

Zaprimljeno: 16.10.2012.

Prethodno priopćenje

UDK: 376.1 - 056.340

# PERCEPCIJA RAZREDNIČKIH KOMPETENCIJA UČENIKA NIŽIH I VIŠIH RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE

Jasna Kudek Mirošević  
Osnovna škola Dragutina Tadijanovića, Zagreb

## SAŽETAK

Domaći i svjetski dokumenti u području obrazovanja ističu značaj odgojno-obrazovne inkluzije, usmjeravajući se pritom na afirmaciju vrijednosti učenika na svim područjima njegova razvoja, kao i na usmjeravanje razrednika na što je moguće češće korištenje metode iskustvenog učenja u obrazovanju. Ove smjernice su iznimno važne jer je poznato da se odgojno-obrazovne potrebe učenika s teškoćama kvantitativno i kvalitativno razlikuju od odgojno-obrazovnih potreba njihovih vršnjaka. Ta se različitost reflektira na proces obrazovanja kroz povezivanje i usklađivanje općih i posebnih sadržaja, metoda, oblika i sredstava rada. Navedeno nije moguće postići bez odgovarajućih profesionalnih kompetencija učitelja u ulozi razrednika za ostvarivanje uspješnog edukacijskog uključivanja svih učenika u redovite razredne odjele. Naglasak se stavlja na kompetencije koje razrednici moraju posjedovati kako bi znali i osjećali se sigurnima u izgrađivanju osobne i profesionalne sposobnosti potrebne za uočavanje i tretiranje raznolikih ponašanja njihovih učenika. S time u vezi, cilj ovoga rada bio je ispitivanje načina na koje učenici procjenjuju kompetencije razrednika za rješavanje problema u ponašanju učenika u jednoj zagrebačkoj osnovnoj školi, s obzirom na okolnost radi li se o razrednicima u razrednoj ili predmetnoj nastavi. U istraživanju su sudjelovali učenici razredne i predmetne nastave (N=514). Rezultati ukazuju da učenici razredne i predmetne nastave različito procjenjuju kompetencije razrednika za rješavanje problema u ponašanju učenika pri čemu ih povoljnijima procjenjuju učenici razredne nastave.

**Ključne riječi:** učitelji, razrednik, kompetencije, inkluzija, učenici s teškoćama

## UVOD

*Sustav školovanja nema pravo na određenu djecu.*

*Sustav školovanja je taj kojeg treba prilagoditi kako bi zadovoljio potrebe SVE djece.*

*(Lindquist, UNESCO, 1994)*

Sve češće uključivanje učenika s raznim teškoćama u redovne škole ukazuje na intenzivan inkluzivan proces koji podrazumijeva specifične kompetencije učitelja<sup>1</sup>. Zamah na tom planu osjeća se posljednja tri desetljeća, što je posljedica intenzivnih djelatnosti Ujedinjenih naroda i njegovih specijaliziranih institucija, posebno UNESCO-a, kao i Vijeća Europe te Europske unije. Raspravlja se o metodama kojima različiti obrazovni sustavi diljem svijeta, pa tako i u Republici Hrvatskoj, razvijaju inkluzivnu praksu u školama. Naglašava

se važnost obrazovanja djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, s ciljem njihove uključenosti i aktivnog sudjelovanja u ekonomskom, društvenom i kulturnom životu u društvu (Booth, 1995; Tilstone, Rose 2003; Allan, 2003). Rasprave su usmjerene na potrebu sudjelovanja sve djece u školskim kurikulumima kao i u cjelokupnoj zajednici (Dyson i dr., 2002). Zbog važnosti inkluzivnog obrazovanja, mnogi istraživači preporučaju načine i tehnike za razvoj pedagoške prakse u inkluzivnom kontekstu (Tilstone i dr., 1998; Armstrong i dr., 2000; Benjamin, 2002). U praksi, međutim, učitelji imaju malo iskustava s načinima prilagodbe, u osmišljavanju vlastitih tema i u primjeni novih nastavnih metoda (Batarelo Kokić i dr., 2009).

Mnoga istraživanja govore općenito o kompetencijama učitelja, pa tako kao temeljne kompetencije učitelja Palekčić (2007) navodi sadržajno-predmetne (stručne), dijagnostičke, didaktičke i kompetencije u vođenju razreda. U odnosima

<sup>1</sup> Pojam učitelj, kao i pojam razrednik, iako su muškog roda, u ovom se radu koriste kao neutralni pojmovi i odnose se na osobe muškog i ženskog spola.

učitelja prema učenicima ističu se kompetencije učitelja poput inovativnosti, stvaralaštva, rješavanja problema, razvoja kritičkoga mišljenja, poduzetnosti, informatičke pismenosti, socijalnih i drugih kompetencija. U radu s djecom s teškoćama, od njihovog najranijeg uključivanja u sustav odgoja i obrazovanja, naglašavaju se kompetencije kao što su razumijevanje socijalnog i emocionalnog razvoja djece, razumijevanje individualnih razlika u procesu učenja djece, komunikacijske vještine, poznavanje specifičnosti pojedinih teškoća u razvoju i drugih teškoća socijalne integracije djece, praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s pojedinim teškoćama i druge (Bouillet, 2010).

Mnogi su autori istraživanjima provjeravali pedagoške kompetencije učitelja. Došli su do zaključka da na manji ili veći osjećaj zadovoljstva učiteljskim pozivom utječe osjećaj kompetentnosti koji uključuje dobar odnos s učenicima, biranje djelotvornih ponašanja, prihvaćajuću komunikaciju s učenicima, doživljaj kontrole, kreativnost, analiziranje i rješavanje problema, sigurnost, izbor adekvatnih postupaka. S druge strane sumnja, nesigurnost, neznanje, nezadovoljavajući odnosi i doživljaj tereta učiteljskog poziva pridonosi nezadovoljstvu učitelja svojom profesijom (Villegas, 2007; Rađenović, Smiljanić, 2007; Acedo, 2008; Kostović-Vranješ, Ljubetić, 2008; Bouillet, 2009; Florian i Rouse, 2009; Malm, 2009; Moran, 2009; Florian i Linklater, 2010; Martinčević, 2010; Valjan-Vukić, 2010).

Vizek Vidović (2009) izdvaja specifične kompetencije učitelja za rad s učenicima s teškoćama kao što su kompetentnost u primjeni različitih strategija poučavanja i učenja te sposobnost savjetovanja (učenika i roditelja) o različitim obrazovnim pitanjima i razvojnim problemima. Za učinkovit rad s učenicima s teškoćama, kao važnu kompetenciju Moran (2009) navodi metodu suradničkog učenja.

Neka domaća istraživanja bavila su se kompetencijama koje bi učitelji trebali posjedovati za ranu prevenciju poremećaja u ponašanju učenika. Nastojeći naglasiti ulogu učitelja u provedbi učinkovite prevencije poremećaja u ponašanju autori Opić i Jurčević-Lozančić (2008) upotrebljavaju pojam pedagoška prevencija poremećaja u ponašanju kao sinonim za primarnu prevenciju. Ukazuju na važnost socijalnih vještina učitelja te primjerene intervencije usmjerene prema djeci koja pokazuju određena odstupanja u ponašanju. Naglasak je na kompetenciji učitelja da kroz odgojno-obrazovni proces preventivno djeluju u odnosu na nastanak poremećaja u ponašanju.

U tom smislu, mnogi učitelji očekuju da će djecu s teškoćama ponajprije odgajati posebno educirani stručnjaci (stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila) dok je temeljno načelo inkluzivne teorije i prakse upravo obrnuto i podrazumijeva odgovornost svakog profesionalca uključenog u proces odgoja i obrazovanja (Darragh, 2007).

Članak 26. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi u Republici Hrvatskoj (Narodne novine, 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12 i 16/12) navodi da se odgojno-obrazovni rad u osnovnoj školi temelji na Nacionalnom okvirnom kurikulumu (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2008) i školskom kurikulumu. U kreiranju školskih kurikulumu učitelji bi trebali planirati nastavu prema potrebama učenika koristeći one nastavne metode koje će svim učenicima omogućiti razvijanje vlastitih sposobnosti. U određivanju odgojno-obrazovnih sadržaja, oblika i metoda rada učitelji, a posebno oni koji imaju ulogu razrednika, trebaju imati u vidu osobnost i potrebe svakog učenika te znati odgovoriti na izazove koje pred njih postavlja svaki razred sa svim svojim specifičnostima i različitostima. Metode podučavanja i vođenja razreda trebaju biti raznolike, afirmirati životne vrijednosti i uključivati rasprave i razgovore na razini cijelog razreda, ali i individualno, s pojedinim učenicima.

Učiteljske kompetencije su nužan, ali nedovoljan uvjet za obavljanje razredničkih zadataka. U kontekstu razredničkih poslova koji obuhvaćaju planiranje, programiranje i provedbu odgojno-obrazovnog rada u razrednom odjelu, važno je procijeniti kompetencije učitelja kao razrednika za tu ulogu (Mockus, 2010). Uloga razrednika danas je zahtjevnija nego ikada. Značaj odgojnog djelovanja škole posebno dolazi do izražaja u radu razrednika s učenicima, u stvaranju kvalitetnih odnosa i u poticanju učenika na osobni rast i razvoj. Učenici često nauče više iz donošenja odluka, savjetovanja, usmjeravanja i vođenja od strane svojega razrednika nego iz prenošenja akademskih znanja. Razrednik nije samo učitelj predavač, već prije svega odgojitelj koji u svom razredu, svojom osobnošću i primjenom odgovarajućih odgojno-obrazovnih metoda djeluje na učenike. To je posebno značajno u vremenima kad se često spominje zanemarena odgojna uloga škole. Zahtjevnost odjela, složena struktura učenika i njihovih specifičnih potreba, kao i njihovih roditelja, tj. obitelji iz kojih ti učenici dolaze, mogu često biti razlogom zasićenosti učitelja razredničkim poslovima.

Poslovi i zadaci koje obavljaju razrednici u svojim razredima definirani su Nastavnim planom i programom za osnovnu školu (Ministarstvo znanosti

sti, obrazovanja i športa, 2006) u skladu sa školskim Godišnjim planom i programom rada te Nacionalnim okvirnim kurikulumom (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2008). Razrednik je pedagoško-psihološki, organizacijski i administrativni rukovodilac razrednog odjela. Prema Nastavnom planu i programu za osnovnu školu (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2006) taj skup poslova obuhvaća planiranje i programiranje plana rada razrednog odjela, sudjelovanje u provedbi programa profesionalnog informiranja i usmjeravanja, skrb o učeničkoj prehrani, zdravstvenoj i socijalnoj zaštiti učenika, suradnju s roditeljima, skrb o obiteljskim i odgojnim problemima učenika unutar njihovih obitelji, vođenje razredne dokumentacije te provedbu učeničkih izleta i ekskurzija. Cilj je da razrednik u svim ovim poslovima djeluje na pozitivno socijalno i odgojno usmjeravanje učenika u razredu.

Nacionalni okvirni kurikulum (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2008) naglašava vježbanje životnih vještina i zajedništva učenika. U poslovima razrednika to se odnosi na odgoj i obrazovanje učenika za nenasilno ponašanje, toleranciju, poštivanje različitosti i demokratski građanski odgoj, na praćenje učenikovih postignuća, kao i na odabir odgovarajućih metoda i oblika rada za procjenu i unapređivanje rada razrednog odjela. Uspješan razrednik ne djeluje samo kod nastalih problema, nego prije svega, djeluje preventivno. Da bi razrednik stručno i kvalitetno obavljao razredničke poslove treba dobro poznavati zakonske osnove, voditi brigu za dobrobit i razvoj svakog učenika te razvijati suradnički odnos s učenicima, stvarati pozitivno razredno ozračje, djelotvorno rješavati probleme i obavljati savjetodavni rad.

Temeljem navedenog, razrednika možemo definirati kao osobu osposobljenu za odgojni i obrazovni rad, koja ima funkciju pedagoškog vođenja razrednog odjela te osobu koja doprinosi realizaciji odgojne uloge škole (Rađenović, Smiljanić, 2007). Značajna kompetencija koju razrednik treba posjedovati je uspješna komunikacija uz pozivanje i iskren pristup učenicima te aktivno slušanje. Kako je preduvjet moralnog odgoja u školi odnos razrednik-učenik, taj odnos je određen osobitostima kao što su namjera pomaganja, zastupanje interesa učenika, kvalitetan dijalog, odnos povjerenja, pravednosti i strpljivosti (Bašić, 1995).

Osim ključne uloge razrednika u neposrednom radu s učenicima, njegova daljnja uloga odnosi se na suradnju sa članovima razrednog i učiteljskog vijeća, stručnim suradnicima i ravnateljem škole te s roditeljima učenika. Zajednički kontinuirano

komuniciraju i rješavaju probleme međusobno izmjenjujući informacije o učenicima i razrednom odjelu. Razrednik također priprema i saziva redovne sjednice Razrednog vijeća na kojima iznosi podatke o uspjehu i vladanju učenika, o realizaciji nastavnog plana i programa te izlaže prijedloge za unapređivanje rada. Po potrebi saziva izvanredne sjednice s ciljem rješavanja problemskih situacija u razredu.

U okviru suradnje s roditeljima razrednik ih upoznaje sa svim zakonodavnim aktima u području sustava odgoja i obrazovanja (primjerice, s Protokolom o postupanju u slučaju nasilja među učenicima, o rješavanju kriznih situacija, pedagoškim mjerama, raznim pravilnicima), priprema i realizira teme na roditeljskim sastancima i održava individualne razgovore s roditeljima učenika. Roditelji postaju partneri razrednicima te se uključuju i u neformalne oblike suradnje kao što su školske aktivnosti, priredbe i ostale školske manifestacije.

Međutim, u našoj pedagoškoj praksi često se uočavaju razlike u ulogama razrednika razredne i predmetne nastave. Rad na satovima razrednih odjela u razrednoj i predmetnoj nastavi često rezultira razlikom među učenicima u stvaranju zajedništva. Te razlike su vidljive u funkcioniranju, zadovoljstvu i uspješnosti učenika u školi. U strukturi tjednih i godišnjih zaduženja poslovi razrednika često se ne obavljaju temeljito zbog okupiranosti razrednika matičnim predmetom i zahtjevima nastavnog programa zbog čega manje pozornosti posvećuju odgojnom području suradnje razrednika i učenika. Pripremanje učitelja za ulogu razrednika i sve važne poslove razredništva nije sustavno i institucijski riješeno ni u postojećim programima edukacije učitelja. Često se učitelji razredne nastave osjećaju kompetentnijima u vođenju svojih razrednih odjela. Naime, razrednici kojima je primarno obrazovanje na fakultetima bilo usmjereno na stjecanje znanja iz njihove matične struke, često su u predmetnoj nastavi nedovoljno pripremljeni i educirani za vođenje razreda. Kroz svoje pedagoško djelovanje učitelji u školi se često žale na ponašanja učenika. Nerijetko se kritike više upućuju razrednicima u predmetnoj nastavi koji iznose svoju nemoć i nekompetentnost koja se odnosi na nesigurnost u rješavanju ponašajnih problema, sumnju u izbor odgojnih postupaka, prepuštanje drugima rješavanje problema, nepostojanje kvalitetnih odnosa s učenicima što kao posljedicu ima osjećaj tereta rada s učenicima i gomilanje problema u razredima.

Kroz permanentno stručno usavršavanje razrednici bi trebali osuvremenjavati svoj rad i pratiti dostignuća pedagoške teorije i prakse. Stoga bi trebalo pojačati specifično stručno usavršavanje

učitelja za područje razredništva kroz individualno stručno usavršavanje te stručno usavršavanje u okviru škole. Kao najvažnije područje usavršavanja razrednika ističe se područje stjecanja komunikacijskih vještina, poznavanje psiholoških i razvojnih osobina učenika, andragoško područje zbog ostvarivanja kvalitetne suradnje s roditeljima te područje socijalnih vještina i sposobnosti motiviranja i vođenja razrednog odjela (Radenović, Smiljanić, 2007).

Naprijed navedene kompetencije koje razrednici, kako u razrednoj tako i u predmetnoj nastavi, moraju posjedovati kako bi znali i osjećali se sigurnima u svom poslu, preduvjet su profesionalnog uočavanja raznolikih problema njihovih učenika, koji se ponajprije ogledaju u teškoćama koje učenici manifestiraju u svom ponašanju. Imajući u vidu visoku korelaciju između teškoća u učenju i problema u ponašanju, Bouillet (2010) kompetenciju rješavanja problema u ponašanju učenika izdvaja kao jednu od ključnih pedagoških kompetencija u inkluzivnoj školi. S time u vezi, provedeno je istraživanje kojem je osnovni cilj ispitivanje načina na koje učenici procjenjuju kompetencije razrednika za rješavanje problema u ponašanju učenika u jednoj zagrebačkoj osnovnoj školi, s obzirom na okolnost radi li se o razrednicima u razrednoj ili predmetnoj nastavi.

U istraživanju se polazi od hipoteze da se učenici razredne i predmetne nastave međusobno statistički značajno razlikuju u procjenama kompetencija razrednika za rješavanje problema u ponašanju učenika, pri čemu ih povoljnijima procjenjuju učenici razredne nastave u odnosu na učenike predmetne nastave.

## METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

### *Uzorak ispitanika*

Uzorak ispitanika čini 229 učenika razredne i 285 predmetne nastave (od drugoga do osmoga razreda) jedne osnovne škole na području grada Zagreba (N=514).

U školskoj godini 2011./2012. školu je polazilo 622 učenika, 323 dječaka i 299 djevojčica (320 učenika u razrednoj nastavi – 168 dječaka i 152 djevojčice i 302 učenika u predmetnoj nastavi – 155 dječaka i 147 djevojčica) u 26 razredna odjela. U razrede je u prosjeku bilo uključeno oko 25 učenika. 18 učitelja bili su učitelji razredne nastave, a 27 učitelji predmetne nastave. U školi su zaposlena tri stručna suradnika (pedagog, edukacijski rehabilitator i knjižničar). Temeljem čl. 65. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (Narodne novine, 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12 i 16/12) i

sukladno rješenjima o primjerenom obliku školovanja, 30 učenika s teškoćama (7 učenika u razrednoj nastavi i 23 učenika u predmetnoj nastavi) bilo je potpuno uključeno u redovne razrede (sukladno čl. 4. Pravilnika o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, Narodne novine, 23/91 i 74/99). Od tog broja po prilagođenom programu odgojno-obrazovnu podršku imalo je 11 učenika, a 19 učenika školovalo se po redovnom nastavnom programu uz primjenu individualiziranih postupaka. U skladu s tim, može se reći da je to prosječna redovna osnovna škola koja zadovoljava podršku školskom uključivanju učenika s teškoćama sukladno elementima odgojno-obrazovne inkluzije.

Na razini škole izrečeno je 14 pedagoških mjera (13 pismenih opomena i jedan ukor), što iznosi nešto više od 2% učenika koji su imali izrečenu pedagošku mjeru. Upravo oni čine učenike za koje se opravdano može tvrditi da imaju poremećaje u ponašanju. Naime, poremećaji u ponašanju su treća razina problema u ponašanju učenika, u skladu sa Standardima za terminologiju, definiciju, kriterije i način praćenja pojave poremećaja u ponašanju djece i mladih (Koller-Trbović i dr., 2011). Problemi u ponašanju obuhvaćaju rizična ponašanja, teškoće u ponašanju i poremećaje u ponašanju. Razina poremećaja u ponašanju nedvojbeno iziskuje stručnu intervenciju. Zasigurno u školi probleme u ponašanju pokazuje veći broj učenika, ali se o tome ne vodi posebna evidencija. Pomaže im se timskom suradnjom učitelja, stručnih suradnika i roditelja, a prema potrebi uključene su i vanjske stručne službe medicinskih ustanova kao i Centar za socijalnu skrb.

Kao što je već navedeno, u uzorku ovog istraživanja je 268 (52,2%) učenika i 246 (47,8%) učenica. Podaci o broju učenika od drugoga do osmoga razreda prikazani su u tablici 1. U istraživanje nisu uključeni učenici prvih razreda zbog njihove nedovoljno usvojene vještine čitanja kao i nedovoljne mogućnosti razumijevanja određenih pojmova.

**Tablica 1: Struktura uzorka**

Razredi	Broj učenika	Broj učenika %	Broj muških	% muških	Broj ženskih	% ženskih
2	76	14,8	42	8,2	34	6,6
3	76	14,8	38	7,4	38	7,4
4	77	15,0	41	8,0	36	7,0
5	74	14,4	40	7,8	34	6,6
6	63	12,3	28	5,4	35	6,8
7	69	13,4	40	7,8	29	5,6
8	79	15,4	39	7,6	40	7,8
<b>Ukupno</b>	<b>514</b>	<b>100,0</b>	<b>268</b>	<b>52,2</b>	<b>246</b>	<b>47,8</b>

S obzirom na školski uspjeh učenika na kraju prvoga polugodišta (šk. godine 2011./2012.), dvoje učenika (0,4%) je bilo ocijenjeno negativnom ocjenom, 1 učenik (0,2%) je polugodište završio s dovoljnim uspjehom, 25 učenika (4,9%) ocjenom dobar, 174 učenika (33,9%) ocjenom vrlo dobar i 292 učenika (56,8%) ocjenom odličan. 20 učenika (3,9%) jednoga drugoga razreda, nije navelo svoj uspjeh na kraju prvoga polugodišta.

### **Mjerni instrument**

Za potrebe ovog istraživanja konstruiran je poseban Upitnik za procjenu kompetencija razrednika. Upitnik sadrži 3 opća pitanja o učenicima (spol, razred i uspjeh na kraju 1. polugodišta) te 28 tvrdnji o kompetencijama razrednika za rješavanje problema u ponašanju učenika. Učenici su izražavali stupanj slaganja s ponuđenim tvrdnjama na tro-stupanjskoj skali (1 – uopće ne, 2 – djelomično, 3 – u potpunosti).

U upitniku su uvrštene čestice koje proizlaze iz zakonskih i podzakonskih akata koji opisuju potrebne kompetencije razrednika s obzirom na potrebu većeg uvažavanja osobnosti, sposobnosti i drugih karakteristika učenika u odgojno-obrazovnom procesu, kao i na potrebu snažnije afirmacije odgojne funkcije odgojno-obrazovnih institucija. Primjerice, članak 4. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi u Republici Hrvatskoj (Narodne novine, 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12 i 16/12), propisuje obvezu obrazovanja prema sposobnostima učenika. Članak 65. Zakona, stavak 1. definira kategoriju učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, a stavak 2. određuje pravo tih učenika na primjerene programe i primjerene oblike pomoći. U upitniku je to područje obuhvaćeno česticama: *Moj razrednik individualizira pristup kada je to učenicima potrebno, Razrednik mi pruža pomoć kada mi je potrebna, Moj razrednik prilagođava nastavne metode učenicima kojima je to potrebno.* Također, navedeni Zakon, čl. 124, st. 4, navodi ulogu razrednika kao stručnog voditelja razrednog odjela i razrednog vijeća. U upitniku se to područje ispituje ovim česticama: *Moj razrednik se osjeća sigurno u rješavanju svakog problema u razredu, Moj razrednik može ostvariti disciplinu na satu koja omogućava kvalitetan rad, Moj razrednik se zalaže da učenici pomažu onim učenicima kojima je to potrebno.*

Nacionalni okvirni kurikulum (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2008:17) između ostaloga, podrazumijeva stvaranje “ugodna odgojno-obrazovnoga, razrednoga i školskoga ozračja

koje će poticati zanimanje i motivaciju djeteta/učenika za učenje te će im pružiti osjećaj sigurnosti i međusobnoga poštivanja”. U upitniku je taj aspekt preventivskog djelovanja obuhvaćen sljedećim česticama: *Moj razrednik zna ostvariti radnu atmosferu na satu, Moj razrednik voli svoj posao i dolazi s veseljem u školu, Moj razrednik se pridržava dogovora, Moj razrednik uvažava mišljenje učenika, Moj razrednik pokazuje razumijevanje za naše probleme, Moj razrednik me ohrabruje ako doživim neuspjeh, U razredu se osjećam sigurno, Razrednik se zalaže jednako za sve učenike.*

Nastavni plan i program za osnovnu školu (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2008:16) opisuje razrednika kroz ulogu učitelja koja se odnosi na vođenje povjerenoga razrednog odjela te komunikacijsko posredovanje između neposrednih i posrednih sudionika odgojno-obrazovne djelatnosti/procesa učenja (učenika, učitelja, roditelja/skrbnika). Komunikacijske kompetencije razrednika u interakcijama s učenicima su u upitniku ispitivane česticama: *Moj razrednik se ispriča kada pogriješi, Moj razrednik s nama razgovara i o drugim temama iz naših života, S razrednikom mogu razgovarati izvan nastavnog sata.* Polazišta za stručni i kvalitetni rad razrednika osim u navedenim dokumentima za osnovnu školu čine i pravilnici i naputci (primjerice Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi, Narodne novine, 12/10), kao i školski kurikulumi.

Za upitnik je izračunata pouzdanost tipa unutrašnje konzistencije (Cronbach alfa) koji iznosi 0.935 te se može zaključiti da upitnik u ovom obliku predstavlja pouzdanu mjeru ispitivanog konstrukta te da se kao takav može koristiti u istraživanju.

### **Način prikupljanja i obrade podataka**

Na osnovi članka 26. i 28. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi i članka 70. Statuta Škole, usvojen je školski kurikulum za školsku godinu 2011./2012. Školski kurikulum je temeljni dokument kojim se predviđa rad, način djelovanja i vrednovanja učinaka sveukupnog školskog života na učenike i učitelje. Podrazumijeva opsežno planiranje, ustrojstvo i provjeravanje procesa rada i djelovanja s obzirom na odgovarajuće detaljne ciljeve, sadržajne elemente, te kontrolu (vrednovanje) postignuća učenika. Njime se školi pruža mogućnost da na strukturirani način analizira, interpretira i vrednuje vlastiti rad. Na osnovu tog dokumenta, kao i Godišnjeg plana i programa škole, na početku školske godine 2010./2011. roditelji svih učenika u svim razredima su zamoljeni da daju pisanu sugla-

snost da njihova djeca budu uključena u anonimna prikupljanja podataka i mišljenja učenika, koji se planiraju provesti tijekom školske godine, kako bi ti rezultati bili pokazatelji za daljnje planiranje razvoja i unapređivanja školske prakse. Ovo istraživanje provedeno je u tom kontekstu, a rezultati su prezentirani svim učiteljima na sjednici Učiteljskog vijeća.

Sukladno Etičkom kodeksu istraživanja s djecom (Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske, 2003) zadovoljeni su preduvjeti anonimnosti. Uпитnici su primijenjeni grupno u vrijeme održavanja redovite nastave tijekom drugog polugodišta školske godine 2011/2012. Prilikom primjene upitnika učenicima je objašnjena svrha i način provođenja istraživanja u skladu s njihovom dobi pri čemu su zadovoljena opća načela Etičkog kodeksa istraživanja s djecom poput uvažavanja ljudskih prava i dostojanstva osobe, promicanja odgovornosti, objektivnosti, točnosti i poštenja. Prije ispunjavanja samog upitnika, anketar je s učenicima razgovarao o sadržaju pojedinih tvrdnji tako što je naveo učenike da kroz interaktivnu aktivnost daju primjere za sadržaj pojedinih čestica, kako bi svim učenicima bio jasan sadržaj pojedinih čestica. Primjerice, *Moj razrednik ima kvalitetan odnos sa svim učenicima podjednako* što su učenici objasnili na način da je njihov razrednik u dobrim odnosima sa svim učenicima podjednako ili da se jednako dobro slaže sa svim učenicima. Za česticu *Moj razrednik zna ostvariti radnu atmosferu na satu*, učenici su odgovarali na način da njihov razrednik zna svakoga zainteresirati za rad na satu ili da zna napraviti ugodan, miran rad na satu. Česticu *Moj razrednik pokazuje razumijevanje za naše probleme*, učenici su objašnjavali time kako njihov razrednik razumije kad netko ima neki problem, zna koji su njihovi problemi te ih tada i rješava. Za česticu *Moj razrednik individualizira pristup kada je to učenicima potrebno*, učenici su odgovarali da njihov razrednik dođe do njihove klupe i dodatno objašnjava kad je to nekom učeniku potrebno, odnosno da njihov razrednik zna kada treba više pomoći i kontrolirati kako oni rade za vrijeme sata. Za česticu *Moj razrednik prilagođava nastavne metode učenicima kojima je to potrebno*, učenici su odgovarali da to znači kako im njihov razrednik daje drugačije zadatke, primjere, tekstove koji nisu tako teški, jednostavnije rečenice i posebne listiće za rad.

Zadatak učenika bio je da nakon što pročitaju svaku tvrdnju stave znak X u samo jedan od tri stupca ponuđenih odgovora (uopće ne, djelomično ili u potpunosti) kod svake tvrdnje.

Podaci prikupljeni upitnikom analizirani su na deskriptivnoj i latentnoj razini. Za svaku tvrdnju u upitniku prikazane su relativne frekvencije, odnosno učestalost slaganja učenika s pojedinim tvrdnjama. Uпитnik je podvrgnut faktorskoj analizi pri čemu je primijenjena metoda glavnih komponenata uz varimax rotaciju. Varimax rotacija je među najjednostavnijim i najčešće upotrebljanim standardnim metodama pojednostavljenja prikaza faktorske strukture prema zasićenjima pojedinih faktora. Na opravdanost faktorske analize upitnika upućuje Guttman-Kaiser-ov kriterij. Utvrđeno je, naime, da je Bartlettov test Sphericity statistički značajan (Chi Square = 5844,247, Sig. = .000).

Na ekstrahiranim faktorima je izvršena analiza varijance na ukupnom uzorku, uz kriterijsku varijablu razrednik u razrednoj/predmetnoj nastavi.

Statistička obrada svih podataka izvršena je pomoću statističkog paketa SPSS ver.17.

## REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

U nastavku se prikazuju rezultati faktorske i deskriptivne analize. Faktorskom je analizom ekstrahirano 3 faktora koji ukupno objašnjavaju 46,584% zajedničke varijance. Na trofaktorsku strukturu upitnika upućuju svojstvene vrijednosti prikazane u Scree plotu. O strukturi pojedinog faktora saznajemo uvidom u tablice koje slijede.

Kao što iz podataka prikazanih u tablici 2 proizlazi, prvi faktor pretežno formiraju tvrdnje koje se odnose na razrednikovo zalaganje, pružanje pomoći, individualizirani pristup učenicima, uvažavanje mišljenja učenika i dogovaranje s učenicima te iskazana empatija i prihvaćajuća komunikacija prema učenicima, pa je faktor nazvan **faktor kvalitetnog odnosa razrednika i učenika**.

Nešto više od dvije trećine učenika procjenjuje da njihov razrednik u potpunosti poštuje prava učenika, da se odnosi prema učenicima s poštovanjem i razumijevanjem, da se njihov razrednik u potpunosti zalaže da učenici pomažu onim učenicima kojima je to potrebno te da se razrednik učenicima ispriča kada u nečemu pogriješi. Međutim, oko trećine učenika procjenjuje da njihov razrednik djelomično individualizira pristup kad je to učenicima potrebno, a trećina njih smatra da njihov razrednik samo djelomično ima kvalitetan odnos sa svim učenicima podjednako. To ukazuje na potrebu osmišljenijeg i organiziranijeg rada razrednika u pogledu odnosa s učenicima jer je u strukturi razredničkih poslova osnovni, neposredni oblik rada s učenicima u razrednom odjelu.

**Tablica 2.** Zasićenja prvog ekstrahiranog faktora (koeficijenti) i distribucija stupnja slaganja učenika s pojedinim tvrdnjama (%)

TVRDNJA	KOEFICIJENT	UOPĆE NE %	DJELOMIČNO %	U POTPUNOSTI %
Moj razrednik ima kvalitetan odnos sa svim učenicima podjednako	0,459	7,2	35,2	57,6
Moj razrednik se pridržava dogovora	0,570	3,1	21,4	75,5
Moj razrednik uvažava mišljenje učenika	0,495	2,1	33,7	64,2
Moj razrednik se zalaže za poštivanje različitosti među učenicima	0,525	3,5	15,2	81,3
Moj razrednik pokazuje razumijevanje za naše probleme	0,511	4,1	22,2	73,7
Moj razrednik sasluša problem svakog učenika	0,516	3,3	23,3	73,3
Moj razrednik ima razumijevanja za moje probleme	0,591	5,6	29,0	65,4
Moj razrednik poštuje prava učenika	0,616	1,4	11,9	86,8
Moj razrednik se odnosi prema meni s poštovanjem i razumijevanjem	0,649	2,7	15,6	81,7
Moj razrednik se zalaže da učenici pomažu onim učenicima kojima je to potrebno	0,473	1,8	17,9	80,4
Moj razrednik se ispriča kada pogriješi	0,646	3,5	14,4	82,1
Moj razrednik individualizira pristup kada je to učenicima potrebno	0,452	4,9	30,9	64,2
Razrednik mi pruža pomoć kada mi je potrebna	0,499	3,3	20,4	76,3
Razrednik se zalaže jednako za sve učenike	0,586	7,8	19,5	72,8
<b>% objašnjene varijance: 10, 559</b>				

**Tablica 3.** Zasićenja drugog ekstrahiranog faktora (koeficijenti) i distribucija stupnja slaganja učenika s pojedinim tvrdnjama (%)

TVRDNJA	KOEFICIJENT	UOPĆE NE %	DJELOMIČNO %	U POTPUNOSTI %
Moj razrednik se voli šaliti	0,657	10,7	39,3	50,0
Moj razrednik razgovara s nama i o našim problemima	0,598	3,9	28,8	67,3
Moj razrednik sasluša problem svakog učenika	0,415	3,3	23,3	73,3
Moj razrednik ima razumijevanja za moje probleme	0,447	5,6	29,0	65,4
Moj razrednik voli svoj posao i dolazi s veseljem u školu	0,556	5,1	31,1	63,8
Moj razrednik s nama razgovara i o drugim temama iz naših života	0,712	10,3	37,0	52,7
S razrednikom mogu razgovarati izvan nastavnog sata	0,612	8,9	30,0	61,1
Moj razrednik prilagođava nastavne metode učenicima kojima je to potrebno	0,452	5,8	24,5	69,6
<b>% objašnjene varijance: 1, 282</b>				

Kao što iz podataka prikazanih u tablici 3 proizlazi, drugi faktor pretežno formiraju tvrdnje koje se kod razrednika odnose na međusobno povezivanje i toleranciju svih učenika, smisao razrednika za šalu i humor, interes za učeničke probleme i njihovo rješavanje, aktivno slušanje učenika i njihovih potreba, raznovrsnost tema za zajedničke rasprave, dostupnost razrednika i izvan njegove satnice, pa je drugi faktor nazvan **faktor kvalitetnog razrednog ozračja**.

Osnovno polazište pri osmišljavanju tema i sadržaja razrednih razgovora s učenicima čine njihove

potrebe i želje kao i razrednikova procjena odgojne situacije u razredu. Oko trećine učenika smatra da njihov razrednik djelomično voli svoj posao i dolazi s veseljem u školu, kao i da s njima ne razgovara dovoljno i o drugim temama iz njihovih života. Također oko trećine učenika smatra da samo djelomično mogu s razrednikom razgovarati izvan nastavnog sata. Samo polovina učenika procjenjuje svog razrednika kao osobu koja se voli šaliti te nešto više od 10% učenika procjenjuje da se njihov razrednik uopće ne voli šaliti. Oko dvije trećine

**Tablica 4.** Zasićenja trećeg ekstrahiranog faktora (koeficijenti) i distribucija stupnja slaganja učenika s pojedinim tvrdnjama (%)

TVRDNJA	KOEFICIJENT	UOPĆE NE %	DJELOMIČNO %	U POTPUNOSTI %
Moj razrednik zna ostvariti radnu atmosferu na satu	0,696	7,6	30,9	61,5
Moj razrednik može ostvariti disciplinu na satu koja omogućava kvalitetan rad	0,778	6,6	29	64,4
Nastavni satovi razrednika su dinamični i dobro iskorišteni	0,583	7,2	37,5	55,3
Moj razrednik se osjeća sigurno u rješavanju svakog problema u razredu	0,450	4,3	33,5	62,3
Moj razrednik me ohrabruje ako doživim neuspjeh	0,453	9,5	28,6	61,9
Na satu razrednika se uspješno riješe učenički problemi	0,657	9,1	30,0	60,9
U razredu se osjećam sigurno	0,484	7,2	21,4	71,4
<b>% objašnjene varijance: 1, 202</b>				

učenika procjenjuje da njihov razrednik s njima razgovara o njihovim problemima, dok nešto manje od trećine učenika smatra da je to zastupljeno samo djelomično, a oko 10% učenika procjenjuje da njihov razrednik s njima uopće ne razgovara o drugim temama iz njihovih života. Kako je za odgojni rad u razredu potrebno stvoriti ozračje povjerenja između razrednika i učenika kao i međusobnog uvažavanja i poštovanja, rezultati ukazuju na realizaciju poslova razrednika koji su nedovoljno usmjereni učenicima. Vidljivo je da najviše nedostaju razrednici koji su vedri, pristupačni, optimistični i iskazuju smisao za šalu. Učenici očekuju da ih razrednik brani, da im pomaže u rješavanju problema i da s njim razgovara o različitim temama koje ih zanimaju.

Kao što iz podataka prikazanih u tablici 4 proizlazi, treći faktor pretežno formiraju tvrdnje koje se kod razrednika odnose na ostvarivanje ugodne radne atmosfere na nastavi koja će svakom učeniku omogućiti kvalitetan rad, kvalitetno osmišljene i dinamične nastavne satove, održavanje potrebne discipline tijekom nastavnog procesa, samopouzdanje i dosljednost u rješavanju individualnih učeničkih problema te pri tom ohrabrivanje učenika ako dožive neuspjeh, stvaranje osjećaja sigurnosti svakog učenika i uspješno rješavanje učeničkih sukoba, pa je treći faktor nazvan **faktor kvalitetnog nastavnog procesa**.

Više od dvije trećine učenika u svojim razredima se u potpunosti osjeća sigurno. Nešto manje od dvije trećine učenika procjenjuje svoje razrednike da nedovoljno ohrabruje ako dožive neuspjeh, a nešto manje od jedne trećine učenika procjenjuje da je to prisutno samo djelomično kod njihovih razrednika. Evidentno je da trećina učenika procjenjuje svoga razrednika kao osobu koja se ne osjeća dovoljno sigurnom pri rješavanju svakog problema u razredu, dok samo oko 60% učenika smatra da se njihov razrednik u

potpunosti osjeća sigurnima pri rješavanju razredničkih problema. Tek nešto više od polovine učenika procjenjuje satove razrednika dinamičnima i dobro iskorištenima, dok više od trećine učenika smatra da su oni samo djelomično dinamični i djelomično dobro iskorišteni. Kako se zadaće razrednika ostvaruju različitim nastavnim metodama i postupcima (primjerice, informiranjem, razgovorom, raspravama, dogovaranjem, prikupljanjem i obradom različitih vrsta podataka, didaktičkim igrama, igranjem uloga i simulacijama, praktičnim radovima, projektnom nastavom, suradničkim oblikom rada učenika) procjene učenika ukazuju da su njihova očekivanja veća te da kod razrednika značajnu ulogu ima njegova komunikacija i suradnički odnos, razrednik koji dobro motivira učenike i zna ostvariti radnu atmosferu na satu te pri tom dobro motivira učenike.

Da bismo provjerili univerzalnost naprijed prikazanih rezultata proveli smo analizu varijance procjene kompetencija razrednika s obzirom na spol i školski uspjeh učenika. Analize su provedene posebno za učenike razredne i posebno za učenike predmetne nastave. Utvrđeno je da prema ovim kriterijima među učenicima ne postoje statistički značajne razlike.

Univarijantnim pristupom – analizom varijanci (ANOVA) ispitane su razlike u tvrdnjama, odnosno procjenama kompetencija razrednika, između učenika razredne i predmetne nastave, na prethodno izoliranim faktorima. Rezultati su prikazani u tablici 5.

Iz podataka prikazanih u tablici 5 proizlazi da se učenici razredne i predmetne nastave statistički značajno razlikuju u procjenama kompetencija razrednika u sva tri faktora. Vrijednosti aritmetičkih sredina upućuju na zaključak da učenici razredne nastave kompetentnijim procjenjuju svoje razrednike u razrednoj nastavi. Razlike su najveće u učeničkoj procjeni kvalitete nastavnog procesa



**Tablica 5.** Vrijednosti i statistička značajnost *f*-omjera te aritmetičke sredine skupina ispitanika – razredna i predmetna nastava

Faktor	F – omjer	Sig. (p)	M– učenici razredne nastave <sup>2</sup>	SD– učenici razredne nastave	M– učenici predmetne nastave <sup>2</sup>	SD– učenici predmetne nastave
Kvalitetan odnos razrednika i učenika	14,29	.00	.18	0,69	-.15	1,17
Kvalitetno razredno ozračje	44,74	.00	.32	0,72	-.25	1,11
Kvalitetan nastavni proces	91,24	.00	.43	0,79	-.35	1,03

njihovih razrednika, zatim u atmosferi kvalitetnog razrednog ozračja koje stvaraju njihovi razrednici, a na posljednjem mjestu razlika se očituje u učeničkoj procjeni kvalitetnog odnosa razrednika i učenika.

S obzirom na područje socijalnih ili komunikacijskih vještina, iz rezultata proizlazi da se kompetencije koje bi razrednici predmetne nastave trebali razvijati u rješavanju ponašajnih problema učenika očituju kroz njihovu nedovoljnu sposobnost učinkovitog komuniciranja sa svim učenicima podjednako. Nedostaci razrednika u predmetnoj nastavi koji iz toga proizlaze mogu se sagledavati kao posljedica tradicionalnog obrazovanja učitelja koje je u sferi međuljudskih odnosa prednost davalo kognitivnim vještinama, a premalo se pažnje pridavalo razvoju socijalnih odnosno komunikacijskih vještina učitelja.

Jedan od mogućih razloga može biti i u tome što su učitelji razredne nastave upisom na studij svjesno odabrali učiteljski poziv, za razliku od učitelja predmetne nastave koji su uz nastavničko zanimanje odabirom studija imali mogućnost zaposliti se i na drugim radnim mjestima vezanim uz struku. Također, učitelji razredne nastave tijekom cjelokupnog diplomskog obrazovanja prolaze sadržajnu pedagoško-didaktičko-metodičku osposobljenost. Stoga se oni kao razrednici osjećaju kompetentnijima u planiranju, programiranju, vođenju radionica s učenicima, organizaciji nastavnog procesa, održavanju kvalitetnog razrednog ozračja. Naime, u razrednoj nastavi razrednik isti razred vodi četiri godine i može slobodnije organizirati vrijeme rada kroz više odgojno-obrazovnih područja te ima više vremena za upoznavanje svakog učenika individualno. Takav pristup omogućuje bolje poznavanje potreba i sposobnosti učenika, mogućnosti za stjecanje pravilnih socijalnih interakcija te prilike za samoostvarenje kako sebe, tako i učenika. U razrednoj nastavi, veći se značaj pridaje odgojnim komponentama i u velikoj mjeri postoji kvalitetnija horizontalna i vertikalna povezanost između predmeta i razreda, što omogućava kontinuitet u realizaciji nastavnog procesa (Koludrović i dr., 2009).

## ZAKLJUČAK

Cilj ovoga rada bio je ispitivanje načina na koje učenici procjenjuju kompetencije razrednika za rješavanje problema u ponašanju učenika u jednoj zagrebačkoj osnovnoj školi, s obzirom na okolnost radi li se o razrednicima u razrednoj ili predmetnoj nastavi.

U istraživanju se pošlo od hipoteze da se učenici razredne i predmetne nastave međusobno statistički značajno razlikuju u procjenama kompetencija razrednika za rješavanje problema u ponašanju učenika, pri čemu ih povoljnijima procjenjuju učenici razredne nastave u odnosu na učenike predmetne nastave. Istraživanje je pokazalo da učenici dosta dobro procjenjuju svoje razrednike, ali da među njima u procjenama postoje razlike.

Rezultati ukazuju da mnogim razrednicima nedostaje znanje potrebno za implementiranje kompetencija koje se odnose na prevenciju problema u ponašanju učenika u razredničke poslove. To uključuje potrebnu mješavinu kognitivnih i praktičnih znanja i vještina razrednika, ali i vrijednosti, motivaciju i stavove, dakle zbroj onoga što se u literaturi naziva kompetencijom. Razrednik koji sebe percipira pedagoški kompetentnim za razredničke poslove ima osjećaj zadovoljstva u toj ulozi te je vrlo vjerojatno kako će to zadovoljstvo prenositi i na svoj razred te u njemu stvarati ozračje prihvaćanja, razumijevanja i dijaloga.

Na temelju rezultata ovoga istraživanja može se zaključiti da je u školi u kojoj je provedeno istraživanje potrebno poboljšanje i daljnje unapređenje rada razrednika koji bi bili kompetentniji profesionalci kao voditelji učenika u procesu njihova rasta, razvoja i napredovanja. Učenici bolje procjenjuju razrednika koji s njima uspostavlja razredna pravila, često potiče i ohrabruje aktivnosti učenika te nudi individualne razgovore izvan nastave, ako je to nekim učenicima potrebno. Učenici primjećuju kada je razrednik više usmjeren na cilj i zadatke na nastavi, a kada je više usmjeren na učenike i na individualni pristup svakom učeniku.

2 Vrijednosti aritmetičkih sredina (učenika razredne i predmetne nastave) izračunate su temeljem rezultata ispitanika na svakom faktoru izoliranom prethodno prikazanom faktorskom analizom.

Za povećanje opće kvalitete odgoja i obrazovanja u školi potrebno je unaprijediti načine na koje se učenici i razrednici nose s problemima u svojem razredu. To ovisi i o tome koliko se učenici mogu pouzdati u podršku svoga razrednika. Pored kvalitetne komunikacije između učenika i razrednika, potrebno je na nivou škole izgrađivati kvalitetnije odnose, međusobno povjerenje, pružanje pomoći i empatiju razrednika. Uz empatičnost, kao važna osobina razrednika u odgojnim aktivnostima ističe se komunikacijska kompetencija, odnosno sposobnost otvorenog komuniciranja. Također se naglašava značaj socijalne kompetencije razrednika analizirajući je kroz osiguravanje pozitivnog ozračja u razredu, fleksibilnost i stil vođenja. Mogu se izdvojiti i ostale potrebne kompetencije razrednika poput doživljaja kontrole, dobrog odnosa s učenicima, biranje djelotvornih ponašanja, kreativnost, analiziranje i rješavanje problema, sigurnost, izbor adekvatnih postupaka, kao i kritičko mišljenje. Razrednici trebaju pružiti podršku učenicima na individualnoj razini kroz kvalitetniji razgovor, pružanje utjehe, savjetovanje i stjecanje povjerenja. Također, razrednici trebaju više poticati i pohvaliti učenike te iskazivati iskrenost i suosjećanja. Toleranciju na različitosti razrednici će uspješnije razvijati kroz radionički oblik rada kao i vježbanje nenasilne komunikacije među učenicima.

Jedna od onih odrednica koje razrednika čine kompetentnijim očituje se u stilu vođenja razrednog odjela. Svaki razrednik razvija svoj specifičan stil vođenja razrednog odjela. Učenici bolje procjenjuju razrednika koji je pozitivno raspoložen za svoj razred, uvijek vedar i dobre volje te skrbi da njegov razred funkcionira kao tim. U takvom razrednom odjelu vlada uzbuđenje i entuzijazam, učenici su zadovoljni osobom razrednika, više su samostalni i samopouzdana, spremni preuzeti rizik i socijalno odgovorni. Takvom razredniku učenici se više povjeravaju i uvažavaju njegovo mišljenje.

Daljnja kvalitetna metoda odgojnog rada razrednika su pedagoške radionice. Njihovom primjenom razrednik postaje pedagoško-psihološki voditelj koji kontrolira uvjete i okruže u kojem se odvija rad čime više nije usmjeren isključivo na procjenjivanje učenika. U radionicama učenici dobivaju priliku proživjeti nove sadržaje kroz osobno iskustvo čime razvijaju samodisciplinu i odgovornost. Romić (2002) citira Johnsona i Johnsona koji kooperativno učenje koje se odvija u radionicama opisuju kao niz strategija usustavljenih tako da omogućuje djelotvorno stjecanje akademskih znanja i vještina te socijalnih vještina učenika. Kao osnovni princip dobrog učenja autori navode dobro motiviranu skupinu koja

ima jasno postavljen zadatak i pravila po kojima će se ponašati pri rješavanju zadataka. Najznačajniji skup vještina koje bi učenici u školi trebali usvojiti su: donošenje odluka, rješavanje problema, stvaralačko mišljenje, kritičko mišljenje, učinkovita komunikacija, interpersonalne vještine, samosvijest, empatija, nošenje s emocijama, nošenje sa stresom (Maleš, Stričević, 2000). Stoga se uloga razrednika u poučavanju učenika životnim vještinama očituje u unošenju promjena u dosadašnji način poučavanja.

U okviru sata razrednika učenje životnih vještina temelji se na aktivnosti, samosvijesti, samopoštovanju, mišljenju, osjećajima i komunikaciji učenika (Bićanić, 2001). Češća primjena pedagoških radionica u školi značajna je za poučavanje svih učenika, a poglavito za poučavanje učenika s teškoćama jer na taj način dobivaju priliku razvijati životne vještine koje ih čine sposobnim za prakticiranje prilagođenog ponašanja. Iskustveno učenje im omogućuje razvoj vještina koje su im potrebne za učinkovito nošenje sa zahtjevima i izazovima svakodnevnog života okoline u kojoj žive i školuju se. Razvoj socijalnih vještina može pomoći učenicima s teškoćama da uspostavljaju pozitivne odnose u interakciji s vršnjacima bez teškoća te da međusobno razvijaju uspješnu međusobnu komunikaciju.

Iz svega navedenog jasno je da profesionalni razvoj razrednika treba biti kontinuirani proces koji ne uključuje samo formalne i institucionalne oblike, već uključuje cjeloživotno učenje i stručno usavršavanje. Naglašava se osobna i profesionalna predanost razrednika cjeloživotnom učenju te razumijevanje i poštivanje različitosti učenika.

Kako je ovaj rad usmjeren na važnost kompetencija razrednika koje će osigurati njihovo aktivno sudjelovanje u davanju sustavne podrške svim učenicima podjednako, iz ovih rezultata vidljivo je da su potrebe za razvojem kompetencija razrednika za rješavanje problema u ponašanju donekle zadovoljene, ali da ih je potrebno dalje razvijati. Ovo se istraživanje odnosi na jednu školu pa bi za generalizaciju rezultata trebalo provesti dodatna istraživanja na reprezentativnom uzorku učenika. No, ovi rezultati mogu se iskoristiti kao jedno od mnogobrojnih polazišta za daljnje unapređivanje i razvijanje specifičnih kompetencija razrednika u inkluzivnoj školi.

Ostvarivanje odgojno-obrazovne inkluzije moguće je samo onda kada su škola i cijela zajednica otvorene i slobodne od prepreka za poučavanje i sudjelovanje sve djece podjednako u školskim aktivnostima, a njihovi roditelji i učitelji te ostali stručnjaci svjesni svojih prava, obveza i odgovornosti u uključivanju djece s teškoćama.

## LITERATURA

- Acedo, C. (2008): Inclusive education: pushing the boundaries, *Prospects*, vol. 38, 5–13. Allan, J. (2003): Inclusion, participation and democracy, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Armstrong, F., Armstrong, D., Barton, L. (2000): Introduction, U: Armstrong, F., Armstrong, D., Barton, L. (Eds.): Inclusive education: policy contexts and comparative perspectives, London, David Fulton, 1-11.
- Bašić, S. (1995): Odgoj, U: Mijatović, A. (Ur.): Osnove suvremene pedagogije, Zagreb, HPKZ.
- Batarelo Kokić, I., Vukelić, A., Ljubić, M. (2009): Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstima socijalne i kulturalne raznolikosti, Izvješće za Hrvatsku, SCIENTER i Centar za obrazovne politike, European Training Foundation.
- Benjamin, S. (2002): The micropolitics of inclusive education, Buckingham, Open University Press.
- Bićanić, J. (2001): Vježbanje životnih vještina, priručnik za razrednike, Alinea, Zagreb.
- Booth, T. (1995): Mapping inclusion and exclusion: concepts for all? U: Clark, C., Dyson, A., Millward, A. (Eds.): Towards inclusive school?, London, David Fulton, 96-108.
- Bouillet, D. (2009): Evidence-Based Practice: Presumption of Inclusive Education?, U: Bouillet, D. i Matijević, M. (Ur.): 3. International Conference on Advanced and Systematic Research: 3. Scientific research symposium Curriculum of Early and Compulsory Education, Zagreb, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 31-42.
- Bouillet, D. (2010): Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja, Školska knjiga, Zagreb.
- Darragh, J. (2007): Universal Design for Early Childhood Education: Nursing Access and Equity for All. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 167-171.
- Des Forges, C. (2001): Uspješno učenje i poučavanje, psihologijski pristup, Eduka, Zagreb.
- Dyson, A., Howes, A., Roberts, B. (2002): A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students, EPPI-Centre Review No. 1.1, London, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, University of London Institute of Education.
- Etički kodeks istraživanja s djecom (2003): Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske, Zagreb.
- Florian, L., Rouse, M. (2009): The Inclusive Practice Project in Scotland: Teacher education for inclusive education, *Teaching and Teacher Education*, 25, 594–601.
- Florian, L., Linklater, H. (2010): Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all, *Cambridge Journal of Education*, Vol. 40(4), 369-386.
- Koller-Trbović, N., Žizak, A., Jedud Borić, I. (2011): Standardi za terminologiju, definiciju, kriterije i način praćenja pojave poremećaja u ponašanju djece i mladih, Povjerenstvo za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladih Vlade Republike Hrvatske, Zagreb.
- Koludrović, M., Jukić, T., Reić Ergovac, I. (2009): Sagorijevanje na poslu kod učitelja razredne i predmetne nastave te srednjoškolskih nastavnika, *Život i škola*, 22(2), 235-249.
- Kostović-Vranješ, V., Ljubetić, M. (2008): “Kritične točke” pedagoške kompetencije učitelja, *Život i škola*, br. 20, 147-162.
- Malm, B. (2009): Towards a new professionalism: enhancing personal and professional development in teacher education, *Journal of Education for Teaching*, 35(1), 77-91.
- Martinčević, J. (2010): Utjecaj socijalne kompetencije učitelja na provođenje cjelodnevnog boravka učenika u školi, *Odgojne znanosti*, Vol. 12, (2), 441-458.
- Mockus, K. (2010): The Competences of the teachers researchers in today’s secondary school, *Tiltai*, 52(3), 133-145.
- Moran, A. (2009): Can a competence or standards model facilitate an inclusive approach to teacher education?, *International Journal of Inclusive Education*, 13(1), 45–61.
- Nacionalni okvirni kurikulum (2008): Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006); Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb.
- Opić, S., Jurčević-Lozančić, A. (2008): Kompetencije učitelja za provedbu pedagoške prevencije poremećaja u ponašanju, *Odgojne znanosti*, 10(1), 181-194.
- Palekčić, M. (2007): Od kurikuluma do obrazovnih standarda, U: Previšić, V. (Ur.): Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaji, struktura, Zagreb, Školska knjiga, 39-115.

- Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi. Narodne novine, br. 112/10.
- Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. Narodne novine, br. 23/91, 74/99.
- Rezolucija Vijeća sigurnosti UN-a (1995).
- Rađenović, A., Smiljanić, M. (2007): Priručnik za razrednike, Alinea, Zagreb.
- Romić, S. (2002): Kooperativno učenje u početnim razredima osnovne škole, Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu, 4, br.1, str.256-272.
- Tilstone, C., Florian, L., Rose, R. (1998): Promoting inclusive practice, London, Routledge Falmer.
- Tilstone, C., Rose, R. (2003); Strategies to promote inclusive practice, London, Routledge Falmer.
- Valjan-Vukić, V. (2010): Komunikacijska kompetencija učitelja i pedagoški oblikovana komunikacija preduvjet razvoja socijalnih kompetencija učenika, Magistra Iadertina, 5(5).
- Villegas, A. M. (2007): Dispositions in Teacher Education; A Look At Social Justice, Journal of Teacher Education, 58(5), 370-380.
- Vizek Vidović, V. (2009): Kompetencije i kompetencijski profili u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji, U: Vizek Vidović, V. (Ur): Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika, Zagreb, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 33-39.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. Narodne novine, br. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12 i 16/12.

## PERCEPTION OF CLASSMASTERS' COMPETENCIES BY THE PRIMARY SCHOOL STUDENTS FROM LOWER AND HIGHER CLASSES

### SUMMARY

*Both national and international documents in the field of education emphasize the importance of educational inclusion, focusing on the recognition of the value of students in all areas of its development, as well as on the guidelines to the classmasters to use, as often as possible, the methods to support the students' learning process based on his/her experience. These guidelines are extremely important because it is known that the educational needs of students with disabilities are quantitatively and qualitatively different from the educational needs of their peers. This difference reflects on the process of education through integrating and correlating general and specific contents, methods, forms and means of work. The above can not be achieved without adequate professional competencies of the teachers in the role of the students' classmasters in order to achieve successful educational inclusion of all the students in regular classes. The emphasis is made on the competencies that classmasters should possess in order to know and to feel safe in building up of their personal and professional skills to be able to identify and accordingly treat different behaviors of their students. In this connection, the aim of this presentation was to check the students' views on the actual capacity of their classmasters (both from the lower and higher classes) to solve the problems met in the student' behaviour, the research having been carried out in a primary school in Zagreb. The study involved students from both lower and higher classes (N=514). The results suggest that the students from either lower or higher classes variously estimate their classmasters' competencies to deal with behavioral problems of the students, those from lower classes being assessed at higher rates.*

**Key words:** teachers, classmaster, competencies, inclusion, students with disabilities