

Izvorni znanstveni članak/
Original scientific paper
Prihvaćeno: 1.12.2017.

Petra Katavić, mag. paed.
Dječji vrtić „Grigor Vitez“ - Split
petra.katavic@gmail.com

izv.prof.dr.sc. Ivana Batarelo Kokić
Filozofski fakultet u Splitu
batarelo@ffst.hr

ULOGA RAZREDNIKA U PROCESU PLANIRANJA, ORGANIZIRANJA I OSTVARIVANJA ODGOJNO-OBRAZOVNIH CILJEVA: STUDIJA SLUČAJA

Sažetak: U središtu ovog rada je interakcija sudionika u odgojnom procesu, prikazana iz perspektive razrednika u srednjoj školi. Razredništvo je funkcija kroz koju se ostvaruje odgojna zadaća škole. Uloga nastavnika u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu je složena. Bez definiranih kompetencija razrednika, ne mogu se ni regulirati kriteriji dodjele razredništva u osnovnoškolskim i srednjoškolskim ustanovama. Kvaliteta, oblici i sadržaji odgojno-obrazovnog rada razrednika s učenicima ovise isključivo o osobnoj motiviranosti pojedinca. Cilj provedenoga istraživanja bio je istražiti praksu odgojno-obrazovnog rada razrednika u srednjoj strukovnoj školi kroz korištenje metode studije slučaja. Rezultati istraživanja ukazuju na očekivanja razrednika od inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja, probleme na koje razrednici nailaze u praksi te neka rješenja za postojeće probleme.

Ključne riječi: izobrazba nastavnika, kvalitativno istraživanje, srednje škole, strukovno obrazovanje

1. Uvod

Odgoj je jedinstven proces personalizacije, razvoja osobnosti i socijalizacije koji se odvija pod svjesnim i nesvjesnim utjecajima socijalne okoline, ali i pod utjecajem osobne motivacije pojedinca. Primarni odgojni činitelj u socijalnoj okolini je obitelj, a sekundarni – škola. Odgojnu ulogu u školi imaju svi nastavnici, stručni suradnici i ravnatelj. No temeljna odgojna uloga u nižim razredima osnovne škole pripada razrednom učitelju, a u višim razredima i u srednjoj školi – razredniku (Bratanić, 2002).

Odgojno djelovanje ili odgojni rad teže je odrediti. Prema Bratanić (2002) nemoguće je učinkovito programirati odgojni rad ili kontrolirati njegove učinke ako se uzmu u obzir i svjesni i nesvjesni utjecaji koji ga prožimaju. Uspješnost odgoja ovisi o suptilnim interakcijama sudionika što je teorija odgoja zanemarivala, razmatrajući odgoj kao društvenu pojavu i baveći se problemima kao što su cilj i zadaci odgoja, organizacija odgojno-obrazovnog sustava, metode i sadržaji odgoja (Bratanić, 1990). Prava *drama odgoja*, kako je naziva Bratanić (2002), jest usklađivanje zahtje-

va personalizacije i socijalizacije koje je uvijek neizvjesno, posebno ako se uzme u obzir cirkularno djelovanje odgojnog odnosa i djelovanje nesvjesne sfere osobnosti sudionika tog odnosa. Stoga Bratanić (1990: 8) uvodi pojam *mikropedagogija* kojim označava *dio pedagogije koji se bavi proučavanjem onih pojava i procesa koji su značajni za odgoj, a vezani su u prvom redu za međuljudski odnos kao temeljnu jedinicu u kojoj se odvija odgojni proces*. U tom međusobnom odnosu uzajamno se razvija i obogaćuje i osobnost odgojitelja i osobnost odgajanika. No kako je u takvom odnosu teško odrediti uzroke i posljedice ponašanja sudionika, odgojitelji bi trebali osvještivati spomenutu međuovisnost odgojnog djelovanja, bilo odgojno djelovanje namjerno i svjesno ili nenamjerno i nesvjesno (Bratanić, 2002). U tome je pojam mikropedagogije sličan pojmu *psihoterapijske pedagogije* (Gruden, 1994, 2006). Psihoterapijska pedagogija označava specifičan pristup odgojnim problemima utemeljen na psihodinamskim načelima. Njen zadatak je razumijevanje nesvjesnih zbivanja u odgojitelju i odgajaniku i u njihovom odnosu te razumijevanje dinamike grupe u kojoj se odvija odgojni proces. Pretpostavlja se kako bi se odgojitelji mogli osposobiti za samostalno izvršavanje tog zadatka, putem edukativnih grupa, čime bi se poboljšala kvaliteta odgojnog procesa (Gruden, 1994). Bratanić (1990; 2002) i Gruden (1994) u svojim radovima naglašavaju individualni aspekt odgoja – razvoj osobnosti – ostvarivan kroz interakciju sudionika u odgojnom procesu.

Odnos učitelja i nastavnika prema učenicima uvjetovan je i ustrojem obrazovnog sustava. Obrazovni sustavi temeljeni na kompetencijama potencijalno odmiču učitelje i nastavnike od njihove odgojne uloge, a koja je u pedagogijskoj teoriji jasno definirana. Prema pedagogijskoj teoriji, odgojno-obrazovne ustanove posreduju norme i vrijednosti te provode socijalizaciju kroz školski život, nastavu, djelovanje školske strukture, djelovanje učitelja te djelovanje učenika (Jurić, 2010). Buljubašić Kuzmanović i Blažević (2015) navode kako škola svojim odgojnim postupcima i stilom vođenja razreda treba poticati pozitivne interakcije, pohvaliti i nagraditi učenike za njihov trud, uz razumijevanje za teškoće i zapreke na tom putu. Odgojno-obrazovna uloga škole uključuje poticanje i praćenje cjelokupnog razvoja učenika koje obuhvaća i razvoj osobina koje škola ne mjeri, a koje mogu biti presudne za uspješan život. Temom odgojne uloge škole uvelike će se baviti i ovaj rad, ali iz perspektive jednog razrednika u srednjoj strukovnoj školi. U teorijskoj razradi koja slijedi, pojašnjeni su glavni pojmovni okviri te rezultati recentnih istraživanja relevantnih za temu.

2. Teorijski okvir

Obrazovanje srednjoškolskih nastavnika

Inicijalno obrazovanje nastavnika u Hrvatskoj je prošlo kroz velike promjene u posljednjem desetljeću radi usklađivanja sustava visokog obrazovanja s Bolonjskim procesom i ECTS sustavom. Hrvatska je 2001. godine potpisala Bolonjsku deklaraciju pa su dotadašnji četverogodišnji nastavnički fakulteti bili suočeni s opsežnim strukturalnim i konceptualnim promjenama studijskih programa. Pri tome su europ-

ske obrazovne politike naglašavale definiranje nastavnčkih kompetencija, odnosno poželjnih ishoda poučavanja i učenja, čije je usklađivanje na razini Europske unije važnije od same strukture studija (Pavin, Vizek Vidović, Miljević-Riđički, 2006).

U Republici Hrvatskoj inicijalno obrazovanje predmetnih nastavnika u osnovnoj i srednjoj školi provode nastavnčki fakulteti. Na preddiplomskoj razini poučavaju se samo akademske discipline dok se kolegiji iz temeljnih obrazovnih znanosti i predmetne metodike poučavaju na diplomskoj razini ako student odabere nastavnčki smjer. Ishodi poučavanja su definirani u terminima studentskih kompetencija, a organizacija kolegija je fleksibilna i usmjerena na praktično iskustvo. S druge strane, inicijalno obrazovanje nastavnika strukovnih predmeta ne provodi se na matičnim fakultetima te nastavnici stručnih predmeta moraju pohađati dodatnu psihološko-pedagošku izobrazbu. Dodatna izobrazba uključuje kolegije iz metodika i iz temeljnih obrazovnih znanosti – psihologije obrazovanja, pedagogije i didaktike. Za razliku od navedenih, nastavnici strukovnih predmeta u obrtničkim i industrijskim srednjim školama ne moraju imati viši stupanj obrazovanja ako on ne postoji u njihovom području. Dovoljna je završena odgovarajuća srednja škola, ali također moraju imati dodatnu psihološko-pedagošku izobrazbu. Nakon stečenog propisanog obrazovanja svi nastavnici-početnici moraju imati jednogodišnji pripravnički staž uz superviziju dodijeljenog nastavnika-mentora. Po završetku staža moraju pristupiti državnom stručnom ispitu pred komisijom Ministarstva kako bi onda postali potpuno kvalificirani nastavnici (Pavin, Vizek Vidović, Miljević-Riđički, 2006).

Osim inicijalnog obrazovanja, razvijen je i sustav stručnog usavršavanja nastavnika pa svi nastavnici imaju obvezu kontinuiranog stručnog usavršavanja iz područja predmeta, metoda poučavanja i pedagoških vještina. Većinom ga organizira Agencija za odgoj i obrazovanje, a u organizaciji programa stručnog usavršavanja sudjeluju i nastavnčki fakulteti, kao i pojedine nevladine udruge (Pavin, Vizek Vidović, Miljević-Riđički, 2006). Pod utjecajem europskih obrazovnih politika u inicijalnom obrazovanju i stručnom usavršavanju nastavnika stavlja se naglasak na razvijanje nastavnčkih kompetencija te na pristup poučavanju i učenju usmjerenom studentu. Temelj promjena vezanih uz razvoj kompetencija je dokument Europske komisije *Zajednička europska načela za kompetencije i kvalifikacije učitelja (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, European Commission, 2005)*. Dokument definira četiri načela od kojih bi trebale polaziti sve zemlje članice EU pri unapređivanju kvalitete i učinkovitosti obrazovanja nastavnika – odgovarajuća kvalificiranost, cjeloživotno učenje i trajni profesionalni razvoj, mobilnost među obrazovnim razinama i europskim zemljama te partnerstvo svih institucija koje sudjeluju u obrazovanju nastavnika. Dalje se definiraju tri ključne kompetencije nastavnika: 1) rad s informacijama, tehnologijom i znanjem, 2) rad s ljudima – učenicima, suradnicima i ostalim partnerima u obrazovanju te 3) rad u društvu i s društvom na lokalnoj, regionalnoj, nacionalnoj, europskoj i široj globalnoj razini. Time je Europska komisija ponudila okvir za razvoj nacionalnih obrazovnih politika, no dubljim proučavanjem europskih obrazovnih sustava bavi se *Tuning projekt. Tuning Educational Structures in Europe* (Tuning Subject Area Group of Education, 2009)

započeo je s radom 2000. godine kao podrška Bolonjskom procesu i Libanonskoj strategiji, a primarno se bavi usklađivanjem obrazovnih struktura i sadržaja s ciljem razvijanja usporedivih kvalifikacija na europskoj, ali i široj razini. Dokument *Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education* (Tuning Subject Area Group of Education, 2009) nudi pregled kvalifikacija, ishoda učenja i kompetencija u području obrazovnih znanosti i obrazovanja nastavnika. Opisane su kompetencije za tri ciklusa obrazovanja – preddiplomsku, diplomsku i postdiplomsku razinu te je ponuđena lista specifičnih i generičkih (zajedničkih u oba područja) kompetencija. Neke od navedenih specifičnih kompetencija za nastavnike su: znanje iz predmeta i područja poučavanja, posvećenost poticanju napretka i postignuća učenika, sposobnost poticanja i razvoja strategija učenja, sposobnost procjene ishoda učenja i učeničkih postignuća, sposobnost stvaranja i poboljšavanja klime i okoline za učenje i poučavanje, sposobnost prilagodbe kurikulumu specifičnom kontekstu obrazovanja, sposobnost samoprocjene vlastitog rada, svijest o potrebi kontinuiranog profesionalnog usavršavanja, sposobnost uspješne komunikacije s pojedincima i grupama, sposobnost savjetovanja učenika i roditelja, sposobnost suradničkog rješavanja problema te sposobnost prepoznavanja i prikladnog odgovaranja na različite potrebe učenika (Tuning Subject Area Group of Education, 2009).

Iako spomenute kompetencije čine kvalifikaciju nastavnika određenog predmeta, ujedno bi mogle predstavljati i osnovu za daljnju razradu posebnih kompetencija za kvalifikaciju nastavnika koji preuzimaju posao razrednika u osnovnim i srednjim školama. Slično je i s recentnim istraživanjima pripremljenosti nastavnika za rad u srednjim školama koje u svom fokusu imaju pitanje razvijenosti pojedinih nastavničkih kompetencija. Navedena istraživanja usmjerena su na poticanje razvoja pojedinih kompetencija kroz programe za obrazovanje nastavnika za rad u inkluzivnom okruženju (Cramer, Liston, Nevin i Thousand, 2010; Vlah, Međimorec Grgurić, Baftiri, 2017), kompetencija upravljanja razredom (Piwowar, Thiel, Ophardt, 2013; Reupert, Woodcock, 2010), ali i kompetencija nastavnika u praksi koje se izravno vezuju uz ishode učenja (Klug, Bruder, Kelava, Spiel, Schmitz, 2013; Kunter, Klusmann, Baumert, Richter, Voss, Hachfeld, 2013).

Vlah, Međimorec Grgurić i Baftiri (2017) su istraživale potrebu za stručnom pomoći za učitelje koji provode odgojno-obrazovno uključivanje te njihov doživljaj kompetentnosti za odgojno-obrazovno uključivanje. Utvrđena je potreba učitelja za podrškom u pripremi prilagodbe sadržaja za pojedine učenike, pri čemu se osjećaj kompetentnosti za provedbu odgojno-obrazovne inkluzije može predvidjeti nižom stručnom spremom i dužim iskustvom u radu s učenicima s teškoćama. U istraživanju provedenom u SAD-u, Cramer, Liston, Nevin i Thousand (2010) su stavile naglasak na nužnost promjena u programima za pripremu nastavnika kako bi budući nastavnici naučili surađivati s ciljem poboljšanja odgojno-obrazovne prakse.

Kanadska studija koju su proveli Reupert i Woodcock (2010) polazi od važnosti djelotvornog upravljanja razredom, a u studiji se istražuju tehnike upravljanja razredom koje koriste budući nastavnici. Sami rezultati studije koji ukazuju na učestalo korištenje korektivnih tehnika od strane budućih nastavnika, značajni su za razvoj

programa za obrazovanje nastavnika s ciljem razvijanja kompetencija i samopouzdanja budućih nastavnika za korištenje različitih tehnika upravljanja razredom. Dok je manja studija provedena u Njemačkoj usmjerena na procjenu djelotvornosti programa za obrazovanje nastavnika vezano uz kompetenciju upravljanja razredom, a ukazuje kako izravna poduka iz tehnika upravljanja razredom ima pozitivan utjecaj na kompetencije budućih nastavnika (Piwowar, Thiel, Ophardt, 2013).

U opsežnijoj studiji na reprezentativnom uzorku srednjoškolskih nastavnika u Njemačkoj, Kunter, Klusmann, Baumert, Richter, Voss i Hachfeld (2013) su istraživali pedagoško znanje nastavnika, profesionalna vjerovanja, motivaciju za rad u nastavi te samousmjeravanje kao dio profesionalne kompetencije. Istraživala se mjera u kojoj navedene kompetencije utječu na učeničke ishode pri čemu su utvrđeni pozitivni utjecaji pedagoškog znanja nastavnika, motivacije za poučavanje te samousmjeravanja na kvalitetu nastave. S druge strane, utvrđeno je kako opća akademska znanja nastavnika ne utječu značajno na kvalitetu nastave. Klug, Bruder, Kelava, Spiel i Schmitz (2013) proveli su nešto specifičniju studiju usmjerenu na nastavničko prepoznavanje načina učenja kod učenika. Provedeno istraživanje rezultiralo je trodimenzionalnim modelom prepoznavanja načina učenja učenika koji može poslužiti kao osnova su za razvoj dijagnostičke kompetencije nastavnika.

Razredništvo

Razredništvo kao jedna od uloga nastavnika postoji od 1964. godine kada se *Zakonom o osnovnoj školi* propisuje da razrednik vodi i obavlja poslove razrednog odjeljenja, a dužan je i jedan sat u svom razrednom odjelu neposredno raditi s učenicima (prema Rađenović, Smiljanić, 2007). Tijekom 19. stoljeća i prve polovice 20. stoljeća odgojni problemi razreda rješavali su se samo na satovima vjeronauka ili tijekom ostalih nastavnih predmeta (Radovanović, 2008). Spomenutim zakonom ustanovljeni su satovi neposrednog odgojnog rada s razrednim odjelom koji su prvih sedam razreda imali naziv *pionirska zajednica*, a u osmom razredu *zajednica učenika*. Takvo ideološko viđenje razredništva zadržalo se do devedesetih godina 20. stoljeća kada se uvodi naziv *sat razredne zajednice*, a potom *sat razrednog odjela* (Rađenović, Smiljanić, 2007). Razredništvo u srednjim školama konačno je definirano 2000. godine u Pravilniku o izmjenama i dopunama Pravilnika o normi neposrednog odgojno-obrazovnog rada po nastavnim predmetima i načinu utvrđivanja broja izvršitelja na odgojno-obrazovnim drugim poslovima u srednjoj školi (*Narodne novine*, br. 67/02) kao *skupina poslova razrednika* u koju spadaju *neposredni odgojno-obrazovni rad s učenicima, rad s roditeljima i nastavnicima razrednog vijeća, rad na razrednoj evidenciji i administraciji te ostali poslovi razrednika*. Također je određena tjedna norma koja iznosi 6 sati i to: (a) neposredni odgojni rad s učenicima – 2 sata (sat razrednika i sat rada s manjim skupinama učenika); (b) rad s roditeljima i nastavnicima razrednog vijeća – 2 sata; (c) rad na razrednoj evidenciji i administraciji – 1 sat; te (d) ostali poslovi razrednika – 1 sat. (*Narodne novine*, br. 67/02). Kao što navode Rađenović i Smiljanić (2007), razredništvo je nezaobilazni dio poslova

nastavnika koji su zakonski regulirani te postaju obvezni i sastavni dio tjednih zaduženja imenovanih razrednika. Imenovanje razrednika pripada ovlastima ravnatelja, a kriteriji odabira ovise o njihovom stavu prema funkciji razrednika, o poslovnoj politici vođenja škole te o potrebama zadovoljavanja zaduženja nastavnika.

Iako su *Pravilnikom* definirani razrednički poslovi, koja je uloga ili funkcija razrednika može se iščitati samo iz malobrojne literature o toj temi. Za Malića (1981: 86) razrednik je *pedagoški rukovodilac razreda* koji odgojno djeluje na formiranje učeničke osobnosti i čija *pedagoška funkcija* uključuje *poznavanje učenika i njihovih mogućnosti, poznavanje obiteljske situacije i ciljeva što ih škola želi ostvariti, poznavanje nastavnika, članova razrednog vijeća, poznavanje pedagoških mjera koje mogu koristiti odgoju učeničkog kolektiva i učenika pojedinca*. Isto navode Rađenović i Smiljanić (2007) u svom Priručniku za razrednike. Bratanić (1990) se razmatranju odgojiteljske uloge razrednika usmjerava na proučavanje različitih oblika suradnje s ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa – suradnja s učenicima, roditeljima, nastavnicima razrednog vijeća, stručnim suradnicima (pedagog/psiholog) i s ravnateljem. Suradnja s učenicima ostvaruje se kroz individualni rad s učenicima i rad s razrednom grupom posebno kroz satove razrednog odjela. Suradnja s roditeljima ostvaruje se kroz individualne razgovore, koji mogu biti informativni i savjetodavni, roditeljske sastanke, posjete roditeljskom domu i kroz pismeno obavještanje. Suradnja s nastavnicima razrednog vijeća, stručnim suradnicima i ravnateljem je organizirana kroz razredna i nastavnička vijeća na kojima se rješavaju konkretni problemi razreda i škole. No njihova suradnja može i trebala bi biti i individualna, posebno sa stručnim suradnicima koji bi razredniku trebali pomoći u neposrednom odgojnom radu s učenicima, ali i u suradnji s roditeljima (Bratanić, 1990). Uz nedostatnu literaturu za razrednike, problematično je i pitanje osposobljavanja za razredništvo koje nije sustavno ni institucijski riješeno, nedostaju programi usavršavanja, a razredništvo često u školama nije praćeno ni vrednovano (Rađenović, Smiljanić, 2007). Također ne postoje ni posebni kolegiji na nastavničkim fakultetima koji se bave ovim pitanjem (Rađenović, Smiljanić, 2007), a poseban problem u srednjim školama je dodjeljivanje razredništva nastavnicima stručnih predmeta koji nemaju ni opću pedagoško-psihološku naobrazbu (Bratanić, 1990).

Inkluzivno odgojno-obrazovno okruženje stavlja dodatni naglasak na ulogu razrednika u odgojno-obrazovnom sustavu. Kudek Mirošević (2013) naglašava značaj odgojno-obrazovne inkluzije, poticanje razvoja učenika u svim područjima te potrebu usmjeravanja razrednika na korištenje metode iskustvenog učenja. Za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redovite razredne odjele nužne su profesionalne kompetencije učitelja u ulozi razrednika. Navedene kompetencije vezuju se uz poznavanje načina uočavanja različitih oblika ponašanja te ispravnog rada prilikom pojave određenih ponašanja. Gruden (1992, 1994) u studiji o mogućnostima i utjecaju iskustvenih edukacijskih grupa za nastavnike kao obliku stručnog osposobljavanja utvrdila kako je za rad s djecom posebnih potreba u suvremenom društvu potrebno stjecanje osnovnih znanja iz psihologije, psihopatologije i psihoterapije, ali i rad na razvoju vlastite osobnosti razrednika putem edukacijskih

iskustvenih grupa. U studiji koja je dio šireg projekta, organizirala je edukacijske grupe nastavnika, pedagoga i studenata nastavničkih fakulteta i ukazala na potrebu nastavnika za pomoći pri otkrivanju, razumijevanju i upućivanju učenika posebnih potreba, ali i istaknula važnost osposobljavanja nastavnika za samopromatranje i razvijanje pravilne slike o sebi. Opisani projekt nije primjer praktičnog organiziranja stručnog osposobljavanja, ali stavlja naglasak na razrednikovu percepciju vlastite uloge, odnosno njegovo shvaćanje svrhe vlastitog odgojnog djelovanja, kao i njegova percepcija poželjnih karakteristika osobnosti razrednika.

Temeljem pretražene međunarodne literature moguće je zaključiti da je forma razredništva koju poznajemo u našem školskom sustavu, karakteristična za manji broj odgojno-obrazovnih sustava u svijetu. U relevantnim bazama podataka pronađen je relativno mali broj znanstvenih studija u kojima se problematizira ili istražuje ulogu razrednika u osnovnom ili srednjoškolskom odgoju i obrazovanju (Bregar, 2013; Jovanović, Đurić, 2015; Liu, Barnhart, 1999; Stopar, 2012). Liu i Barnhart (1999) tako opisuju uloga razrednika u okviru tradicije školskog sustava u Kini koja ima za cilj ostvarivanje ciljeva izobrazbe i razvoja učenika kroz uspostavljanje zajednice učenja koja bi trebala privući učenike školi i učenju. U navedenom okruženju razrednik se bavi određenom grupom učenika, a svi nastavnici i učitelji surađuju u upravljanju razredom. Navedeni pristup poboljšava jedinstvo učenika i nastavnika u obrazovnom okruženju. Stopar (2012) navodi kako u Sloveniji različiti dionici doživljavaju i procjenjuju ulogu razrednika različito, ovisno o postojećem iskustvu i očekivanjima. Rad razrednika se doživljava kao izazov, prilika za osobni rast i za "pozitivno djelovanje na živote drugih ljudi". Bregar (2013) je istraživala stav nastavnika osnovnih škola u Sloveniji o razredništvu, vremenu potrebnom za izvršavanje razredničkih zadaća, procjeni značaja pojedinih razredničkih zadaća, podršci koju dobivaju za obavljanje razredničkih zadaća te izobrazbi koju su dobili za obavljanje navedene uloge. U radu se navodi da uspješnost razrednika u budućnosti ne smije ovisiti isključivo o njihovim osobnostima i općim nastavničkim kompetencijama, već da je nužno provoditi sustavno obrazovanje za razredništvo. Slične zaključke donosi i studija koju su na Kosovu proveli Jovanović i Đurić (2015), a koja se temeljila na metodi teorijske analize i modeliranja, pri čemu je utvrđeno kako u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu razrednik ima vrlo važnu ulogu i brojne pedagoške zadatke. Autori naglašavaju, s ciljem unaprijeđena odgojno-obrazovnog rada, potrebu poduzimanja niza sustavnih mjera u smislu intenziviranja odgojnog rada škole, osposobljavanja i stalnog stručnog usavršavanja razrednika te poboljšanja statusa i kompetencija učiteljske struke.

Odgoini rad razrednika s učenicima

Kao osnovne zadatke odgojnog rada razrednika s učenicima, Malić (1981) ističe razvoj osobnosti učenika i razvijanje suradničkih odnosa između učenika. Kao što je prethodno spomenuto oba zadatka se mogu ostvarivati i kroz individualni rad s učenicima i kroz rad s razrednom grupom (Bratanić, 1990). Ti različiti oblici rada

s učenicima postavljaju pred razrednika i različite izazove koje mora osvijestiti i za čije se rješavanje treba osposobiti. Ali prvi izazov za razrednika, bez obzira na oblik rada, kojeg postavljaju i mikropedagogija (Bratanić, 1990) i psihoterapijska pedagogija (Gruden, 1994) je rad na vlastitoj osobnosti. Oba pristupa prepoznaju osobnost razrednika, ali i ostalih nastavnika, kao najutjecajnije i najvažnije odgojni instrument pa stavljaju naglasak na osvještavanje vlastitih nesvjesnih procesa i na svjesni razvoj razrednikovih pozitivnih osobina - prvenstveno empatije.

Jedna od odgojnih zadaća razrednika je i briga za zdravu osobnost učenika. Stoga razrednik treba biti upoznat s uzrastom učenika i psihološkim procesima njegove dobi te sa sredinom i uvjetima u kojima učenik živi. Razrednik mora biti osposobljen prosuđivati o učenikovom ponašanju na osnovi simptoma, ali i uzroka, barem na razini njihove dijagnoze. Važno je da razrednik ne ostaje na površinskoj razini problema, već da se potruži razumjeti učenika i empatično mu pristupi (Bratanić, 1990). Kako bi to mogao ostvariti potrebno mu je poznavanje razvojne psihologije i osnovno poznavanje psihologije mehanizama obrane i psihodinamike. Razumijevanje mehanizama obrane zapravo znači razumijevanje ponašanja učenika, ali i osvještavanje vlastitog ponašanja i njegova utjecaja na učenike, dok poznavanje psihodinamike može pružiti dublji uvid u motive ponašanja učenika ili razrednika (Gruden, 1994). Za olakšavanje ove odgojne zadaće, razrednik bi trebao voditi opservaciju učenika kod kojih primjećuje oblike odstupanja od uobičajenog. No ne očekuje se od razrednika da sam rješava sve učeničke probleme, već treba prepoznati koji problemi nadilaze njegovu osposobljenost i potražiti pomoć stručnih suradnika u školi ili uputiti roditelje na pomoć izvan škole (Bratanić, 1990). Razvoj osobnosti ne odvija se samo u individualnom radu razrednika s učenikom. Veći utjecaj na osobnost imaju interakcije razrednika i učenika u razrednoj grupi pa je stoga razvijanje suradničkih odnosa s i među učenicima druga odgojna zadaća razrednika. Odgojni rezultati očituju se u dubljim sferama učenikove osobnosti i iskazuju se u njegovim stavovima i odnosima prema drugim učenicima, nastavnicima, roditeljima i na širem društvenom planu (Bratanić, 1990). U grupnoj psihoterapiji ti fenomeni nazivaju se grupna kohezija i interpersonalno učenje i predstavljaju osnovne terapijske čimbenike (Yalom, 1985). Umjesto terapijskog, njihovo odgojno djelovanje može iskorištavati i razrednik ukoliko poznaje osnove grupne dinamike. Razred je grupa i svi fenomeni koji se pojavljuju u psihoterapijskoj grupi, pojavljuju se i u razredu. U svakoj grupi, pa tako i u razredu, se zbiva interpersonalno učenje i stvara se grupna kohezija, tj. smisao pripadanja, i bez djelovanja terapeuta ili voditelja grupe. No kako bi se njihovi učinci usmjerili u pozitivnom smjeru za razvoj osobnosti, razrednik bi trebao poznavati bar neke osnovne fenomene grupne psihoterapije i osvijestiti vlastite mogućnosti kao voditelja grupe (Gruden, 1994). Terapijsko u grupi nije odvojeno od odgojno-obrazovnog djelovanja, oni se prožimaju (Gruden, 1994) pa utječe i na planiranje i programiranje rada na satovima razrednog odjela čija uspješna realizacija ovisi ponajprije o kvaliteti uspostavljene interakcije razrednika i učenika i o odnosu među njima (Bratanić, 1990). Stoga ne iznenađuje kako su i neke metode odgojnog rada na nastavi, kao što je igranje uloga, često preuzete i prilagođene iz metoda grupne psihoterapije.

U kontekstu inozemnih odgojno-obrazovnih sustava proveden je niz istraživanja usmjerenih na suradnički odnos učenika i nastavnika te utjecaja nastavnika na socio-emocionalni razvoj učenika koji mogu biti značajni za sagledavanje zadaće razrednika (Bordelon, Phillips, Parkison, Thomas, Howell, 2012; Bundick i Tirri, 2014; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, Schellinger, 2011; Mitchell, Bradshaw, Leaf, 2010). Bordelon, Phillips, Parkison, Thomas i Howell (2012) provedli su istraživanje utjecaja nastavnika na ponašanje učenika kojim je utvrđeno kako suradnički odnos nastavnika i učenika pozitivno utječe na ponašanje učenika. Mitchell, Bradshaw i Leaf (2010) su istraživali mjeru u kojoj se ponašanje učenika mijenja vezano uz osobine nastavnika te su utvrdili kako je školska klima povezana s poboljšanim školskim uspjehom i smanjenjem problema u ponašanju te je često dio inicijativa za poboljšanje škole. Bundick i Tirri (2014) su istraživali percepciju učenika o ulozi nastavnika u razvoju smisla kod učenika u ranoj i kasnoj adolescenciji u Finskoj i SAD-u, ali i prepoznavanje kompetencije nastavnika u pomaganju učenicima u pronalaženju smisla i pozitivnom utjecaju na njihov razvoj u cjelini. Rezultati istraživanja ukazuju na kulturološke razlike u gledanju na utjecaj nastavnika na razvoj učenika, pri čemu je utvrđeno kako je smisao osnova razvoja u adolescenciji, a upravo su nastavnici u mogućnosti razvijati osjećaj smisla kod svojih učenika i poticati ih na ostvarivanje životnih ciljeva. Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor i Schellinger (2011) provedli su metaanalizu istraživanja usmjerenih na socijalno i emocionalno učenje s rezultatima koji ukazuju kako je sustavni proces poticanja socijalnog i emocionalnog razvoja učenika zajednička odlika škola koje postižu i akademski uspjeh, imaju dobre odnose između učenika i nastavnika i smanjenu prisutnost problema u ponašanju.

3. Empirijsko istraživanje

Za ostvarivanje cilja istraživanja odabrana je kvalitativna metodologija i metoda studije slučaja. Tehnike prikupljanja podataka su bile polustrukturirani intervjui s razrednikom te opservacije satova razrednog odjela. Istraživanje je provedeno u jednoj četverogodišnjoj srednjoj strukovnoj školi, u županijskom centru na jugu Hrvatske. Za istraživanje se dobrovoljno odazvala razrednica jednog prvog razreda koja u spomenutoj školi radi kao nastavnica hrvatskoga jezika. S razrednicom su provedena dva polustrukturirana intervjua, jedan pri početku istraživanja i jedan pri završetku. Opservacija satova razrednog odjela vođena je u razdoblju od 5 mjeseci, a tijekom prvog polugodišta školske godine 2013./2014. prisustvom istraživača na satovima razrednog odjela jednom tjedno. Vođen je nestrukturiran dnevnik bilješki opažanog i razgovora s razrednicom prije i/ili nakon održavanja sata razrednog odjela.

Metoda istraživanja

Podaci za ovu kvalitativnu studiju slučaja sakupljeni su korištenjem različitih istraživačkih alata. Korištena metoda istraživanja je studija slučaja, koju Yin (2008: 46) definira kao „... empirijsko istraživanje koje istražuje suvremeni fenomen u dubini i unutar njegovog zbiljskog konteksta, posebno kada granice između fenomena i konteksta nisu očite.“ Yin

(2008) u definiciju studije slučaja uključuje i posebnu logiku strukturiranja istraživanja te specifične tehnike prikupljanja i pristupa analizi podataka. Pojam slučaj odnosi se zapravo na predmet istraživanja (Fraenkel, Wallen, Hyum, 2011), a razlikuju se četiri tipa strukturiranja studije slučaja: 1) struktura s jednim slučajem i jednom jedinicom analize, 2) struktura s jednim slučajem i više jedinica analize, 3) struktura s više slučajeva i jednom jedinicom analize, i 4) struktura s više slučajeva i više jedinica analize (Yin, 2008: 87).

Provedena studija slučaja strukturirana je kao prvi tip – struktura s jednim slučajem i jednom jedinicom analize. Prema Yinu (2008) odabir strukture s jednim slučajem je opravdan ako istraživani slučaj predstavlja provjeravanje postojeće teorije, rijetke ili jedinstvene okolnosti, reprezentativan ili tipičan slučaj ili ako ima relevantnu longitudinalnu ulogu. Prema tome je ovakvo strukturiranje studije opravdano jer je istraživani slučaj reprezentativan ili tipičan slučaj kojeg se pokušava opisati i analizirati. Jedinica analize je individualna osoba, odnosno odgojno-obrazovni rad razrednice u srednjoj strukovnoj školi. A u skladu s istraživačkim pitanjima, individualna osoba, tj. razrednica, je odabrana i kao izvor podataka. Prema Yinu (2008) u studijama slučaja koriste se brojne tehnike prikupljanja podataka no, specifično za studiju slučaja, najčešće se koristi direktna opservacija. Opservacija u provedenom istraživanju bila je nesustavna s poluparticipirajućom ulogom promatrača (Fraenkel, Wallen, Hyum, 2011: 447). Promatrač i čin promatranja su predstavljeni svim sudionicima dok je svrha opservacije nepotpuno objašnjena samo jednom sudioniku – razrednici čiji je rad predmet istraživanja. Opservacija se provodila u dužem vremenskom razdoblju kroz velik broj odvojenih promatranja, a fokus je bio široko postavljen na cjelovit odgojno-obrazovni rad razrednice. Holistički su promatrani svi elementi vezani uz njen rad – njene karakteristike, interakcije s učenicima, oblici i metode rada. Tehnika direktne opservacije je uz polustrukturirani intervju, u skladu s istraživačkim pitanjima pa je zato upotrijebljena u ovom istraživanju (Yin, 2010: 134-140).

Sudionici istraživanja

Razrednica koja je vodila promatrane odgojno-obrazovne aktivnosti ima 40 godina i završila je Kroatistiku i južnoslavensku filologiju te Bibliotekarstvo početkom 90tih, a prvi profesionalni uzor vidi u svojoj nastavnici hrvatskoj jezika iz osnovne škole. U srednjem školstvu radi već 20 godina, profesor je mentor i u procesu dobivanja zvanja profesora savjetnika. Na početku studije, razrednica i njeni učenici obaviješteni su o općem cilju ove studije: istraživač će promatrati način provedbe sata razrednika i razredničke prakse tijekom jednog polugodišta.

Istraživačka pitanja

Problem istraživanja definiran je pitanjem kako se izvodi odgojno-obrazovni rad jednog tipičnog razrednika u dinamičnoj svakodnevnoj sredini srednjoškolske ustanove pod utjecajem svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa - učenika, roditelja, nastavnika, stručnih suradnika, ravnatelja i samog tog razrednika.

Cilj istraživanja bio je istražiti praksu odgojno-obrazovnog rada razrednika u srednjoj strukovnoj školi kroz korištenje metode studije slučaja, a koja između ostalih ima i etnografske korijene (Stake, 1995). U etnografskim istraživanjima, netipično je definirati specifična istraživačka pitanja prije sakupljanja podatka. Stoga su sljedeća pitanja formulirana tijekom prve faze analize podataka o temama koje su proizašle iz podataka. U tu svrhu postavljena su tri istraživačka pitanja:

- 1) Kakva je razrednikova percepcija vlastite kompetencije i uloge u odgojno-obrazovnom procesu?
- 2) Koje su odlike procesa planiranja i organiziranja razredničkih poslova u srednjoj strukovnoj školi?
- 3) Koje metode rada i načini stvaranja međusobnih odnosa se provode u razrednoj grupi u svrhu ostvarivanja određenih odgojno-obrazovnih ciljeva?

Analiza podataka

Provedenim intervjuima i opservacijom dobivena je velika količina podataka u tekstualnom obliku - bilješke opservacije i transkripti intervjuja. Navedeni kvalitativni podaci analizirani su kroz pet koraka (Yin, 2010): 1) skupljani su u formalnu bazu podataka, 2) podaci su u bazi rastavljeni prema sadržaju, 3) podaci su zatim sastavljeni po novootkrivenim uzorcima, 4) interpretirani su rezultati, te 5) donešeni su opći zaključci na temelju cjelovite studije. Navedeni koraci nisu se provodili uzastopno već su se opetovano ponavljali i sukcesivno izmjenjivali. U ovoj studiji organizacija, rastavljanje i sastavljanje podataka odnosila se na kodiranje podataka (Yin, 2010). U provedenom istraživanju korišteno je otvoreno kodiranje. Prvi korak je bio organiziranje formalne baze kvalitativnih podataka – transkribirani podaci iz intervjuja i opservacije sadržajno su podijeljeni u tri kategorije od kojih se svaka odnosi na jedno istraživačko pitanje. Potom su se unutar svake od kategorija podaci dodatno razdijelili u dvije potkategorije sadržajno ili kontekstualno povezanih paragrafa. Sljedeći korak je bio otvoreno kodiranje tih paragrafa.

Kodirati općenito znači kategorizirati, stvoriti sustav ili klasifikaciju (Saldana, 2009: 8). Saldana (2009: 8) kod definira kao sumativno značenje koje se pridružuje podacima na razini jedne riječi, sintagme, rečenice ili cijelog paragrafa. Kvalitativni kodovi stoga mogu biti deskriptivni ili interpretativni, a mogu se odrediti prije procesa analize (selektivno kodiranje) ili se mogu induktivno izvoditi iz dobivenih podataka (otvoreno kodiranje) (Fraenkel, Wallen, Hyum, 2011: 436). Svakom paragrafu, ili manjim jedinicama unutar njega, pridavani su kodovi koji su ga sumativno opisivali. Navedeni koraci su cirkularni pa je podjela kvalitativnih podataka bila često izmjenjivana dok se nije došlo do konačne organizacije prikazane u rezultatima istraživanja.

Triangulacija

U promišljanju načina osiguravanja vjerodostojnosti provedene studije, autorice su u provedbi studije i analizi podataka slijedile smjernice za provedbu četiri vr-

ste triangulacije (Denzin, 1978). U okviru ove studije provedena je triangulacija: (1) kroz podatke (podatci su sakupljeni iz različitih izvora, a s ciljem formiranja cjelovitog prikaza), (2) na razini teorija (u prikazu rezultata istraživanja prisutne su stalne reference na različite teorijske pristupe i rezultate relevantnih istraživanja), (3) na razini metoda (u studiji su korištene različite tehnike prikupljanja podataka poput intervjua, opservacija, analize dokumenata) te (4) triangulacija istraživača (premda je studiju slučaja provodila jedna od autorica studije, u samoj analizi podataka sudjelovale su obje autorice).

Rezultati istraživanja i rasprava

Slijedom istraživačkih pitanja, u okviru studije se dalje proučavaju tri tematske kategorije temeljene na dobivenim podacima: (a) razrednikova percepcija vlastite kompetencije i uloge u odgojno-obrazovnom procesu, (b) proces planiranja i organiziranja razredničkih poslova, te (c) ostvarivanje određenih odgojno-obrazovnih ciljeva kroz razredništvo. Zbog ograničenja ovog rada, svi rezultati nisu u istoj mjeri opisani opservacijskim bilješkama i izvancima iz intervjua.

Razrednikova percepcija vlastite kompetencije i uloge u odgojno-obrazovnom procesu

Razrednica, čiji je odgojno-obrazovni rad istraživani studirala je u razdoblju od 1989. do 1994. godine. U tom razdoblju obrazovanje predmetnih nastavnika isto je provedeno na različitim fakultetima, ovisno o predmetu studija, a trajalo je četiri godine. Fakulteti koji su obrazovali predmetne nastavnike (Profesore predmeta) sadržavali su program u koji su bila uključena područja i kolegiji iz psihologije obrazovanja i razvojne psihologije, opće pedagogije s didaktikom, sociologije obrazovanja te predmetne metodike (Pavin, Vizek Vidović, Miljević, 2006). Munjiza i Lukaš (2006) ističu kako je u tadašnjim programima udio pedagoško-psihološkog obrazovanja uvelike zaostajao u odnosu na opće i stručno obrazovanje, a unutar pedagoško-psihološkog obrazovanja najveći dio satnice je pripadao metodici predmeta. Ipak, u provedenim intervjuima, razrednica spominje kvalitetu svog pedagoško-psihološkog obrazovanja u pozitivnom kontekstu: „Dakle, satove razredništva nismo imali, ništa posebno, ne, ni na satovima metodika moga predmeta,pedagogije, psihologije, dakle bilo kojeg od tadašnjih predmeta. Ne sjećam se da smo imali ovoga izdvojeno učenje o tome kako kao mladi profesori koji ćemo obavljati dužnost razrednika tome pristupiti, no ipak mislim da s obzirom na tadašnje vrlo zahtjevne kolegije i iz metodika i pedagogije kod odlične profesorice ...mislim da sam imala dobru podlogu za krenuti u razred, a onda su se spojili moji pozitivni uzori iz mog školovanja.“ No s druge strane, iz njenih odgovora je vidljivo kako rješenja za konkretne odgojne probleme u praksi pronalazi u vlastitim nastavničkim i razredničkim uzorima te informalnim učenjem iz literature: „Dakle uvijek sam ovoga u nedoumici što učiniti, sjećala sam se svojih profesora tako da mislim da je ipak u našem zvanju ključno imati pozitivne uzore kojima se vraćati iz

vlastitog školovanja i ...vlastita potraga za ...stručnom literaturom ...“ ili „Metodika sata razrednika je usmjerena na osnove metodike smo dobili kroz polaganje stručnog ispita, a ovo ostalo je preporuka stručne literature koju smo tada iščitavali u većoj ili manjoj mjeri. Sve vam ovisi osobnoj zainteresiranosti pojedinca i ... osobna potraga za stručnom literaturom.“ U novim programima pedagoško-psihološke izobrazbe definiraju se nastavničke kompetencije u skladu s europskim načelima obrazovanja nastavnika, i iako su definirane vrlo široko u skladu s različitim suvremenim zahtjevima rada s učenicima i drugim sudionicima obrazovnog procesa, ne izdvajaju se posebne kompetencije za nastavnike koji preuzimaju funkciju razrednika. Također, nastavnici imaju obvezu kontinuiranog stručnog usavršavanja iz područja predmeta, metoda poučavanja i pedagoških vještina, a programe i pružatelje usluga stručnog usavršavanja regulira Ministarstvo (Pavin, Vizek Vidović, Miljević, 2006). No u programima usavršavanja koje organizira Agencija isto nema posebnih programa za razrednike – razrednica opisuje vlastito iskustvo: „... programi vezano za nadopunu znanja i vještina kako biti dobrim razrednikom, ne. Ali naravno da sve oblike stručnog usavršavanja stručnih seminara pa nadalje sam ovoga pohađala, ...ne sjećam se da je bio iti jedan baš usmjeren isključivo ka izazovima razrednika suvremenog doba. ... to su sve bili uglavnom primjeri dobre prakse za nastavu hrvatskog jezika i književnosti, baš za posao razrednika ne...“ Vizek Vidović i Domović (2013) ističu potrebu restrukturiranja programa stručnog usavršavanja interaktivnim pristupom odozdo, uvažavajući potrebe nastavnika. Isto tako brojni autori ističu potrebu prepoznavanja razredništva kao funkcije za koju je potrebno dodatno osposobljavanje ili kroz inicijalno obrazovanje ili kroz programe stručnog usavršavanja. Vrgoč (2004) smatra kako je u Hrvatskoj potrebno permanentno stručno osposobljavanje za razrednike koji se zbog nedostatka poticaja i nedovoljne osposobljenosti usmjeravaju isključivo na administrativne i organizacijske poslove, zanemarujući svoju pedagošku funkciju. Rađenović i Smiljanić (2007) smatraju kako oblici stručnog usavršavanja nastavnika samo donekle zadiru u područje razredništva, ali nikad ciljano i svakako nedovoljno. Zbog kompleksnosti razredničke funkcije autorice ističu dodatnu potrebu uvođenja posebnog kolegija razredništva u program inicijalnog obrazovanja nastavnika uz potrebu posebnog, sustavnog i konkretnog usavršavanja razrednika. No ove ideje nisu nove, još je Malić (1981) postavio zahtjeve za uvrštavanjem posebnog obrazovanja za razredništvo u program pedagoško-psihološkog obrazovanja nastavnika na nastavničkim fakultetima te za organizaciju sustavnog programa stručnog usavršavanja. Zanimljivo, on predlaže i organizirano pedagoško osposobljavanje kao jednu od funkcija stručne pedagoško-psihološke službe u školi jer smatra kako njihov rad uopće ne bi bio moguć bez razrednika pa bi ih trebali osposobiti kao suradnike. Razrednica također uviđa problem nedovoljne osposobljenosti nastavnika za preuzimanje razredništva te ima čvrsta stajališta o stručnom usavršavanju razrednika. Kasnije se pokazalo kako je nezadovoljna radom nekih od kolega, jer dok je ona vrlo angažirana u organizaciji poslova vezanih uz razredništvo i planiranju satova razrednika („...ima na primjer satove razrednika koje onda ovoga i koje mogu reći da sam ih osobno ja napisala, dakle pregled rada satova razrednika i oni bi se trebali mijenjati kroz četiri godine...“) oni uopće ne obavljaju svoje obveze („Tako da imate te dvije krajnosti, dakle satovi razrednika koji se zapravo ne odrađuju ili se odrađuju reda radi i ovakvi drugi satovi razrednika koji su stvarno izvrsni za učenike, ali opet se vraćamo na to da je ipak

ključan motiviran profesor...“) Razumljivo se javlja ogorčenost u školi u kojoj se očito ni ne provjerava ispunjavanje dužnosti razrednika te nema nikakve provjere kvalitete rada („...zbog takvih stvari je važna uloga razrednika, postajete učenicima obitelj, roditelj i zato mislim da bi trebali postojati kriteriji za preuzimanje te uloge. Mislim da mladi nastavnici ne bi smjeli postajati razrednicima bar dvije, tri godine nakon položenog stručnog ispita, a i onda tek nakon dodatne teorijske i praktične izobrazbe i uz obvezno daljnje usavršavanje. Nažalost, nema stručnog usavršavanja za razrednike, a ono je itekako potrebno, posebno što se tiče prepoznavanja određenih poremećaja kod učenika“). Suprotno tome razrednica je vrlo motivirana i svjesna odgovornosti svog odgojnog rada pa je jasan njen prijedlog o mentorskom sustavu u osposobljavanju mladih nastavnika za preuzimanje razredništva – „Isto tako, kao što postoji mentorstvo za nastavne predmete, tako bi trebalo postojati i za razredništvo, s mentorom koji je razrednik s iskustvom i rezultatima...nažalost, to nije uopće sređeno u sustavu, gdje se razredništvo često preuzima samo zbog dva sata manje u satnici.“ Takav sustav točno bi ustanovio odgovornosti škole, ravnatelja, stručne službe, razrednika-mentora i razrednika-početnika. A zahtijevao bi i određivanje kriterija kvalifikacije razrednika-mentora kao i definiranje kompetencija koje bi razrednik-početnik trebao steći, čime bi se valorizirao njen dosadašnji rad. Iz prethodno navedene izjave može se oprezno generalizirati što razrednicima predstavlja najveći problem u praksi – kako pomoći učenicima s posebnim potrebama. Razrednica je ovaj problem istaknula nekoliko puta tokom istraživanja („prepoznavanje određenih poremećaja kod učenika“, „znati gdje i kada tražiti pomoć, posebno za učenike s posebnim potrebama“, itd.). Navedeni podaci u skladu su s podacima ranije provedenih istraživanja o procjeni važnosti tema u stručnom usavršavanju nastavnika navode kao drugu najvažniju temu rad s djecom s posebnim potrebama (Pavin, Vizek Vidović i Miljević-Rički, 2006: 18).

Razrednica uspoređuje svoju ulogu s ulogom „obitelji“, „roditelja“ odnosno „majke“. Vidi se kao brižnu osobu, arhetipski majčinski lik koji uvijek želi „riješiti određeni problem i pomoći učeniku“. Želi upoznati se i družiti s učenicima i izvan školske atmosfere i za nju je primarni zadatak razrednika „brinuti da je atmosfera u razredu dobra i da su oni složni, povezani, da zajedno rješavamo sve moguće probleme“. Stoga ne iznenađuje što često ima stvoren konflikt između uloge nastavnika i uloge razrednika – „Imam osobno problem u tome što s obzirom na predmet koji predajem i njegovu zahtjevnost jer učenici moraju dobro znati hrvatski jezik da bi mogli ovoga položiti uspješno državnu maturu. ... s obzirom na velike razlike u predznanju i na činjenicu da više nemamo čitalačke generacije, nego samo imamo pojedince koji čitaju, ... moji kriteriji u prvom razredu, što se tiče nastave hrvatskoga, moraju biti strogi i zahtjevni kako bi se onda oni prilagodili, a onda mi to ne korespondira sa ulogom razrednika koji je tu da im pomogne riješiti razlike u prelasku iz jednog tipa školovanja u drugi, dakle imam problem, istovremeno morate biti dobar policajac i loš policajac, odnosno mama i maćeha, mama kao razrednica, a maćeha (smijeh) u početku kao profesor hrvatskog koji ih mora zapravo naučiti čitati i ono što govorimo, obrađivati kako to govori.“ Prema Bratanić (1990) ovaj konflikt nastaje zbog specifičnosti odnosa između odgojitelja i odgajnika u kojem dolazi do isprepletanja

profesionalnog i osobnog odnosa. Profesionalni odnos nastaje stjecajem okolnosti i ima jasnu namjeru i cilj, dok se osobni odnosi temelje na osobnoj naklonosti pa osjećaji imaju primarnu ulogu. Stoga su pokušaji uspostavljanja osobnijeg odnosa i razvijanja pozitivnih međusobnih osjećaja, temeljenih na međusobnoj naklonosti, otežani ako se istovremeno pokušava uspostaviti nastavnički autoritet. Bratanić (1990) smatra kako se konflikt može nadići razvijanjem otvorenog dijaloga i međusobnim boljim upoznavanjem što opet upućuje na neke poželjne karakteristike osobnosti razrednika. Razrednica, odgovarajući na pitanje što bi savjetovala mladim razrednicima zapravo daje uvid u karakteristike vlastite osobnosti koje smatra potrebnim i poželjnim za uspješan odgojni rad: *„Prvo, dodatno teorijsko obrazovanje i rad na sebi – upoznati se sa svim onim što je primjenjivo u radu s učenicima – te biti motiviran za rad i imati interes za učenike. ... jer će motiviran i zainteresiran razrednik uvijek pronaći način kako uspješno riješiti određeni problem i pomoći učeniku. ... također, znati gdje i kada tražiti pomoć, posebno za učenike s posebnim potrebama. Treba uvijek u takvim slučajevima surađivati s pedagoško-psihološkom stručnom službom i voditi se njihovim mišljenjem.“* Sve karakteristike koje navodi i koje su iščitane iz ostalih podataka – motiviranost za rad s učenicima i za kontinuiran rad na vlastitom razvoju; interes, briga i ljubav prema učenicima te spremnost na traženje pomoći – ističu i Bratanić (1990, 2002) i Gruden (1992, 1994) kada spominju osobnost odgajatelja kao najvažniji odgojni instrument. Bratanić (1990) smatra kako je za uspješno obavljanje uloge razrednika odlučujuća kvaliteta njegove ličnosti i pozitivan stav prema obavljanju te funkcije, dok Gruden (1994) ističe razvoj odgajateljeve osobnosti kao jedan od najvažnijih zadataka psihoterapijske pedagogije, a upravo ove karakteristike vezuje uz spremnost i uspješnost u usvajanju znanja i vještina koje taj pristup nudi.

Proces planiranja i organiziranja razredničkih poslova

Razredna odjeljenja se raspodjeljuju i razrednici se imenuju na početku svake školske godine, što je po Maliću (1981) u većini škola već automatiziran proces koji ovisi ponajprije o broju učenika i radi li nastavnik u tom odjeljenju ili ne. Imenovanje razrednika je ovlast ravnatelja, pa kriteriji koji se pri tome postavljaju ovise o poslovnoj politici vođenja škole, o stavu ravnatelja prema funkciji razrednika, te o potrebama zadovoljavanja zaduženja nastavnika (Rađenović, Smiljanić, 2007: 12). Znači, nastavniku se razredništvo može dodijeliti i zbog nepopunjenosti satnice ostalim zaduženjima pa razrednicima postaju i nastavnici s vrlo malim brojem sati što uvelike otežava njihovo odgojno djelovanje. I razrednica na pitanje o kriterijima dodjele razredništva u školi u kojoj radi odgovara isticanjem ovog problema: *„A nema jasnih kriterija i to mislim da je velik problem, velika mana odnosno praznina u pravilnicima, ... zato što se često razredništvo dodjeljuje ne po tome ima li netko afiniteta i želi li to, nego da bi se popunila norma odnosno satnica ...“* Prema Rađenović i Smiljanić (2007) ovakva raspodjela negativno utječe na brojne elemente razredničkih poslova jer razrednik dio tjedna nije prisutan u školi pa nema pravovremen uvid u odgojne

situacije koje su se dogodile u njegovoj odsutnosti, o događanjima u razrednoj grupi doznaje posredno i njegova reakcija nužno kasni. No ono važnije, što ističe Bratanić (1990), je kako takav razrednik nema pozitivan stav prema obavljanju svoje funkcije i nije istinski zainteresiran za svoje učenike, a to je najvažniji preduvjet njegove uspješnosti. Za uspješno obavljanje uloge razrednika odlučujuća je kvaliteta njegove ličnosti, znači ne samo njegovo znanje o tome što raditi, već uz to one osobine i sposobnosti koje će omogućiti da to znanje dođe do izražaja (Bratanić, 1990) pa bi se afinitet, kojeg razrednica ističe, svakako trebao uzimati u obzir pri imenovanju razrednika. No kako ono ovisi o odluci ravnatelja, veći je propust zakonsko neregulirane kriterija dodjele razredništva, iako ono i ne može biti regulirano prije utvrđivanja potrebnih kompetencija i kvalifikacija. Također, uobičajena je praksa preuzimanje razredništva prvog razreda i njegovo vođenje kroz sve četiri godine, no iz raznih razloga može doći do promjena, a iskustvo razrednice je zanimljiv primjer: „*Posebno evo posljednje dvije generacije su bile takozvani problematični razred koji sam ispratila na životni put. Prvi razred zbog toga što, dakle preuzela sam ih u trećem srednje zbog toga što su imali čak šest promjena razrednika i to mislim da je najgore što se može desiti, ... i... što naravno utječe onda i na kriterije - neki opravdavaju s više tolerancije, na primjer sate, neki s manje, neki su hladniji u pristupu, neki topliji pa je to sve dovelo do toga da je to bio razred koji je imao najlošiji uspjeh i najviši broj neopravdanih u školi i onda su roditelji sami primijetili par onako situacija, otvorenih svađa sa profesorima kao posljedica nedostatka vodstva, razgovora o problemima. ...na prijedlog pedagoške stručne službe, zamoljena sam ja, jer sam im predavala hrvatski od prvog razreda neka ne preuzmem te godine prvaše, nego da preuzmem njih, jer zapravo kroz moj predmet najbolje upoznam njihovu emotivnu stranu i onda sam ih preuzela u trećem razredu, a kako smo se mi prije toga dobro poznavali kao dakle imali smo taj izgrađen odnos već do trećeg razreda ... razred poslije njih sam dobila zbog toga što je to bio razred u kojem su bili učenici s različitim zdravstvenim poteškoćama ... učenici koji nisu imali zdravstvenih poteškoća smatrali da su oni tu u nepovoljnom položaju. Nisu imali dobru komunikaciju sa dotadašnjom razrednicom i opet sam eto zamoljena ako mogu da ovoga uskočim kao razrednik u trećem razredu i to sam učinila...“ U ovom primjeru može se izdvojiti nekoliko točaka za analizu. Prvo, vidljivo je kako se u praksi razredništvo može promijeniti i tijekom školske godine zbog duže bolesti razrednika, nesporazuma s učenicima ili roditeljima ili na zahtjev samog razrednika. Prema Rađenović i Smiljanić (2007) smatraju kako je tada izvršavanje razredničkih poslova otežano, jer je lakše voditi razred od početka godine kada razrednik može postaviti jasne ciljeve te planski i sustavno surađivati s učenicima u njihovu ostvarivanju tijekom cijele godine. Drugo, ponovo se javlja pitanje dodjeljivanja razredništva nastavnicima s malim brojem sati, u ovom slučaju profesorici informatike, čiji predmet učenici imaju samo jednu godinu što otežava njihovo upoznavanje, a time i stvaranje pozitivnih emocionalnih odnosa nužnih za razvoj uspješne suradnje. Treće, istaknuta je i intervencija stručne pedagoško-psihološke službe u dodjeljivanje razredništva i to spajanjem „*problematičnog razreda*“ s razrednicom čije su sposobnosti i pozitivan odnos prema uče-*

nicima prepoznali kao odlike kvalitetnog razrednika. Time se može otvoriti i pitanje zašto stručna pedagoško-psihološka služba nema ovlasti ili bar sudjelujuću ulogu u imenovanju razrednika ili procjeni njihove sposobnosti za preuzimanje te funkcije. Četvrto, može se iščitati važnost uloge razrednika kao voditelja grupe u čije primarne zadatke spadaju razvoj grupne kohezije (povezanost, međusobno prihvaćanje i prisnost članova) i stvaranje kulture grupe (međudjelovanje i ponašanje članova) (Yalom, 1985). Nedostatak dosljednog vodstva koje je glavni model poželjnog ponašanja vodi do nastanka besciljne, lutajuće grupe (Yalom, 1983) ili do povećanog pojavljivanja otpora – primitivnih obrana osobnosti kao što su agresivno ponašanje prema drugima, neozbiljna atmosfera, ekshibicionistička ponašanja, agresija prema autoritetima i sl. (Klain, 2008) što se, prema razredničinom opisu, dogodilo s prvim razredom iz navedenog primjera.

Preuzimanjem razredničke funkcije započinje planiranje (programiranje) odgojnog rada – predviđanje odgojnih sadržaja, pronalaženje konkretnih odgojnih zadataka i definiranje odgojnih ciljeva (Cipek, 2004: 55), a za uspješno planiranje potrebna je analiza odgojne situacije. Ona uključuje pronalazak ključnih pokazatelja stanja u razredu te postupaka za moguće pozitivno mijenjanje trenutne odgojne situacije (Rađenović, Smiljanić, 2007). Razrednik koji svoje učenike već poznaje može odmah pristupiti organizaciji odgojnog rada, no za razrednika koji preuzima novo razredno odjeljenje, prvi i osnovni korak u planiranju je upoznavanje učenika i uspostavljanje kvalitetne interakcije. Uzrast učenika, sredina i uvjeti u kojima živi, nametat će učniku specifične probleme. U sustavu predmetne nastave nastavnik upoznaje učenike s aspekta svog nastavnog predmeta te ih kroz njihov rad na nastavi procjenjuje. Time se ličnost učenika kao cjeline gubi pa razrednik, koji i sam ima nastavu u više razreda, može nedovoljno poznavati svoje učenike i njihove obiteljske prilike (Bratanić, 1990). Razrednica pristupa planiranju kroz izradu „statistike“ i „osobne evidencije“ o učenicima: „*Ove godine imam prvi razred i pripremam se tako da napravim statistiku koju zapravo nemam, ali napravim statistiku i kroz inicijalne testove ... njihov uspjeh do sada, vladanje ... u razgovorima s roditeljima u prva dva mjeseca saznanjem ... sve moguće poteškoće i onda o tom vodim bilješke sve četiri godine, ...*“ Pri tome se trudi prikupiti što više podataka o učenicima i njihovoj pozadini, odnosno sredini iz koje dolaze, potičući roditelje na suradnju: „*A kad preuzimam treći razred već ih uglavnom dobro poznajem ali im ne znam roditelje i onda isti postupak upoznavanja roditelja kroz prvo polugodište, Isto tako preuzmem sve što mi ima reći dotadašnji razrednik i stručna pedagoška služba.*“ Kakav stav će roditelj zauzeti prema školi, uvelike ovisi o razredniku i njegovom stavu prema suradnji s tim roditeljem (Bratanić, 1990) pa je za uspješnu suradnju nužan pozitivan stav razrednika i razvijanje međusobnog razumijevanja i povjerenja (Cipek, 2004). Iz navedenog je vidljivo kako razrednica ispunjava te zahtjeve, prilazeći roditeljima iz pozicije osobe koja štiti interese i prava njihove djece te traži njihovu suradnju za uspješnije ispunjavanje tog zadatka. Također, kada se radi o ovakvom naknadnom preuzimanju razredništva, za prikupljanje podataka o učenicima je vrlo važna suradnja između razrednika i stručne pedagoško – psihološke službe: „*za... ključne probleme, preko*

zdravlja do socijalne ili obiteljske situacije, evidenciju vodi stručna pedagoška služba, ali onda često imate i nekakve manje zahtjevne situacije, po kriterijima pedagoške stručne službe i koje razrednik bi zapravo trebao znati, opet kažem jer smo zaista velika škola i onda se tu i ne može očekivati od jednog pedagoga i psihologa da vodi računa i sve zna baš o svakom učeniku pa je tu vrlo važno da se razredništvo, ... što manje mijenja, ... najbolja situacija je preuzeti razredništvo u prvom razredu i voditi ih do kraja...“ Istaknula je kako se rad razrednika i rad stručne pedagoško-psihološke službe međusobno nadopunjuju – stručna pedagoško-psihološka služba pomaže razredniku u radu s pojedinim učenicima kada su njihovi problemi izvan sposobnosti samog razrednika, no razrednik je i dalje onaj koji kontinuirano brine o razvoju svih učenika u grupi. Istaknula je kako zbog velikog broja učenika stručna pedagoško-psihološka služba ne može kontinuirano pomagati u svim situacijama koje razrednik procjenjuje problematičnima pa se razrednik mora sam snaći, vodeći se njihovim savjetima. Tu bi se moglo uzeti u obzir pitanje koje postavljaju Rađenović i Smiljanić (2007) o zanemarenosti aktiva razrednika u školama, a unutar kojeg bi razrednici mogli zajedno planirati odgojni rad, razmjenjivati iskustva i međusobno si pomagati. Zanimljivo je promotriti kako se kroz cijelo istraživanje može prepoznati vrlo uspješna razrednička suradnja i s učenicima i s roditeljima i sa stručnom pedagoško-psihološkom službom i kako razrednica više puta ističe važnost tih oblika suradnje, a s druge strane vrlo rijetko spominje suradnju s drugim razrednicima i nigdje ne ističe njenu važnost. Obično i kada spomene rad drugih razrednika u školi, odmah uz jedan pozitivan sud, istakne i jedan negativan, što ne radi pri opisivanju drugih oblika suradnje s kojima je očito zadovoljna, što navodi na zaključak kako rad svojih kolega (barem jednog većeg dijela) negativno procjenjuje, kao: „A obično je to onda u praksi tako da predviđeni satovi razrednika koji bi trebali bit obvezni se zapravo ne odrađuju ili su vrlo kratki i informativni prvih deset minuta i onda djeca odlaze, a no naravno imate i odličnih pozitivnih primjera gdje se satovima razredništva pristupa vrlo ozbiljno i odgovorno s izrađenim planom, gdje se uz satove razrednika u školi organizira i izvanškolska nastava u obliku odlaženja na predstave, u kino, izložbe, neke važne kulturne manifestacije i događanja u gradu, ali naravno sve tematski povezano sa satovima razredništva...“ ili „Nema, ali ima na primjer satove razrednika koje onda ovoga i koje mogu reći da sam ih osobno ja napisala, dakle pregled rada satova razrednika i oni bi se trebali mijenjati kroz četiri godine. Nema, ne možete imati sat upoznavanja sve četiri godine, tako da ga neki prilagođavaju naravno, a neki drže sve četiri godine tu istu listu predloženih tema.“

Sljedeći korak u planiranju je postavljanje odgojno-obrazovnih ciljeva, a ovako razrednica definira ciljeve za tekuću školsku godinu: „Prvo polugodište je uvijek stresno zbog njihovih lošijih ocjena od onih na što su navikli pa je onda zapravo kroz prvo polugodište uvijek glavna tema upoznavanje i metode učenja. Opuštanje kreće tek od drugog polugodišta kad onda imamo više vremena za neke slobodnije, nazovimo to tako, teme koje njih zapravo više zanimaju u ovom nekakvom njihovom, nekakvom izvanškolskom vremenu, Malo nas je sad omela činjenica da sad više nema zaključivanja ocjena na prvom polugodištu pa tako nemamo realnu sliku nji-

hovich mogućnosti što će se onda produžiti do kraja prvog razreda. Pa je, tu je i problem što ne znate kako olakšati nekome veće probleme koje, koji se mogu desiti s prijelaza iz osnovne u srednju školu.“ i „...svaki sat razrednika je zapravo usmjeren prema tome da svakako ima cilj. ... prvo polugodište, ciljevi su uglavnom usmjereni ka ovom obrazovnom djelu jer je zapravo poanta prilagodba novoj školi i novim pravilima, novim predmetima i pomirbi razlika u predznanjima između osnovne i srednje škole. Nakon toga naravno čim se otvori situacija i odgojnog djela ..., često ... morate biti spremni za, za goruće situacije.“ Jasno je definirala odgojno - obrazovne ciljeve za prvo polugodište – međusobno upoznavanje i prilagodba učenika novoj sredini s naglaskom na nove obrazovne zahtjeve i metode učenja, dok nema jasno definiranih ciljeva za drugo polugodište već samo ističe kako se planira posvetiti njihovim izvanškolskim interesima te rješavanju trenutnih odgojnih situacija koje će se javljati. Navodi još i razvoj empatije („*empatija svakako kao primarna, svakako, jer bez empatije i tolerancije neće biti ni dobrih rezultata*“) kao opći cilj koji se provlači kroz cijelo njeno odgojno djelovanje. Razvoj empatije teško je definirati, proces empatijskog razumijevanja, prema Gruden (2002), odvija se najprije spontano i intuitivno, a zatim svjesno i namjerno te omogućuje učinkovitu komunikaciju i bolje međusobne odnose. Prije je već navedeno kako razrednica primarnim zadatkom razrednika smatra stvaranje dobre atmosfere i suradnje u razrednoj grupi pa ne iznenađuje njeno definiranje empatije kao općeg odgojnog cilja. Iako ga ne operacionalizira, ona ga ostvaruje nudeći učenicima model ponašanja kroz vlastitu osobnost, ponašanje i pristup učenicima i rješavanju problema u razrednoj grupi.

Organizacija rada razrednika u školi promatrana je kroz odabir tema za satove razrednika te kroz suradnju razrednika, stručne pedagoško-psihološke službe, ravnatelja i roditelja u rješavanju odgojnih situacija i problema. U odabiru tema razrednica ističe kako na razini škole nema ništa obvezujuće za razrednike, postoji samo lista predloženih tema (koju je ona sastavila) koja služi kao orijentacija razrednicima u izrađivanju vlastitog plana rada: „*Od ostalih tema kažem postoje zajedničke teme koje imamo, a za ostalo to sve ovisi o želji nastavnika odnosno razrednika da se dotiče i nečeg što nije stereotipno. Uglavnom su vam tu... Dakle uglavnom su vam to uvijek u početku satovi u kojima upoznajete učenike s njihovim pravima i obavezama, obavezno se prva dva sata razrednika čita Kućni odgoj, dakle pravila kućnog odgoja, kućnog reda te Pravilnik o ocjenjivanju i dijelovi Statuta koji se tiče, koji se tiču njih i njihovih prava i obveza te Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja. Ono što njih najviše zanima, odnosno s čim ih morate upoznati to je pohađanje nastave i pedagoške mjere jer je to u suštini ključni problem.*“ Za odabir tema, ističe još stručnu literaturu koju dobiva u radu i razmjenjuje s kolegama te literaturu koju dobiva od stručne pedagoško-psihološke službe, kao što je sada Priručnik za provođenje zdravstvenog odgoja.

Organizacija rada razrednika u školi vidljiva je kroz suradničku mrežu razrednika, roditelja, stručne pedagoško-psihološke službe i ravnatelja u rješavanju odgojnih situacija i problema. Jirasek (2004) ističe kako su oni u suvremenoj školi ravnopravni partneri koji bi trebali svaki iz svog kuta sudjelovati u rješavanju prepoznatog

problema. Suradnja razrednika s roditeljima se primarno odvija kroz individualne razgovore (informativne i savjetodavne) i roditeljske sastanke, a sa stručnom pedagoško – psihološkom službom i ravnateljem kroz nastavnika i razredna vijeća. Razredna vijeća obuhvaćaju sve nastavnike koji predaju učenicima u jednom razrednom odjeljenju i u tim se vijećima usklađuje odgojno djelovanje i rješava se odgojna problematika vezana uz suradnju s roditeljima (Bratanić, 1990). Razrednica napominje kako sa stručnom pedagoško – psihološkom službom najčešće surađuje i traži njihov savjet ili pomoć kada ima problem s pojedinim učenikom pa je riječ o posrednom djelovanju stručnih suradnika koji pomažu razredniku da što bolje ostvari svoje zadatke (Bratanić, 1990): *„...ono što mislim da je ključno je ovoga pomoć stručne pedagoške službe u školi u kojoj radite dakle da na razrednim vijećima kada razgovaramo o svakom učeniku i ako imamo neki problem onda tu svakako pomaže savjet ... ako imate sreću pa radite u školi koja ima pedagoga i psihologa, dakle razrednik, pedagog i psiholog, to su mislim tri ključne osobe koje su za koje nužno da zajedno surađuju i da ovoga rješavaju sve probleme“* Kada su problemi pojedinog učenika zahtjevniji, organizira se složeniji oblik suradnje koji često uključuje i roditelja, što se može prikazati primjerom iz opservacije. U razgovoru, poslije sata, razrednica je objasnila svoj stav prema neprimjerenom ponašanju djevojaka i zašto je izdvojila dvije od njih na satu razrednog odjela. Prethodno u kinu, kao i na ovom satu, neprimjerenom ponašanje bilo je predvođeno jednom od tih djevojaka. Objašnjava kako je u suradnji sa školskom psihologicom saznala da je djevojka u teškoj socijalnoj situaciji. Smatra kako djevojka teško podnosi odvojenost i novu sredinu te misli kako učenica to pokušava sakriti pa se sve ispoljava kroz njeno ponašanje. Smatra kako svojim nametanjem i jakom osobnošću prethodi grupu još nekoliko učenica iz razreda, zajedno s drugom učenicom koju je izdvojila na satu, za koju kaže da ima naglašeno seksualno ponašanje i izgled za što također pretpostavlja da može biti prikrivanje socijalne situacije je su joj oba roditelja nezaposleni. S njenom majkom ima dobru komunikaciju i nada se da će uspješno zajedno surađivati, dok roditelji prve učenice odbijaju svaki oblik komunikacije pa u tom slučaju surađuje sa školskom psihologinjom. Ovdje školski psiholog neposredno djeluje kroz direktni kontakt s prvom učenicom i njenim roditeljima, a vjerojatno će nastaviti i posredno djelovati pomažući razrednici u integraciji spomenute učenice u razrednu grupu i savjetujući razrednika o primjerenom odgojnom djelovanju koje neće narušiti njen razvoj.

Bratanić (1990: 152) ravnatelja simbolično naziva *razrednikom razrednika* i smatra kako o uspostavljenoj suradnji ravnatelja sa svakim razrednikom ovisi realizacija odgojnog plana škole u cjelini, a posebno ostvarivanje zadataka suradnje s roditeljima. Zanimljivo je stoga promotriti i podatke koji su u analizi označeni kodom SSR (suradnja sa stručnom službom i ravnateljem) jer iako označeni kao suradnja ovi podaci ukazuju na potpuno suprotno – negativni pol suradnje. Kratki sadržaj kodiranih paragrafa stavljen u vremenski kontekst je: Učenici su imali problem s nastavnicom matematike – 80% neprolaznosti na pismenim ispitima, zbog čega je razrednica predala zahtjev ravnateljici za organizacijom dodatne nastave matematike. Zahtjev je

ostao neodgovoren i, usprkos ponudi druge nastavnice matematike da ju održava, dodatna nastava nije organizirana, a učenici i razrednica su se sami organizirali i dvije učenice s afinitetom za matematiku su podučavale ostale. No ponašanje nastavnice matematike se pogoršalo i razrednica je u suglasnosti s roditeljima ponovo napisala zahtjev za organizacijom dodatne nastave uz kojeg su priložili i pismo ravnateljici izražavajući svoju zabrinutost i razočaranje zbog nerješavanja problema. Kada je sve ostalo bez odgovora pozvana je stručna inspekcija za ravnateljicu i za nastavnicu matematike, nakon čega se uspjela organizirati dodatna nastava. I iako je ovo vrlo negativan primjer (ne)suradnje ravnateljicom, ujedno je i primjer odlične suradnje razrednice s roditeljima koji su bili na vrijeme o svemu informirani i koji su je prepoznali kao nekoga tko je stao u zaštitu prava njihove djece pa su je podržali i sudjelovali u rješavanju problema. Bratanić (1990) ističe kako uspješnost suradnje s roditeljima ovisi o uspostavljenom odnosu temeljenom na uzajamnom povjerenju, sličnim stavovima i međusobnom razumijevanju, a to je razrednica u ovom slučaju zasigurno uspjela ostvariti.

Ostvarivanja određenih odgojno-obrazovnih ciljeva kroz razredništvo

Metode koje je razrednica koristila na satovima razrednog odjela mogle bi se grupirati po svrsi. Jedna grupa metoda korištena je za realizaciju odgojnih tema i ciljeva tog sata, dok je druga grupa korištena za rješavanje odgojnih problema koji su se javljali na tom satu ili odgojnih problema koji su se obično već dogodili u školskom tjednu prije održavanja sata razrednika. Kako su korištene metode u obje grupe bile vrlo raznolike ne opisuju se sve, već samo one najučestalije ili one najzanimljivije ovom istraživanju.

Razrednica je rijetko imala tematski razrađene satove razrednika, satovi su najčešće bili posvećeni razrješavanju određenih odgojnih problema ili su se organizirali izvan škole, posjetom kinu ili kazalištu. Jedan sat na početku školske godine imao je razrađenu temu i cilj – međusobno upoznavanje učenika i razrednice te je organizirana je radionica sa zabavnim testom osobnosti koji su popunjavali svi učenici. Nakon toga još su samo tri sata imala planiranu odgojnu temu. Jedan je bio kreativna radionica u kojoj su razrednica i učenici zajedno izrađivali božićne ukrase za učionicu i kreirali razrednu božićnu čestitku za roditelje. Drugi tematsko planirani sat održan je povodom Međunarodnog dana djeteta i Svjetskog dana prevencije zlostavljanja djece na kojem je pripremila prezentaciju za upoznavanje učenika s njihovim pravima. Posljednji sat organiziran je kao reakcija na aktualna društvena događaja, tj. na javnu raspravu koja je povedena u medijima nakon kažnjavanja nogometaša Šimunića zbog korištenja parole „Za dom spremni“. Razrednica je obrazložila kako je odabrala ovu temu zbog velike količine netočnih informacija koje su se javile u medijima i društvenim mrežama, koje onda učenici usvajaju i na temelju njih stvaraju neprihvatljive stavove. Stoga je pripremila prezentaciju koju ona naziva kratkim prikazom povijesti. Objašnjava pojam kviling te prikazuje parolu „Za dom spremni“ kroz različite povijesne kontekste, prikazuje i objašnjava različite primjere ubijene

djece i njihove fotografije u novijoj hrvatskoj povijesti i sve to osuđuje ističući kako je na kraju bitno jedino da se takvo što uopće nije smjelo dogoditi. Razrednica ističe kako je svrha ove prezentacije bila razbiti zablude učenika stvorene neznanjem i kroz medije, ali i uvijek učiti moral i štititi slabije. Na ostalim održanim satovima, kada su se neke odgojne teme mogle prepoznati onda je najčešće to bilo unutar sadržaja nastave hrvatskoga jezika. Ti sadržaji su se pojavljivali kao ono što nije stigla obraditi na satu hrvatskog jezika jer se na tim satovima često bavila odgojnim problemima koji su zaokupljali pažnju učenika. Kako se sat hrvatskog jezika održavao kao četvrti, a sat razrednika kao sedmi sat u tom danu sadržaji su se često zamjenjivali. No i prilikom obrade sadržaja hrvatskog jezika koristila se metodama kojima su isticane odgojne teme i ciljevi unutar tih sadržaja, kao što je metoda kreativnog pisanja *pri čemu* povezuje sadržaje bajki s njihovom svakodnevnicom – učenici su imali zadatak napisati svoje suvremene verzije poznatih bajki i čitaju ih pred razredom. Očit je problem izražajnog čitanja (i čitanja općenito) te gledanja animiranih verzija bajki pa je na kraju iskazala zabrinutost za izražavanje i kreativnost učenika, kao i svoj interes za to područje. Često koristi i metodu analize teksta praćenu razgovorom o odgojnim sadržajima, a zanimljivo je bilo i organiziranje kratke dramatizacije jednog ulomka iz djela *Hasanaginica* pri čemu se neprimjereno ponašanje djevojaka za vrijeme izvedbe pojavilo kao odgojni problem, zbog čega razrednica predstavu prekida i odmah kreće u rješavanje novonastale odgojne situacije.

I inače razrednica ovakve i slične probleme u ponašanju učenika doživljava kao „*goruće odgojne situacije*“ čije se rješavanje ne može ostavljati za sljedeći sat samo zato što je imala planiran i pripremljen neki drugi sadržaj. Njen stav u skladu je s Yalomovim (1985) poimanjem najvažnijih zadataka voditelja psihoterapijske grupe – jedan od njih je poticanje fenomena *ovdje i sada*. Voditelj psihoterapijske grupe treba stalno usmjeravati pažnju pacijenata na aktualna događanja u grupi kako bi im pomogao razumjeti i steći uvid u ponašanje koje demonstriraju, služeći se pritom i povratnom informacijom drugih članova. Poput terapeuta i razrednici se mogu koristiti ovim fenomenom u ispravljanju neprilagođenih ili neprihvatljivih oblika ponašanja, što razrednica često čini, kao u već spomenutom slučaju neprikladnog ponašanja djevojaka u dramskoj predstavi. Razrednica prekida izvedbu kada uvidi ponašanje dvije djevojke na „pozornici“ koje neprikladno gestikuliraju drugim učenicama u klupi (namigivanje, pućenje usana, saginjanje prsima i sl.) te upozorava na izgled djevojaka i pita ih shvaćaju li kako se na taj način predstavljaju drugima kao objekt. Učenice ne odgovaraju, reagiraju samo šutnjom i povlačenjem. Ustaje i imitira mimiku djevojaka i traži ih da razmisle što takvo ponašanje govori o njima i žele li da ih drugi doživljavaju na taj način.

Kao učestale odgojne probleme razrednica navodi različita neprimjerena ponašanja učenika: „*Dakle, izostanci, kašnjenja i onda na račun toga ovoga pedagoške mjere kao posljedica nedolaska i kašnjenja na nastavu... problem je zadnje vrijeme i u odijevanju učenika, pa smo i tu postavili jasne kriterije što je zapravo pristojno, (smijeh) a što nije, i problem korištenja mobitela, koji se često zapravo zloupotrebljavaju. Pa se snimaju testovi pa ti testovi kolaju po razredu ili se čak snimaju učenici*

i profesori i to je onda neukusno...“ Rješavanju tih problema pristupa prvenstveno definiranjem jasnih pravila ponašanja pri čemu zajedno s učenicima postavlja kriterije primjerenog i neprimjerenog ponašanja. Također razrednica i učenici jasno su definirali i odgovornosti učenika izabranih u različite razredne uloge (predsjednik razreda, tajnik i sl.), među kojima je i praćenje pridržavaju li se svi učenici donesenih pravila ponašanja. Na satu razredne zajednice, traži od svih učenika strogo pridržavanje pravila, a ako dođe do kršenja pravila, uvažava i pohvaljuje učenike koji priznaju vlastitu odgovornost. Npr. na početku jednog sata razrednog odjela razrednica se osvrće se na problem nastave vjeronauka gdje je jedan učenik bacao gumicu. Učenik je ustao i ispričao se profesoricu s vjeronauka i o tome sam izvještava sada razrednicu. Razrednica ga moli da ne ponavlja takvo ponašanje, ali pohvaljuje njegovu ispriku što je popraćeno aplauzom ostalih učenika. S druge strane, vrlo je stroga i kažnjava učenike koji uz kršenje pravila ponašanja ne priznaju vlastitu odgovornost ili pokušavaju prekriti svoje ponašanje lažnim izgovorima.

Rješavanju problema s kojima joj se učenici sami obraćaju, kao što su problemi u učenju, problemi s drugim nastavnicima ili problemi u njihovim međusobnim odnosima, pristupa prvenstveno suosjećanjem i razumijevanjem njihovih potreba, približava im se iznoseći primjere iz vlastita iskustva ili primjere iz školske sredine, a uvijek potiče učenike i na samostalno angažiranje u rješavanju navedenih problema kroz grupnu suradnju i podršku. Tako primjerice upućuje učenike na rješavanje problema s lošim ocjenama prepričavajući im priču iz vlastitog života –imala je problem s učenjem stranog jezika, dok je njena kolegica iz razreda u tome bila odlična, ali je imala problem s hrvatskim jezikom pa su si odlučile međusobno pomoći i redovito su davale jedna drugoj repeticije. Ističe učenicima kako je bespotrebno davati novac za skupe repeticije, kada među njima ima onih koji su bolji u nečemu od ostalih i jednako tako lošiji u nečemu od ostalih pa se uvijek mogu organizirati i pomoći jedni drugima. Ranije je spominjan problem s nastavnicom iz matematike, ali je sagledan iz perspektive suradnje razrednice s roditeljima i nesuradnje s ravnateljicom. No problem se javio kada su učenici nezadovoljni radom i ocjenjivanjem (80% neprolaznosti na ispitima) nastavnice matematike na pismenom ispitu predali, umjesto riješenih ispita, svoje primjedbe na rad nastavnice. Razrednica se suočila s njima i tražila objašnjenje takvog ponašanja, a kada je saznala sve pojedinosti podnijela je zahtjev za organizacijom dodatne nastave matematike kako bi pomogla učenicima. No zahtjev je dugo ostao neodgovoren pa je razrednica odlučila potaknuti učenike na grupnu suradnju: „*Da, (osmijeh) učenici su izvrsni. I prije nego što se organizirala dodatna nastava, pokušala sam s njima sama raditi, a nekako im pomoći. Tako smo nekoliko satova razrednika zamijenili dodatnom nastavom iz matematike gdje su si učenici sami međusobno pomagali. Dvije učenice kojima matematika dobro ide, stavile su se u ulogu predavača – njih sam posebno nagradila.... i (smijeh) jedna učenica je u tome bila toliko dobra (smijeh) da smo zaključili da bi se time trebala i inače baviti, davati repeticije u slobodno vrijeme. Pokušala sam ih zapravo i organizirati da se sami nađu kada imaju slobodan sat, ali ipak je lakše kada je profesor tu jer kada su sami pretjeruju s pitanjima i treba ih netko usmjeriti da taj rad bude*

konstruktivan. Ali nije mi žao satova razrednika koje sam im ustupila jer koji je bolji način da sve u jednom uče o pomaganju, volontiranju, suradnji, empatiji... a svemu onome što se trudim da im prenesem.“ S obzirom kako se radi o prvom razredu koji se još uvijek upoznaje međusobno i s razrednicom, ovo je veoma veliko ostvarenje. Prema Gruden (1994) početak rada u grupi značajan je za kasnije stvaranje odnosa učenika prema razredu kao grupi i razredniku kao voditelju pa razrednik odmah treba početi razvijati grupnu koheziju i osjećaj sigurnosti i potpore unutar grupe. Ovim su, osim uspješnog rješenja problema, razrednica i učenici očito uspjeli ispuniti taj zahtjev što će se zasigurno kasnije odraziti na njihovu daljnju suradnju i pozitivan razvoj osobnosti.

Rad na pozitivnom razvoju osobnosti učenika u razrednoj grupi, prema Gruden (1994), zahtjeva od razrednika osnovno poznavanje mehanizama obrane i psihodinamike, odnosno grupnih fenomena. Autorica smatra kako će poznavanje tih fenomena omogućiti razredniku pravo razumijevanje učenika, odnosno motivaciju učenikova ponašanja te uspješnije planiranje i organiziranje odgojnog djelovanja, a time i bolje rezultate. Razrednica nije istaknula nikakvo dodatno obrazovanje iz tog područja (osim pedagoško-psihološke izobrazbe na fakultetu), no opisuje kako joj je dugogodišnje iskustvo pomoglo u prepoznavanju tih fenomena: *„Naučite s godinama „pročitati“ neke učenike, odmah vidite tko bi Vam mogao stvarati probleme i utjecati na druge učenike, gdje će se stvoriti manje grupice... tako sam sada imala učenicu koja dolazi iz teške obiteljske situacije i koja je svojim izgledom i ponašanjem tražila pažnju što sam uspjela na vrijeme prepoznati i pokušala sam to odmah usmjeriti u pozitivnom smjeru. Izabrana je za predsjednicu razreda, a ja sam joj pokušala dodatno dati na važnosti, kao da ne mogu obavljati svoj posao bez njene pomoći i to je pozitivno utjecalo na nju...“* Razrednica smatra kako djevojka teško podnosi odvojenost od roditelja i novu sredinu i smatra kako to pokušava sakriti nametanjem i jakom osobnošću kojom predvodi grupu djevojaka. U osnovi, ovo je opis reaktivne formacije koja je vrlo učestala i uobičajena obrana. Iako razrednica ne poznaje tu terminologiju, ona mehanizam obrane intuitivno i na temelju iskustva prepoznaje i zna kako mu najbolje pristupiti. Svjesna je i utjecaja takve osobnosti na ostale učenike što znači da na nekoj razini prepoznaje i osnovne grupne fenomene. Također, kada opisuje razred koji je preuzela nakon što su promijenili nekoliko razrednika i ističe kako su njihov lošiji uspjeh, svađe s nastavnicima, bacanje krede po nastavniku, izostanci, posljedica nedostatka vodstva, zapravo opisuje primitivni oblik otpora – agresivnost prema autoritetima - fenomen karakterističan za veliku grupu bez voditelja (Klain, 2008).

U idućem primjeru rješavanja problema, razrednica također pokazuje razumijevanje još jednog grupnog procesa - interakcijskog učenja. Prema Yalomu (1985) zdravi međuljudski odnosi razvijaju se kroz interakcijsko učenje u psihoterapijskoj grupi. Psihoterapijska grupa je socijalni mikrokozmos u kojemu se, uz pomoć povratne informacije i promatranja utjecaja vlastitog ponašanja na druge osobe, razvija svijest o odgovornosti za vlastito ponašanje, a emocionalno proživljeno iskustvo tog utjecaja utječe na motiviranost za promjenu ponašanja. Tako naučeno ponaša-

nje pojedinac prenosi i van grupe, u svoj svakodnevni život (Yalom, 1985). Razrednica je pokazala kako i razredna grupa može postati socijalni mikrokozmos razvoja poželjnih ponašanja i međusobnih odnosa, koristeći metodu igre uloga u rješavanju jedne odgojne situacije. Nakon što je čula objašnjenje situacije – s razredom su na nastavi dan prije bile dvije djevojke koje ne pohađaju ovu školu, djevojke su prijateljice jedne od učenica, jedna nastavnica je razredu napisala opasku i poslala dvije „pridošlice“ i njihovu prijateljicu kod ravnateljice na razgovor – razrednica odlučuje započeti s igrom uloga. U igru su bile uključene dvije učenice, učenica koja je na sat došla s prijateljicama je glumila ravnateljicu, a njena kolegica, koju je optuživala da je pozvala njene prijateljice u školu, je glumila nju. Prva učenica je postavljala pitanja koja su njoj bila postavljena u razgovoru s ravnateljicom te je kroz razgovor postalo vidljivo kako je učenica percipirala da je ravnateljica zainteresirana za imidž škole, a manje za dobrobit učenika. Razrednica je tijekom igre uloga zatražila da izmjene ishod razgovora tako da svaka iz svoje uloge ponudi rješenje za spomenutu situaciju. Učenice su ponudile rješenja u kojima se vidi kako prepoznaju vlastite pogreške i kako prihvaćaju svoju odgovornost. Razrednica postavlja nova pitanja – zašto se ispričala i smatra li da zaslužuje neku odgojnu mjeru, a učenica odgovara da se smatra odgovornom jer su u pitanju njene prijateljice, iako ih ona nije osobno pozvala te da zbog toga ne zaslužuje biti kažnjena. Razrednica poziva drugu učenicu da sada glumi prijateljicu koja je došla u školu nepozvana, dok prva učenica glumi sebe i predstavlja njihov razgovor, a zatim zamjenjuju uloge. Razrednica traži prvo da naprave duhoviti kraj rasprave, a zatim najgori mogući kraj. Kroz razgovor je vidljiva ogorčenost prve učenice na svoju prijateljicu koja ju je dovela u neugodnu situaciju, ali ne i spoznaja o mogućim posljedicama ove situacije na druge nastavnike i učenike u razredu. Razrednica preuzima ulogu objašnjavanja strane svih sudionika – ističe važnost uloga koje imamo i odgovornosti koja uz njih ide te moli učenike da razmisle o tome i sukladno popravke svoje ponašanje.

Ipak interakcijsko učenje se ne odvija samo kroz grupu, već i usvajanjem modela ponašanja iz okoline, koji se onda unose nazad u grupu (Yalom, 1985) čega je i razrednica svjesna: „Isto je velik utjecaj okoline na mlade koji primjenjuju obrasce ponašanja iz svoje okoline pri čemu i mediji postaju ta okolina iiii onda učenici vide ...odijevanje estradnih zvijezda, licemjerje u provedbi vjeronauka za krizmu. Zato je važno razgovarati s njima o društvenim problemima jer im onda to postaje bliže i mogu sami osvještivati određene probleme koje vide.“ Važno je istaknuti kako je interakcijsko učenje stalan proces i ne mogu se izbjeći ni loši ni dobri utjecaji (Yalom, 1985), ali razrednik treba osvijestiti kako je i on uzor kojeg učenik oponaša i čije interakcijske i komunikacijske modele ponašanja učenici usvajaju (Bratanić, 1990) Na tom tragu je i razrednica: „...mislím da je dobra komunikacija ključ uspješnog razvoja i rješavanja problema. Iii trudim se prenijeti to učenicima jer ako vide da dobrom komunikacijom možemo riješiti probleme u razredu onda će to prenijeti i u osobni život.“ Bratanić (1990) ističe kako različiti stilovi vođenja stvaraju različitu socio-emocionalnu klimu koja se odražava i u individualnom ponašanju učenika. Pokušalo se stoga identificirati oblike vođenja kojima se razrednica koristila u radu s grupom.

Njen uobičajen stil komunikacije s učenicima karakterizira prvenstveno humor i blagi sarkazam, često zadirkuje učenike, karikira njihov govor ili ponašanje. No svoje stavove iznosi čvrsto, odlučno i strastveno kao u već navedenom primjeru ponašanja djevojaka u dramatizaciji teksta, kada je i jako oštra u osudi ponašanja djevojaka. Na kraju je ipak bilo vidljivo kako osnovni cilj nije bila osuda, već pobuđivanje svijesti o vlastitom ponašanju i poticaj na promjenu, vrlo brzo je ljutnja koja se mogla osjetiti u njenom govoru prešla u bržnost. Bratanić (1990) ističe kako je socijalna reverzibilnost jedan od najvažnijih elemenata socijalno-emocionalne dimenzije interakcije i komunikacije, jer ukazuje na demokratičnost odnosa među subjektima odgojno-obrazovnog procesa. Socijalno reverzibilne su sve izjave, govor i ponašanje nastavnika, koji su takvi da se učenik može na isti način obratiti nastavniku, a da nastavnik ne smatra kako takvo ponašanje prema njemu izlazi iz okvira pristojnosti i poštovanja (Bratanić, 1990). Primjenjivanjem te definicije na zapise sa satova razrednika može se zaključiti kako je komunikacija i interakcija razrednice s učenicima većinom reverzibilna, što se uočava i prilikom opservacije gdje se osjeća atmosfera prijateljskog natjecanja, a komunikacija je opuštena s blagim zadirkivanjima među učenicima, ali i s razrednicom koja često stvara opuštenu radnu atmosferu, pa su neki od učenika i u svojoj komunikaciji prema profesoricu bili humoristični i blago zadirkujući, prihvaćajući njen uzor ili model komunikacije. A na demokratičan odnos razrednice s učenicima upućuje i bržnost koja je zapravo u osnovi njenog cjelokupnog pristupa učenicima pa su poznavanje, razumijevanje (empatija) i uvažavanje učeničkih potreba glavni oblici vođenja grupe kojima se koristi.

4. Zaključak

Ova studija slučaja temelji se na produženoj participirajućoj opservaciji te nestrukturiranim intervjuima, a rezultira cjelovitim uvidom u proces planiranja i organiziranja razredničkih poslova te ostvarivanja određenih odgojno-obrazovnih ciljeva u razrednoj grupi. Razredništvo je funkcija kroz koju se ostvaruje odgojna zadaća škole. To je kompleksna uloga za koju u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu u Hrvatskoj gotovo ništa nije određeno. Provođenjem Bolonjskog procesa definirane su potrebne kompetencije i kvalifikacije predmetnih nastavnika, no kompetencije potrebne za preuzimanje uloge razredništva nisu specificirane. Bez definiranih kompetencija razrednika, ne mogu se ni regulirati kriteriji dodjele razredništva u osnovnoškolskim i srednjoškolskim ustanovama pa razrednikom može postati bilo koji predmetni nastavnik s položenim stručnim ispitom. Imenovanje je ovlast ravnatelja i ovisi o njegovom stavu prema funkciji razredništva.

Rezultati ove studije mogu biti korisni za područje inicijalnog obrazovanja te stručnog usavršavanja nastavnika, a pri čemu je dan opsežan osvrt na očekivanja razrednika od inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja, problema na koje razrednici nailazi u praksi, ali i primjera pronalaska rješenja za postojeće probleme. Na osnovu podataka sakupljenih tijekom ovog kvalitativnog istraživanja moguće je izvesti zaključke o važnosti kompetentnog razrednika te definirati potrebne razredničke kompetencije srednjoškolskog nastavnika prema kojima će se regulirati

zaduživanje razrednika. S obzirom na to da se većina predmetnih nastavnika zapošljavanjem u školi zadužuje i za razredništvo te ih je potrebno za taj rad osposobiti ili kroz inicijalno obrazovanje nastavnika ili kroz programe stručnog usavršavanja. Obvezni programi stručnog usavršavanja razrednika ne postoje, kao ni stručna vijeća razrednika. Zakonom je određen samo broj sati neposrednog odgojno-obrazovnog rada razrednika s učenicima, broj sati rada s roditeljima i nastavnicima razrednog vijeća, broj sati rada na razrednoj evidenciji i administraciji i broj sati rada za ostale poslove razrednika. Ne postoji propisano više ništa obvezujuće za rad razrednika u srednjoj školi. Kvaliteta, oblici i sadržaji odgojno-obrazovnog rada razrednika s učenicima ovise isključivo o osobnoj motiviranosti pojedinca. S druge strane, razrednik je odgojno-obrazovni voditelj razrednog odjeljenja koji je odgovoran za razvoj osobnosti i socijalizaciju učenika. Iz naglasaka ovog istraživanja moguće je izvesti zaključak o nužnosti planiranja razredničkih poslova u suradnji s pedagoško-psihološkom službom. Također, razrednik je u središtu suradničkih i partnerskih odnosa u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu. U ovom istraživanju prepoznata je i savjetodavna uloga razrednika te potreba poznavanja psihoterapijskih i komunikacijskih tehnika s ciljem što uspješnijeg obnašanja dužnosti razrednika. Preko razrednika se ostvaruje cjelokupna suradnja škole s roditeljima, razrednik surađuje s pedagoško-psihološkom službom u radu s učenicima i njihov rad bez njega ne bi bio ostvariv i on usklađuje odgojno djelovanje ostalih nastavnika s učenicima u svom razredu. Konačno, on je učenicima predstavnik i prva veza s ostalim školskim djelatnicima.

Literatura

1. Bratanić, M. (1990). *Mikropedagogija, interakcijsko - komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
2. Bratanić, M. (2002). *Paradoks odgoja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
3. Bordelon, T. D., Phillips, I., Parkison, P. T., Thomas, J., Howell, C. (2012). Teacher efficacy: How teachers rate themselves and how students rate their teachers. *Action in Teacher Education*, 34(1): 14-25.
4. Bregar M. (2013). Naloga razrednika v osnovni šoli in usposobljenost učiteljev za to vlogo. *Neobjavljeni magistarski rad*. Univerzitetu v Ljubljani: Pedagoška fakolteta.
5. Buljubašić Kuzmanović, V., Blažević, I. (2015). Školski kurikulum u funkciji razvoja socijalnih vještina učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 12(1-2): 71-84.
6. Bundick, M. J., Tirri, K. (2014). Student perceptions of teacher support and competencies for fostering youth purpose and positive youth development: Perspectives from two countries. *Applied Developmental Science*, 18(3): 148-162.
7. Cipek, S. (2004). *Pretpostavke uspješnog programiranja razrednikova rada i uspješnije organizacije sata razrednog odjela*. U: Vrgoč, H. (ur.), *Strategija odgojnog rada razrednika* (str. 53-60). Zagreb: Hrvatski pedagoški-književni zbor.
8. Cramer, E., Liston, A., Nevin, A., Thousand, J. (2010). Co-Teaching in Urban Secondary School Districts to Meet the Needs of All Teachers and Learners: "Implications for Teacher Education Reform". *International Journal of Whole Schooling*, 6(2): 59-76.

9. Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
10. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1): 405-432.
11. Fraenkel, J., Wallen, N., Hyum, H. (2011). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill.
12. Gruden, Z. (1994). *Psihoterapijska pedagogija*. Zagreb: Medicinska naklada.
13. Gruden, Z., Gruden, V. (1992). *Dijete – škola – roditelj*. Zagreb: Medicinska naklada.
14. Jirasek, S. (2004). *Razrednik, stručni suradnik i ravnatelj na zajedničkim odgojnim zadaćama*. U: Vrgoč, H. (ur.), *Strategija odgojnog rada razrednika*. (str. 39-52). Zagreb: Hrvatski pedagoški-književni zbor.
15. Jovanović, B. R., Đurić, I. R. (2015). Odeljenjski starešina u sistemu vaspitnog rada škole. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 45(1): 185-208.
16. Jurić, V. (2010). Kurikulumski registar socijalnih kompetencija u društvenim i školskim okvirima. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2): 177-187.
17. Klain, E. (2008). Velika grupa. U: Klain, E. (i sur.): *Grupna analiza – analitička grupna psihoterapija* (str. 236-241). Zagreb: Medicinska naklada.
18. Klug, J., Bruder, S., Kelava, A., Spiel, C., Schmitz, B. (2013). Diagnostic competence of teachers: A process model that accounts for diagnosing learning behavior tested by means of a case scenario. *Teaching and Teacher Education*, 30(1): 38-46.
19. Kudek Mirošević, J. (2013). Percepcija razredničkih kompetencija učenika nižih i viših razreda osnovne škole. *Kriminologija i socijalna integracija*, 20(2): 47-58.
20. Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3): 805-820.
21. Liu, J. Q., Barnhart, R. (1999). Homeroom teacher and homeroom Class: The key to classroom management in China's schools. *The Educational Forum*, 63(4): 380-384.
22. Malić, J. (1981). *Razrednik u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
23. Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, 80(6): 271-279.
24. Munjiza, E., Lukaš, M. (2006). Pedagoško-psihološko osposobljavanje učitelja u visokoškolskim ustanovama. *Odgojne znanosti*, 8(2): 361-383.
25. Pavin, T., Vizek Vidović, V., Miljević-Riđički, R. (2006). *Nacionalni izvještaj – Hrvatska. Međunarodni projekt – Poticanje profesionalnog razvoja učitelja i nastavnika i unaprjeđenje učenja i poučavanja u zemljama jugoistočne Europe*. Zagreb: RE:FINE.
26. Piwovar, V., Thiel, F., Ophardt, D. (2013). Training inservice teachers' competencies in classroom management. A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 30(1): 1-12.

27. Pravilnik o izmjenama i dopunama Pravilnika o normi neposrednog odgojno-obrazovnog rada po nastavnim predmetima i načinu utvrđivanja broja izvršitelja na odgojno-obrazovnim drugim poslovima u srednjoj školi. *Narodne novine*, br. 67/02.
28. Radovanović, D. (2008). Sat razrednog odjela kao oblik upravljanja i vođenja razredom u primarnom obrazovanju. *Odgojne znanosti*, 10(2): 425-446.
29. Rađenović, A., Smiljanić, M. (2007). *Priručnik za razrednike*. Zagreb: Alinea.
30. Reupert, A., Woodcock, S. (2010). Success and near misses: Pre-service teachers' use, confidence and success in various classroom management strategies. *Teaching and Teacher Education*, 26(6): 1261-1268.
31. Saldana, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: SAGE Publications.
32. Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
33. Stopar, I. (2012). Motiviranje sodelavcev za uvajanje sprememb v razredništvo. *Vodjenje*, 10(1): 101-112.
34. Tuning Subject Area Group of Education (2009). *Reference Points for the Delivery of Degree Programmes in Education*. Bilbao: Tuning Educational Structures in Europe.
35. Vizek Vidović, V., Domović, V. (2013). Učitelji u Europi – glavni trendovi, pitanja i izazovi. *Croatian Journal of Education*, 15(3): 219-250.
36. Vlah, N., Međimorec Grgurić, P., Baftiri, Đ. (2017). Demografske i profesionalne karakteristike srednjoškolskih učitelja u relaciji sa stavovima prema edukacijskom uključivanju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53(1): 76-90.
37. Vrgoč, H. (2004). Uvodna riječ. U: Vrgoč, H. (ur.), *Strategija odgojnog rada razrednika*. (str. 7-10). Zagreb: Hrvatski pedagoški-književni zbor.
38. Yalom, I.D. (1985). *The theory and practice of group psychotherapy*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
39. Yin, R.K. (2008). *Case Study Research: Design and Methods*. Los Angeles: SAGE.
40. Yin, R.K. (2010). *Qualitative Research from Start to Finish*. The Guilford Press, New York.

THE ROLE OF CLASS TEACHER IN THE PROCESS OF PLANNING, ORGANIZING AND ACHIEVING EDUCATIONAL GOALS: A CASE STUDY

Abstract: *The focus of this study is the interaction of participants in the educational process from the perspective of a class teacher in vocational school. Class teaching is a function that embraces and embodies the educational role of school. The role of class teacher in a contemporary educational system is complex. Without clearly defined competencies of class teachers it is not possible to regulate criteria for assigning class teaching in elementary and secondary schools. The quality, forms and content of educational work of a class teacher depends exclusively on his/her personal motivation. The goal of this research was to explore the practice of educational work in one vocational secondary school using the case study method. The study results indicate expectations of class teachers from the teacher training and further professional development, problems that class teachers experience in their work and some solutions for these problems.*

Keywords: *Qualitative research, Secondary school, Teacher training, Vocational education*