrobit: $F(2, 82) = .16$, $p > .05$) i mentalnog zdravlja (mentalno zdravlje: $F(2, 79) = 1.29$, $p > .05$).

Na temelju ovih rezultata, **ne može se potvrditi hipoteza** koja pretpostavlja da postoji razlika u samoprocjeni dobrobiti i mentalnog zdravlja nastavnika ovisno o vrsti škole u kojoj rade. Rezultati sugeriraju da vrsta škole nije relevantan faktor koji bi značajno utjecao na dobrobit i mentalno zdravlje nastavnika u ovom istraživanju.

Tablica 3. Ispitivanje druge hipoteze ANOVA-om.

	F-vrijednost	Stupnjevi slobode	p-vrijednost	Broj sudionika
Dobrobit	.16	2,82	p >.05	85
Mentalno zdravlje	1.29	2,79	p >.05	82

Za testiranje **treće hipoteze** koja je pretpostavljala da nastavnici procjenjuju pozitivnu školsku klimu proveden je jednostavni t-test kako bi se ispitala razlika između prosječne ocjene školske klime među nastavnicima i pretpostavljene vrijednosti od 54 (što označava neutralno mišljenje o školskoj klimi s obzirom na teorijski raspon na skali školske klime).

Rezultati t-testa su pokazali da je prosječna ocjena školske klime ($M = 71.40$, $SD = 8.36$) statistički značajno viša od pretpostavljene vrijednosti od 54 ($t(86) = 19.41$, $p < .01$). Na temelju ovih rezultata, možemo zaključiti da postoje jasni dokazi koji podupiru hipotezuda nastavnici pozitivno percipiraju školsku klimu te je stoga ona **potvrđena**. Prosječna ocjena školske klime među nastavnicima u ovom istraživanju značajno premašuje neutralnu vrijednost, što ukazuje na zadovoljstvo i pozitivno mišljenje nastavnika o uvjetima u njihovim školama

Tablica 4. Ispitivanje treće hipoteze t-testom (jedan uzorak).

	t-omjer <i>(prosječni teorijski rezultat i testna vrijednost na skali školske klime = 54)</i>	Stupnjevi slobode	p-vrijednost
Školska klima	19.41	86	p < .01

Posljednja hipoteza istraživanja koja glasi da bolja školska klima ima pozitivnu povezanost s većom dobrobiti i boljim mentalnim zdravljem među nastavnicima testirana je korištenjem korelacijske analize između varijabli školske klime, dobrobiti i mentalnog zdravlja među 82 ispitanika.

Rezultati su pokazali statistički značajne pozitivne korelacije između školske klime i dobrobiti ($r = .61, p < .01$) te između školske klime i mentalnog zdravlja ($r = .48, p < .01$). Također, vrlo je visoka korelacija utvrđena između dobrobiti i mentalnog zdravlja ($r = .74, p < .01$). Ovi nalazi potvrđuju da je bolja percepcija školske klime među nastavnicima povezana s većom dobrobiti i boljim mentalnim zdravljem. To implicira da unapređenje školske klime može imati pozitivan utjecaj na dobrobit i mentalno zdravlje nastavnika, što podržava pretpostavku hipoteze, odnosno možemo zaključiti kako je hipoteza ovom analizom **potvrđena**.

Tablica 5. Ispitivanje četvrte hipoteze korelacijskom analizom (rezultati r Pearsonovih koeficijenata korelacije).

	Školska klima	Dobrobit	Mentalno zdravlje
Školska klima	1	.61**	.48**
Dobrobit	-	1	.74**
Mentalno zdravlje	-	-	1

Napomena: * = $p < .05$, ** = $p < .01$

Prvim se istraživačkim pitanjem željela ispitati dobrobit nastavnika i njihovo mentalno zdravlje. Prvom hipotezom (H1) nastojalo se potvrditi da ne postoji razlika u samoprocjeni dobrobiti i mentalnog zdravlja između nastavnika i nastavnica. Prema rezultatima prikupljenima PANAS-om i *Short Warwick-Edinburgh Mental Wellbeing* skalom, a dobivenima t-testom, zaključuje se da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni dobrobiti i mentalnog zdravlja između nastavnika i nastavnica, čime je prva hipoteza (H1) potvrđena.

Prijašnja istraživanja donose podijeljene rezultate glede samoprocjene dobrobiti i mentalnog zdravlja nastavnika. Istraživanje Aeltermana, Engelsa, Van Petegema i Verhaeghea (2007) koje je obuhvatilo 1116 nastavnika iz Belgije, pokazalo je da nema značajne razlike u samoprocjeni dobrobiti između nastavnika i nastavnica, osim kada se u obzir uzmu dob i funkcija. U tom slučaju, istraživanje je otkrilo da nastavnice procjenjuju svoju dobrobit višom u usporedbi s nastavnicima. Slično tomu, istraživanje Kaura i Singha iz 2019. godine također nije pronašlo statistički značajnu razliku u samoprocjeni dobrobiti i mentalnog zdravlja između

nastavnika i nastavnica. Katsantonis (2020) također zaključuje da spol ne igra ulogu u procjeni dobrobiti i mentalnog zdravlja nastavnika. Nasuprot tome, Wu (2020) je pokazala da spol može imati značajnu ulogu. Njeno istraživanje otkrilo je da nastavnici rjeđe iskazuju probleme s mentalnim zdravljem u usporedbi s nastavnicama, koje češće prijavljuju simptome anksioznosti i depresije. Slične rezultate donose Desouky i Allam (2017), koji su također utvrdili da postoji značajna razlika u samoprocjeni mentalnog zdravlja između spolova, pri čemu nastavnice češće iskazuju simptome anksioznosti i depresije. Ova raznolika otkrića naglašavaju potrebu za daljnjim istraživanjem kako bi se bolje razumjeli čimbenici koji utječu na dobrobit i mentalno zdravlje nastavnika te kako bi se osmislile odgovarajuće intervencije za podršku njihovom mentalnom zdravlju.

Druga je hipoteza pretpostavljala da postoji razlika u samoprocjeni mentalnoga zdravlja i dobrobiti prema vrsti škole u kojoj nastavnici rade. Hipoteza sugerira da nastavnici u strukovnim trogodišnjim školama iskazuju niže razine dobrobiti i mentalnoga zdravlja u usporedbi s kolegama iz drugih škola. Iako su rezultati pokazali da nema razlike u samoprocjeni, naša je hipoteza pretpostavljala da ima. Naime, jedan od ključnih faktora koji utječe na mentalno zdravlje i dobrobit nastavnika je školska klima. Gimnazije i strukovne četverogodišnje škole često imaju više resursa i podrške u odnosu na strukovne trogodišnje škole, što može rezultirati boljom školskom klimom i višim razinama dobrobiti nastavnika (Bowen i sur. 2008). Nastavnici u strukovnim trogodišnjim školama mogu se suočiti s dodatnim pritiscima i izazovima. Strukovne trogodišnje škole često upisuju učenici s različitim obrazovnim i socioekonomskim potrebama, što uvelike može povećati stres nastavnika (Brand i sur. 2003). Nadalje, profesionalni razvoj i podrška su ključni za održavanje visokih razina dobrobiti nastavnika. Kao što je već spomenuto, nastavnici koji imaju pristup kontinuiranom profesionalnom razvoju i podršci kolega i uprave iskazuju više razine zadovoljstva poslom i mentalnog zdravlja (Aelterman i sur. 2007). U mnogim su trogodišnjim strukovnim školama resursi za profesionalni razvoj ograničeni, pa to može utjecati na dobrobit nastavnika (Gozzoli i sur. 2015). Zaključno, poboljšanje školske klime, pružanje adekvatne profesionalne podrške i osiguranje resursa ključno je za unapređenje dobrobiti nastavnika, kako u trogodišnjim, tako i u četverogodišnjim strukovnim školama i gimnazijama.

Drugo se istraživačko pitanje (P2) bavilo ispitivanjem procjene školske klime. Treća je hipoteza (H3) glasila da nastavnici pozitivno procjenjuju školsku klimu. Hrvatskim upitnikom

školske klime (2014) su se prikupili podatci, te obradili t-testom kako bi se hipoteza prihvatila ili odbila. Budući da su obradom podataka dobiveni rezultati da je prosječna ocjena školske klime statistički značajno veća od pretpostavljene vrijednosti, to znači da nastavnici pozitivno procjenjuju školsku klimu u svojim školama te se treća hipoteza potvrđuje.

Prijašnja istraživanja ukazuju na različite čimbenike koji pridonose pozitivnoj procjeni školske klime od strane nastavnika. Prema istraživanju Aeltermana i sur. (2007), ključni su aspekti koji doprinose pozitivnoj školskoj klimi podrška administracije, kvalitetni međuljudski odnosi i osjećaj sigurnosti u školi. S ovim se može povezati i istraživanje iz 2006. godine autorica Baranović, Domović i Štirbić. Autorice su mjerile nastavničku percepciju školske klime u trima dimenzijama: poticajna radna okolina, autonomija i otvorenost za promjene. Zaključile su da nastavnici pozitivno procjenjuju školsku klimu, i to u svim analiziranim dimenzijama. McCallum i Price (2016) ističu važnost profesionalnog razvoja i kontinuirane podrške kao značajne čimbenike koji utječu na pozitivnu percepciju školske klime. Njihovo je istraživanje pokazalo da nastavnici koji imaju pristup profesionalnom razvoju i osjećaju podrške od strane uprave iskazuju viši stupanj zadovoljstva radnim okruženjem. Unatoč brojnim pozitivnim aspektima, postoje i oni negativni. Nastavnici se mogu suočiti s problemima poput nedostatka resursa, visokog radnog opterećenja i neadekvatne podrške administracije, što može narušiti njihovu percepciju školske klime (Gozzoli, Frascaroli i D'Angelo 2015). Ovi izazovi mogu dovesti do povećanog stresa i smanjenja zadovoljstva poslom te se može zaključiti da istraživanja pokazuju da nastavnici općenito pozitivno procjenjuju školsku klimu onda kada su prisutni ključni faktori podrške. Vezujući se na ove rezultate, dokazano je da što bolje nastavnici procjenjuju školsku klimu, to su više povezani sa školom i angažirani u nju (Gray i sur. 2017, prema Collie i sur. 2012).

Treće se istraživačko pitanje (P3) bavilo ispitivanjem povezanosti školske klime s nastavničkom dobrobiti i mentalnim zdravljem. Četvrta je hipoteza (H4) glasila da je pozitivna školska klima pozitivno povezana s boljim mentalnim zdravljem i dobrobiti. Obradom podataka korelacijskom analizom, zaključilo se da između školske klime i mentalnog zdravlja te školske klime i dobrobiti postoje statistički značajne pozitivne korelacije. Time se posljednja hipoteza potvrđuje.

Istraživanja naglašavaju značajan utjecaj školske klime na nastavničko mentalno zdravlje i dobrobit. Pozitivna školska klima, koja je okarakterizirana podržavajućim vodstvom,

kolegijalnim odnosima i sigurnim i uključujućim okruženjem, može uvelike povećati zadovoljstvo poslom nastavnika i smanjiti njihov stres. Suprotno tome, negativna školska klima, kojoj fali podrške, koja ima visoke zahtjeve i nedostatak kolegijalnosti, može dovesti do sagorijevanja i narušavanja mentalnog zdravlja i dobrobiti. Nastavnička je dobrobit usko povezana s njihovim osjećajem pripadanja i odnosima sa školskom zajednicom. Pozitivne interakcije s kolegama i podržavajući odnosi s vodstvom škole njeguju osjećaj profesionalne ispunjenosti i osobne dobrobiti. Kada se učitelji osjećaju cijenjeno i podržano, više su uključeni i učinkovitiji u svojim ulogama, a što pozitivno utječe i na postignuća učenika (Roffey 2012; Spilt, Koomen i Thijs 2011).

Istraživanja također pokazuju da škole koje prioritiziraju nastavničku dobrobit i pružaju im odgovarajući profesionalni razvoj i podršku mentalnome zdravlju, imaju bolja postignuća u svim aspektima škole. Nastavnici s većom dobrobiti su više motivirani, pokazuju više razine zadovoljstva poslom i bolje se snalaze među izazovima u učionici, što poboljšava i postignuća učenika (Kern, Waters, Adler i White 2014). S druge strane, mnoge škole ne prioritiziraju nastavničku dobrobit zbog zahtjevnosti posla i vanjskih pritisaka poput reformi i dr. pa to dovodi do visokih razina stresa i sagorijevanja učitelja, što uvelike utječe na njihovo mentalno zdravlje (McCallum i Price 2016). Shodno ovim nalazima, njegovanje pozitivne školske klime je od velike važnosti za mentalno zdravlje i dobrobit nastavnika. Škole koje ulažu u stvaranje podržavajućeg i uključujućeg okruženja, ne samo da potpomažu nastavnicima, nego poboljšavaju cjelokupno funkcioniranje škole (Gozzoli, Frascaroli i D'Angelo 2015, Acton i Glasgow 2015).

6. ZAKLJUČAK

Školska je klima ključni faktor koji utječe na mnoge aspekte odgoja i obrazovanja. Jedan je od njih i mentalno zdravlje i dobrobit nastavnika i učenika. Dobrobit učenika obuhvaća emocionalno, socijalno i fizičko stanje koje direktno utječe na njihovo učenje i razvoj. S druge strane, nastavnička su dobrobit i mentalno zdravlje od presudne važnosti budući da nastavnici s visokim stupnjem profesionalnog zadovoljstva i emocionalne stabilnosti mogu učinkovitije podržavati učenike, a samim time i osigurati bolje školsko ozračje.

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati dobrobit i mentalno zdravlje nastavnika te povezanost njihove dobrobiti i mentalnog zdravlja sa školskom klimom na uzorku od 90 nastavnika splitskih srednjih škola. Istraživanje je provedeno u sklopu projekta *Testiranje 5C modela pozitivnog razvoja mladih: tradicionalno i digitalno mobilno mjerenje (P.R.O.T.E.C.T.)*.

Provedenim istraživanjem može se reći da je prva hipoteza prihvaćena, odnosno zaključuje se da nema razlika u samoprocjeni nastavničke dobrobiti i mentalnog zdravlja s obzirom na spol. Druga hipoteza, koja je glasila da postoje razlike u samoprocjeni dobrobiti i mentalnog zdravlja među nastavnicima gimnazija, strukovnih četverogodišnjih i strukovnih trogodišnjih škola, nije potvrđena budući da se pokazalo da razlike ipak ne postoje. Treća hipoteza je pretpostavljala da nastavnici pozitivno procjenjuju školsku klimu, što se i potvrdilo. Prosječna je ocjena školske klime među nastavnicima u ovom istraživanju značajno premašila neutralnu vrijednost, što ukazuje na to da su nastavnici zadovoljni školskim ozračjem u svojim školama. Četvrtom je hipotezom dokazano da je pozitivna školska klima pozitivno povezana s dobrobiti i mentalnim zdravljem nastavnika, čime je i zadnja hipoteza istraživanja potvrđena.

7. SAŽETAK

Tema ovog diplomskog rada je utjecaj i povezanost školske klime s dobrobiti i mentalnim zdravljem nastavnika. U teorijskom dijelu rada objasnili su se fenomeni školske klime, mentalnog zdravlja i dobrobiti te njihov utjecaj na učenike i nastavnike. Budući da je rad usmjeren na nastavnike, dao se pregled nastavničke profesije za bolje razumijevanje kompleksnosti njihovog posla.

Istraživanje ovog diplomskog rada provedeno je u sklopu projekta *Testiranje 5C modela pozitivnog razvoja mladih: tradicionalno i digitalno mobilno mjerenje (P.R.O.T.E.C.T.)* na uzorku od 90 nastavnika splitskih srednjih škola. Cilj je bio ispitati dobrobit i mentalno zdravlje nastavnika te povezanost njihove dobrobiti i mentalnog zdravlja sa školskom klimom. Točnije, ispitala se samoprocjena dobrobiti i mentalnog zdravlja nastavnika i nastavnica, razlika u samoprocjeni nastavnika i nastavnica prema vrsti škole u kojoj rade, njihova procjena školske klime te sama povezanost pozitivne školske klime i dobrobiti i mentalnog zdravlja nastavnika.

Ključne riječi: *nastavnici, školska klima, dobrobit, mentalno zdravlje*

8. ABSTRACT

The topic of this thesis is the impact and correlation of school climate with the well-being and mental health of teachers. The theoretical part of the thesis explains the phenomena of school climate, mental health, and well-being, and their impact on students and teachers. Since the focus is on teachers, an overview of the teaching profession is provided to better understand the complexity of their work.

The research for this thesis was conducted as part of the project *Testing the 5C Model of Positive Youth Development: Traditional and Digital Mobile Measurement (P.R.O.T.E.C.T.)* on a sample of 90 teachers from high schools in Split. The aim was to examine the well-being and mental health of teachers and the correlation between their well-being and mental health with the school climate. Specifically, the research examined teachers' self-assessment of their well-being and mental health, differences in self-assessment between male and female teachers according to the type of school they work in, their assessment of the school climate, and the correlation between a positive school climate and the well-being and mental health of teachers.

Keywords: *teachers, school climate, well-being, mental health*

9. LITERATURA

Acton, R., & Glasgow, P. (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8), 99-114.

Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., Verhaeghe, J.P. (2007) The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*. 33(3), 285-297.

Allen, R., Benhenda, A., Jerrim, J. and Sims, S. (2020). New evidence on teachers' working hours in England. An empirical analysis of four datasets. *Research Papers in Education*. 36(1), 1-25.

Aldridge, Jill M., McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic review. *International Journal of Educational Research*. 88, 121-145.

Amin, J. (2016). Redefining the role of teachers in the digital era. *The international journal of Indian Psychology*. 3(6), 40-45.

Bakhshae, F., Hejazi, E. Dortaj, F., Valiollah, F. (2016). The Modeling of School Climate Perception and Positive Youth Development with Academic Buoyancy. *Journal of current research in science*. S(1), 94-100.

Baranović, B., Domović, V., Štirbić, M. (2006). O aspektima školske klime u osnovnim školama u Hrvatskoj. *Sociologija sela*. 174(4), 485-504.

Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570–588.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. (2020). Preparing educators for the future: Barriers and opportunities. *Journal of Teacher Education*, 71(5), 477-489.

Desouky, D., Allam, H. (2019). Occupational stress, anxiety and depression among Egyptian teachers. *Journal of Epidemiology and Global Health*. 7(3), 191-198.

Europska komisija. (2018). *Digital Education Action Plan*. Luxembourg: Publications

Garcia Torres, D. (2019). Distributed leadership, professional collaboration, and teachers' job satisfaction in U.S. schools. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*.79(1), 111-123.

Gozzoli, C., Frascaroli, D., D'Angelo, C. (2015). Teacher well-being: Key insights from the Italian context. *School Psychology International*, 36(3), 246-263.

Gray, C., Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: A review. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 58(3), 203–210.

Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., Evans, R., Bell, S., Grey, J., Brockman, R., Campbell, R., Araya, R., Murphy, S., & Kidger, J. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing? *Journal of Affective Disorders*, 253, 460–466.

Hascher, T., Beltman, S., & Mansfield, C. (2021). Teacher wellbeing and resilience: Towards an integrative model. *Educational Research*, 63(4), 416–439.

Hascher, T., Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000-2019. *Educational Research Review*. 34(8), 1-25.

Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*. 11(1), 77-91.

Katsantonis, I. (2020). Factors Associated with Psychological Well-Being and Stress: A Cross-Cultural Perspective on Psychological Well-Being and Gender Differences in a Population of Teachers. *Pedagogical Research*. 5(4), 1-12.

Kaur, M., Singh, B. (2019). Teachers' Well-Being: Overlooked Aspect of Teacher Development. *Education and Development*. 14(3), 25-33.

Kern, M. L., Waters, L., Adler, A., White, M. A. (2014). Assessing employee wellbeing in schools using a multifaceted approach: Associations with physical health, life satisfaction, and professional thriving. *Psychology*, 5(6), 500-513.

McCallum, F. (2021). Teacher and Staff Wellbeing: Understanding the Experiences of School Staff. U M. L. Kern, M.L. Wehmeyer (Ur.) *The Palgrave Handbook of Positive Education* (715-741). Cham: Springer Nature.

Leurent, B., Dodd, M., Allen, E., Viner, R., Scott, S., Bonell, C. (2021). Is positive school climate associated with better adolescent mental health? Longitudinal study of young people in England. *SSM – Mental Health*. 1, 1-8.

Lombardi, E., Traficante, D., Bettoni, R., Offredi, I., Giorgetti, M., Vernice, M. (2019) The Impact of School Climate on Well-Being Experience and School Engagement: A Study With High-School Students. *Frontiers in Psychology*. 10, 1-11.

Lasić, K. (2015). Uloge nastavnika u tradicionalnoj i kvalitetnoj školi. Putokazi, UDK.

Ljubetić, M., Kostović Vranješ V. (2008). Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica za učiteljsku ulogu. *Odgojne znanosti*. 10(1(15)). 209-230.

Ljubetić, M., Reić Ercegovac, I., Maglica, T. (2021). Socijalno i emocionalno učenje – prema novim kurikulumima obrazovanja učitelja. *Zbornik radova (Dani osnovne škole Splitsko-dalmatinske županije)*, 25-36.

- Martinsone, B., Žydzīūnaite, V. (2023). Teachers' contributions to the school climate and using empathy at work: implications from qualitative research in two European countries. *Frontiers in Psychology*. 14, 1-14.
- McCallum, F., Price, D. (2016). *Nurturing wellbeing development in education: From little things, big things grow*. Routledge.
- McGiboney, G. W. (2016). *The psychology of school climate*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Miljević-Ridički, R., & Maleš, D. (2019). Razvoj socijalnih vještina kroz školsko ozračje. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 21(1), 67-82.
- Ningsih, S., Gunawan, I., Sultoni (2020). Relationship of Self-Efficiency and School Climate With Teacher Work Motivation. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*.5(1), 342-345.
- Novak, M., Maglica, T., Radetić Paić, M. (2022). School, family, and peer predictors of adolescent alcohol and marijuana use. *Drugs-education prevention and policy*. 30(6), 1-11.
- Novak, M., Parr, N. J., Ferić, M., Mihić, J., & Kranželić, V. (2021). Positive youth development in Croatia: School and family factors associated with mental health of Croatian adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11,1-14.
- NSCC (2021) National School Climate Center. <<https://schoolclimate.org/>>. Pristupljeno 15. travnja 2024. g.
- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing—Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*, 29(4), 8-17.
- Smith, K. H. (2020). Perceptions of School Climate: Views of Teachers, Students and Parents. *Journal of Invitational Theory and Practice*. 26, 5-20.

Snoek, M., & Zogla, I. (2021). Teacher competence frameworks in the context of European teacher education policy. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 5-21.

Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477.

Stronge, J.H. (2018). Qualities of effective teachers. ASCD.

Sudibjo, N., Sutarji, T. (2020). The roles of job satisfaction, well-being, and emotional intelligence in enhancing the teachers' employee engagements. *Management Science Letters*. 10(11), 2477-2482.

Syahril, S., Hadiyanto, H. (2018). Improving school climate for better quality educational management. *Journal of Educational and Learning Studies*. 1(1), 16-22.

Tomé, G., Camacho, I., de Matos, M.G., Gomes, P. (2019). Positive youth development: validation for portugese adolescents. *Psicologia Saude & Doencas*, 20(3), 556-568.

Tomé, G., Almeida, A., Ramiro, L., Gaspar, T., & Gaspar de Matos, M. (2021). Intervention in Schools promoting mental health and wellbeing: a systematic review. *Global Journal of Community Psychology Practice*. 12(1), 1-23.

Vanek, K., Maras, A., Karabin, P. (2021). Tko su dobri učitelji? *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*. 70(2), 349-370.

Veletić, J., Price, H. E., & Olsen, R. V. (2023). Teachers' and principals' perceptions of school climate: The role of principals' leadership style in organizational quality. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 35(4), 525–555.

Viac, C., Fraser, P. (2020). Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis for PISA and TALIS. *OECD Education Working Papers No. 213*.

Vizek Vidović, V., Domović, V. (2020). Kompetencije nastavnika: izazovi i perspektive. *Suvremena pedagogija*, 71(2), 231-248.

White, J. (2020). Supporting teachers' mental health and wellbeing: Evidence Review. Edinburgh: NHS Health Scotland.

WHO (2024) World Health Organization. <<https://www.who.int/>>. Pristupljeno 2. svibnja 2024. g.

Wu, D. (2020). Relationship between job burnout and mental health of teachers under work stress. *Revista Argentina de Clinica Psicologica*. 29(1), 310-315.

Wu, S. (2020). Gender differences in teachers' mental health: The influence of teaching stress. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 987-1001.

Zakariya, Y. (2020). Effects of school climate and teacher self efficacy on job satisfaction of mostly STEM teachers: a structural multigroup invariance approach. *Internation Journal of STEM Education*. 7(10), 1-12.

Youth. gov (2024) Interagency Working Group on Youth Programs. < <https://youth.gov/>>. Pristupljeno 12. travnja 2024. g.

Obrazac A.

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Luciana Koutić, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja sveučilišnog/e magistra/magistrice hrvatskog jezika i književnosti i pedagogije, izjavljujem da je ovaj diplomski rad rezultat isključivo mogega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio diplomskoga rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga diplomskoga rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 7.7. 2024. g.

Potpis L. Koutić

Izjava o pohrani i objavi ocjenskog rada
(završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada - podcrtajte odgovarajuće)

Student/ica: LUCIANA KONTIĆ

Naslov rada: POVEZANOST NASTAVNIČKE DOBROBITI,
MENTALNOG ZDRAVLJA I ŠKOLSKE KLIME

Znanstveno područje i polje: PEDAGOGIJA, SOCIJALNA PEDAGOGIJA

Vrsta rada: DIPLOMSKI RAD

Mentor/ica rada (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):
prof. dr. sc. Maja Ljubehić

Komentor/ica rada (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):
doc. dr. sc. Toni Maglića

Članovi povjerenstva (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):
izr. prof. dr. sc. Morana Kaludrović
prof. dr. sc. Maja Ljubehić
doc. dr. sc. Toni Maglića doc. dr. sc. Katija Kalebić Jukipčević

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/autorica predanog ocjenskog rada (završnog diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada - zaokružite odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada.

Kao autor izjavljujem da se slažem da se moj ocjenski rad, bez naknade, trajno javno objavi u otvorenom pristupu u Digitalnom repozitoriju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu i repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama Zakona o visokom obrazovanju i znanstvenoj djelatnosti (NN br. 119/22).

Split, 7.7.2024.g.

Potpis studenta/studentice: Ljubehić

Napomena:

U slučaju potrebe ograničavanja pristupa ocjenskom radu sukladno odredbama Zakona o autorskom pravu i srodnim pravima (111/21), podnosi se obrazloženi zahtjev dekanici Filozofskog fakulteta u Splitu.