

11. KVALITETA SURADNJE, TEMELJNE PSIHOLOŠKE POTREBE I DOBROBIT UČITELJA

Nevenka Maras

Sažetak

Cilj je ovog rada teorijsko-komparativnom analizom prikazati pojedina obilježja temeljnih psiholoških potreba, kvalitete suradnje te poslovnog i životnog zadovoljstva učitelja u osnovnim školama, kao i međusoban odnos tih koncepata. U radu su analizirane definicije, terminologija, obilježja, objašnjenja i klasifikacije kvalitete suradnje, temeljnih psiholoških potreba, zadovoljstva životom i zadovoljstva poslom učitelja. Potom su prikazani međusobni odnosi ovih analiziranih koncepata sa svrhom pružanja optimalnih objašnjenja i razumijevanja zašto bolja suradnja dovodi do bolje dobrobiti učitelja. Iz rezultata ove studije razvidno je na koji način sudjelovanje u suradničkom odnosu može doprinositi zadovoljenju temeljnih psiholoških potreba. Nadalje, pokazalo se da zadovoljenje temeljnih psiholoških potreba rezultira većom osobnom dobrobiti kod učitelja osnovne škole. Na kraju su prikazane i objašnjene implikacije rezultata ove studije na organizaciju nastave te cjelokupnu organizaciju škole.

Ključne riječi: kvaliteta suradnje, temeljne psihološke potrebe, osnovna škola, učitelji.

1. Uvod

Suradnja učitelja, kojoj je svrha ostvarenje zajedničke vizije učitelja, već je dugo u žarištu interesa brojnih istraživača.¹ Takva suradnja trebala bi omogućiti mijenjanje nastavne prakse na značajan način jer u suradnič-

¹ Ovaj tekst predstavlja izvod iz doktorskog rada koji je izradila Nevenka Maras pod punim naslovom „Uloga kvalitete suradnje i temeljnih psiholoških potreba u objašnjenju životnog i poslovnog zadovoljstva učitelja“. Doktorski rad je izrađen uz mentorsko vođenje prof. dr. Siniša Opića i prof. dr. Majde Rijavec te je obranjen na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu 16. veljače 2016. godine (Maras, 2016). Doktorski rad nastao je kao dio programa istraživačkih aktivnosti projekta „Nastava i škola za net-generacije“ (2014. - 2017.).

kom okruženju: „Učitelji imaju potencijal za stvaranje kolektivnog kapaciteta kojem je svrha iniciranje i održavanje napretka koji je u tijeku u njihovoj profesionalnoj praksi zbog čega svaki učenik kojeg poučavaju može dobiti najvišu moguću obrazovnu razinu, odnosno najkvalitetnije obrazovanje“ (Pugach i Johnson, 2002, str. 6). Suvremene koncepcije razvoja škole i nastave kroz literaturu elaboriraju razni modeli i suradnički aranžmani u kojima upravo suradnja među učiteljima ima osobito značenje, zbog čega je potrebno osvrnuti se na opise istih te naglasiti njihovu neupitnu važnost za stvaranje promjene koja će omogućiti da se suradnja shvati kao osnova za promicanje učenja kod učitelja (Rogers i Babinski, 2002). Štoviše, znanstvenici su spoznali da učitelji (naposljetku i njihovi učenici) profitiraju iz mogućnosti da rade i uče zajedno (Rosenholtz, 1989). Rezultati navedenih istraživanja kombinirani s tvrdnjama znanstvenika o važnosti suradnje u mijenjanju učiteljske prakse doveli su do širokog prihvaćanja suradnje kao važne sastavnice koja bi mogla unaprijediti poučavanje u osnovnim školama.

Znanstvenici već gotovo četrdeset godina naglašavaju važnost suradnje stavljajući je u različite kontekste, zbog čega nemamo jednoznačnu definiciju pojma „suradnja“, no općenito se može zaključiti da ista predstavlja konstruktivnu zajedničku aktivnost između minimalno dvije osobe koja je usmjerena prema ostvarenju nekih zajedničkih ciljeva. To je pojam koji sadrži u sebi različite oblike zajedničkog rada, od zajedničkog pripremanja nastavnika za nastavu, zajedničkog planiranja, izvođenja i evaluiranja nastave u timskom radu, preko uzajamnih kolegijalnih hospitacija, pa sve do tzv. „profesionalnih zajednica koje uče“ (engl. *Professional Learning Communities*) (Stoll i Louis, 2007) i engl. *Lesson Study* koje se organiziraju u Japanu i Kini (Stepanek, Appel, Leong, Turner Morgan i Mitchell, 2007).

Suradnja je višedimenzionalan i kompleksan konstrukt u kojoj mnogi autori vide izlaz iz „začaranog kruga“ neuspjelih školskih reformi jer povijest svjedoči kako školske reforme, koje su obuhvaćale sustavnu strukturu, a da pri tom nisu vodile računa o ljudskim i socijalnim elementima, kao što su kultura, školska klima ili međuljudski odnosi, nisu polučile željeni ishod (Newmann i Welhage, 1995). S obzirom na navedeno, Liberman s razlogom (1986, str. 6) ističe kako se „kontekst, potrebe, talenti i obaveze razlikuju, ali jedna stvar se pojavljuje kao konstanta: „škole ne mogu napredovati bez da učitelji rade zajedno“.

U sociologijskom kontekstu suradnja često ima pozitivne konotacije i suprotstavljena je pojmovima, poput „konkurencije“ i „konflikta“. Grunwald (1981) je već davno ukazao na to da su, kako u teoriji, tako i u praksi, shvaćanja pojma suradnje s obzirom na njegov sadržaj i opseg krajnje divergentna i da se teško može zamisliti neko precizno, intersubjektivno prihvatljivo određenje toga pojma jer se ovdje radi o jednom normativnom, višeznačnom i višedimenzionalnom pojmovnom konstruktivnom, uostalom, predstavljaju i pojmovi „konkurencija“ i „konflikt“. Kao dokaz za tu tvrdnju on navodi preko 40 obilježja kolokvijalnog značenja pojma „suradnja“. Važnost suradnje naglašava i Dickens (2000) kada ističe suradnju kao vrijedan sistem koji treba poštovati jer je ona briga za čovjeka, obveza i pravda. Suradnjom se smatra interakcija učitelja koja se pojavljuje pri rješavanju problema ili planiranju (Montague i Warger, 2001; Rosenholtz, 1989b), a zahtijeva građenje odnosa koji je utemeljen na povjerenju i poštovanju (Miller, Ray, Dove i Kenreich, 2000). To je dugotrajan proces koji implicira konverzaciju, strpljenje i kompromise. Suradnja je ključni pojam za opisivanje i razumijevanje novog modela zajedničkog rada učitelja i znanstvenika koji vodi prema obrazovnoj reformi da bi se opisao odnos kakav oba partnera žele postići. Suradnja je predložena kao rješenje kojim bi se „povećala kvaliteta, premostio rascjep, jaz između teorije i prakse i unaprijedila komunikacija između sveučilišta i škola“ (Johnston, 1990, str. 173). Ponašanja, koja su povezana sa suradnjom učitelja (npr. diskusije među učiteljima), imaju potencijal da oblikuju pedagoška uvjerenja učitelja, zbog čega Horn (2005) smatra da je glavni cilj suradnje učitelja stvoriti osnovu pedagoških znanja koja se distribuiraju među učiteljima unutar škole kao suprotnost da se drže u „posjedu“ pojedinaca.

„Multipliciranje obaveza i poslova, koji se očekuju od učitelja, navodi na razmišljanje o nerazmjernosti višestrukih zadataka koje pred učitelje postavlja socijalni i odgojno-obrazovni kontekst u kojem djeluju, s objektivnim mogućnostima koordinacije i realizacije tih zadataka“ (Lieberman, 1990, str. 9), zbog čega se nameće logično pitanje: „Na koji način se u navedenim uvjetima rada suradnja odvija?“. Dok neki autori (Hausman i Goldring, 2001) škole vide kao potencijalne „javne organizacije“ prepoznate, između ostalog, kao mjesta pojačane suradnje i kolegijalnosti, drugi pak ukazuju kako škole nisu spremne razviti mehanizam koji bi omogućio suradnju učitelja i time unaprijedio učiteljsku praksu te da ne pridonose suradničkoj kulturi škole jer ravnatelj, stručna služba ili ad-

ministratori strogo kontroliraju stručne odluke koje se tiču kurikuluma, zaduženja učitelja i raspodjele učenika (Goddard i Goddard, 2007). Literatura ukazuje na različite razine suradnje, pri tom se misli na suradnju koja se odvija od izolacije do kontinuirane suradnje, a ista se manifestira preko socijalnih interakcija, konzultacija u parovima, profesionalne suradnje i mentorstva (Phillips, 2010).

Stoga je cilj ovog rada teorijsko-komparativnom analizom prikazati i objasniti pojedina obilježja temeljnih psiholoških potreba, kvalitete suradnje te poslovnog i životnog zadovoljstva učitelja u osnovnim školama te međusoban odnos navedenih koncepta. U tom pogledu žele se prikazati i objasniti pojedine znanstvene činjenice dobivene dosadašnjim istraživanjima (teorijsko-komparativna, povijesna i empirijska) ove problematike te objasniti pojmovi, terminologija, klasifikacije i definicije ovih koncepta. Također, prikazat će se odnosi i pojedine zakonitosti između temeljnih psiholoških potreba, kvalitete suradnje i poslovnog i životnog zadovoljstva učitelja, čime se želi ukazati na mogućnost njihova predviđanja i kontrole, a u svrhu proširivanja i redefiniranja njihovih postojećih teorija.

2. Suradnja i/ili kolegijalnost

Suradnja učitelja često se povezuje s kolegijalnošću ili se čak podrazumijeva da ona obuhvaća kolegijalnost. Iako su tijesno povezane, ove dvije riječi nisu jednoznačne. Dok je suradnja opisni pojam koji se odnosi na suradničke akcije, kolegijalnost se odnosi na kvalitetu odnosa među djelatnicima u školi. Uz ovaj termin obično se vežu pozitivne (podržavanje, stimuliranje, nagrađivanje, jednakost/demokracija) veze među jednaki-ma. Kao takva, kolegijalnost implicira normativnu dimenziju koja nadilazi puki opis i odnosi se na područje organizacijske kulture škole. Suradnja i kolegijalnost reflektiraju se jedna na drugu. Sam čin suradnje određen je kvalitetom veze među djelatnicima. Oni „odražavaju“ kolegijalnost. U isto vrijeme, stvarne aktivnosti doprinose značenju i vrijednosti profesionalnih odnosa. Ova uzajamna struktura i refleksija proces je koji traje, i ne samo to, nego i pojava i značenje mogu se razviti i/ili mijenjati s vremenom (Kelchtermans, 2006). Pregledavajući literaturu o suradnji učitelja iz 1980-ih, Clement i Vandenberghe (2000) zaključili su da je učitelj suočen s velikim obiljem uvjeta na radnom mjestu koji su dokazano pogodni za

profesionalni razvoj učitelja i napredak škole, pri tom ističući kako se s jednim radnim uvjetom može mnogo dobiti misleći na kolegijalnost. Od ranih osamdesetih godina prošloga stoljeća objavljena je cijela serija knjiga i članaka koja odražava porast interesa i vjerovanje u dobrobit suradnje i kolegijalnosti. Unatoč pozitivnim tvrdnjama, nakon pregledavanja literature, Little je zaključila da je termin „kolegijalnost“ ostao *konceptijski, amorfno i ideološki sangviničan* (1990a, str. 508). Zagovornici korištenja toga termina ukazuju na njegovu efikasnost budući da sam termin kolegijalnost olakšava svaku komunikacijsku interakciju, prekida izolaciju učitelja te će na neki način doprinijeti znanju, vještinama, prosudbi ili obvezi koje pojedinci unose u svoj rad, odnosno, da će unaprijediti kolektivni kapacitet grupe ili institucije.

„Učitelji trebaju raditi često i efikasno jer kolege zahtijevaju akciju na svim područjima. Vrijednost se radnog mjesta prepoznaje u jasno artikuliranoj razmjeni iskustava i informacija. Mogućnost podjele posla mora biti istaknuta u rasporedu za dan, tjedan, godinu. Cilj zajedničkog rada treba biti privlačan i dovoljno izazovan, materijalni izvori primjereni, a ljudska pomoć pravovremena. Postignuća pojedinaca i grupa treba prepoznati i nagraditi“ (Little, 1990b, str. 188). Nadalje, pretpostavlja se da umjetna suradnja može biti prijetnja razvoju učitelja (Hargreaves, 1994), a ponašanje učitelja također može utjecati na suradnju (Zahorik, 1987). Shodno tomu, spomenuti koncept suradnje već indicira da je potreban uravnoteženiji i izdiferenciraniji pristup samoj suradnji i ostvarenju cilja. Kako bismo pravilno razumjeli i procijenili suradnju i kolegijalnost, trebamo: a) razlikovati različite oblike suradnje učitelja, b) razviti uravnotežen pogled na vrijednosti suradnje učitelja kao i autonomije i c) uzeti u obzir sadržaj plana rada suradnje učitelja (suradnja za što). S ciljem pravilnijeg vrednovanja suradnje i kolegijalnosti, potrebno je biti otvoren za oba aspekta – i formu i sadržaj suradnje ili kolegijalnosti, ali isto tako, ne samo da je potrebno razlikovati različite forme suradnje i kolegijalnosti kod učitelja, nego i uvjerenja u njihovu dobrobit. Razlikujemo forme suradničkih odnosa koje određuju stupanj čvrstoće veza među učiteljima. Te su forme uključene i postavljene u rasponu od samostalnih prema suradničkima s obzirom na stupanj interakcije.

Pravilno vrednovanje suradnje i kolegijalnosti teško je provedivo budući da ovisi o subjektivnoj procjeni pojedinog učitelja koja može po-

primati različite oblike te imati različite vrijednosti. Kwakman (2003) je proučavala faktore koji određuju sudjelovanje učitelja u profesionalnom učenju i zaključila da „učitelji najviše sudjeluju u profesionalnom čitanju, dijeljenju ideja s kolegama ili u poboljšanju lekcija (sata)“, ali da jedva sudjeluju u „suradničkim aktivnostima koje zahtijevaju više od samog razgovora ili rasprave“ (Kwakman, 2003, str. 166). Prema tom, tzv. nizozemskom modelu, važno je osigurati strukturne i organizacijske uvjete za suradnju učitelja, odnosno osigurati uvjete za suradnju unutar škola, ali i stručno usavršavanje nadležnih institucija. Međutim, time još nije ostvaren cilj da škole postanu organizacije koje kontinuirano uče. Osobne značajke učitelja, kao što su: stavovi, profesionalna učinkovitost, percepcija izvedivosti i smislenosti itd. dokazano određuju sudjelovanje u profesionalnom učenju više nego obilježja zadatka ili okruženja. Ovaj utjecaj je direktan i indirektan (osobne značajke posreduju obilježjima zadataka ili okruženja). Sličnu opservaciju napravili su Leonardi Leonard, 1999. u SAD-u, u kojoj zaključuju kako je učiteljima priznata vrijednost formalne suradnje (rad, razmjena i suradnja) kao dio organizacije koja uči, ali neformalnu i dobrovoljnu suradnju smatraju u najmanju ruku jednako vrijednom jer su učitelji na suradnju potaknuti najčešće situacijom ili izazovom koji je u njima pobudio kolektivnu potrebu za suradnjom (Leonard i Leonard, 1999).

Suradnja se i kolegijalnost ne događaju u nekom neodređenom vremenskom ili prostornom okviru i vakuumu, već se, naprotiv, uvijek pojavljuju u određenom školskom kontekstu, na određenom mjestu i vremenu, često sa zajedničkim ciljem. Nadalje, razumijevanje aktualne manifestacije suradnje i kolegijalnosti zahtijeva da na njih gledamo kao na interakcije sa značenjem. To znači da ih se može pravilno razumjeti jedino ako ih stavimo u kontekst. Drugim riječima, suradničke aktivnosti i kolegijalni odnosi tvore važne uvjete rada za učitelje i, kao takvi, utječu na profesionalni razvoj učitelja i škole. Uzimajući ovaj organizacijski i kontekstualni pristup, pridružili smo se autorima koji razmišljaju na sličan način (Clement i Vandenberghe 2000; Hargreaves 1994; Lieberman 1990; 1990a i 1990b; Rosenholtz 1989; Smylie 1995; Southworth 2000). Stoga stoji opći zaključak da su odnosi suradnje i zajedničkih obrazovnih ciljeva međusobno recipročni. Ne samo da zajednički obrazovni ciljevi i vrijednosti utječu na suradnju učitelja, a samim time i na razvoj kolegijalnosti, nego i obrnuto, sudjelovanje u suradnji također utječe na razvoj zajedničkih ciljeva i vri-

jednosti (Rosenholtz, 1985, 1989; Talbert i McLaughlin, 1996). Sukladno gore navedenom, može se zaključiti da je veća razina samoučinkovitosti pozitivno povezana s povećanjem suradnje među učiteljima (Shachar i Shmuelevitz, 1997), a i sami učitelji drže da učinkovita suradnja među njima potiče promjene unutar škole, smanjujući nejasnoće povezane s odlučivanjem te potiče međusobno razumijevanje (DiPardo, 1999).

2.1. Rekultiviranje školske suradnje

Fullan (1999, 2007) smatra da je školskoj suradnji potreban *re-culturing*, odnosno rekultiviranje, a ne restrukturiranje škola. Školsku kulturu određuje temeljno vrijednosno uvjerenje koje postavlja očekivanja u funkcioniranju škole (Fullan, 2007). Da bismo promijenili školsku kulturu i stvorili inkluzivniju školu, učitelji moraju preispitati svoja uvjerenja o učenju i poučavanju učenika koji se bore i muče da bi naučili i uključili se u proces suradnje čija će promjena rezultirati novim vrijednostima, uvjerenjima, normama i poželjnim oblicima ponašanja (Fullan, 2007; McLeskey i Waldron, 2000, 2002a, 2006). Stoga, Hausmana i Goldringa (2001) s razlogom smatraju da učitelji moraju biti centralni dio bilo koje smislene promjene u školi. Međutim, do promjene dolazi tek kada se profesori međusobno usuglase oko zajedničkog kulturološkog uvjerenja.

Ishodi rekultiviranja prikazani su kroz nove oblike interakcije i profesionalnih aktivnosti koje ih okružuju, kao što su udruženo rješavanje problema, analiza i razmjena podataka, zajedničko donošenje odluka i upravljanje raspoređeno unutar kolektiva s obzirom na kompetencije pojedinih učitelja (McLeskey i Waldron, 2000). Ove suradničke aktivnosti rezultiraju kao dodana vrijednost generirajući višestruka rješenja za kompleksan problem omogućavajući učiteljima da uče jedni od drugih, da se izražavaju kao školski profesionalci i da dijele stručnost (Dufour, Dufour, Eaker i Many, 2006). Kada su ova nastojanja dio školske inicijative za promjene, istraživanja ukazuju da takva suradnička kultura vodi prema višem stupnju povjerenja i poštivanja među kolegama, povećanju profesionalnog zadovoljstva, poboljšanju prakse poučavanja u školama (Waldron i McLeskey, 1998, 2010), boljim ishodima za sve učenike i školskim promjenama koje se s vremenom počinju odvijati (McLeskey i Waldron, 2002b).

Način na koji će škola razviti suradničku kulturu nije unaprijed određen. Čak i u najboljim okolnostima, promjene su teške za provedbu i treba

nekoliko godina da bi se dogodile (Fullan, 2007; McLeskey i Waldron, 2006). Indikativno je da su škole u kojima se njegovala suradnička kultura u smislu napretka usmjerene na poboljšanje učiteljske prakse koja rezultira poboljšanim ishodima za sve učenike. Trud, koji je uložen u određene škole na planu suradničke kulture, polučio je uspješne ishode za učitelje i učenike (Cole i McLeskey, 1997; McLeskey i Waldron, 2000, 2002a, 2006; Waldron i McLeskey, 1998; Waldron i sur., 1999). Razvijanje suradničke kulture nije jednostavno, posebno stoga što je većina učitelja involvirana u tradicionalni način profesionalnog razvoja koji je dokazano manje uspješan (Joyce i Showers, 2002; Lang i Fox, 2003; Richardson i Placier, 2001). Primjerice, nakon obavljenog istraživanja, Joyce i Showers (2002) zaključili su da 5 – 10 % učitelja prakticira u radu ono što im je prezentirano koristeći tradicionalni način profesionalnog razvoja prema kojemu se učitelje vidi kao pasivne primatelje načina rada koji se tipično predstavljaju velikoj grupi učitelja u kratkim radionicama profesionalnog razvoja. Nakon prezentacije očekuje se da učitelji primjenjuju informacije s povjerenjem i bez gotovo ikakve potpore s obzirom na situacijske razlike, što narušava donošenje samostalnih odluka učitelja. S druge strane, suradnički oblici profesionalnog razvoja oblikovani su po konstruktivističkom pristupu poučavanju odraslih te pretpostavci da će učitelji aktivno sudjelovati u svim segmentima profesionalnog razvoja, uključujući određivanje tema koje će biti obrađivane. Unatoč učinkovitosti suradničkog profesionalnog razvoja, tradicionalne forme profesionalnog razvoja nastavile su biti u širokoj upotrebi u školama (Lang i Fox, 2003; McLeskey i Waldron, 2002b), pri čemu učitelji nedovoljno razvijaju i ne upotrebljavaju nove vještine koje su potrebne da bi učinkovito podržavali učenike, posebno one s poteškoćama u razvoju, u poboljšanju ishoda učenja i ponašanja (McLeskey i Waldron, 2002b).

Pojam suradničkog učenja implicira određenu ravnopravnost, bez hijerarhije među sudionicima, gdje je donošenje odluka demokratsko (Hord, 1986). To znači da su paritet i jednakost zajedničke vrijednosti koje isključuju dominirajuće ponašanje. Ova veza je opisana kao „raditi s, ne raditi na“ (Lieberman, 1986, str. 29). Organizacijska struktura kod primjene suradničkog rada u tom je smislu poželjnija, nego tradicionalno partnerstvo koje uključuje hijerarhiju strukture od gore prema dolje (primjerice, sveučilišta diktiraju što nije u redu u školama i kako to popraviti). Tako definirana suradnja omogućuje uvjete za postizanje jednakosti i od-

govornosti, pri čemu donošenje odluka na svim razinama rada zahtijeva aktivniji suradnički proces (Oakes, Hare i Sirotnik, 1986). Stoga je važno naglasiti da stvaranje učinkovite suradničke okoline ovisi o individualnoj odgovornosti, uzajamnoj potpori, pozitivnoj međuovisnosti i interakciji učitelja (Zurita i Nussbaum, 2004b). Istraživanja o tome kako suradnja među učiteljima i istraživačima utječe na razvoj učitelja pojedinačno, s obzirom na način na koji oni implementiraju promjene (Briscoe i Peters, 1996; Miller, 2000), ukazuju kako je interakcija među učiteljima ključna u olakšavanju uvođenja promjena u škole. Kada su učitelji spremni međusobno surađivati, promjena je olakšana, smatra Fullan (1991) jer suradnja povećava sposobnost učitelja da analiziraju i unaprijede razrednu praksu te je faktor povećanog zadovoljstva poslom.

2.2. Faktori koji utječu na suradnju učitelja

Iako literatura navodi mnogo primjera načina na koji su suradnički naponi rezultirali pozitivnim promjenama za učitelje općenito, ne znamo kako učitelji individualno reagiraju na suradnju. Uče li svi učitelji jednako iz zajedničkog rada? Profitiraju li iz takve suradnje jedni više, a drugi manje? Koji individualni faktori omogućuju pojedinim učiteljima da kroz suradnju profitiraju više od drugih? Što uopće utječe na suradnju učitelja? Bouchamma, Savoie i Basque (2012) logističkom su regresijom utvrdili da od 32 prediktora, njih 6 utječe na suradnju učitelja: izdvojeno vrijeme, veličina/brojnost razreda, vrijeme provedeno za organizaciju i planiranje rada izvan radnog vremena, vrijeme provedeno u radu s učenicima, upotreba materijala drugih učitelja i uvjerenje da pisanje treba poučavati u svim nastavnim predmetima. Dosadašnja istraživanja o razvoju zaposlenih i suradnji ukazuju na to da učitelji pojedinačno ne profitiraju jednako, iako su uvjeti koji podupiru suradnju pozitivni (Klingner, 2004; Vaughn, Hughes, Schumm i Klingner, 1998). Pojedini učitelji vole učiti, ali isto tako postoje i oni koje uopće ne vole učiti. Rezultati istraživanja profesionalnog razvoja i suradnje učitelja ukazuju da mogućnost rada učitelja i znanstvenika ili drugih učitelja zajedno ne rezultira uvijek jednakim ishodima učenja pa čak ni kada učitelji rade u sličnom organizacijskom kontekstu. Učitelji individualno različito reagiraju na suradničko učenje u smislu profesionalnog razvoja, a individualne razlike u uvjerenjima učitelja, kao i znanje, mogu rezultirati različitim ishodima učenja.

Znanstvenici su se usuglasili oko doprinosa uvjerenja, znanja i ličnosti kada je riječ o prilagodbi inovacijama (Klingner, 2004; Vaughn, Hughes, Schumm i Klingner, 1998), a u detaljnijoj su se analizi fokusirali na ulogu stavova i uvjerenja o učenju i poučavanju (Richardson i Placier, 2001). Štoviše, dobrobit od suradnje kod učitelja vjerojatno će varirati kao i uloga postojećeg znanja i uvjerenja te njihova podudarnost s novim znanjem (Brownell, Adams, Sindelar i Waldron, 2006). Nadalje, učitelji uključeni u odgojno-obrazovni proces razlikuju se i po godinama radnog staža. Iako je suradnja učitelja u literaturi opisana kao pozitivan fenomen, postoje istraživanja koja ukazuju na negativnu povezanost dobi, radnog staža i suradnje učitelja. Nekoliko istraživanja nije potvrdilo pozitivnu povezanost radnog iskustva učitelja i suradnje među učiteljima (Bishop, 1977; Zahorik, 1987), dok postoje istraživanja koja ukazuju kako učitelji s manje iskustva češće surađuju od onih s više iskustva (Hart, 1987; Lortie, 1975; Maras, 2016). Iskustvo učitelja u velikoj mjeri utječe na praksu i uvjerenja (Huberman, 1993). Hargreaves (2006) je zaključio da učitelji u kasnijoj fazi svoje karijere zbog dugogodišnjeg radnog iskustva, tijekom kojeg su prošli brojne obrazovne promjene, imaju tendenciju otpora prema novim promjenama. Zaključuje da, bez obzira na korisnost primjene novih saznanja i samu želju za istom, učitelji teško mijenjaju navike u radu i odnosu s kolegama. Između ostalog, pokazalo se da ne postoji veća kvaliteta suradnje kod ispitanika s dužim radnim stažem (Maras, 2016). Međutim, u situacijama kada se osjećaju da su ostavljeni sami s problemima u vlastitoj učionici, uloga suradnje s drugim učiteljima postaje ne samo poželjna, već i ključna, budući da se jedino zajedničkom intervencijom učitelja može riješiti nastali problem.

2.3. Suradnja učitelja – dobrobit za učenike

Znanstvena literatura iz područja suradnje učitelja gotovo je nepregledna. Istraživanje suradnje učitelja postaje imperativ mnogim znanstvenicima s obzirom na trendove u obrazovanju po kojima je učenik subjekt odgojno-obrazovnog procesa te je sve više istraživanja povezano s razvojem kurikuluma, individualnim potrebama učenika, kao i s upravljanjem razredom. Iako u dosadašnjim istraživanjima nije jasno artikulirana veza između suradnje učitelja i učeničkog uspjeha (Marks i Louis, 1997), te u kolikoj mjeri suradničko učenje i poučavanje utječu na bolji uspjeh uče-

nika (Evans-Stout, 1998). Brojni autori ukazuju na povezanost ponašanja nastavnika i ishoda učenja kod učenika, bilo da su ta ponašanja operacionalizirana kroz metode poučavanja (Carpenter, 2006; Zahed i Moeni, 2010), stil rukovođenja (Wang, Heartel i Walberg, 1993), interpersonalni odnos (Koul i Fisher, 2006; Šimić Šašić, 2012) ili na neki drugi način. Rezultati brojnih istraživanja ukazuju na pozitivnu povezanost učinkovitih škola sa školskim uspjehom učenika (Cook i Friend, 1993; Eaker, Dufour i Dufour, 2004; Reed, 2003), kao i s moralom učitelja (Bouchamma, 2006). Konkretno, analize provedene u SAD-u na uzorku od 452 učitelja i 2536 učenika pokazale su da učenici, koji pohađaju škole prepoznate po suradnji, imaju bolja postignuća u matematici i čitanju (Goddarda i sur., 2007). Međutim, i dalje ostaje praznina u saznanjima o učinkovitosti suradnje učitelja i razine učeničkih ishoda učenja (Welch, Brownell i Sheridan, 1999). Istraživanja autonomije učiteljskog rada Smylie i sur. (1995) ukazuju na to da je individualna autonomija učitelja negativno povezana s uspjehom učenika. Iako nisu direktno povezani sa suradnjom, njihovi rezultati sugeriraju da uzajamna suradnja i dijeljenje odgovornosti, koji se javljaju kada učitelji surađuju, može unaprijediti pedagoški rad i učenje učenika. Pounder (1998) ističe da škole, u kojima se pojavljuje suradnja u timovima, donose manje pedagoških mjera za probleme u ponašanju od škola u kojima se ne radi tako. Niža incidencija učeničkog lošeg ponašanja zauzvrat omogućava porast mogućnosti za učenje svim učenicima. Što manje vremena učitelji provedu u rješavanju konflikata u razredu, više će vremena provesti poučavajući učenike, što direktno utječe na povećanje učeničkih ishoda učenja. Beneficije za učenike proizlaze kao rezultat pozitivnih razmjena iskustava učitelja. Na primjer, brojni istraživači navode kako bolja suradnja među učiteljima za ishod ima bolja postignuća učenika (Ashton i Webb, 1986; Englert, Tarrant i Rozendal, 1993; Goddard, Hoy i Woolfolk Hoy, 2000). Znanstvena literatura uključuje opise i analize procesa školskog napredovanja koje suradnju stavlja u poziciju obrazovne inicijative, uključujući razvoj inkluzivnog obrazovanja za učenike s poteškoćama (Cole i McLeskey, 1997; Fisher i Frey, 2003; Weller i McLeskey, 2000), unaprjeđujući učeničku pismenost uz pomoć timova s fakulteta (Irwin i Farr, 2004; Richardson, 1996) i povećavajući uspjeh učenika kroz suradničko učenje učitelja i profesionalni razvoj (Dufour i sur., 2006). U svakom pojedinom primjeru, uspješna promjena u školi je uvelike ovisila o suradnji među profesionalcima.

2.4. Prepreke suradnji

Svaka škola ima određene uvjete pod kojima se odvija odgojno-obrazovni proces koji nerijetko određuju način rada. Stoga škole nisu uvijek u mogućnosti poticati suradnju, neke čak suradnju učitelja uračunavaju kao dodatni trošak (Gross i McMullen, 1982). Uvriježeno je mišljenje da učitelji teško prihvaćaju pomoć kolega ili stručnih suradnika zbog straha da ih se ne stigmatizira kao nesposobne ili pak neuspješne, inferiorne ili ovisne (Friend i Bauwens, 1988; Rosenholtz, 1985, 1989). Uzrok možemo potražiti u nepriznavanju zasluga učitelju za određeni uspjeh ako ga nije ostvario samostalno (Eisenhart, Cuthbert, Shrum i Harding, 1988). Učitelji smatraju da će pomoć kolege, ravnatelja, stručne službe ili bilo kojeg vanjskog suradnika u nastavnom procesu umanjiti njihovu kontrolu nad razrednim odjeljenjima koja poučavaju (Friend i Bauwens, 1988; Smylie, 1992), što ograničava njihovu osobnu slobodu (Huberman, 1993) i kreativnost (Hargreaves, 1994). S druge strane, nemiješanje u rad drugih učitelja smatraju profesionalnim odnosom (Huberman, 1993). Međutim, najnoviji rezultati istraživanja Wibbecke, Kahmann, Pignotti, Altenberger i Kadman (2015), pokazuju da se pozitivna suradnja učitelja i stručne službe direktno odražava na sposobnosti poučavanja učitelja te im omogućava osobni razvoj i napredak kroz konstruktivne supervizije njihovog rada povezane s postignućima učenika. Nadalje, Wibbecke i sur. (2015) smatraju da okružje, koje od pojedinca traži izvrsnost s mjerljivim ishodom, učiteljima daje poticaj i želju za daljnjim napretkom i usavršavanjem. Učitelji bi vjerojatno i više surađivali da postoje vremenski i prostorni uvjeti za to. Iako smo u 21. stoljeću, u većini osnovnih škola u Republici Hrvatskoj (u daljnjem tekstu RH) nastava je organizirana u dvije smjene, a samo u Splitsko-dalmatinskoj županiji sedam osnovnih škola radi u tri smjene. U navedenim radnim uvjetima potrebno je mnogo truda kako bi se uopće organizirala redovna nastava. Ipak, moguće je da bi učitelji i više surađivali, no vrijeme koje im omogućava školski raspored ograničava njihovu suradnju bez obzira na dob i rod (npr. Leithwood, Leonard i Sharrat, 2000). Očekivanja od učitelja i njihova opterećenja su svakim danom sve veća, zbog čega učitelji suradnju ili neke druge nametnute uloge mogu smatrati udaljavanjem od rada s učenicima (Huberman, 1993; Little, 2003). Budući da se kod učitelja nije razvila tradicija surađivanja, često im nedostaje vještine za suradnju jer „ne možemo pretpostaviti da interakcija s učenicima zahtijeva iste vještine kao interakcija s odraslima“ (Friend, 2000, str. 132).

3. Temeljne psihološke potrebe učitelja

Psihološke potrebe čovjeka su fenomen koji su proučavale različite teorije u psihologiji. Važne su i zanimljive jer su u najužem smislu povezane s ljudskim ponašanjem, planiranjem, osjećanjem te dinamikom u međuljudskim odnosima. Može se reći da su ljudske potrebe važni pokretači ljudskog ponašanja i generatori bezbrojnih akcija koje čovjek poduzima, bilo da su one usmjerene na njega samog ili na druge ljude, odnosno objekte u njegovoj okolini.

3.1. Teorija samoodređenja

Tijekom ranih sedamdesetih godina nekolicina istraživača usmjerila se na istraživanje koncepta intrinzične motivacije. Posebno značajnim pokazalo se istraživanje (Deci, 1975) koje je pokazalo kako vanjske nagrade olakšavaju i pospješuju stjecanje percepcije lokusa uzročnosti. Tijekom vremena Deci i Ryan (1985) razvili su teoriju samoodređenja ili samodeterminacije (engl. *Self Determination Theory* - SDT). Teorija samoodređenja predstavlja makroteoriju ljudske ličnosti i motivacije. Usmjerena je na urođene psihološke potrebe kod ljudi te na urođene ljudske tendencije k rastu i razvoju, ali i na uvjete koji pospješuju te pozitivne procese. Posebno je usmjerena proučavanju stupnja do kojeg je čovjekovo ponašanje samomotivirano i samoodređeno pa nastoji rastumačiti kontinuum samoregulacije motivacije koji se kreće od amotivacije, preko različitih stupnjeva ekstrinzične motivacije te u konačnici vodi do intrinzične motivacije.

Tek je polovinom osamdesetih godina teorija samodeterminacije formalno prihvaćena kao značajna teorija s empirijskom podlogom. Od tada, a naročito od početka 21. stoljeća, raste broj istraživanja koja primjenjuju teoriju samoodređenja u različitim poljima psihologije. Teorija samoodređenja u osnovi predstavlja široki okvir u kojem se nudi prostor istraživanju i tumačenju ljudske motivacije i ličnosti. Ona definira intrinzične i ekstrinzične izvore motivacije te opisuje njihove uloge u kognitivnom i socijalnom razvoju, kao i njihove doprinose individualnim razlikama. Nije manje važno istaknuti da se teorija samoodređenja usmjerava i na mehanizme putem kojih socijalni i kulturni faktori facilitiraju i potiču ili, pak, otežavaju i kočje ljudsku inicijativu i slobodnu volju, čimbenike povezane sa psihološkom dobrobiti i kvalitetom izvedbe (Ryan, Kuhl i

Deci, 1997). Autori (Ryan i Deci, 2000) naglašavaju kako ljudi, ponajviše u funkciji socijalnih uvjeta u kojima se razvijaju i funkcioniraju, mogu biti proaktivni i uključeni ili pasivni i otuđeni. Upravo zbog toga, istraživanja koja su vođena idejama teorije samoodređenja usmjeravaju se na proučavanje društvenih kontekstualnih uvjeta koji facilitiraju prirodan proces samomotivacije i zdravog psihološkog razvoja. Također se istražuju i oni čimbenici koji otežavaju ili opstruiraju intrinzičnu motivaciju, samoregulaciju i opću dobrobit (Ryan i Deci, 2000).

3.2. Intrinzična i ekstrinzična motivacija

Motivacija se često promatra kao jedinstveni konstrukt, mada čak i površno razmatranje upućuje na to da su ljudi motivirani na neko ponašanje vrlo različitim čimbenicima te da motivacija može biti povezana s vrlo različitim iskustvima i polučiti vrlo različite posljedice (Deci i Ryan, 2000). Čovjek može biti motiviran na neko ponašanje jer nalazi vrijednost i nagradu u samom ponašanju, ali na neko drugo ponašanje pa čak i na isto ponašanje, ali u drugom kontekstu, čovjek može biti motiviran zbog neke vanjske prisile. Postoje razlike između slučajeva u kojima je čovjek intrinzično motiviran i ponaša se na određeni način zbog svojih interesa, vrijednosti i preferencija i slučajeva u kojima je čovjek na određeno ponašanje izvana pritisnut i prisiljen. One predstavljaju značajan interes u svakoj suvremenoj kulturi (Johnson, 1993) te predstavljaju okosnicu prema kojoj ljudi objašnjavaju i razumijevaju svoje i tuđe ponašanje (Ryan i Connell, 1989).

Istraživanja koja se bave usporedbama ljudi čija su ponašanja intrinzično, odnosno ekstrinzično motivirana, ukazuju na zanimljive rezultate. Ljudi, koji su na svoje aktivnosti i ponašanja intrinzično motivirani, imaju više interesa, doživljavaju više uzbuđenja i samopouzdanja, što se manifestira u vidu bolje izvedbe aktivnosti, veće upornosti i kreativnosti (Deci i Ryan, 1991). Istraživanja pokazuju da su ljudi, koji su pretežno intrinzično motivirani, vitalniji (Nix, Ryan, Manly i Deci, 1999), imaju veće samopoštovanje (Deci i Ryan, 1995) i, općenito, bolju psihološku dobrobit (Ryan, Deci i Grolnick, 1995). Navedeni rezultati su postojani i u slučajevima kada su ispitanici bili izjednačeni na nivou percipirane kompetencije ili vlastite efikasnosti za aktivnost koju su poduzeli.

Unutar teorije samoodređenja veliki interes je usmjeren na motivaciju, odnosno vrstu motivacije koja pokreće ponašanje pojedinca. Tako je identificirano nekoliko vrsta i stupnjeva motivacije. Bazična podjela motivacije s obzirom na njezino ishodište razlikuje intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju. Intrinzična se motivacija odnosi na stanja u kojima je pojedinac motiviran za neko ponašanje ili aktivnost zbog samog tog ponašanja, ili aktivnosti koje same po sebi pojedincu predstavljaju izvor zadovoljstva. Iako intrinzična motivacija predstavlja vrlo važnu i nezaobilaznu vrstu motivacije, to nije jedina vrsta motivacije, pa čak nije ni jedina vrsta motivacije u okviru samoodređene motivacije (Deci i Ryan, 1985). Na suprotnoj strani nalazi se ekstrinzična motivacija koja podrazumijeva poduzimanje aktivnosti ili ponašanja kojima je cilj postizanje nekog vanjskog cilja. Između intrinzične i ekstrinzične motivacije nalaze se različite vrste motivacije koje diferencira različit stupanj do kojeg su internalizirane. Pri tome se internalizacija odnosi na proces preobrazbe ekstrinzičnih motiva u osobne vrijednosti koje upravljaju ponašanjima koja su prvotno bila eksternalno uvjetovana.

3.3. Psihološke potrebe prema Teoriji samodeterminacije Ryana i Decija

Uz doprinose u opisima i objašnjenjima različitih vrsta motivacije, teorija samoodređenja dala je važan doprinos i na području psiholoških potreba (Ryan i Deci, 2000). Kroz niz istraživanja i samu teoriju, kao i kroz subteorije kognitivne evaluacije i organizmičke integracije, nameće se postojanje psiholoških potreba, kao i njihov međuodnos i prožimanje s različitim vrstama motivacije.

Autori predlažu tri osnovne psihološke potrebe: potrebu za autonomijom, potrebu za kompetencijom i potrebu za povezanošću. Zadovoljenje navedenih potreba tijekom života i kroz individualno iskustvo neophodno je za postizanje integracije ličnosti i psihološke dobrobiti (Ryan i sur., 1997; Waterman, 1993).

Potreba za autonomijom predstavlja potrebu da voljno i samostalno poduzimamo, održavamo i usmjeravamo vlastita ponašanja. Kada pojedinac nema osjećaj da sam stvara svoje ponašanje i o njemu samostalno odlučuje, u pravilu je manje zadovoljan, a više frustriran (Deci i Ryan, 1991; Ryan, 1995; Sheldon i Kasser, 1998). Istraživanja pokazuju da su

osobe koje odlikuje veća autonomija u ponašanju bolje prilagođene od onih osoba čije je ponašanje kontrolirano nekim vanjskim čimbenicima. Pri tome su područja, u kojima se takva ponašanja i aktivnosti mogu manifestirati, različita – religioznost (Ryan, Rigby i King, 1993), akademski svijet (Ryan i Connel, 1989), bliski međuljudski odnosi (Blais, Sabourin, Boucher i Vallerand, 1990).

Istraživanja provedena u školi i školskom okruženju pokazuju da učitelji, koji podržavaju autonomiju učenika, umjesto da ih neprekidno kontroliraju, potiču kod svojih učenika veću intrinzičnu motivaciju, značajnu želju za promjenom (Flink, Boggiano i Barrett, 1990). Rezultati također pokazuju da učenici, koje učitelji podučavaju primjenjujući vrlo kontrolirajući pristup, gube vlastitu inicijativu u učenju i uče manje efikasno, pogotovo u situacijama kada učenje zahtijeva kreativnost (Amabile, 1996). S obzirom na istraživanja u obiteljskom okruženju, rezultati ukazuju da su djeca roditelja koji podupiru i stimuliraju dječju autonomiju u daleko većoj mjeri motivirana intrinzično, za razliku od djece roditelja koji su vrlo kontrolirajući prema svojoj djeci (Grolnick, Deci i Ryan, 1997). Djeca, čiji su roditelji i treneri u područjima glazbe i sporta podupirali razvoj dječje autonomije i kompetencije, također su bila više intrinzično motivirana u svojim ponašanjima i aktivnostima (Frederick i Ryan, 1995).

Osjećaj autonomije olakšava internalizaciju i smatra se ključnim elementom za integraciju pravila. Name, da bi osoba integrirala neka pravila, potrebno je da shvati njihov smisao te da taj smisao prihvati i ujedini s ostalim svojim ciljevima i vrijednostima. Mogućnost izbora, slobodne volje i oslobođenosti od pretjeranih vanjskih pritisaka, koji su usmjereni da osobu navedu da misli ili se ponaša na određeni način, olakšavaju ovakvo duboko i cjelovito procesiranje (Kuhl i Fuhrmann, 1998). S te strane autonomija omogućava osobi da preobrazi pravila u svoja vlastita. Različita istraživanja podupiru ovakvo stajalište. Pokazalo se (Deci, Eghrari, Patrick i Leone, 1994) da razumno objašnjenje i razlog za neko nezanimljivo ponašanje i aktivnost te zadovoljena potreba za autonomijom i povezanošću, pospješuju internalizaciju i integraciju tog ponašanja i aktivnosti. Zanimljivo je i da postoji veća internalizacija školskih vrijednosti kod djece čiji su roditelji u odgoju djeci omogućavali više autonomije i podrške (Grolnick i Ryan, 1989).

Potreba za kompetencijom odnosi se na čovjekovu potrebu da se osjeća uspješnim te da ima kontrolu nad vlastitom okolinom. Smatra se da je zadovoljenje potrebe za kompetencijom jedan od neophodnih preduvjeta za postizanje osjećaja samopoštovanja i samopouzdanja (Ryan i Deci, 2000; White, 1963). Optimalni izazovi i zadatci, kao i konstruktivna povratna informacija koja je u osnovi pozitivna i usmjerena na postizanje uspjeha, facilitiraju zadovoljenje potrebe za kompetencijom. Spoznaja osobe da svojim ponašanjem i aktivnostima koje poduzima može postići željene ishode, vrlo je važna za dobro psihološko zdravlje osobe (Deci i Ryan, 2000). Nasuprot tome, iskustvo u kojem osoba postaje svjesna da svojim ponašanjem ne postiže željene rezultate, lako može doprinijeti razvoju osjećaja bespomoćnosti i beznađa (Deci i Ryan, 2000). Važno je istaknuti da postoji poveznica između potrebe za kompetencijom i intrinzične motivacije na način da se u podlozi potrebe za kompetencijom nalaze intrinzično motivirana ponašanja (Deci, 1975). Međutim, istraživanja pokazuju (Ryan, 1982) da osjećaj kompetencije nije uvijek povezan s povećanjem intrinzične motivacije. Rečena povezanost je prisutna samo u slučajevima kada je kod pojedinca prisutan i osjećaj autonomije ili kada pojedinac percipira unutarnji lokus uzročnosti (deCharms, 1968). Stoga se može zaključiti da nije dovoljno da osoba iskusi osjećaj kompetencije, već je potrebno da osoba doživi svoje ponašanje kao samoodređeno kako bi se poduzela ponašanja i aktivnosti koje su intrinzično motivirane.

Potreba za povezanošću očituje se u potrebi osobe da se osjeća povezanom s drugim ljudima i socijalnim grupama. Počiva na konceptu unutarnjih procesa koji djeluju kao čimbenici traženja, uspostavljanja i održavanja zadovoljavajućih odnosa s drugim ljudima. U podlozi potrebe za povezanošću nalazi se briga za čovjeka, toplina i osjećaj značenja za druge ljude. Istraživanja u različitim područjima pokazuju da pojedinci, koji imaju razvijeniju i stabilniju socijalnu mrežu te zadovoljavajuće i harmonične odnose s drugim ljudima, imaju kvalitetnije mentalno i tjelesno zdravlje te dulji životni vijek (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe i Ryan, 2000). Potreba za povezanošću pokazala se značajnom u objašnjenju sudjelovanja čovjeka u ekstrinzično motiviranim ponašanjima i aktivnostima. Naime, ekstrinzično motivirana ponašanja i aktivnosti najčešće nisu izrazito zanimljiva i postavlja se pitanje zašto se čovjek uopće u njih upušta. Jedan od razloga jest taj što ga važne osobe, prema kojima postoji osjećaj privrženosti i s kojima se čovjek osjeća povezano, na ta ponašanja i aktivnosti

potiču, služe mu kao model ili pak čovjek uviđa da određena ponašanja i aktivnosti važnim osobama iz njegove okoline imaju naročitu važnost i vrijednost. Ovakva teza implicira da u podlozi nekih ekstrinzičnih ponašanja i internalizacije leži potreba za povezanošću, odnosno osjećajem pripadanja i povezanosti s drugim ljudima. Istraživanja (Ryan, Stiller i Lynch, 1994) pokazuju da su djeca, koja su bila privržena svojim roditeljima i učiteljima te za koju su se roditelji i učitelji bolje brinuli, potpunije internalizirala pravila za pozitivna ponašanja u školi.

Provedeno je istraživanje (Anderson, Manoogian i Reznick, 1976) u kojem su djeca trebala raditi na jednom zanimljivom zadatku u prisutnosti odrasle osobe koja ih je praktički ignorirala i nije odgovarala na njihove pokušaje komunikacije. Nakon nekog vremena intrinzična motivacija kod djece je bila vidno smanjena. Slično tome, kod starijih učenika, čiji su učitelji bili hladni u odnosima prema njima te nisu pokazivali brižnost i toplinu, uočeno je manje intrinzične motivacije (Ryan i Grolnick, 1986). To, naravno, ne znači da ljudi ne mogu neka intrinzično motivirana ponašanja i aktivnosti poduzimati u osami i pri tome biti zadovoljni, već prije znači da je međusobni odnos karakteriziran sigurnošću i povjerenjem vrlo bitan za razvoj i održavanje intrinzične motivacije (Deci i Ryan, 2000).

3.4. Psihološke potrebe i osobna dobrobit

Glede psihološke dobrobiti i zadovoljstva životom, smatra se da je zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba snažan pozitivan prediktor zadovoljstva životom. Teorija samoodređenja (Ryan i Deci, 2000) naglašava da je važno zadovoljavati psihološke potrebe dugotrajnim akumuliranjem svakodnevnog postizanja iskustava autonomije, kompetencije i osjećaja povezanosti. Pokazalo se da je zadovoljenje psiholoških potreba za autonomijom, kompetencijom i povezanošću snažniji prediktor zadovoljstva životom od osobina ličnosti. Osobine ličnosti nemaju dodatnu prediktivnu valjanost u odnosu na osnovne psihološke potrebe u predviđanju zadovoljstva životom. Obrnuto, osnovne psihološke potrebe u predviđanju zadovoljstva životom imaju dodatnu prediktivnu valjanost u odnosu na osobine ličnosti. U okviru teorije samoodređenja smatra se da je osobna dobrobit direktna funkcija zadovoljavanja osnovnih psiholoških potreba.

Istraživanje (Kasser i Ryan, 2000) pokazuje da je podrška za zadovoljenjem potrebe za autonomijom i povezanošću dobar prediktor psiho-

loške dobrobiti među stanovnicima umirovljeničkog doma. Zadovoljenje potreba za autonomijom, kompetencijom i povezanošću na radnom mjestu pokazalo se dobrim prediktorom radne učinkovitosti i zadovoljstva radom (Baard, Deci i Ryan, 1998). Psihološke potrebe i njihovo zadovoljavanje imaju veliku važnost i u svakodnevnom zadovoljstvu i svakodnevnom osjećaju pozitivne psihološke dobrobiti. U okviru teorije samoodređenja smatra se da osoba kroz samostalan izbor dnevnih aktivnosti u određenom stupnju zadovoljava svoje različite psihološke potrebe. Mada te potrebe i aktivnosti mogu biti različite, pretpostavlja se da je upravo iskustvo kompetencije, autonomije i povezanosti odgovorno za povećanje subjektivne dobrobiti pojedinca. Istraživanja (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe i Ryan, 2000; Sheldon, Reis i Ryan, 1996) pokazuju da je zadovoljenje triju navedenih potreba važan preduvjet za kreiranje „dobre dana“, te da se, ovisno o stupnju zadovoljenja svake potrebe, može predvidjeti dnevno pozitivno raspoloženje, psihološko zdravlje i vitalnost.

Dakle, važno je istaknuti da se opća psihološka dobrobit nedvojbeno pokazala pozitivno povezanom s intrinzičnim težnjama i postizanjem intrinzičnih ciljeva, za razliku od postizanja ekstrinzičnih ciljeva s kojima ne ostvaruje pozitivnu korelaciju (Kasser i Ryan, 2000). To znači da i one osobe koje su inače vrlo efikasne i uspješne u postizanju ciljeva, mogu imati poteškoća s postizanjem optimalne opće psihološke dobrobiti ako ciljevi koje ostvaruju ne zadovoljavaju njihove temeljne psihološke potrebe. Treba imati na umu da je važnost postizanja određenih ciljeva često velikim dijelom i kulturalno determinirana, tako da ciljevi nisu istovjetni u svim kulturama. Međutim, princip povezanosti opće psihološke dobrobiti i postizanja ciljeva koji zadovoljavaju temeljne psihološke potrebe vrijedi u različitim okruženjima i kulturama.

Teorija samoodređenja Deci i Ryana dala je velik i značajan doprinos u istraživanju i objašnjavanju ljudske motivacije, njezinih različitih vrsta i stupnjeva te mehanizama njezinog funkcioniranja. Također je nezaobilazno istaknuti važnost tumačenja temeljnih psiholoških potreba u okviru teorije samoodređenja, njihovog načina funkcioniranja, međusobne povezanosti i važnosti za postizanje opće psihološke dobrobiti. Iz gore navedenog prikaza razvidna je empirijska utemeljenost i potkrijepljenost ove teorije koja je zauzela važno mjestu u suvremenoj psihologiji.

4. Zadovoljstvo poslom

4.1. Objašnjenje fenomena

Fenomen zadovoljstva poslom zaokuplja pažnju istraživača već desetljećima. Usprkos velikom broju istraživanja provedenih na tom polju i kontinuiranom proučavanju navedenog područja s različitih stajališta, još uvijek ne postoji jednoznačno objašnjenje pojma zadovoljstva poslom (Bilal, 2012). Sve to nam govori o kompleksnoj i višedimenzionalnoj prirodi fenomena zadovoljstva poslom.

Davne 1967. godine John Locke predložio je definiciju zadovoljstva poslom podrazumijevajući pod tim pojmom osjećaj ugone koji proizlazi iz percepcije da je posao koji osoba obavlja u stanju zadovoljiti njoj važne osobne vrijednosti. Zadovoljstvo poslom se u tom kontekstu smatra čuvstvenom reakcijom prema brojnim aspektima vezanim uz posao (Locke, 1966). Desetljeće kasnije Locke svoju definiciju zadovoljstva poslom modificira te navodi da je zadovoljstvo poslom pozitivno ili ugodno emocionalno stanje koje je rezultat pojedinčeve procjene posla ili iskustava koji iz posla proizlaze (Locke, 1967). Potrebe i želje zaposlenika su zadovoljene kad zaposlenici percipiraju da su nagrade, odnosno sve ono što od posla za uzvrat dobivaju (plaću, napredovanje, priznanje, razvoj i značaj), u skladu s njihovim očekivanjima ili iznad njihovih očekivanja (Hackman i Oldham, 1976). Zadovoljstvo poslom može se izraziti i kao odgovor pojedinca na specifične aspekte posla koji obavlja. Pri tome konkretni svakodnevni događaji na radnom mjestu mogu biti povezani sa zaposlenikovim stupnjem zadovoljstva, ali ti događaji ne mijenjaju bitnije zaposlenikov cjelokupni osjećaj prema organizaciji u kojoj radi (Mowday, Porter i Steers, 1982).

Na sličan način i noviji istraživači definiraju zadovoljstvo poslom. Spector zadovoljstvo poslom tumači kao pozitivan čuvstveni odgovor pojedinca na cjelokupno iskustvo vezano uz posao. Smatra da zadovoljstvo poslom uključuje jedan opći stav pojedinca koji rezultira iz iskustava sa specifičnim aspektima posla, kao što su radni zadatci ili sadržaj posla, plaća, način rukovođenja, mogućnost napredovanja, radni uvjeti, suradnici i organizacijski kontekst (Spector, 1997).

U suvremenoj literaturi pojam zadovoljstvo podrazumijeva procjenu ili prosudbu subjektivnog emocionalnog stanja. Zadovoljstvo podrazumi-

jeva pozitivan stav koji neka osoba ima prema svim aspektima ili sferama određenog područja, pa tako i posla (Sharma, 2012). Prihvaćeno je tumačenje zadovoljstva poslom kao ugodnog emocionalnog stanja koje proizlazi iz osobne procjene vlastitog posla. Zadovoljstvo poslom uključuje, kako stav, tako i emocionalnu reakciju prema vlastitom poslu. Ovakvo objašnjenje implicira da osoba formira stavove prema svom poslu uzimajući u obzir vlastite emocije, uvjerenja i ponašanja (Kumari i Pandey, 2011).

5. Povezanost suradnje, psiholoških potreba te poslovnog i životnog zadovoljstva

Može se reći da je ispunjenje potreba jedna od prirodnih težnji i ciljeva svakog ljudskog bića, a nastojanje za zadovoljenjem potreba može objasniti mnoge ljudske postupke (Ryan i Deci, 2000). Prema teoriji samodeterminacije, osjećaj dobrobiti ovisi o zadovoljavanju psiholoških potreba (Deci i Ryan, 1991; Ryan, 1995; Sheldon i Kasser, 1998; Ryan i Deci, 2000). Ista teorija kao kriterij dobrobiti ističe pojam eudamonije ili samoaktualizacije, a ispunjavanje osnovnih psiholoških potreba važnim uvjetom za osjećaj vitalnosti (Ryan i Frederick, 1997) i ukupne dobrobiti.

Zagovornici teorije samodeterminacije smatraju da se potrebe i ciljevi, čijem ostvarenju osoba teži, mogu podijeliti u dvije kategorije – intrinzični i ekstrinzični (Deci i Ryan, 1991; Ryan, 1995; Sheldon i Kasser, 1998; Ryan i Deci, 2000). Intrinzični su ciljevi povezani s ponašanjima koja su samoodređena i motivirana iznutra. Ljudima je prirodno da teže njihovom ostvarenju jer im ono omogućava zadovoljavanje važnih psiholoških potreba (Kasser i Ryan, 1996), kao što je potreba za pripadanjem (Baumeister i Leary, 1995), kompetencijom, autonomijom i povezanošću s drugima (Brdar, 2006). Ostvarujući suradničke odnose s drugima, pojedinci imaju mogućnost zadovoljiti sve navedene potrebe. Surađujući s kolegama na poslu u realizaciji radnih zadataka, rješavanju različitih problematika i savladavanju izazova, dolazi do izražaja kompetencija osobe, kao i povezanost s ostalima koji u toj suradnji sudjeluju. Autori (Deci i Ryan, 2000; Ryan i Deci, 2000) smatraju da intrinzični ciljevi predstavljaju stremljenje prema samoaktualizaciji i osobnom rastu te da su po svojoj prirodi vrijedni i zadovoljavajući za osobu. Osobe, koje prednost daju zadovoljavanju intrinzičnih ciljeva, zadovoljnije su svojim životom (Kasser i Ryan, 2000).

Ekstrinzični ciljevi vezuju se uz ponašanja koja su kontrolirana izvana. Ekstrinzični ciljevi, poput težnje za bogatstvom, slavom i ugledom po svojoj su naravi instrumentalni, što znači da predstavljaju zamjenu za neke dublje potrebe (Brdar, 2006; Deci i Ryan, 2000). Zadovoljenje ekstrinzičnih ciljeva ovisi o vanjskim faktorima i evaluacijama drugih ljudi te oni najčešće predstavljaju sredstvo kako bi se dobila neka nagrada ili društveni benefit (Anić i Tončić, 2013). Po svojoj naravi manje su zadovoljavajući za osobu (Deci i Ryan, 2000; Kasser i Ryan, 1993, 1996). Ekstrinzični ciljevi mogu pomoći u ostvarivanju psiholoških potreba. Osobe usmjerene na ostvarivanje ekstrinzičnih ciljeva mogu postati ovisne o vanjskim okolnostima i zajednici u kojoj žive te zanemariti urođene potrebe. Tada zadovoljavanje ekstrinzičnih ciljeva ne doprinosi povećanju osjećaja dobrobiti (Brdar, 2006).

Sukladno teoriji samodeterminacije, od osobite je važnosti pitanje koliko su ljudi sposobni zadovoljiti psihološke potrebe dok slijede i ostvaruju svoje ciljeve (Deci i Ryan, 2000). Istraživanja (Brdar, 2006) pokazuju da jedino ostvarivanje intrinzičnih ciljeva omogućava zadovoljavanje temeljnih psiholoških potreba: potrebe za povezanošću, kompetencijom i autonomijom. S druge strane, zadovoljavanje ekstrinzičnih ciljeva može imati suprotan efekt na zadovoljavanje psiholoških potreba. Ponekad ostvarivanje ekstrinzičnih ciljeva ne dovodi do zadovoljavanja psiholoških potreba, već, naprotiv, ometa njihovo zadovoljavanje jer osobu usmjerava na ciljeve koji nisu izravno vezani uz psihološke potrebe (Ryan i Deci, 2001). Kao posljedica navedenog, događa se da nezadovoljene psihološke potrebe mogu voditi pasivnosti i lošem stanju (engl. *ill-being*) umjesto dobrobiti (engl. *well-being*) i otuđenom funkcioniranju (Deci i Vansteenkiste, 2004). Osim toga, ekstrinzični ciljevi također su povezani s kompetitivnim međuljudskim odnosima (Sheldon i McGregor 2000), što otežava ispunjavanje potrebe za povezanošću s ljudima. Tu dolaze do izražaja suradnički odnosi koji po svojoj naravi nisu kompetitivni već kolaborativni te omogućavaju zadovoljavanje temeljnih psiholoških potreba i veću dobrobit, budući da su vođeni težnjom za ostvarivanjem intrinzičnih ciljeva. Naime, napredovanje osobe na svom putu ostvarivanja ciljeva može pospješiti dobrobit, ali samo u slučaju kada su ciljevi u skladu s temeljnim psihološkim potrebama i tendencijama (Sheldon i Elliot, 1999). Kroskulturalno istraživanje (Ryan i sur., 1999), koje je proučavalo ciljeve kod ruskih i američkih studenata, potvrđuje konstrukt prema kojemu je davanje

pretjerane važnosti ekstrinzičnim ciljevima povezano s nižom razinom dobrobiti. Slično tome, kada su ispitanici percipirali manje autonomije, iskazivali su manju dobrobit, kako u Rusiji, tako i u Sjedinjenim Američkim Državama.

Teorija samodeterminacije nudi koncept eudamonije, odnosno samoostvarenja, kao centralni aspekt dobrobiti (Ryan i Deci, 2001). U okviru teorije (Ryan i Deci, 2000) nude se objašnjenja što je to samoostvarenje te na koje se načine može realizirati. Zagovornici teorije samodeterminacije smatraju da su u prvom redu temeljne psihološke potrebe – autonomija, kompetencija i povezanost, čije je zadovoljenje neophodno za psihološki rast, integritet, dobrobit, vitalnost (Ryan i Frederick, 1997) te kongruenciju sa *selfom* (Sheldon i Elliot, 1999). Zadovoljavanje potreba smatra se prirodnim ciljem ljudskog života te određuje značenja i smisao u podlozi ljudskih ponašanja (Deci i Ryan, 2000). Rezultati istraživanja u okviru teorije samodeterminacije ukazuju da zadovoljenje psiholoških potreba u pravilu pospješuje hedonističku, ali i eudamonističku dobrobit. Osobe, koje su zadovoljne svojim životom te generalno doživljavaju više pozitivnih, a manje negativnih emocija, nedvojbeno imaju veću dobrobit (Ryan i Deci, 2001).

Iz perspektive teorije samodeterminacije psihološka dobrobit je dobrim dijelom rezultat zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba za autonomijom, kompetencijom i povezanošću. Stoga je razumljivo da su autonomija, ali i uspješnost važni čimbenici eudamonijske dobrobiti, kao što su povezanost i privrženost (Reis i sur., 2000). Pozitivni odnosi s drugima također se smatraju jednom od dimenzija dobrobiti (Ryan i Deci, 2001). Mogu se promatrati kao izvor dobrobiti, ali i kao jedan od definirajućih elemenata psihološke dobrobiti budući da su upravo pozitivni odnosi s drugim osobama esencijalni čimbenik osobnog rasta i razvoja (Ryff i Singer, 2000). Sukladno navedenom, ne iznenađuje da upravo suradnički odnosi u radnom okruženju donose pozitivne ishode na polju zadovoljstva poslom, osobne dobrobiti i radne učinkovitosti.

Važnost autonomije kao temeljne psihološke potrebe je evidentna, čak i u kolektivističkim društvima (Ryan i Deci, 2001). Istraživanja u Japanu pokazuju da procjena autonomije u okviru teorije samodeterminacije predviđa motivaciju i prilagodbu studenata (Hayamizu, 1997). Važno je istaknuti zanimljivo istraživanje (Deci i sur., 2001), koje je proučavalo

odnos dobrobiti i zadovoljenja potreba za autonomijom, kompetencijom i povezanošću, na uzorku američkih radnika te na uzorku bugarskih radnika zaposlenih u državnim tvrtkama kojima se upravljalo u kolektivističkom duhu. Rezultati ukazuju da je zadovoljenje temeljnih psiholoških potreba na radnom mjestu značajno moglo predvidjeti ukupnu dobrobit radnika u obje zemlje usprkos bitno različitim kulturalnim kontekstima te da se postavke o važnosti zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba za dobrobit mogu generalizirati na različita okruženja i kulture.

U području istraživanja dobrobiti postoji suglasnost da se dobrobit odnosi na cjelovito funkcioniranje (Rogers, 1963), a ne na jednostavno ispunjavanje želja. Slično tome, koncept eudamonije povezuje se s mogućnošću da se bude autonoman, kompetentan i povezan s drugim ljudima. Navedeni čimbenici su determinirajući za jačanje dobrobiti (Ryan i Deci, 2001).

Vrijedi spomenuti istraživanje (Sheldon i sur., 1996) u području emocija i dobrobiti koje je na unutarosobnom i međuosobnom nivou ispitivalo psihološke uvjete koji pospješuju pozitivne emocije, uključujući sreću i vitalnost. U istraživanju je uzet u obzir odnos između zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba i navedenih emocionalnih stanja kao pokazatelja dobrobiti. Ispitane su dnevne fluktuacije u zadovoljenju potreba za autonomijom i kompetencijom tijekom dva tjedna. Rezultati pokazuju da su na međuosobnom nivou osjećaji autonomije i kompetencije predviđali sreću i vitalnost, kao i da su na unutarosobnom nivou fluktuacije u ispunjenju navedenih potreba dale značajan doprinos u predviđanju fluktuacija u emocijama. Kasnije (Reis i sur., 2000) je potvrđeno da su na unutarosobnom nivou fluktuacije u zadovoljenju svih triju potreba iz okvira teorije samodeterminacije imale značajnu ulogu u predviđanju pozitivnih emocija. Drugim riječima, iskustva zadovoljenja potreba za autonomijom, kompetencijom i povezanošću na dnevnoj bazi doprinose predviđanju sreće i vitalnosti (Ryan i Deci, 2001). Za dugoročan osjećaj dobrobiti, psihološkog zdravlja i razvoja nužno je da osoba akumulira pojedinačna dnevna iskustva autonomije, kompetencije i povezanošću s drugim ljudima putem zadovoljavajućih međusobnih odnosa (Sheldon i sur., 1999).

Rezultati istraživanja ukazuju da su psihološke potrebe, potrebe za sigurnošću, društvene potrebe, potrebe za samopoštovanjem i potrebe za samoaktualizacijom značajni prediktori kvalitete obavljanja posla kod

učitelja. Kad su učitelji zadovoljni, to zadovoljstvo unaprjeđuje njihovu psihološku dobrobit te omogućava njihovo optimalno funkcioniranje i poslovnu izvedbu (Reis i sur., 2000; Ryan, 1995). Isto tako, osoba daje najbolje od sebe kada su njezine potrebe zadovoljene, a najlošije od sebe kada njezine potrebe nisu zadovoljene (Filak i Sheldon, 2003). Istraživanje provedeno na učiteljima (Ladebo, 2005) pokazuje da je namjera napuštanja učiteljske profesije povezana s nezadovoljstvom plaćom i beneficijama, materijalnim nagradama i napredovanjem, kao i boljim radnim uvjetima. Takav nalaz ne iznenađuje jer je uvijek potrebno imati na umu da su i učitelji ljudska bića koja imaju različite potrebe koje trebaju zadovoljiti, a nemogućnost i neuspješno zadovoljavanje potreba vodi do frustracije i pobune (Adams, 1963; Ubom i Joshua, 2004). Stoga treba imati na umu da je veća razina kvalitete suradnje pozitivno povezana sa zadovoljenjem sve tri temeljne psihološke potrebe, što značajno utječe na povezanost sa životnim zadovoljstvom (Maras, 2016). Iz navedenog se može zaključiti kako fenomen i konstrukt suradnje, psiholoških potreba i zadovoljstva životom, tako i poslom možemo promatrati kao fenomene i konstrukte koji su međusobno isprepleteni i često neodvojivi. U najkraćim crtama sažimajući sve gore navedeno, možemo reći da surađujući s kolegama na poslu osoba zadovoljava svoje temeljne psihološke potrebe, poput potrebe za ljubavlju i pripadanjem, samopoštovanjem, autonomijom, kompetencijom, povezanosti, pa čak i za samoaktualizacijom. Poznato je da je zadovoljstvo osobe to veće što je osoba uspješnija u zadovoljavanju svojih psiholoških potreba i što su psihološke potrebe u većoj mjeri zadovoljene.

S druge strane, surađujući s kolegama na poslu, osoba također ima mogućnost ostvarivanja većeg zadovoljstva na poslu, a samim time i zadovoljstva u životu općenito. Slikovito bi se odnos između navedenih konstrukata mogao ilustrirati na sljedeći način:



Slika 2. Međusobni odnos konstrukta suradnja, psihološke potrebe i zadovoljstvo poslom/životom

6. Zaključak

Ključni nalaz ove analize upućuje da suradnja doprinosi zadovoljenju temeljnih psiholoških potreba, a zadovoljenje temeljnih psiholoških potreba doprinosi većem životnom i poslovnom zadovoljstvu (Maras, 2016). Može se reći da surađujući s kolegama na radnom mjestu učitelji mogu zadovoljiti svoje temeljne psihološke potrebe – potrebu za autonomijom, kompetencijom i povezanošću. Naime, suradnja podrazumijeva uzajamni odnos dviju ili više osoba u kojem svaka od njih daje svoj specifičan i drugačiji doprinos u tom suradničkom odnosu, ali istovremeno prima i koristi doprinos drugih osoba iz tog suradničkog odnosa. Imajući u vidu da potreba za autonomijom predstavlja potrebu da voljno i samostalno poduzimamo, održavamo i usmjeravamo vlastita ponašanja (Deci i Ryan, 1991), jasno je da suradnički odnos omogućava zadovoljavanje potrebe za autonomijom jer upravo surađujući s drugima, osoba voljno i samostalno poduzima i usmjerava vlastita ponašanja. S druge strane, potreba za kompetencijom odnosi se na potrebu da se osoba osjeća uspješnom (Ryan i Deci, 2000), u čemu joj uvelike pomaže savladavanje optimalnih izazova i zadataka te konstruktivna povratna informacija. Surađujući s drugima, do izražaja dolaze kompetencije učitelja zahvaljujući kojima on postaje punovrijedan član u suradničkom odnosu te ga obogaćuje dajući mu svoj doprinos. Od ostalih članova suradničkog odnosa učitelj zauzvrat dobiva zasluženno poštovanje i povjerenje koje doprinosi njegovu zadovoljstvu, samopoštovanju i samopouzdanju. Potreba za povezanošću odnosi se na potrebu učitelja da bude i da se osjeća povezanim s drugim ljudima i socijalnim grupama. Kako bi zadovoljili svoje potrebe za povezanošću, učitelji su usmjereni na uspostavljanje i održavanje zadovoljavajućih odnosa s drugima. Surađujući s kolegama na poslu, s kojima u suvremenom društvu učitelj provodi veći dio dana, omogućeno mu je zadovoljavanje potrebe za povezanošću i s ljudima iz svog poslovnog, a ne isključivo iz privatnog okruženja. Pokazalo se da pojedinci, koji imaju razvijeniju i stabilniju socijalnu mrežu te zadovoljavajuće i harmonične odnose s drugim ljudima, imaju kvalitetnije mentalno i tjelesno zdravlje te dulji životni vijek (Reis i sur., 2000). Iz navedenog je razvidno na koji način sudjelovanje u suradničkom odnosu može doprinositi zadovoljenju temeljnih psiholoških potreba, a učitelji, čije su temeljne psihološke potrebe zadovoljene, osjećaju se zadovoljnijima, ispunjenijima i općenito imaju veću osobnu dobrobit.

Ovom studijom potvrđuje se da su različite vrste suradnje učitelja (nastavna suradnja, školska suradnja, suradnja u kolektivu, suradnja na kurikulumu, razmjena nastavnih iskustava, suradnja u ocjenjivanju i komunikacija u kolektivu) značajni pozitivni prediktori životnog zadovoljstva te da je zadovoljenje temeljnih psiholoških potreba dobra medijatorska varijabla između kvalitete različitih vrsta suradnje i životnoga zadovoljstva.

Zaključke ove studije moguće je primijeniti za koncipiranje suradničkog profila pojedinih škola obuhvaćenih uzorkom istraživanja, a mogli bi i značajno pripomoći osnovnim školama da s većom sigurnošću donose odluke o tome koji su oblici i načini suradnje dovoljno razvijeni, koji nisu dovoljno zastupljeni u praksi, a važni su za efikasno funkcioniranje škole. Kreatorima obrazovne politike rezultati istraživanja mogu pomoći pri promišljanju u kojem smjeru trebaju ići odgojno-obrazovne promjene kada je riječ o suradnji učitelja, a ravnateljima osnovnih škola na kojem dijelu skrivenog kurikula trebaju poraditi ukoliko žele da u njihovoj školi vlada suradničko ozračje. Budući da su suradnja učitelja, kao i životno zadovoljstvo učitelja, aktualne teme među učiteljskom populacijom, ovaj rad će im poslužiti kao referentni okvir trenutne situacije. Dobiveni rezultati ne odgovaraju uvriježenom mišljenju o suradnji mladih učitelja koji nisu spremni na suradnju, stoga bi ovim radom trebale biti anulirane neke predrasude o suradnji među učiteljima i trebali bi se otvoriti novi prostori za suradnju.

Reference

- Adams, J.S. (1963). Toward an Understanding of Inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 422–436.
- Amabile, T.M. (1996). *Creativity in Context*. New York: Westview Press.
- Anderson, R., Mangoogian, S.T. i Reznick, J.S. (1976). The Undermining and Enhancing of Intrinsic Motivation in Preschool Children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 915–922.
- Anić, P. i Tončić, M. (2013). Orientations to Happiness, Subjective Well-being and Life Goals. *Psihologijske teme*, 1, 135–153.
- Ashton, P. i Webb, R. (1986). *Making a Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement*. New York: Longman.
- Baard, P.P., Deci, E.L. i Ryan, R.M. (1998). *Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational Basis of Performance and Well-being in Work Settings*. Unpublished manuscript, Fordham University, New York.

- Baumeister, R. i Leary, M.R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529.
- Bilal, H. (2012). Job Satisfaction of University Teachers: Impact of Working Conditions and Compensation. *Review of Integrative Business & Economics Research*, 1(1), 101–113.
- Bishop, J.M. (1977). Organizational Influences on the Work Orientations of Elementary Teachers. *Sociology of Work and Occupation*, 4(2), 171–208.
- Blais, M.R., Sabourin, S., Boucher, C. i Vallerand, R.J. (1990). Toward a Motivational Model of Couple Happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1021–1031.
- Bouchamma, Y. (2006). The Impact of Management Practices on Teacher Collaboration and the Impact of Teacher Collaboration on Organizational Climate Across Canada. *Scientific Annals of the Faculty of Psychology and Educational Sciences*, 10, 139–158.
- Bouchamma, Y., Savoie, A.A. i Basque, M. (2012). The Impact of Teacher Collaboration on School Management in Canada. *US-China Education Review*, 5, 485–498.
- Brdar, I. (2006). Životni ciljevi i dobrobit: Je li za sreću važno što želimo? *Društvena istraživanja*, 4-5(84-85), 671–691.
- Briscoe, C. i Peters, J. (1996). Teacher Collaboration Across and Within Schools: Supporting Individual Change in Elementary Science Teaching. *Science Education*, 18, 51–65.
- Brownell, M.T., Adams, A., Sindelar, P. i Waldron, N. (2006). Learning From Collaboration: The Role of Teacher Qualities. *Council for Exceptional Children*, 72, 169–185.
- Carpenter, J.M. (2006). Effective Teaching Methods for Large Classes. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 24(2), 13–23.
- Clement, M. i Vandenberghe, R. (2000). Teachers' Professional Development: A Solitary or Collegial (Ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81–101.
- Cole, C.M. i McLeskey, J. (1997). Secondary Inclusion Programs for Students With Mild Disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 29(6), 115.
- Cook, L. i Friend, M. (1993). *Educational Leadership for Teacher Collaboration*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED372540.pdf> [01.09.2015.]
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. i Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.

- Deci, E.L. i Ryan, R.M. (1991). A Motivational Approach to Self: Integration in Personality. U: R. Dienstbier (ur.), *Nebraska Symposium on Motivation*, 38. *Perspectives on Motivation* (str. 237–288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E.L. i Ryan, R.M. (1995). Human Autonomy: The Basis for True Self-esteem. U: M. Kernis (ur.), *Efficacy, Agency and Self-esteem* (str. 31–49). New York: Plenum.
- Deci, E.L. i Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deci, E.L. i Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27(1), 23–40.
- Deci, E.L., Eghrari, H., Patrick, B.C. i Leone, D.R. (1994). Facilitating Internalization: The Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Personality*, 62, 119–142.
- Dickens, C. (2000). Too Valuable to Be Rejected, Too Different to Be Embraced: A Critical Review of School/university Collaboration. U: M. Johnston, P. Brosnan, D. Cramer i T. Dove (ur.), *Collaborative Reform and Other Improbable Dreams* (str. 21–42). Albany, NY: State University of New York Press.
- DiPardo, A. (1999). *Teaching in Common: Challenges to Joint Work in Classrooms and Schools*. New York: Teachers College Press.
- Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R. i Many, T. (2006). *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Eaker, R., Dufour, R. i Dufour, R. (2004). *First Steps: Cultural Transformation of the School Professional Learning Community*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- Eisenhart, M.A., Cuthbert, A.M., Shrum, J.L. i Harding, J.R. (1988). Teacher Beliefs About Their Work Activities: Policy Implications. *Theory into Practice*, 27, 137–144.
- Englert, C.S., Tarrant, K.L. i Rozendal, M.S. (1993). Educational Innovations: Achieving Curricular Change Through Collaboration. *Education and Treatment of Children*, 16, 441–473.
- Evans-Stout, K. (1998). Implications for Collaborative Instructional Practice. U: D.G. Ponder (ur.), *Restructuring Schools for Collaboration: Promises and Pitfalls* (str. 121–134). Albany: State University of New York Press.
- Filak, V.F. i Sheldon, K.M. (2003). Student Psychological Need Satisfac-

- tion and College Teacher-Course Evaluations. *Educational Psychology*, 23(3), 235–247.
- Flink, C., Boggiano, A.K. i Barrett, M. (1990). Controlling Teaching Strategies: Undermining Children's Self-determination and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 916–924.
- Frederick, C.M. i Ryan, R.M. (1995). Self-determination in Sport: A Review Using Cognitive Evaluation Theory. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 5–23.
- Friend, M. (2000). Myths and Misunderstandings about Professional Collaboration. *Remedial and Special Education*, 21(3), 130–132, 160.
- Friend, M. i Bauwens, J. (1988). Managing Resistance: An Essential Consulting Skill for Learning Disabilities Teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 9, 556–561.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. London: Falmer.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Goddard, R.D., Hoy, W.K. i Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 37, 479–508.
- Goddard, Y. i Goddard, R. (2007). A Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement and Student Achievement in Public Elementary Schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877–896.
- Grolnick, W.S. i Ryan, R.M. (1989). Parent Styles Associated With Children's Self-Regulation and Competence in School. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143–154.
- Grolnick, W.S., Deci, E.L. i Ryan, R.M. (1997). Internalization Within the Family. U: J.E. Grusec, i L. Kuczynski (ur.), *Parenting and children's internalizations of values: A handbook of contemporary theory* (str. 135–161). New York: Wiley.
- Gross, A.E. i McMullen, P.A. (1982). The Helping Seeking Process. U: V.J. Derlega i J. Grzelak (ur.), *Cooperation and Helping Behavior: Theories and Research* (str. 15–42). New York: Academic Press.
- Grundwald, W. (1981). Konflikt-Konkurrenz-Kooperation: Eine theoretisch-empirisch Konzeptanalyse. U: W. Grunwald i H.G. Lilge (ur.), *Kooperation und Konkurrenz in Organisationen* (str. 509–69). Berne and Stuttgart: Haupt. Utb.

- Hackman, J.R. i Oldham, G.R. (1976). Motivation Through Design of Work. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 16, 250–279.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. i Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Hart, A.W. (1987). A Career Ladder's Effect on Teacher Career and Work Attitudes. *American Educational Research Journal*, 24, 479–504.
- Hausman, C.S. i Goldring, E.B. (2001). Sustaining Teacher Commitment: The Role of Professional Communities. *Peabody Journal of Education*, 76(2), 30–51.
- Hayamizu, T. (1997). Between intrinsic and extrinsic motivation: examination of reasons for academic study based on the theory of internalization. *The Japanese psychological research*, 39, 98–108.
- Hord, S. (1986). A Synthesis of Research on Organizational Collaboration. *Educational Leadership*, 43, 22–26.
- Horn, I.S. (2005). Learning on the Job: A Situation Account of Teacher Learning in High School Mathematics Departments, *Cognition and Instruction*, 23(2), 207–236.
- Huberman, M. (1993). The Model of the Independent Artisan in Teachers' Professional Relations. U: J.W. Little i M.W. McLaughlin (ur.), *Teachers Work: Individuals, Colleagues, and Contexts* (str. 11–50). New York: Teachers College Press.
- Irwin, J.W. i Farr, W. (2004). Collaborative School Communities That Support Teaching and Learning. *Reading & Writing Quarterly*, 20, 343–363.
- Johnson, F.A. (1993). *Dependency and Japanese Socialization*. New York: NYU Press.
- Johnston, M. (1990). Experience and Reflections on Collaborative Research. *Qualitative Studies in Education* 3 (2), 173–183.
- Joyce, B. i Showers, B. (2002). *Student Achievement Through Staff Development*. Alexandria, VA: ASCD.
- Kasser, T. i Ryan, R.M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 410–422.
- Kasser, T. i Ryan, R.M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 280–287.

- Kasser, V. i Ryan, R.M. (2000). The Relation of Psychological Needs for Autonomy and Relatedness to Vitality, Well-being and Mortality in a Nursing Home. *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 935–954.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher Collaboration and Collegiality as Workplace Conditions. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220–237.
- Klihgner, J.K. (2004). The Science of Professional Development. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 248–255.
- Koul, R.B. i Fisher, D.L. (2006). Students' Perceptions of Teachers' Interpersonal Behaviour and Identifying Exemplary Teachers. *Experience of Learning. Proceedings of the 15th Annual Teaching Learning Forum*, (str. 12). <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf2006/refereed/koul.html> [18.07.2014]
- Kuhl, J. i Fuhrmann, A. (1998). Decomposing Self-regulations and Self-control. U: J. Heckhausen i C. Dweck (ur.), *Motivation and Self-regulation Across the Life-span* (str. 15–49). New York: Cambridge University Press.
- Kumari, G. i Pandey, K.M. (2011). Job Satisfaction in Public Sector and Private Sector: A Comparison. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 2(3), 222–228.
- Kwakman, K. (2003): Factors Affecting Teachers' Participation in Professional Learning Activities. *Teaching and Teacher Education* 19, 149–170.
- Ladebo, Olugbenga J. (2005). Relationships between Citizenship Behaviours and Tendencies to Withdraw among Nigerian Agribusiness Employees. *Swiss Journal of Psychology*, 64(2), 41–50.
- Lang, M. i Fox, L. (2003). Breaking with Tradition: Providing Effective Professional Development for Instructional Support Personnel Supporting Students with Severe Disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 26(1), 17–26.
- Leithwood, K., Leonard, L. i Sharrat, L. (2000). Conditions Fostering Organizational Learning. U: K. Leithwood (ur.), *Understanding Schools as Intelligent Systems* (str. 991–24). Stamford, CT: JAI Press.
- Leonard, L. i Leonard, S. (1999). Reculturing for Collaboration and Leadership. *The Journal of Educational Research*, 92, 237–242.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative Research: Working With, Not Working On. *Educational Leadership*, 43 (5), 29–32.
- Lieberman, A. (1990): *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. New York: Falmer Press.
- Little, J.W. (1990a). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record*, 91, 509–536.

- Little, J.W. (1990b). Teachers as Colleagues. U: A. Lieberman (ur.), *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now* (str. 165–193). New York: Falmer Press.
- Little, J.W. (2003). Constructions of Teacher Leadership in Three Periods of Policy and Reform Activism. *School Leadership & Management*, 23(4), 401–419.
- Locke, E.A. (1966). Relationship of task success to task liking: A replication. *Psychological Reports*, 18(2), 552–554.
- Locke, E.A. (1967). Further Data on the Relationship of Task Success to Liking and Satisfaction. *Psychological Reports*, 20, 246.
- Lortie, D.C. (1975). *School Teacher: A Sociological Study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Maras, N. (2016). Uloga kvalitete suradnje i temeljnih psiholoških potreba u objašnjenju životnog i poslovnog zadovoljstva učitelja (Doktorska disertacija). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu: Zagreb.
- Marks, H.M. i Louis, K.S. (1997). Does Teacher Empowerment Affect the Classroom? The Implications of Teacher Empowerment for Instructional Practice and Student Academic Performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19, 245–275.
- McLeskey, J. i Waldron, N. (2000). *Inclusive Education in Action: Making Differences Ordinary*. Alexandria, VA: ASCD.
- McLeskey, J. i Waldron, N. (2002a). School Change and Inclusive Schools: Lessons Learned from Practice. *Phi Delta Kappan*, 84(1), 65–72.
- McLeskey, J. i Waldron, N. (2002b). Professional Development and Inclusive Schools: Reflections on Effective Practice. *Teacher Educator*, 37, 159–172.
- McLeskey, J. i Waldron, N. (2006). Comprehensive School Reform and Inclusive Schools: Improving Schools for All Students. *Theory into Practice*, 45, 269–278.
- Miller, S.L., Ray S., Dove T. i Kenreich T. (2000). Perspectives on Personal Professional Development. U: M. Johnston, P. Brosnan, D. Cramer i T. Dove (ur.), *Collaborative Reform and Other Improbable Dreams* (str. 141–151). Albany: State University of New York Press.
- Montague, M. i Warger, C. (2001). Getting Started with Collaboration. U: V.J. Risko i K. Bromley (ur.), *Collaboration for Diverse Learners* (str. 20–31). Newark, DE: International Reading Association.
- Mowday, R.T., Porter, L.W. I Steers, R.M. (1982). *Empoyee-organization linkage: The Psychology of Commitment Absenteism, and Turn Over*. London: Academic Press Inc.

- Newmann, F.M. i Wehlage, G.G. (1995). *Successful School Restructuring: A Report to the Public and Educators*. Madison, W.I.: Center on Organization and Restructuring of Schools.
- Nix, G., Ryan, R.M., Manly, J.B. i Deci, E.L. (1999). Revitalization Through Self-regulation: The Effects of Autonomous and Controlled Motivation on Happiness and Vitality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 266–284.
- Oakes, J., Hare S.E. i Sirotnik K.A. (1986). Collaborative Inquiry: A Congenial Paradigm in a Cantankerous World. *Teachers College Record*, 87 (4), 545–561.
- Phillips, N. (2010). Exploring the Beliefs of Primary Education Teachers Regarding the Contribution of Mentoring in Schools. *Review of European Studies*, 2(2), 201–2013.
- Pounder, D.G. (1998). Teacher teams: Redesigning Teachers' Work for Collaboration. U: D.G. Pounder (ur.), *Restructuring Schools for Collaboration: Promises and Pitfalls* (str.65–88). Albany: State University of New York Press.
- Pugach, M.C. i Johnson, L.J. (2002). *Collaborative Practitioners, Collaborative Schools* (2. izdanje). Denver: Love Publishing.
- Reed, L.C. (2003). Striving for Distinctiveness: A Small Schools Case Study. *Paper presented at the Annual Hawaii International Conference on Education*, Honolulu. <http://eric.ed.gov/?id=ED475376> [21.06.2015.]
- Reis, H.T., Sheldon, K.M., Gable, S.L., Roscoe, J. i Ryan, R.M. (2000). Daily Well-being: The Role of Autonomy, Competence and Relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419–435.
- Richardson, V. (1996). *Teacher Change and the Staff Development Process: A Case in Reading Instruction*. New York: Teachers College Press.
- Richardson, V. i Placier, P. (2001). Teacher Change. U: V. Richardson (ur.), *Handbook of Research on Teaching* (4. izdanje), (str. 905–947). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Rogers, C. (1963). The actualizing tendency in relation to “motives” and to consciousness. U: M.R. Jones (ur.), *Nebraska Symposium on Motivation*, 11, 1–24. Lincoln: University Nebraska Press.
- Rogers, D. i Babinski, L. (2002). *From Isolation to Conversation: Supporting New Teachers' Development*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Rosenholtz, S.J. (1985). Effective Schools: Interpreting the Evidence. *American Journal of Education*, 93, 352–388.

- Rosenholtz, S.J. (1989a). Workplace Conditions that Affect Teacher Quality and Commitment: Implications for Teacher Induction Programs. *The Elementary School Journal*, 421–439.
- Rosenholtz, S.J. (1989b). *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. White Plains, NY: Longman.
- Ryan, R.M. (1982). Control and Information in the Intrapersonal Sphere: An Extension of Cognitive Evaluation Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450–461.
- Ryan, R.M. (1995). Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes. *Journal of Personality*, 63, 397–427.
- Ryan, R.M. i Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Ryan, R.M. i Deci, E.L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being; *Annual Review of Psychology*, 52, 141–66.
- Ryan, R.M. i Grolnick, W.S. (1986). Origins and Pawns in the Classroom: Self-report and Projective Assessments of Individual Differences in Children's Perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550–558.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. i Grolnick, W.S. (1995). Autonomy, Relatedness and the Self: Their Relation to Development and Psychopathology. U: D. Cicchetti i D.J. Cohen (ur.), *Developmental Psychopathology: Theory and Methods* (str. 618–655). New York: Wiley.
- Ryan, R.M., Kuhl, J. i Deci, E.L. (1997). Nature and Autonomy: Organizational View of Social and Neurobiological Aspects of Self-regulation in Behavior and Development. *Development and Psychopathology*, 9, 701–728.
- Ryan, R.M., Rigby, S. i King, K. (1993). Two Types of Religious Internalization and Their Relations to Religious Orientations and Mental Health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 586–596.
- Ryan, R.M., Stiller, J. i Lynch, J.H. (1994). Representations of Relationships to Teachers, Parents and Friends as Predictors of Academic Motivation and Self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14, 226–249.
- Ryff, C.D. i Singer, B. (2000). Interpersonal flourishing: A positive health agenda for the new millennium. *Personality and Social Psychology Review*, 4(1), 30–44.
- Shachar, H. i Shmuelovitz, H. (1997). Implementing Cooperative Learning, Teacher Collaboration and Teachers' Sense of Efficacy in Het-

- erogeneous Junior High Schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 53–72.
- Sharma, A. (2012). Study of Life Satisfaction among Female Teachers of Private and Government Schools. *International Indexed and Referred Research Journal*, 1, 48–49.
- Sheldon, K.M. i Elliot, A.J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal wellbeing: the self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 482–97.
- Sheldon, K.M. i Kasser, T. (1998). Pursuing Personal Goals: Skills Enable Progress, But Not All Progress is Beneficial. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 1319–1331.
- Sheldon, K.M. i McGregor, H.A. (2000). Extrinsic Value Orientation and” The Tragedy of the Commons”. *Journal of personality*, 68(2), 383–411.
- Sheldon, K.M., Reis, H.T. i Ryan, R. (1996). What Makes for a Good Day? Competence and Autonomy in the Day and in the Person. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 1270–1279.
- Šimić Šašić, S. (2012). *Kvaliteta interakcije nastavnika i učenika na različitim razinama obrazovanja*. (Neobjavljen doktorski rad). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
- Smylie, M.A. (1992). Teachers’ Reports of Their Interactions with Teacher Leaders Concerning Classroom Instruction. *The Elementary School Journal*, 93(1), 85–98.
- Smylie, M.A. (1995). Teacher Learning in the Workplace. Implications for School Reform. U: T. Guskey i M. Huberman (ur.), *Professional Development in Education. New Paradigms and Practice* (str.92–113). London: Teachers College Press.
- Southworth, G. (2000). How Primary Schools Learn. *Research Papers in Education*, 15, 275–291.
- Spector, P.E. (1997). *Job satisfaction: Application, assesment, causes and consequences*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Turner Morgan, M. i Mitchell, M. (2007). *Leading Lesson Study*. California: Thousand Oaks.
- Stoll, L. i Louis, K.S. (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dillemas*. Berkshire: Open Yuniversity Press.
- Talbert, J.E. i McLaughlin, M.W. (1996). Teacher Professionalism in School Contexts. U: I.F. Goodson i A. Hargreaves (ur.), *Teachers’ Professional Lives* (str. 127–153). London: Falmer Press.
- Ubom, I.U. i Joshua, M.T. (2004). Needs Satisfaction Variables as Predic-

- tors of Job Satisfaction Variables as Predictors of Job Satisfaction of Employees: Implication for Guidance and Counselling. *Education Research Journal*, 4(3). <http://www.usca.edu/essays/vol182006/ololube.pdf> [13.03.2014.]
- Vaughn, S., Hughes, M.T., Schumm, J.S. i Klingner, J. (1998). A Collaborative Effort to Enhance Reading and Writing Instruction in Inclusive Classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 21, 57–74.
- Waldron, L.N. i McLeskey, J. (2010). Establishing a Collaborative School Culture through Comprehensive School Reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 58–74.
- Waldron, N. i McLeskey, J. (1998). The Impact of a Full-time Inclusive School Program (ISP) on the Academic Achievement of Students with Mild and Severe Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 64, 395–405.
- Wang, M.C., Heartel, G.D. i Walberg, H.J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249–294.
- Waterman, A.S. (1993). Two Conceptions of Happiness: Contrasts of Personal Expressiveness and Hedonic Enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 678–691.
- Welch, M., Brownell, K. i Sheridan, S.M. (1999). What's the Score and Game Plan on Teaming in Schools? A Review of the Literature on Team Teaching and School-Based Problem Solving Teams. *Remedial and Special Education*, 20, 36–49.
- Weller, D. i McLeskey, J. (2000). Block Scheduling and Inclusion in a High School: Teacher Perceptions of the Benefits and Challenges. *Remedial and Special Education*, 21, 209–218.
- White, R.W. (1963). *Ego and Reality in Psychodynamic Theory*. New York: International Universities Press.
- Wibbecke, G., Kahmann, J., Pignotti, T., Altenberger, L. i Kadmon, M. (2015). Improving Teaching on the Basis of Student Evaluation: Integrative Teaching Consultation. *GMS Zeitschrift Fur Medizinische Ausbildung*, 32(1): Doc2.
- Zahed, A.B. i Moeni, M.K. (2010). Study of Teacher-students Interaction in Teaching Process and Its Relation with Students' Achievement in Primary Schools. *The Social Sciences*, 5(1), 55–59.
- Zahorik, J.A. (1987). Teachers' Collegial Interaction: An Exploratory Study. *The Elementary School Journal*, 87(4), 385–396.
- Zurita G. i Nussbaum M. (2004). MCSCL: Mobile Computer Supported Collaborative Learning. *Computers and Education*, 42, 289–314.

11 THE QUALITY OF COOPERATION, BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS AND THE WELL-BEING OF A TEACHER

Nevenka Maras

Abstract

The aim of this paper is to show the individual characteristics of basic psychological needs, the quality of cooperation, and the work and life satisfaction of teachers in primary school, along with the interrelationships among these concepts, by using a theoretical and comparative analysis. The author analyses the definitions, terminology, the characteristics and the classifications of the quality of cooperation, basic psychological needs, and the work and life satisfaction of the teacher. Next, the author demonstrates the interrelationships among the analysed concepts, in order to offer optimal explanations and understanding as to why better cooperation leads to the improved well-being of a teacher. Based on the results of this study, it is evident that participation in a collaborative relationship can contribute to satisfying basic psychological needs. Further, it is clear that satisfying basic psychological needs results in the improved personal well-being of primary school teachers. To conclude, the author shows and elaborates on the implications of these results for the organisation of schooling and the entire school organisation.

Keywords: quality of cooperation, basic psychological needs, primary school, teachers