

Uloga učitelja u upravljanju razredom: Izazovi i mogućnosti

Božurić, Monika

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:841341>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-12**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU UČITELJSKI
FAKULTET ODSJEK ZA UČITELJSKE
STUDIJE**

Monika Božurić

**ULOGA UČITELJA U UPRAVLJANJU RAZREDOM:
IZAZOVI I MOGUĆNOSTI**

Diplomski rad

Zagreb, srpanj 2024.

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE**

Monika Božurić

**ULOGA UČITELJA U UPRAVLJANJU RAZREDOM:
IZAZOVI I MOGUĆNOSTI**

Mentor rada:

Prof. dr. sc. Marko Čaleta

Zagreb, srpanj 2024.

Sažetak

Vođenje ili upravljanje razredom predstavlja usmjeravanje prema postavljenim ciljevima na brži i učinkovitiji način. Upravljanje razredom predvodi učitelj koji svoje kompetencije stječe u dvjema etapama profesionalnoga razvoja. Prva etapa podrazumijeva pohađanje i završetak učiteljskoga studija. Druga etapa započinje položenim stručnim ispitom i uključivanjem na tržište rada. U drugu etapu pripada pohađanje seminara, predavanja, tečajeva, savjetovanja, sudjelovanje na radionicama i poslijediplomski studij. Poslovi učitelja dijele se na godišnja, tjedna i ostala zaduženja.

Upravljanje razredom jedno je od redovitih zaduženja, a njegov temelj čini odnos učitelja i učenika, unutar kojega može prevladavati pozitivna i negativna interakcija. Pozitivna interakcija podrazumijeva podršku, a negativna interakcija oslanja se na kažnjavanje i visoke kontrole. Odnos učitelja i učenika ima ulogu u uspjehu učenika jer utječe na motivaciju i zalaganje na satu. Dobro upravljanje razredom dovodi do pozitivnoga razrednoga ozračja. Učenici ostvaruju bolje rezultate, ovladavaju svojim ponašanjem, veća je kvaliteta rada. S druge strane loše upravljanje razredom dovodi do gubitka kvalitete rada i okruženja koje nije poticajno za učenikov razvoj. Rezultati različitih istraživanja pokazuju kako se učitelji ne osjećaju kompetentno za upravljanje razredom nakon formalnog obrazovanja, a velik dio učitelja ima potrebu za dodatnim stručnim usavršavanjem u tom području. Za upravljanje razredom potreban je dogovor između učitelja i učenika. Taj dogovor podrazumijeva razredna pravila. Ona moraju biti jasna, kratka i afirmativna. Poželjno je da pri donošenju pravila sudjeluju učenici jer se povećava vjerojatnost da će ih se pridržavati. Za niže je razrede najbolje postaviti do osam razrednih pravila.

Proveden je intervju s trima učiteljicama razredne nastave. Dobiveni rezultati pokazuju da je ponavljanje pravila ponašanja i zadataka glavni izvor nezadovoljstva pri upravljanju razredom. S druge strane sudionici intervjuja ističu kako je važno koristiti se humorom. Njime se otklanja stres i nastavno gradivo čini zanimljivijim. Učiteljski fakulteti trebali bi uvesti kolegij koji bi se bavio upravljanjem razredom i na taj način omogućio bolju pripremu budućih učitelja za taj proces i izazov.

Ključne riječi: škola, učiteljski poslovi, upravljanje razredom, disciplina, odnos učitelja i učenika

Summary

Leading or managing a class means directing toward set goals in a quicker and more efficient manner. Class management is led by a teacher who acquires his competences in two stages of professional development. The first stage involves attending and completing teacher studies. The second stage starts with passing the professional exam and entering the labor market. The second stage includes attending seminars, lectures, courses, counseling, participating in workshops, and postgraduate studies. Teacher jobs are divided into annual, weekly, and other responsibilities.

Class management is one of the regular responsibilities, and it is founded on the relationship between teacher and pupil, within which positive and negative interaction can prevail. Positive interaction involves support, whereas negative interaction relies on punishment and high control. The relationship between teacher and pupil plays a role in the pupil's success because it impacts his motivation and effort in class. Good class management leads to a positive classroom atmosphere. Pupils achieve better results, master their behavior and the quality of their work is higher. On the other hand, poor class management leads to a decrease in work quality and an environment that does not stimulate pupil development. The results of various researches show that teachers do not feel competent to manage a class after formal education, and a large number of teachers has a need for additional professional training in the area. Class management requires an agreement between teacher and pupil. This agreement implies class rules. They must be clear, short, and affirmative. It is desirable that the pupils participate in making the rules because it increases the likelihood that they will follow them. For lower grades, it is best to set up to eight class rules.

An interview was conducted with three classroom teachers. The obtained results show that the repetition of behavior rules and tasks is the main source of dissatisfaction in class management. On the other hand, interview participants point out that it is important to use humor. It relieves stress and makes the teaching material more interesting. The faculties of teachers education should implement a course dealing with class management, and that way prepare teachers better for this process and challenge.

Key words: school, teacher jobs, class management, discipline, relationship between teacher and pupil

Sadržaj

1. UVOD	1
2. OBRAZOVNI SUSTAVI U SVIJETU	2
2.1. Južna Koreja	2
2.2. Japan	3
2.3. Španjolska.....	4
2.4. Finska	4
2.5. Hrvatska.....	5
3. ŠKOLA.....	7
3.1. Poslovi učitelja	8
3.2. Učitelji razredne nastave	10
3.3. Profesionalni razvoj učitelja	13
4. UPRAVLJANJE RAZREDOM	16
4.1. Elementi upravljanja razredom.....	18
4.2. Stilovi upravljanja razredom	22
4.3. Odnos učitelja i učenika	23
4.4. Razredna disciplina.....	25
5. ISTRAŽIVANJE.....	31
5.1. Cilj istraživanja.....	31
5.2. Opći podatci o sudionicima	31
5.3. Postupak	31
5.4. Pitanja u intervjuu.....	32
6. RASPRAVA	42
7. ZAKLJUČAK	47
8. LITERATURA.....	48
9. PRIMJER PITANJA IZ INTERVJUA	56
10. IZJAVA O IZVORNOSTI RADA.....	57

1. UVOD

Upravljanje razredom je česta tema razgovora kako učitelja tako i studenata Učiteljskog fakulteta koji se već kroz teorijsku izobrazbu, stručno-pedagošku praksu, javne i individualne sate susreću s pitanjima discipline u razredu. Budući učitelji nerijetko međusobno komuniciraju o izazovima koji ih očekuju te strahu i osjećaju nespremnosti za upravljanje razredom. U komunikaciji s učiteljima kod kojih izvode individualne i javne nastavne sate i stručno-pedagošku praksu, studenti nerijetko bivaju upozoreni na izazove koji ih očekuju kada se zaposle u školi.

Cilj ovog rada bio je prikazati elemente upravljanja razredom i izazove s kojima se suočavaju učitelji. U početku su prikazani obrazovni sustavi diljem svijeta. Treće poglavlje prikazuje zadaće škole, zakonske propise koji reguliraju poslove učitelja te njihov profesionalni razvoj. U četvrtom poglavlju definirano je upravljanje razredom te su prikazani elementi od kojih se sastoji. U petom poglavlju prikazani su rezultati intervjua s trima učiteljicama s različitim iskustvom i godinama staža. Na temelju uvida u stručnu literaturu i rezultata istraživanja, u zadnjem se poglavlju iznosi zaključak.

2. OBRAZOVNI SUSTAVI U SVIJETU

Obrazovanje je proces učenja i znanja. Ono usmjerava iskorištavanje potencijala na najbolji mogući način. Obrazovanje je usmjereno od predškolskog uzrasta do trenutka stjecanja akademskoga zvanja. Obrazovanje može poslužiti kao odskočna daska za postizanje uspjeha u životu. Obrazovni sustavi znatno se razlikuju između različitih zemalja. Odabrani su sustavi nekoliko zemalja kako bi se dobio uvid u strukturu obrazovanja i izazovnost upravljanja razredom.

2.1. Južna Koreja

Obrazovni sustav Južne Koreje usmjeren je na učenikov razvoj i postignuće. U njihov obrazovnom sustavu nema mjesta za „nedostatak“ sposobnosti ili neuspjeh. Sve je utemeljeno na vjerovanju kako se velikim trudom sve može postići. Struktura južnokorejskoga obrazovanja podijeljena je prema shemi 6-3-3-4 (Wilk, 2017). S navršenih šest godina dijete se uključuje u osnovnoškolski sustav. Osnovna škola traje 6 godina. Zatim, u 12. godini učenik započinje niže srednjoškolsko obrazovanje koje završava u 15. godini života. Viša srednja škola traje tri godine. Nakon završene više srednje škole slijedi studij od četiri godine. Osnovnoškolsko je obrazovanje besplatno. Školski kalendar ima dva semestra pri čemu prvi semestar traje od ožujka do srpnja, a drugi od rujna do veljače. Ministarstvo obrazovanja Južne Koreje u nacionalnom kurikulumu navodi ciljeve obrazovanja na osnovnoškolskoj razini. Ciljevi su osnovnoškolskoga obrazovanja (MOJK, 2015):

- a) izgradnja učenikova samopoštovanja, njega zdravoga životnoga stila i otkrivanje iskustvena učenja
- b) razvijanje osnovne sposobnosti za prepoznavanje i rješavanje problema u učenju i svakodnevnom životu te njegovanje mašte za pristup tim problemima iz novih perspektiva
- c) poticanje sposobnosti uživanja u raznim kulturnim aktivnostima i uvažavanja ljepote prirode i sreće u svakodnevnom životu
- d) pridržavanje naredbi, pravila i razvijanje stavova za pomaganje i brigu o drugima na temelju suradničkoga duha.

U Južnoj Koreji razina obrazovanja definira društveni status pojedinaca. Stoga je država najviše usmjerena na pripremu učenika za stjecanje akademskoga znanja zbog čega je prisutna velika razina stresa za učenike (Kim-Renaud, Grinkela i Larsen, 2005). Upravljanje razredom

povezuju s idejom da ni jedno dijete ne smije biti izostavljeno ni na koji način. Za južnokorejske učitelje česti primjeri neprimjerenog ponašanja su nepripremljeno radno mjesto, nedopušteno hodanje razredom tijekom sata i izlazak iz razreda bez dopuštenja. Uzrok neprimjerenog ponašanja povezuju s nedostatkom motivacije i zainteresiranosti za nastavni sadržaj. Za južnokorejske učitelje razredna pravila olakšavaju posao upravljanja razredom posebice ako je riječ o velikom broju učenika (Kim, 2003).

2.2. Japan

Japanski obrazovni sustav podijeljen je na pet razina (Wilk, 2017). Predškolska razina traje tri godine, osnovnoškolska traje šest godina, a niža srednjoškolska tri godine. Nakon nižega srednjoškolskoga obrazovanja dolazi više srednjoškolsko obrazovanje, koje traje tri godine. Studij traje četiri godine. Osnovnoškolsko obrazovanje je besplatno i mora biti suzdržano od političkoga i vjeronaučnoga obrazovanja. Disciplina, red, poštovanje prema učitelju temeljne su vrijednosti japanskoga obrazovnog sustava. Školska godina počinje u travnju, završava u ožujku. Svako tromjesečje školske godine završava ispitima i odmorom za učenike. Ljetni odmor traje pet tjedana, a proljetni dva tjedna. Osim javnih škola učenici polaze i „juku” (Stevenson, Lee i Nerison-Low, 1998), a to su privatne škole koje dodatno pripremaju učenika za polaganje ispita. Osnovnoškolski obrazovni sustav stavlja velik naglasak na rad u skupinama, razvoj sposobnosti i vještina, likovnu i glazbenu umjetnost te fizičke aktivnosti. Prosječan broj učenika u razredu je oko 40. Trajanje nastavnog sata je pedeset minuta nakon čega slijedi stanka od deset minuta (Stevenson i sur., 1998). Cilj je osnovnoškolskoga obrazovanja osamostaliti učenika za život. Iz perspektive upravljanja razredom učitelj je u Japanu percipiran kao najvažnija osoba i tijekom nastave vlada apsolutna disciplina. Japanski učitelji se oslanjaju na kulturnu normu koja utječe na upravljanje razredom. Naime, japanska kultura cijeni tišinu kao znak poštovanja i sklada. Tako japanski učenici gotovo očekuju autoritarnoga učitelja koji je po zakonu dužan brinuti se o cjelokupnom razvoju učenika. U razredu postoji stroga hijerarhija. Dobra se učenička ponašanja nagrađuju, a nakon loših oblika ponašanja slijede posljedice. Posljedice ponašanja smatraju prilikama za učenje. Za japanske učitelje razredna pravila su pomoćni alati koji pomažu pri uspostavi sklada u razredu, postavljanju jasnih granica i poticanju produktivnost. U praksi, japanski učitelji pokušavaju što više koristiti pohvale, priznanja učenicima za svaki trud i poštivanje pravila (Badawi, 2024).

2.3. Španjolska

Španjolska je osvijestila da je za razvoj moderne države potrebno osigurati kvalitetno obrazovanje na svim razinama. Obrazovni sustav uključuje pet razina: predškolska razina (3.-6. godina), osnovnoškolska (6.-12. godina), niže srednjoškolsko obrazovanje (12.-16. godina), više srednjoškolsko obrazovanje (16.-18. godina) i visoko obrazovanje. Predmeti se dijele na obvezne, izborne i specifične. Nacionalni španjolski kurikulum propisuje ciljeve, ishode i kompetencije na državnoj razini. Osnovnoškolsko obrazovanje je besplatno, a u cilju ima razvijati usmeno izražavanje, kulturne i radne navike te osjećaj za kreativnost. Školska godina u Španjolskoj započinje sredinom rujna, a završava u lipnju. Školski dan za učenike počinje u 9 sati i traje do 17 sati (Hörner, Döbert, Reuter i von Koops, 2015). U ovom obrazovnom sustavu učitelj je percipiran kao glavni odgovorni za upravljanje razredom, a odnos učitelja-učenika i međusobna interakcija su temelj za daljnji rad. Za španjolske učitelje verbalna upozorenja, kontaktiranje roditelja, opomene i rad sa stručnim suradnicima su dio disciplinskog plana za učenika i njegovo neprimjereno ponašanje (De Fina, 1997).

2.4. Finska

Finski obrazovni sustav privlači veliku pozornost drugih država jer finski učenici često ostvaruju visoke rezultate na PISA (Programme for International Student Assessment) istraživanjima. Sve su razine obrazovanja u Finskoj besplatne. Razine obrazovanja jesu: obrazovanje i skrb u ranom djetinjstvu, predškolsko obrazovanje, opće školsko obrazovanje (niže primarno i niže sekundarno), više srednje obrazovanje i visoko obrazovanje. Opće školsko obrazovanje traje devet godina (Hörner i sur., 2015). Prema Ustun i Eryilmaz (2018), glavni ciljevi finskoga obrazovnoga sustava jesu: omogućiti znanja i vještine potrebne za život, promicanje društvene jednakosti i jednakosti obrazovanja. Svoj obrazovni sustav temelje na povjerenju i odgovornosti. Nisu usmjereni na sadržaj učenja, već na način učenja i poučavanja. U razredu je uglavnom oko 20-25 učenika, a naglasak je na iskustvenom učenju (Damjanović, 2010). Svakih deset godina izrađuje se novi školski kurikulum. Za Fince je učitelj prvi stupanj promjene u koji treba ulagati. On treba biti usmjeren na jačanje partnerstva s učenikom. U Finskoj je učiteljsko zanimanje jedno i najpopularnijih i najcjenjenijih (Ustun i Eryilmaz, 2018) što zasigurno doprinosi kvaliteti obrazovanja. Upravljanje razredom povezuju s pronalaskom pozitivne uloge za svako dijete i razvijanjem osjećaja i potrebe za pomoć drugima. Sve postupke koje učitelj primjenjuje pri upravljanju razredom moraju biti u službi motiviranja

učenika za učenje i poštivanje pravila i rutina. Za Finske učitelje, zajednička razredna pravila smanjuju osjećaj frustracije i pojačavaju učestalost poželjnih ponašanja. U praksi, finski učitelji se trudi što više oslovljavati učenike imenom i tako pokušati produbiti odnos, a na neželjena ponašanja koja ne predstavljaju opasnost često reagiraju ignoriranjem (Webster-Stratton, Reid i Hammond, 2004).

2.5. Hrvatska

Obrazovni sustav u Republici Hrvatskoj čine četiri razine, a to su rani i predškolski odgoj i obrazovanje, osnovno obrazovanje, srednje obrazovanje i visoko obrazovanje. Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008), osnovnoškolski odgoj i obrazovanje počinje upisom u prvi razred osnovne škole. Osnovnoškolski odgoj i obrazovanje traje u pravilu od šeste do petnaeste godine života. Učenici se upisuju u školu kojoj pripadaju prema mreži školskih ustanova, tj. s obzirom na upisno područje u kojem imaju prebivalište. Prije redovitog upisa u prvi razred osnovne škole stručno povjerenstvo škole utvrđuje psihofizičko stanje djeteta. Psihofizičko stanje djeteta, odnosno učenika utvrđuje se i radi prijevremenog upisa, odgode ili privremenog oslobađanja od upisa u prvi razred osnovne škole, privremenog oslobađanja od već započetog školovanja i radi utvrđivanja primjerenog školovanja.

Odgoj i obrazovanje u školi ostvaruje se na temelju nacionalnog kurikulumu i školskog kurikulumu. Nacionalni kurikulum donose se za pojedine razine i vrste odgoja i obrazovanja sukladno okvirnom nacionalnom kurikularnom dokumentu koji na općoj razini određuje elemente kurikularnog sustava za sve razine i vrste osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja. Nacionalnim kurikulumima određuje se svrha, vrijednosti, ciljevi i načela određenih dijelova sustava odgoja i obrazovanja te odgojno-obrazovna područja, kao i smjernice za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća. U njima se navode načela odgojno-obrazovnog procesa, učenja i poučavanja te vrednovanja i izvješćivanja karakteristična za pojedinu razinu, odnosno vrstu odgoja i obrazovanja (Zakon o odgoju i obrazovanju, 2008).

Osnovne škole rade na temelju školskog kurikulumu i godišnjeg plana i programa rada. Školski kurikulum utvrđuje dugoročni i kratkoročni plan i program škole s izvanastavnim i izvanškolskim aktivnostima, a utemeljen je na nacionalnom kurikulumu. nacionalnog kurikulumu. Školskim kurikulumom se utvrđuje strategija razvoja škole te aktivnosti i projekti koji će se u školi provoditi. Godišnjim planom i programom rada školske ustanove utvrđuje se mjesto, vrijeme, način i izvršitelji poslova, a sadrži u pravilu: podatke o uvjetima rada, podatke

o izvršiteljima poslova, godišnji kalendar rada, podatke o dnevnoj i tjednoj organizaciji rada, tjedni i godišnji broj sati po razredima i oblicima odgojno-obrazovnog rada, planove rada ravnatelja, učitelja, te stručnih suradnika, planove rada školskog odbora i stručnih tijela, plan stručnog osposobljavanja i usavršavanja djelatnika i podatke o ostalim aktivnostima u školi (Zakon o odgoju i obrazovanju, 2008).

Nastava u osnovnoj školi organizirana je u osam razreda: od prvog do osmog. Za učenike od prvog do četvrtog razreda, nastava je organizirana kao razredna, a za učenike od viših razreda kao predmetna nastava. Broj učenika u redovitom razrednom odjelu ili odgojno-obrazovnoj skupini osnovne škole propisuje ministar u skladu s državnim pedagoškim standardom (Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja, 2008).

3. ŠKOLA

Prema definiciji Državnog pedagoškog standarda osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008), škola je odgojno-obrazovna institucija u kojoj se obavlja službeni odgoj i obrazovanje. Ona predstavlja socijalnu, kulturnu i pedagošku zajednicu učenika, učitelja i roditelja. To je mjesto stvaranja, učenja kulture i esencijalni je dio društva. Poimanja i percepcije škole različite su pa tako Vučak (2001, str. 54) ističe kako je „J.A. Komensky školu zamišljao kao radionicu čovječnosti; a J.J. Rousseau kao mjesto pripremanja i oblikovanja čovjeka”. Dmitrović (2011) školu poima kao javno tijelo koje u prvi plan mora staviti interese i ciljeve učenika. Postavljanjem interesa i ciljeva učenika na prvo mjesto, škola postaje mjesto istraživanja, intelektualne, emocionalne, slobode izražavanja, upoznavanja, rješavanja problema i poticanja učenikova maksimuma.

Škola ima dvije funkcije i nosi dva rizika. Prva funkcija je pripremiti učenike za budući život i njihovo zanimanje, a druga je pripremiti ih za sadašnjost. Nasuprot tome, prvi rizik škola je zatvorenost u sebe, neotvorenost prema promjenama tradicije, pristupa, metoda rada (Bratanić, 1991). Ovom riziku može se dodati tvrdo ukorijenjeni način funkcioniranja škole koji može povlačiti nedostatak noviteta, promjena na području školske svakodnevice „što na koncu dovodi do ravnodušnosti prema sadržajima” (Rasfeld i Breidenbach, 2015). Drugi rizik podrazumijeva da veličina razreda, problematično okruženje i unutarnji odnosi, osobito odnosi nastavnika i učenika, imaju ulogu u „poticanju agresivnog ponašanja učenika“ (Matijević, Bilić i Opić, 2016, str. 236).

Škole imaju kulturnu i formalnu dimenziju. Kulturnu dimenziju Strugar (2014) povezuje s ispreplitanjem osobne kulture sudionika procesa i kulture u kojoj žive. Time je kulturna dimenzija škole izražena u običajima, pravilima, međuljudskim odnosima, strategijama razvoja, vjerovanjima, idejama i vrijednostima. Za razliku od kulturne dimenzije, formalna dimenzija škole odnosi se na ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda kurikuluma i općih ciljeva odgoja i obrazovanja (Strugar, 2014). Pritom je formalna dimenzija uklopljena u Zakon o odgoju i obrazovanju (2008), a zakonom su određeni ciljevi odgoja i obrazovanja:

1. osigurati sustavan način poučavanja učenika, poticati i unapređivati njihov intelektualni, tjelesni, estetski, društveni, moralni i duhovni razvoj u skladu s njihovim sposobnostima i sklonostima,
2. razvijati učenicima svijest o nacionalnoj pripadnosti, očuvanju povijesno-kulturne baštine i nacionalnog identiteta,

3. odgajati i obrazovati učenike u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima i pravima djece, osposobiti ih za življenje u multikulturalnom svijetu, za poštivanje različitosti i toleranciju te za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskom razvoju društva,

4. osigurati učenicima stjecanje temeljnih (općeobrazovnih) i stručnih kompetencija, osposobiti ih za život i rad u promjenjivom društveno-kulturnom kontekstu prema zahtjevima tržišnog gospodarstva, suvremenih informacijsko-komunikacijskih tehnologija i znanstvenih spoznaja i dostignuća,

5. osposobiti učenike za cjeloživotno učenje.

Dakle, osnovna škola i učitelji imaju iznimno važnu ulogu u razvoju djece i mladih.

3.1. Poslovi učitelja

Obveza učitelja je realizirati kurikulumske ishode, a pritom ima autonomiju u odlučivanju kojim će načinom, metodom, sredstvom ili pristupom to uspješno ostvariti. Prema Vučaku (2001) glavni je posao učitelja biti usmjeren na učenika te mu kroz radnu sredinu omogućiti razvoj. Somolanji i Bognar (2008) ističu kako su glavni poslovi učitelja uspostavljanje učionice kao suradničke zajednice koja uči, motiviranje učenika za učenje, provođenje načela individualizacije, organiziranje, planiranje i provođenje nastave interdisciplinarnog karaktera, participacija u izgradnji kvalitetnih školi te profesionalno usavršavanje. Posao poučavanja i organiziranja učenja mora biti kreativno jer na taj način učitelj utječe na motiviranost učenika (Somolanji i Bognar, 2008). Zbog toga je iznimno važno da učitelj organizira rad u učionici tako da omogući suradnju i motiviranost učenika. Učionica u kojoj učenici surađuju s učiteljem i međusobno, osigurava preduvjete za provođenje kvalitetne nastave.

Obveze učitelja definirane su Pravilnikom o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (2014). Ovim pravilnikom poslovi učitelja dijele se na poslove neposrednog odgojno-obrazovnog rada i ostale poslove. Neposrednim odgojno-obrazovnim radom učitelja s učenicima smatra se svaki rad koji učitelj obavlja s učenicima, a koji je planiran nacionalnim kurikulumom, predmetnim kurikulumom, je ujedno i dio godišnjeg plana i programa, odnosno školskog kurikuluma. Neposredni odgojno-obrazovni rad učitelja u razrednoj nastavi čine redovita nastava, dopunska nastava, dodatna nastava, izvannastavne aktivnosti i razredništvo. Osim neposrednog odgojno-obrazovnog rada, učitelji razredne nastave obavljaju i ostale poslove koji proizlaze iz naravi i količine odgojno-obrazovnog rada

s učenicima, aktivnosti i poslove iz nastavnog plana, kurikuluma, godišnjeg izvedbenog kurikuluma, školskog kurikuluma i drugih zakona te posebne poslove koji proizlaze iz ustroja rada škole (Pravilnik o tjednim radnim obvezama, 2014).

Vođenje razrednog odjela obuhvaća skup poslova od kojih su dva sata poslovi u neposrednom radu s učenicima (sat razrednika), a dva sata ostali poslovi vođenja razrednog odjela. Poslovi koji proizlaze iz naravi posla razrednika su: organizacija i vođenje roditeljskih sastanaka, ostali oblici suradnje s roditeljima, planiranje te provedba plana rada razrednog odjela, upis podataka o učenicima u elektroničke upisnike, vođenje pedagoške razredne dokumentacije, poslovi vezani za upis prvašića ili prilikom prijelaza iz četvrtog u peti razred, priprema i vođenje sjednica Razrednog vijeća te drugi poslovi vezani uz realizaciju godišnjeg plana i programa škole i školskog kurikuluma (Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi, 2014).

Ostali poslovi učitelja provode se na tjednoj, odnosno godišnjoj razini. Poslovi u tjednima nastave obuhvaćaju pripremanje za neposredni odgojno-obrazovni rad s učenicima, suradnju s roditeljima, suradnju sa stručnim suradnicima, dežurstva, brigu o izvršavanju učeničkih obveza te druge poslove po nalogu ravnatelja, a vezane uz realizaciju godišnjega plana i programa i školskog kurikuluma.

Ostali poslovi učitelja koji se obavljaju na godišnjoj razini su: izrada programa i provedba školskih izleta i drugih aktivnosti izvan škole, poslovi vezani uz početak i završetak školske godine, stručno osposobljavanje i usavršavanje, sudjelovanje na sjednicama te u radu stručnih tijela, povjerenstava i stručnih aktiva u i izvan škole, sudjelovanje u edukacijama koje provodi Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih (MZOM) i Agencija za odgoj i obrazovanje (AZOO), pripremanje učenika za natjecanja, sudjelovanje u organizaciji natjecanja te sudjelovanje s učenicima na natjecanjima izvan škole. Osim toga, učitelji brinu o nastavnim sredstvima i pomagalicama, o uređenju učionica i radnih prostora, organiziraju i sudjeluju u kulturnim i javnim događajima škole, uređuju mrežne stranice škole, školske novine te druge poslove po nalogu ravnatelja vezano uz realizaciju godišnjega plana i programa i školskog kurikuluma (Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi, 2014).

Tijekom školske godine učitelji su obvezni izraditi godišnji izvedbeni kurikulum za redovitu i izbornu nastavu, sudjelovati u izradi godišnjeg plana i programa škole i školskog kurikuluma, sudjelovati u edukacijama koje provodi MZOM i AZOO, sudjeluju na sjednicama te u radu stručnih tijela, povjerenstava i stručnih aktiva te druge poslove po nalogu ravnatelja,

a vezane uz realizaciju godišnjega plana i programa te školskog kurikuluma (Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi, 2014).

Jedan je od važnijih poslova učitelja temeljito pripremanje za vlastiti rad. Riječ je o pripremanju za rad na početku školske godine, pripremanju tijekom školske godine i pripremanju za ostvarivanje nastavnog sata. Pripremanje za neposredno izvođenje nastavnog sata obuhvaća raščlambu cilja sata (utvrditi ishode učenja), sadržajnu pripremu (međupredmetne i unutarpredmetne korelacije), didaktičko-metodičku pripremu (odgovarajući postupci), materijalno-tehničku pripremu i psihološku pripremu koja podrazumijeva predviđanje situacija, reakcija i motivacije učenika (Strugar, 2014). Rezultati istraživanja koje su proveli Pavin i sur. (2005) ukazuju da se znatan broj učitelja slaže kako je njihov glavni zadatak kvalitetno prenošenje znanja učenicima, poticanje logičkog razmišljanja i kreativnosti. Iz toga proizlazi kako učitelji prednost daju kvaliteti, a ne kvantiteti nastavnog sadržaja.

Strugar (2014) ističe važnost komunikacijskih vještina koji učitelj treba imati da bi uspješno obavljao sve prethodno navedene poslove. Posao učitelja podrazumijeva uspostavljanje uspješne suradnje i međuljudskih odnosa s kolegama i stručnim suradnicima. Prema nekim istraživanjima mnogi novi učitelji koji su početnici u radu, imaju malu podršku kolega i stručnog osoblja u uspostavljanju pozitivnog okruženja za učenje (Oliver i Reschly, 2007). S druge strane, podatci TALIS istraživanja (Markočić Dekanić, Gregurović i Batur, 2020) pokazuju kako 83 % učitelja osnovnih škola smatra da se može osloniti na svoje kolege učitelje. Ovim rezultatima u prilog idu i podatci Sliškovića, Burić i Knežević (2016) prema kojima kvalitetan odnos sa suradnicima/kolegama stvara pozitivno radno ozračje koje može djelovati kao preventiva profesionalnog sagorijevanja učitelja.

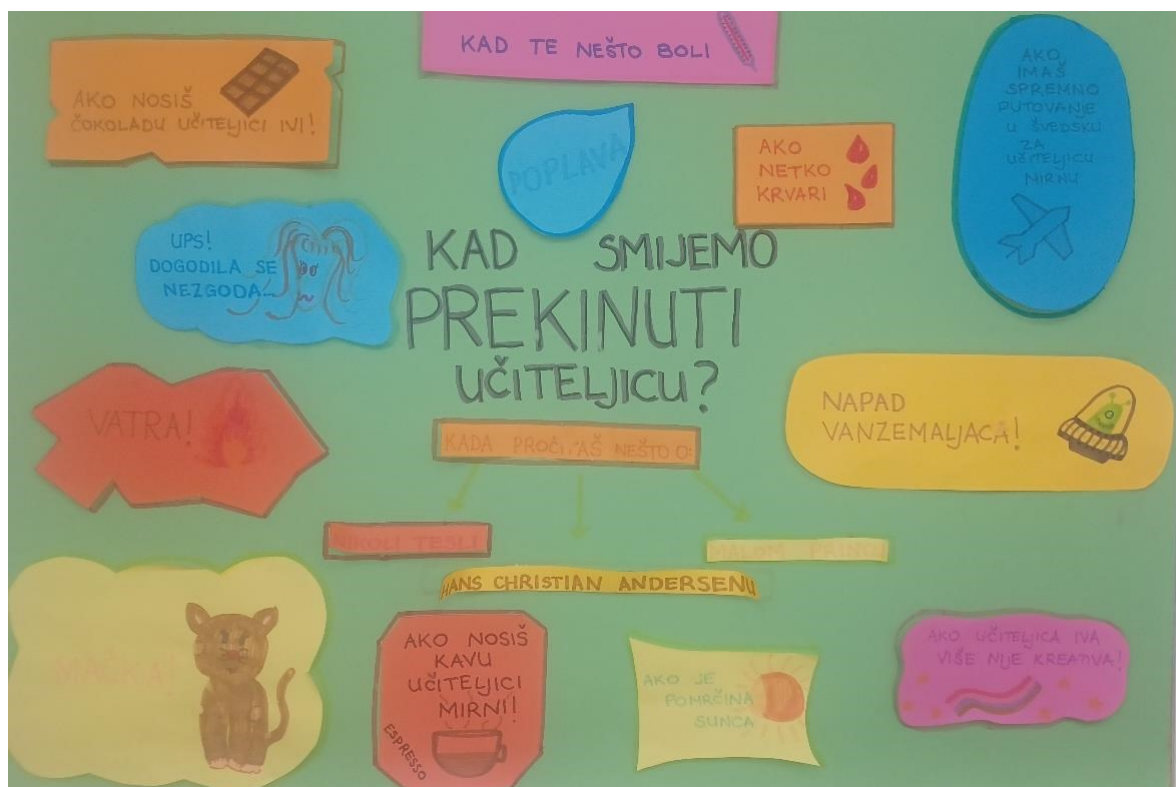
3.2. Učitelji razredne nastave

Pojam učitelja često je povezan s idejom prosvjetiteljskog i plemenitog čovjeka koji svojim modelom ponašanja utječe na učenike. Spominju se različite definicije pojma učitelj. On je organizator učenikova rada, kreator međuljudskih odnosa, inovator, mentor i koordinator (Strugar, 2014). Učitelj je danas shvaćen kao institucija, stvaratelj kulture škole i predstavnik modela ponašanja. Učitelj/učiteljica je metodički, didaktički i pedagoški, obrazovan za nastavne predmete koje predaje. On/ona nameće radni tempo i istovremeno upravlja i kombinira vlastito poznavanje nastavnog sadržaja s kognitivnim razvojem učenika (Strugar, 2014).

Učitelj razredne nastave izvodi neposredni odgojno-obrazovni rad s učenicima u prvom, drugom, trećem i četvrtom razredu. Učitelji razredne nastave provode više vremena s učenicima nego učitelji predmetne nastave pa je pretpostavka da su učitelji razredne nastave upoznati s učenicima, njihovim potrebama i interesima na temelju čega se može graditi bolji uzajamni odnos kao jedan od važnijih elemenata koji će se odraziti na upravljanje razredom. Istraživanje Koludrović, Jukić i Reić Ercegovac (2009) ističe kako su učitelji razredne nastave zadovoljniji svojim zanimanjem i imaju pozitivniji stav prema učenicima u odnosu na druge učitelje. Učiteljska profesija podrazumijeva prisutnost nekih osobina/značajki.

Prema Strugaru (2014), osobine ličnosti učitelja mogu se podijeliti u osobne (specifične) i pedagoške (opće). Opće osobine učitelj razvija tijekom svog profesionalnog razvoja pa toj kategoriji pripadaju organiziranje, motiviranje, vrednovanje učenika ocjenama i poznavanje/prepoznavanje potreba učenika (Strugar, 2014). Specifične osobine odnose se na urođene, prirodne ljudske osobine po kojima se učitelji mogu razlikovati. Individualne značajke učitelja utječu na njegovo ponašanje, na ponašanje učenika, a onda i na učenikov uspjeh (Šimić Šašić i Sorić, 2010). Jurčić (2014, str. 77) specifične osobine vidi kao „sposobnosti pojedinca za uspješno rješavanje individualnih ili socijalnih zahtjeva ili za uspješnu izvedbu aktivnosti ili zadaća“. Specifične osobine obuhvaćaju humor, entuzijazam, otvorenost prema iskustvu, kreativnost, emocionalnu stabilnost, ljubaznost, empatičnost, strpljivost, odgovornost i humorističnost (Strugar, 2014).

Morrison (2008) ističe humorističnost u nastavi kao poseban stil komuniciranja kojim se otklanja stres, poboljšava komunikaciju učitelja-učenika i utječe na porast zanimljivosti gradiva. Humor aktivira pozitivne emocije pa tako učenici brže povezuju informacije s pozitivnim emocijama što dovodi do veće vjerojatnosti da se učenik prisjeti informacija s nastavnog sata ili bude dovoljno motiviran da ih ponavljanja (Morrison, 2008). Učitelj i učenik uzajamno djeluju jedan na drugog. Rezultati istraživanja humora u nastavi čiji su ispitanici bili studenti pokazuju kako se njih 81,1 % u potpunosti slaže da je humor u nastavi poželjna sastavnica odgojno-obrazovnog procesa (Mikić, 2022). Tako je učitelj koji ima smisla za humor zanimljiviji, a učenici zadovoljniji. Također, humor u razredu skreće pažnju s neprimjerenog ponašanja učenika



Slika 1. Primjer humora u drugom razredu. Izvor: osobna arhiva (3.5.2024.)

Slika 1. prikazuje razredni plakat na kojem su ispisani slučajevi u kojim je moguće prekinuti nastavni sat i učiteljicu. Na humorističan način je poručeno da sitnice ne smiju ometati nastavni sat, a onda ni pažnju i koncentraciju učenika. Humoristična pravila su zanimljiva učenicima (Morrison, 2008). Važno je da učitelj osvijesti humor kao jednu od mogućnosti koja mu može pomoći pri upravljanju razredom jer njegovom primjenom ostvaruje ugodnu i pozitivnu radnu atmosferu (Relja i Baturina, 2010).

Za razliku od Strugara, Huitt (2003) smatra da je najvažnija osobina učitelja samoučinkovitost. Samoučinkovitost je vjerovanje pojedinca u svoje sposobnosti, upornost iz koje proizlazi veća motiviranost za radom (Luthans i Youssef, 2004). Samoučinkovitost je vjerovanje u vlastite sposobnosti za izvođenje akcije, zadataka (Slišković i sur., 2016). Učitelji s visokim osjećajem samoučinkovitosti iskazuju ljubav prema poučavanju, posao obavljaju profesionalnije te su općenito zadovoljniji poslom (Šimić Šašić i Sorić, 2010). Njih motiviraju prepreke i manje su skloni profesionalnom sagorijevanju (Slišković i sur., 2016). Takvi učitelji, manje kritiziraju učenika, otvoreniji su za nove ideje i entuzijastičniji u poučavanju (Vidić i Miljković, 2019). Učitelj koji ima niski osjećaj samoučinkovitosti sumnja u svoje sposobnosti pa tako može utjecati na smjer upravljanja razredom (Ilić, Ištvančić, Letica, Sirovatka i Vican, 2012). Očekivano bi bilo mišljenje kako učitelji s više godina radnog staža imaju veću razinu

samoučinkovitosti po pitanju upravljanja razredom, no istraživanje dokazuje kako samoučinkovitost nema veze s godinama staža (Španiček, 2020).

3.3. Profesionalni razvoj učitelja

Profesionalni razvoj učitelja započinje odabirom učiteljske profesije. Obrazovanje učitelja razredne nastave provodi se na učiteljskim fakultetima. Prema Vučaku (2001) osposobljenost nastavnika u osnovi, odnosi se na pedagoško-psihološku dimenziju, opću dimenziju i stručnu dimenziju. Opća dimenzija osposobljenosti učitelja uključuje znanje, sposobnosti kojima je učitelj ovladao tijekom vlastitog školovanja (osnovnoškolskog, srednjoškolskog). Na opću dimenziju nadograđuje se stručna dimenzija osposobljenosti učitelja. Stručnu osposobljenost učiteljskom kadru pružaju visokoškolske ustanove (Munjiza i Lukaš, 2006). Ona podrazumijeva osposobljenosti učitelja za pružanje općeg obrazovanja učenika, praćenje i uvođenje suvremenih promjena u odgojno-obrazovnom sustavu. Pedagoško-psihološka dimenzija osposobljenosti učitelja podrazumijeva primjenu poznavanja psihologijskog razvoja učenika i poznavanja pedagoških, didaktičkih i metodičkih zakonitosti (Munjiza i Lukaš, 2006).

Profesionalni razvoj učitelja cjeloživotni je proces koji se temelji na motivaciji, interdisciplinarnim suradničkim vještinama i osobnom učenju. Suvremeno obrazovanje učitelja stalnog (trajnog) je karaktera, a dijeli se u etape. Prva je etapa početno obrazovanje (engl. *Pre-service Teacher Education*, a druga je trajno, kontinuirano usavršavanje učitelja (engl. *In-service Teacher Education*) (Strugar, 2014; Domović i Godler, 2003; Čepić i Krstović, 2003; prema Strugar, 2014).

Prva etapa (engl. *Pre-service Teacher Education*) profesionalnog razvoja učitelja uključuje studij u trajanju od pet godina na kojem se stječu osnovne kompetencije za rad. Zadatak je učiteljskih fakulteta osposobljavanje budućih učitelja za rad i razvijanje osjećaja odgovornosti o profesionalnom, osobnom, društvenom i kulturnom napretku pojedinca (Strugar, 2014). Nakon završetka studija, mladi učitelji se zapošljavaju u školi i započinju svoj pripravnički staž u trajanju od godine dana. Pripravnički staž započinje sklapanjem ugovora o radu. Osnovni je zadatak tog razdoblja primjena stečenog znanja u praksi. Od učitelja-pripravnika očekuje se izvođenje programa svih nastavnih predmeta. Učitelj-pripravnik provodi trideset sati na nastavi učitelja-mentora, izvodi deset sati pred mentorom i održava četiri sata pred povjerenstvom (Pravilnik o polaganju stručnog ispita učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu i nastavnika u srednjem školstvu, 2003). Tijekom

pripravničkog stažiranja, učitelj je obvezan voditi dnevnik stažiranja. Dnevnik sadržava popis održanih nastavnih sati pripravnika pred mentorom, odnosno povjerenstvom, ogledne sate koje je održao mentor i kojima je nazočio pripravnik, bilješke sa sastanaka (roditeljski sastanci, razredna vijeća i dr.). Nakon godinu dana stažiranja u kojoj je izvršio sve propisane obveze, škola prijavljuje pripravnika za polaganje stručnog ispita (Pravilnik o polaganju stručnog ispita, 2003). Stručni ispit sastoji se od tri dijela: pisanog dijela, održanog javnog sata te usmenog dijela. Kad pripravnik položi sva tri dijela, dobiva potvrdu o položenom stručnom ispitu te time završava njegov pripravnički staž. Završavanjem Učiteljskog fakulteta ostvaren je preduvjet za ulazak u učionicu. To, međutim nije dovoljno za nastavnički radni vijek (Matijević i Radovanović, 2011).

Temelj za daljnji profesionalni razvoj je samorefleksija (Bezinović, Marušić i Ristić Dedić, 2012). Ona podrazumijeva da učitelj prepozna svoje prednosti, znanja i vještine, ali isto tako i područja svoga rada u kojima je potrebno unaprijediti učiteljsku kompetenciju. Najjednostavniji način usavršavanja je praćenje novije pedagoško-psihološke i metodičke literature koja je često dostupna u stručnim časopisima. Ipak učitelj mora prepoznati i prihvatiti izazovnost svoje profesije i razvijati svoje sposobnosti. Svoja umijeća i sposobnosti učitelj dodatno razvija drugom fazom profesionalnog razvoja koja uključuje neformalnu, formalnu i individualnu razinu (Matijević i Radovanović, 2011).

Drugom fazom profesionalnog razvoja učitelj je obvezan pohađati edukacije koje organizira nadležno ministarstvo, odnosno AZOO. Ovi oblici edukacija organiziraju se na školskoj (školski aktivni), županijskoj (županijska stručna vijeća) i državnoj razini (državni stručni skupovi) s ciljem jačanja uloge učitelja. Sudjelovanje učitelja u ovim oblicima edukacija pripada neformalnoj razini usavršavanja (Matijević i Radovanović, 2011). Na drugu fazu profesionalnog razvoja učitelja osvrću se Ilić i sur. (2012) ističući kako u toj fazi učitelj radi na sebi i postaje kvalitetnijim učiteljem. Tom fazom profesionalnog razvoja učitelj se motivira i biva potaknut na bolji odgojno-obrazovni rad. Također, nudi se mogućnost kolegijalnog opažanja za planiranje vlastitog profesionalnog razvoja (Bezinović i sur., 2012). Tim opažanjem kolege promatraju, prate i ukazuju na prednosti i nedostatke rada drugog. Ipak za Matijevića i Radovanovića (2011) najvažnije je da učitelj ima svoj osobni plan usavršavanja.

Tijekom rada u struci, učitelji imaju mogućnost napredovati u zvanju u tri razine: mentor, savjetnik i izvrstan savjetnik. Ove mogućnosti napredovanja pripadaju individualnoj razini usavršavanja (Matijević i Radovanović, 2011). Obveze učitelja koji želi napredovati u zvanju propisane su Pravilnikom o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domovima (2021). Učitelj može inicirati

empirijska istraživanja i objavljivati stručne radove (Matijević i Radovanović, 2011). Još jednu mogućnost za stjecanje i razvijanje dodatnih kompetencija koje su potrebne za profesionalni razvoj učitelja nudi poslijediplomski specijalistički studij i poslijediplomski znanstveni sveučilišni studij. Poslijediplomski studij pripada formalnoj razini usavršavanja (Matijević i Radovanović, 2011). Bezinović i sur. (2012) smatraju da će se profesionalni razvoj učitelja najbolje ostvariti u ozračju kolegijalnosti i podrške u kolektivu dok Tomljenović (2017, str. 179) ističuće kako je „stručno usavršavanje nastavnika i dalje uglavnom koncipirano kroz predavanja i nije dovoljno povezano s praksom“.

Dosadašnja istraživanja pokazuju bavila su se pitanjem zadovoljstva učitelja poslom. Ranija istraživanja pokazuju kako su učitelji zadovoljni nekim aspektima posla. Primjerice, istraživanje provedeno 2009. pokazalo je kako su učitelji najzadovoljniji odnosima sa suradnicima, ravnateljem i samim poslom, manje su zadovoljni mogućnostima napredovanja, a najmanje su zadovoljni plaćom (Vidić, 2009). Prema istraživanju Bilač i Tavas (2011) učitelji su podjednako zadovoljni i nezadovoljni kontinuiranim obrazovanjem. S druge strane Pavin i sur. (2005) u svom istraživanju kao glavni izvor nezadovoljstva učitelja ističu manjkavu opremljenost škola i visinu plaće. Ovi rezultati nisu iznenađujući jer je plaća važno sredstvo za život, a manjkava opremljenost može otežati nastavni proces i umanjiti njegovu kvalitetu. Isto tako, glavni izvor nezadovoljstva hrvatskih učitelja uz niske plaće su administrativni zahtjevi (Slišković i sur., 2016). Osim plaće, Marlow (1996; prema Vidić i Miljković, 2019) kao uzroke nezadovoljstva učitelja ističe učenike, sagorijevanje na poslu, nedostatak poštovanja, radne uvjete i plaću odnosno izostanak nagrada. Pavin i sur. (2005) navode kako 43 % ispitivanih učitelja kao glavni izvor zadovoljstva radom vide u komunikaciji i radu s učenicima, a njih 20 % jednostavno u sretnom i zadovoljnom djetetu, učeniku. Zadovoljstvo poslom pridonosi životnom zadovoljstvu, motiviranosti, efikasnosti i kvaliteti učiteljeva rada. Ono je povezano s pozitivnim emocijama koje se prenose na učenike. Dobro raspoloženje učitelja utječe na bolje raspoloženje učenika (Miljković i Rijavec, 2010). Zadovoljstvo poslom je važno jer doprinosi stvaranju kvalitetnijih odnosa s učenicima i suradnicima (Vidić i Miljković, 2019). Može se pretpostaviti kako učitelji koji su zadovoljni poslom rjeđe napuštaju svoje radno mjesto. Podatci iz 2010. godine (Strugar, 2014) pokazuju da je samo 17,7 % učitelja sigurno da bi preporučilo učiteljsko zanimanje, 40,9 % bi ga najvjerojatnije preporučilo, a čak 16,2 % ispitanika ne bi preporučilo učiteljsko zanimanje.

4. UPRAVLJANJE RAZREDOM

Vođenje ili upravljanje se smatra kao usmjeravanje ka postavljenim ciljevima na brži i učinkovitiji način (Certo i Certo, 2008). Ono podrazumijeva utjecaj na ljude da promjene svoje ponašanje i stajališta (Matijević i Radovanović, 2011). Hellriegel i Slocum (1989) ističu da vođenje podrazumijeva motiviranje drugih sa svrhom ispunjena postavljenih zadatka. Upravljanje mora voditi sposoban „vođa“ koji ima viziju cilja i zna što, kako i na koji način postići (Sikavica, Bahtijarević-Šiber i Pološki Vokić, 2008). U razredu ulogu vođe ima učitelj. On/ona uči i razvija vještinu upravljanja razredom tijekom cijelog radnog vijeka. Ponašanje učitelja prvih dana nastave odredit će ton za upravljanje razredom tijekom cijele školske godine. Već na početku školske godine učenici brzo procijene i naslute hoće li učitelj provoditi smirenu i odlučnu metodu održavanja discipline (Phelan i Schonour, 2006). Fokus pri upravljanju razredom mora biti isključivo na učenika jer se time uvažavaju učenikove potrebe i stvara preduvjet za dobro upravljanje (Marzano, Marzano i Pickering, 2003). Upravljanje razredom ne jamči učinkovitu poduku, ali može osigurati okolišni kontekst u kojem je ona izvedivija. Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić i Miljković (2014) definiraju upravljanje razredom kao kombinaciju ponašanja učitelja i elemenata organizacije s ciljem stvaranja pozitivne okoline za učenje. Brophy (1999; prema McLeod, Fisher i Hoover, 2003) definira upravljanje razredom kao „stvaranje i održavanje učenja kroz okruženje koje podržava nastavu i veća postignuća učenika“. Upravljanje razredom predstavlja niz kompetencija koje se očituju u sposobnostima učitelja da objasni pojedinačno ponašanje učenika, ponašanje razreda kao cjeline, zatim da prepozna individualne i kolektive probleme razreda i da odgovarajućim mjerama i postupcima usmjerava ponašanje pojedinaca i razredne zajednice (Matijević i Radanović, 2011).

Dobro upravljanje razredom preduvjet je za uspjeh učenika jer podrazumijeva usmjerenost na motiviranje učenika za uspješno učenje. Vizek Vidović i sur. (2014) povezuju upravljanje razredom s dovođenjem učenika do cilja. To upravljanje ako je uspješno omogućit će učenicima da sami nauče upravljati učenjem i savladaju samokontrolu ponašanja. Cowley (2006) svrhu upravljanja razredom povezuje sa stvaranjem pozitivnog razrednog ozračja u kojem učenici mogu usvajati nastavne sadržaje i poboljšanjem društvenog i moralnog napretka učenika. U dobro vođenom razredu svi poštuju pravila, a ponašanje učenika, učenje i poučavanje daje pozitivne rezultate. S druge strane, u slabo upravljanom razredu gubi se kvaliteta rada, umanjuje se važnost pravila i prisutan je kaos. Smanjuje se poticajno okruženje za učenikov razvoj, učitelj uspijeva manje nastavnog sadržaja uspješno prenijeti učenicima, a

učenici ostvaruju lošije rezultate (Marzano i sur., 2003). Također, učitelji koji imaju problema s upravljanjem razredom skloniji su većoj razini stresa i sindroma sagorijevanja (Oliver i Reschly, 2007). Upravljanje razredom je važno jer otklanja gubljenje vremena na neprihvatljiva ponašanja, a maksimizira vrijeme koje učenici provode u učenju (Sieberer-Nagler, 2016).

Učitelj upravlja razredom i mora poduzeti sve što može kako bi svoj razred podigao na visoku razinu kohezivnosti kojom će olakšati rukovođenje razredom (Phelan i Schonour, 2006). Vizek Vidović i sur. (2014) smatraju da učitelj može razvijati kohezivnost razreda zadavanjem zadataka koji zahtijevaju suradnju, potiču prosocijalno ponašanje, izbjegavaju isticanje pojedinih učenika te smanjuju natjecanje među učenicima. U razredima u kojima prevladava kohezivnost učenici su međusobno povezani, konflikti se rješavaju konstruktivno, nema podgrupa, prevladavaju prijateljski odnosi i učenici vole surađivati (Vizek Vidović i sur., 2014). Ako razred kao grupa procijeni da ima odlučnog vođu koji jasnim pravilima usmjerava učenika, uspostaviti će se suradnja između razreda i učitelja, a to je preduvjet za uspješno upravljanje razredom.

Pri upravljanju razredom može se implementirati 4C pristup. Taj pristup podrazumijeva da učitelj pri upravljanju razredom na umu ima razvijanje kritičkog mišljenja (engl. Critical thinking), komunikaciju (engl. Communication), suradnju (engl. Collaboration) i kreativnost (engl. Creativity) učenika. Kritičkim mišljenjem učenika se usmjerava na sagledavanje situacije iz više aspekata. Kritičko mišljenje učitelj može razvijati s učenicima pri postavljanju razrednih pravila postavljajući im pitanja poput: Zašto su nam pravila potrebna? Koja pravila ponašanja imate kod kuće? Učitelj razvija kritičko mišljenje dajući učenicima priliku da konstruiraju razredna pravila. Suradnja kao druga točka 4C pristupa podrazumijeva da učitelj dodijeli različite tjedne ili dnevne uloge učenicima. Tako učitelj sebi može olakšati posao upravljanja razredom, a pritom razvija radne navike i osjećaj odgovornosti kod učenika. Važno je ne izostaviti komunikaciju. Ona podrazumijeva razvijanje komunikacijskih vještina učenika i primjenjivanje razgovor o emocijama. Učenici na primjeren način moraju moći iskazati svoje frustracije, zabrinutosti ili sl. emocije što može utjecati na proces upravljanja razredom. Kreativnost se može razvijati uključivanjem učenika u proces upravljanja razredom tako da sudjeluju pri donošenju rješenja za određene razredne situacije (Hoisington, 13. 6. 2019).

Za upravljanje razredom potrebno je da učitelj iskaže svoje sposobnosti upravljanja. Sposobnosti upravljanja koje dolaze do izražaja su odlučnost, fleksibilnost, odgovornost, utjecajnost i motiviranost (Buble, 2010). U ispitivanju povezanosti upravljanja razredom i godina radnog iskustva, pokazalo se kako su učitelji s više godina staža bolji u upravljanju

učenicima (Španiček, 2020). U prilog tome ide činjenica da su učitelji s većim radnim iskustvom jednostavno imali bolje prilike upoznati različite učenike te isprobati različite pristupe i načine vođenja razreda. Hall (2022; prema Battal i Akman, 2023) ističe kako učitelji s manje profesionalnog iskustva osjećaju razočaranje i strah kada se susretnu s neprihvatljivim ponašanjima koja remete dnevnu rutinu. Iznenadjujući su podatci u kojem 60 % iskusnih učitelja i 75 % učitelja početnika žele dodatne obuke o upravljanju razredom (Battal i Akman, 2023). Prema rezultatima provedenog TALIS istraživanja čak 62 % hrvatskih učitelja misli da ne posjeduju kompetentnost za upravljanje razredom nakon završene prve etape profesionalnog razvoja, a njih 23 % ima veliku potrebu za dodatnim stručnim usavršavanjem u tom području (Markočić Dekanić i sur., 2020). Navedeni rezultati upućuju na to da učitelji prepoznaju složenost upravljanja razredom i da je razvijanje dodatnih kompetencija ključno.

4.1. Elementi upravljanja razredom

Ključni elementi pri upravljanju razredom koji služe za stvaranje pozitivne okoline za učenje, su strukturalna obilježja razreda, početak školske godine, pravila i postupci te vrijeme provedeno u radu (Vizek Vidović i sur., 2014). Elementi upravljanja razredom koji će se kasnije odraziti na učenikovo postignuće i sprečavanje nediscipliniranog ponašanja su učinkovito korištenje vremena i prostora, usmjeravanje učenika na dobre odabire i mudar izbor načina upravljanja razredom (McLeod i sur, 2003). Preduvjet za sve elemente pri rukovođenju razredom je odnos koji valja temeljiti na obostranom povjerenju, poštovanju i brizi (Phelan i Schonour, 2006).

Strukturalna obilježja razreda podrazumijevaju veličinu razreda i fizički prostor. Veličina razreda nije pod utjecajem učitelja, ali nije novitet da postoji ideja „lakšeg“ upravljanja razredom s manjim brojem učenika. Tako Vizek Vidović sur. (2014) navode da su prednosti rada u manjim razredima direktan nadzor nad učenikovim radom i brze povratne informacije, veće prilagođavanje specifičnim potrebama učenika, slobodnije postavljanje pitanja od strane učenika i njihov veći osjećaj odgovornosti za ispunjenje zadataka. Istraživanje Pavin i sur. (2005) dokazuje da učitelji smatraju da mogu kvalitetnije raditi u razredu s manjim brojem učenika jer lakše provode načelo individualizacije. „Čak je utvrđeno da se učestalost vršnjačke agresije povećava s veličinom škole i razreda, a to se objašnjava otežanom kontrolom i slabijom mogućnošću upravljanja njihovim ponašanjem” (Matijević i sur., 2016, str. 236).

Fizički prostor često nije idealan stoga učitelj mora osigurati da učenici vide na ploču, osigurati im prostor za kretanje i minimizirati stvari koje odvlače pažnju učenika. Važno je

urediti prostor tako da učenici imaju osjećaj sigurnosti i udobnosti, a učitelj mora postaviti svoje mjesto na poziciju koja će učenicima poručiti da je učitelj taj koji ima kontrolu (Cowley, 2006). Mignano, Romano i Weinstei (1993) naglašavaju da učitelj ima mogućnost učiniti prostor razreda takvim da on govori o karakteru učenika, prilagođen je njegovim potrebama i u njega postaviti materijale koji mogu olakšati upravljanje razredom. Tome odgovara Slika 2. Ona je primjer materijala koji pomaže pri upravljanju razredom. Ako dođe do remećenja discipline ili neprimjerenog ponašanja, učiteljica usmjerava učenika da ispuni zadatke koji se nalaze na materijalima sa slike. Zadaci su usmjereni na ponovno vraćanje fokusa na učenje i smirivanje učenika. Za Cowley (2006) prostor treba biti ispunjen različitim materijalima, igrama, bojama i sredstvima jer na taj način učenici stavljaju fokus na nešto pozitivno i stvara se ugodna radna atmosfera. Budući da je učenje osjetilno iskustvo, sljedeći element koji ne smije biti zanemaren je vizualna i tehnička opremljenost prostora.



Slika 2. Primjer materijala u razredu Učiteljice III koji pomažu pri održavanju discipline i pažnje učenika. Izvor: osobna arhiva (3.5.2024.)

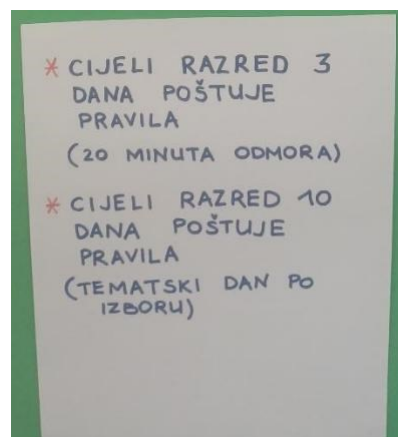
Vizualna opremljenost može pružiti informacije o školskim i učioničkim rutinama (raspored užina, raspored sati, ispita znanja). Na taj način učenici samostalno mogu pratiti važne informacije i izbjegava se gubljenje vremena na ispitivanje učitelja istih informacija (McLeod i sur., 2003). Učinkovito korištenje prostora podrazumijeva i raspored školskih klupa koje mogu biti postavljene u redove, grupirane ili raspoređene za kooperativno učenje. Zato je važno poznavati svoje učenike i pronaći najbolji raspored školskih klupa koji će staviti koncentraciju učenika u fokus i odmaknuti ih od ometajućeg faktora poput brbljanja (Vizek Vidović i sur., 2014). Cowley (2006) povezuje raspored školskih klupa s načinom učiteljevim načinom upravljanja razredom. Tako, školske klupe u nizu najčešće postavljaju učitelji koji teže kontroliraju ponašanja učenika pa im tradicionalni način uređenja daje osjećaj sigurnosti. Grupiranje stolova češće provode učitelji koji imaju moderniji pristup poučavanju, veći osjećaj

kontrole nad razredom i ne boje se učenicima prepustiti dominantnost u radu (Cowley 2006). Ne postoji način sjedenja koji odgovara svim situacijama. Učitelj je u mogućnosti iskoristiti fizički prostor maksimalno, a pritom je važno da ne zanemari osobni prostor učenika.

Osobni prostor označava sigurnost, zaštitu i udaljenost od sugovornika te najčešće fizičku udaljenost od sugovornika (Pease, 2012). Učenici se mogu osjećati opuštenijima i slobodnijima ukoliko se poštuje njihov osobni prostor. Tako, Marzano i sur. (2003) ističu kako bi učitelji trebali dozirati ulazak u osobni prostor učenika jer mu može stvoriti nelagodu ili izazvati neočekivane reakcije učenika. Također, osobni prostor predstavlja prostor u koji „se nitko ne miješa osim ako ja to ne želim“ (Barsukova, Mozgovaya i Krishchenko, 2015, str. 294). Zato je važno da učitelj dobro procijeni potrebe učenika, ali ne zanemari fizičko kretanja i obilaženja učenika što će mu pomoći pri održavanju kontrole (McLeod i sur., 2003).

Učitelj treba planirati pravila i postupke sukladno s osobinama učenika. Pravila govore o tome kakvo ponašanje se očekuje i koje je ponašanje prikladno dok su postupci usmjereni na svakodnevne aktivnosti. Uz pomoć razrednih pravila učenici stvaraju sliku o učitelju kojeg je nemoguće „prevesti“ pa takva učenička percepcija učitelja olakšava vođenje razreda (Cowley, 2006). Pravila ponašanja valja promatrati kao „ugovor“ između učitelja i učenika (Marzano i sur., 2003). To su zapravo nevidljive granice preko kojih učenici ne smiju prijeći. Cowley (2006) naglašava da pravila moraju biti vezana uz rad tijekom nastave, ponašanja prema drugim učenicima i ponašanja prema učitelju. Uz pomoć njih učenicima je jasno što je dopušteno, a što nije. Pravila moraju biti razumljiva, ne smije ih biti prevelik broj, potrebno ih je objasniti, objasniti zašto su potrebna i moraju biti afirmativna jer će se tako izbjeći stvaranje negativne atmosfere (Vidović i sur., 2014). Pravila koja učitelji treba implementirati u vođenje razreda možemo svrstati u četiri kategorije, a to su opća ponašanja, pravila i ponašanja za početak i završetak nastavnog dana, ponašanja i pravila za prekidanje učitelja ili drugog učenika, pravila ponašanja prema materijalima i opremi te grupnim radovima (Marzano i sur., 2003). Potrebno je uključiti učenike u proces donošenja pravila jer se tako potiče suradnja učenik-učitelj i ta pravila učenici smatraju svojim pa je veća vjerojatnost da će ih se pridržavati (Vizek Vidović i sur., 2014). Evertson, Emmer i Worsham (2003) preporučuju uspostaviti pet do osam pravila ponašanja za niže razrede. Vizek Vidović i sur. (2014) smatraju da treba biti 5 do 7 pravila jer ako je pravila previše učenici ih jednostavno zaborave. Ako su razredna pravila afirmativna, lakše se sprječava nepoželjno ponašanje (Oliver i Reschly, 2007). Razredna pravila je dobro zapisati i držati na vidljivom mjestu, a kad se pravila prekrše učenici moraju snositi posljedice (Cowley, 2006). Također, treba osvijestiti da se ponašanje u učionici uči (Sieberer-Nagler, 2016). Važno je učenike prethodno upoznati s posljedicama kršenja

pravila. Pravila predstavljaju oslonac učiteljima u trenutku kažnjavanja jer će se moći pozvati na njih. „Tako učitelj može svakom učeniku dati do znanja da je kažnjen zbog svojih postupaka, kako ne bi mislio da je kazna napad na njega osobno“ (Cowley, 2006, str. 174). Da bi se učenici ponašali u skladu s pravilima ponašanja, moraju ovladati samodisciplinom, a učitelj mora biti svjestan da i on može doprinijeti nedoličnom ponašanju učenika. Cowley (2006) ističe kako učitelj svojom neuljudnošću, prkosom i lošim raspoloženjem te pesimizmom može narušavati uspostavljeno razredno ozračje i na taj način otežati posao vođenja razreda. Pravila nije dovoljno donijeti nego treba strogo i dosljedno nadgledati njihovo provođenje (Vizek Vidović i sur., 2014). Također, treba ih razvijati i mijenjati odnosno prilagođavati jer se učenici i učitelji mijenjaju (Cowley, 2006). Element, ali i mogućnost učitelja pri upravljanju razredom može biti primjerna tzv. *uvjetovanog dogovora*. Slika 3. je primjer uvjetovanog dogovora u razredu. Uvjetovani dogovor podrazumijeva da učitelj ponudi neki cilj, a učenici moraju održati samokontrolu ponašanja da bi ostvarili zasluženost (Kyriacou, 2001). Slika 3. predstavlja primjer uvjetovanog dogovora. Učiteljičin cilj je da učenici nauče poštovati pravila i razviju samokontrolu ponašanja. Za učenike je u cilju osvojiti zasluženost uz pridržavanje pravila ponašanja. Ovakav dogovor može potaknuti suradnju učenika, međusobnog poticanja na poštivanje donesenih pravila i stvaranje pozitivne radne atmosfere (Cowley, 2006).



Slika 3. Primjer uvjetovanog dogovora u razredu Učiteljice III. Izvor: osobna arhiva (3.5.2024.)

Valja skrenuti pozornost na element pozdravljanja razreda od strane učitelja. Ideja je započeti dan pozitivnim stavom i učenike odmah obavijestiti čime će se baviti tijekom dana. Ton pozdrava može imati ulogu u određivanju smjera upravljanja razredom za taj dan (Phelan i Schonour, 2006). Na ovaj način učenici stvaraju jasniju sliku o svom radnom danu i eliminira se osjećaj zbunjenosti i neinformiranosti pa će učenici moći primjerenije reagirati na nastale

situacije koje ih očekuju i time olakšati učitelju vođenje (McLeod i sur., 2003). Neizostavni element upravljanja razredom je učiteljeva priprema za provođenje nastavnog sata (Phelan i Schonour, 2006). To podrazumijeva pripreme prije početka školske godine i neposrednu pripremu za nastavni sat. Ako učitelj ima jasnu viziju što želi postići i na koji način, usmjeravat će razred prema tom razrađenom cilju.

Vrijeme provedeno u radu podrazumijeva stalni angažman učitelja koji mora okupirati i angažirati učenike zanimljivostima i aktivnostima. Na taj način odvraća se pažnja od monotonih aktivnosti, brbljanja ili drugih stvari koje dekoncentriraju i lakše dovode do nediscipline (Vizek Vidović i sur. 2014). Upravljanje vremenom podrazumijeva i sastavljanje dnevnog rasporeda sati. Potrebno je dobro procijeniti redosljed nastavnih predmeta jer se time u fokus stavlja učenikova koncentracija i smanjuje monotonost (McLeod i sur., 2003).

4.2. Stilovi upravljanja razredom

Učitelji sukladno svojoj osobnosti primjenjuju različite stilove podučavanja pa se u tome može uočiti još jedan od elemenata upravljanja razredom (Vizek Vidović i sur., 2014). Veliki broj autora ističe različite stilove upravljanja razredom. Izborom nekog od stilova vođenja razreda nastavnik poručuje učenicima kako se mogu ponašati i koje posljedice mogu očekivati (Matijević i Radanović, 2011).

Autoritaran stil inzistira na čvrstim pravilima i zasniva upravljanje razredom na strahu učenika (Đigić, 2013). Učitelji koji provode ovakav stil upravljanja razredom rijetko pružaju potporu učenicima i „prebrzo“ planu na neprihvatljiva ponašanja (Phelan i Schonour, 2006). Pri primjeni autoritarnog stila upravljanja razredom, ne ostavlja se mjesto pregovorima, pravila su tu da se poštuju, a učitelj postavlja sebe u centar. Autoritarno vođenje stvara napetu razrednu atmosferu u kojoj učenici ipak, po pitanju izvođenja zadataka, imaju najveći uspjeh (Vizek Vidović i sur., 2014). Ovaj stil upravljanja razredom nije motivirajući za učenike ni pogodan za razvoj međusobnih odnosa. U ovom slučaju, učenici neće tražiti pojašnjenja sadržaja koji ne razumiju i neće imati priliku za dijalog. Autoritarne učitelje, učenici karakteriziraju za stroge i neobjektivne (Ilić i sur., 2012).

Popustljivi ili permisivni stil vođenja odražava „preblagog“ učitelja. Ovim stilom učitelji nisu usmjereni na postavljanje granica što dovodi do toga da razred izmiče kontroli (Phelan i Schonour, 2006). Popustljivo razredno vođenje stavlja učenika na prvo mjesto, njegove emocionalne potrebe pa tako disciplina i razvoj samokontrole pada u drugi plan (Ilić i

sur., 2012). Ovim stilom učitelj zamjenjuje ulogu „vođe“ ulogom „prijatelja“ (Vizek Vidović i sur., 2014). Permisivnim stilom upravljanja razredom ne uređuju se niti održavaju pravila, slaba je motiviranost učenika za ispunjenjem zadataka. To rezultira neostvarivanjem učenikova potencijala (Đigić, 2013). Velik broj autora je uz permisivni stil prepoznao „indulgent“ stil upravljanja razredom. Taj stil kao i permisivni stil podrazumijeva nisku kontrolu učitelja nad razredom, ali veću razinu uključenosti učitelja za interese učenika, njegovu dobrobit i sigurnost nego u slučaju permisivnog stila (Wenning i Vieyra, 2020).

Autoritativan stil upravljanja razredom uključuje optimizam, energičnost, dosljednost, zahtjevnost i dijalog. Na taj način osigurava napredovanje i osjećaj sigurnosti, povjerenja kod djece što će olakšati cjelokupni proces upravljanja razredom (Vizek Vidović i sur. 2014). Učenici u razredu kojim upravlja autoritativni učitelj su visoko motivirani i spremni na suradnju. Takvi učitelji argumentiraju svoje postupke i odluke pa ih učenici nerijetko doživljavaju pravednijima (Ilić i sur., 2012). Autoritativnim stilom učitelj uključuje djecu u postavljanje pravila i spreman je diskutirati oko pravila. Ovaj stil smatra se općenito najuspješnijim iako u nekim situacijama ipak treba posegnuti za čvršćim oblikom (načinom) upravljanja razredom (Vizek Vidović i sur., 2014).

4.3. Odnos učitelja i učenika

Većina učitelja pokušava uspostaviti vezu sa svojim učenicima. Za to je potrebna dobra komunikacijska veza između učitelja i učenika (Jurčić, 2006). Učenici promatraju i uočavaju kakav odnos svaki od učenika razvija s učiteljem. Tako promatrano u kontekstu razreda, može se reći da učiteljev pristup djetetu može oblikovati percepciju, ponašanje drugih učenika i utjecati na razredno ozračje (Battal i Akman, 2023). Da bi učitelj gradio odnos s učenikom mora početi od osobnog zadovoljstva, a određeni obrasci ponašanja nastavnika mogu podići kvalitetu odnosa učitelj-učenik. Obrasci ponašanja učitelja koji pridonose upravljanju razredom, a važni su i za odnos učitelja-učenika su dosljednost, pozitivnost, emocionalna stabilnost i učinkovita stabilnost (Ilić i sur., 2012). Dosljednost podrazumijeva da učenici znaju što točno nastavnik očekuje od njih i što će se dogoditi u suprotnome. Pozitivnost autori povezuju s davanjem pohvala, primjećivanjem i isticanjem nečeg pozitivnog. Emocionalnu stabilnost povezuju sa sposobnošću učitelja da reagira smireno i čvrsto (Ilić i sur., 2012). Odnos učitelja-učenika mora u svakom pogledu biti profesionalan (Fraser, Adridge, i Soerjaningsih, 2010).

Fabris, Roorda i Longobardi (2022) smatraju da je temelj odnosa učitelj-učenik u entuzijazmu i afektivnim vještinama koje podrazumijevaju podršku, utjehu i upravljanje problemima. Ilić i sur. (2012) temelj odnosa učitelj-učenik uočavaju u jasnoći, dosljednosti i dijalogu. Za Rabo (2022) je motivacija temelj odnosa. Pavin i sur. (2005) smatraju da bi temelj odnosa trebao biti u tzv. pristupu usmjerenom na učenika. Tim pristupom, učitelj je više poticatelj za razvoj suradnje s učenikom. Pristup usmjeren na učenika podrazumijeva da učitelj vjeruje učeniku, iskazuje interese za njega i njegovo učenje, daje direktne i jasne ciljeve/zadatke, vodi računa o njegovom predznanju i samostalnosti u radu. Prema Pavin, i sur. (2005) više od polovice učitelja razredne nastave (56 %) zagovara odnos koji je usmjeren na učenika. Ovaj pristup predstavlja dobru mogućnost kojom učitelj može olakšati proces upravljanja razredom. Primjenom ovog pristupa stvaraju se pozitivniji stavovi o školi. Uz to učenici su manje skloni izostajanju s nastave, a veću sklonost imaju za razvijanje međudnosa sa školskim kolegama i učiteljem (Pavin, i sur., 2005).

Odnosu učitelj-učenik doprinosi kombiniranje verbalne i neverbalne komunikacije. Verbalna neposrednost podrazumijeva prozivanje učenikova imena, pitanja učenika o njima samima i traženje mišljenje učenika. Neverbalna komunikacija podrazumijeva osmjehivanje učenicima, uspostavljanje kontakta očima, kretanje po učionici i korištenje vokalne raznolikosti (Frymieri Houser, 2000). Za neke autore ipak je riječ o interakciji između učitelja i učenika jer je interakcija širi pojam. Ona podrazumijeva odnos dviju ili više osoba pri kojem se vrši obostrani utjecaj (Matijević i sur., 2016). Tijekom interakcije učitelj preuzima obrazovnu, motivacijsku, rukovoditeljsku i socijalnu ulogu (Šimić Šašić, 2011). Zato je interakcija percipirana kao „širi“ pojam od komunikacije.

Šimić Šašić i Sorić (2011) razlikuju pozitivnu i negativnu interakciju između učitelja i učenika. Pozitivna interakcija podrazumijeva visoki stupanj podrške koju učitelj pruža učeniku. Učitelji nudi izazove učenicima, vrijeme za razmišljanje i diskutiranje. Pozitivnu interakciju Ilić i sur. (2012) povezuju s tzv. *učinkovitom komunikacijom*. Učinkovita komunikacija ne dovodi do frustracije i nezadovoljstva već podrazumijeva da se govori u vlastito ime kroz tzv. *ja*-poruke, posebice od strane učitelja. *Ja*-porukama učenicima se pruža prilika da promisle što je dobro, a što loše u određenim situacijama dok tzv. *ti*-poruke djeluju napadno (Ilić i sur., 2012). Priroda odnosa učitelj-učenik najbolji je prediktor uspjeha učenika jer će utjecati na motivaciju, angažiranost na satu i afektivno učenje (Šimić Šašić i Sorić, 2011). Pozitivna interakcija dovodi do kvalitetnog odnosa s učenicima. U takvom odnosu učitelj očekuje i zahtjeva poštivanje pravila, optimističan je i emotivno stabilan (Ilić i sur., 2012). Pozitivnim i

kvalitetnim odnosom može se doprinijeti razvijanju osjećaja pripadnosti školi i razrednoj zajednici kod učenika (OECD, 2019).

Najvažniji rezultat dobrog odnosa učitelj-učenik je uzajamno poštovanje (Šimić Šašić i Sorić, 2011). Također, učenici koji imaju uspostavljen pozitivan odnos s učiteljem imaju bolja akademska postignuća (McClure, Yonezawa i Jones, 2012). Na povezanost odnosa učitelj-učenik ukazuje i Rogers (1998) koji procjenjuje kako učiteljska očekivanja u vezi s učeničkim mogućnostima objašnjavaju i do 20 % školskog uspjeha. Iz toga proizlazi kako učitelj, kombiniranjem visoke razine očekivanja i podrške, djeluje motivirajuće na učenika. Nurmi (2012) na temelju svog istraživanja ističe kako učitelji imaju čvršći odnos s učenicima koji pokazuju veću angažiranost na satu. Učitelj i učenik djeluju jedan na drugog pa tako angažiraniji učenik može djelovati motivirajuće na učitelja. Aktivni učenik ostavlja dojam o zanimljivosti nastavnog sadržaja i razumijevanja učitelja, a učitelj uočava na kojeg učenika se može osloniti (Rabo, 2022). S druge strane, negativnu interakciju učitelja-učenika karakterizira niska podrška, visoka kontrola, visoki kriteriji i sklonost kažnjavanju (Šimić Šašić i Sorić, 2011). Glavni uzroci lošeg odnosa učitelj-učenik su neuvažene potrebe učenika i nedostatak poštovanja (Rabo, 2022). Loš odnos djeluje kao prepreka zbog koje učenici u većini slučajeva nisu koncentrirani na nastavne sadržaje i u manje slučajeva će iskazati svoje mišljenje. Odnos učitelja i učenika može utjecati na kvalitetu učenja (Fabris i sur., 2022). Također, negativni odnos učitelj-učenik može biti izvor stresa i profesionalnog sagorijevanja učitelja (Rabo, 2022).

Iličić i sur. (2012) ističu poznavanje i korištenje imena učenika u interakciji, posvećivanje neformalnog vremena učenicima, pozivanje imenom na hodniku i pitanja poput „kako si“ kao jedne od mogućnosti kojom učitelj može ojačati, poboljšati i utjecati na odnos s učenicima. Ojačan i poboljšan odnos učenika-učitelja dovodi do toga da učenici cijene učitelja. Učenici koji cijene učitelja spremniji su se više angažirati na njegovom nastavnom satu (Ilić i sur., 2012).

4.4. Razredna disciplina

Pojam discipline često implicira strogost, kontrolu i nadzor. Prema Hrvatskom jezičnom (n.d.) portalu riječ disciplina (lat. *disciplina*) označava poslušnost i pokoravanje pravilima. „Pojam disciplina odnosi se na ona ponašanja učitelja koja predstavljaju reakciju na učenička ponašanja koja ometaju red, sigurnost i proces učenja“ (Vizek Vidović i sur., 2014, str. 305.) Može biti shvaćena kao odgojno-obrazovno sredstvo jer se nalazi unutar zakonskog okvira koji propisuje pedagoške mjere. Disciplina nije usmjerena na stvaranje poslušnog, pokornog

učenika već joj je cilj da učenici prihvate pravila i zahtjeve zajednice, a ona se očekuje i od svih djelatnika. Disciplina je usmjerena na prevenciju problema i djelovanje na pojavu problema. Ona obuhvaća razgovor, dijalog, propitivanje vlastitog i tuđeg mišljenja (Gossen, 1994). Trenutno djelovanje na problem smanjuje mogućnost ponavljanja tog istog problema u budućnosti (Vizek Vidović i sur., 2014). Cilj je discipline motivirati učenika da provodi i poštuje pravila razredne zajednice slobodnom voljom što dovodi učenika do samodiscipline (Cowley, 2006). Učitelj koji održava disciplinu nije onaj koji reagira na problem kad se već dogodi nego onaj koji djeluje preventivno na nedisciplinu. Prema Cannon (2020) svaki učitelj mora imati svoj plan discipline. Taj plan mora sadržavati učiteljevu filozofiju iz koje će biti jasno što mu je bitno implementirati u rad s učenicima. Tom filozofijom će jasno pokazati i očekivanja od učenika.

Stalna svjesnost o ponašanju učenika omogućava učitelju da trenutno reagira na ometanje rada na satu i na taj način izbjegava pogrešku kažnjavanja učenika koji nije kriv ili prekasno reagiranja na nedisciplinirano ponašanje. Neprikladno ponašanje učenika nije samo ono kojim se ometa rada drugih učenika nego kada učenici reagiraju neprimjereno situaciji. Neprimjerena ponašanja podrazumijevaju aktivnosti koje ometaju nastavni proces, uznemiruju učitelja koji je izazvan stalno upućivati komentare učeniku s ciljem ponovnog preuzimanja kontrole (Arbuckle i Little, 2004). Neprimjereno ponašanje utječe na razrednu disciplinu i ozračje, kao i na iscrpljenost i stres učitelja (Wettstein i sur., 2023).

Phelan i Schonour (2006) navode dvije vrste ponašanja učenika koja utječu na razrednu disciplinu, a to su tzv. „prestani“ i „počni“ ponašanja. Ilić i sur. (2012) ih nazivaju željenim i neželjenim ponašanjima. „Prestani“ ponašanje uključuje situacije poput upadanja u riječ, svađanja, ispada, drskosti, dosađivanja, durenja, napuštanja mjesta za sjedenje dok s druge strane „počni“ ponašanje uključuje suprotne aktivnosti od navedenih. Reed i Kirkpatrick (1998) navode fizički i verbalni napad, varanje, laganje i krađe, prkošenje autoritetu, glasno pričanje, dobacivanje predmetima, glupiranje i neizvršavanje zadataka kao neprihvatljiva ponašanja. Na popisu ponašanja koja remete disciplinu nalazi se, pakiranje knjiga prije završetka nastave, odbijanje sudjelovanja u aktivnosti, kašnjenje na nastavu, pokazivanje nezainteresiranosti (Montana, 1995; prema Reed i Kirkpatrick, 1998). Neprimjereno ponašanje iskazuje se izbjegavanjem učeničkih dužnosti, nastavnih aktivnosti, ometanjem rada učitelja i učenika (Matijević i Radovanović, 2011). Svi prethodno navedeni primjeri neprimjerenog ponašanja mogu se klasificirati u pet kategorija: agresija, nepoštenje, prkos autoritetu, remećenje rada i nesudjelovanje u radu (Charles, 2013). Prema Chu (2012) najčešći problemi vezani uz disciplinu su ometanje rada, nepoštivanje drugih učenika/učitelja i školske opreme,

nedostatak odgovornosti i motivacije. Prema rezultatima Dalgıç i Bayhan (2014) brbljanje s drugim učenicima, kašnjenje na nastavu, izbjegavanje zadataka, vrijeđanje učitelja i učenika, nezainteresiranost i oštećivanje školske imovine najčešći su primjeri neprihvatljivog ponašanja u razredu (na nastavi).

Učenici iskazuju neprimjerena ponašanja u učionici zbog različitih razloga. Razlozi neprimjerenog ponašanja mogu biti vezana uz biološke osobine djeteta i njegove emocionalne probleme te situacije u školi, posebno razredu (Vizek Vidović i sur., 2014). Biološke osobine djeteta podrazumijevaju slabije trajanje pažnje i mentalnu razvijenost što može potaknuti teže oblike nediscipliniranog ponašanja poput markiranja, krađe i laganja. Emocionalni problemi odražavaju nemogućnost djeteta da zadovolji svoje potrebe pa češće svojim ponašanjem samo žele privući pozornost. Situacije u školi i razredu odnose se na stil rukovođenja razredom, suradnju učitelja i roditelja te loše izgrađeni odnos između učitelja-učenika (Vizek Vidović i sur., 2014). Matijević i Radanović (2011) uzroke nediscipline ogledaju kroz objektivne i subjektivne uzroke. Objektivni uzroci odnose se na neodgovarajuću opremu dok subjektivni proizlaze iz ponašanja učitelja i učenika. Na subjektivne uzroke nediscipline nadovezuje se Kyriacou (2001) navodeći još dosadu, nisku motiviranost, emocionalne probleme i nedostatak negativnih posljedica kao uzroke neprimjerenog ponašanja. Rijavec i Miljković (2015) smatraju da školskoj nedisciplini doprinose razredno ozračje, individualne značajke učenika i organizacijska struktura škole.

Howes, James i Ritchie (2003) su istraživanjem došli do zaključka kako učitelj tijekom nastavnog sata, u prosjeku intervenira oko 16 puta kako bi održao disciplinu. Oliver i Reschly (2007) ističu da učenici odabiru nepoželjna ponašanja s ciljem izazivanja pažnje učitelja ili drugih učenika te kako bi pobjegli od školskih zadataka koji su teški. U anketi Američke federacije učitelja (AFT) 17 % posto učitelja navodi da tjedno gubi četiri ili više sati na bavljenje neprimjerenim ponašanjima koje remete priliku drugim učenicima za učenje (Sieberer-Nagler, 2016). Učenika na neprimjerena ponašanja može motivirati potreba za pažnjom, ljubavi, razvoj samopouzdanja ili potreba prkosu učitelja zbog prevelike kontrole roditelja (Reed i Kirkpatrick, 1998). Zanimljivo je kako je učeniku potrebna sekunda da zaustavi neprihvatljivo ponašanje dok mu više vremena treba da odluči primijeniti prihvatljivo ponašanje (Phelan i Schonour, 2006). Za održavanje discipline važno je spoznati da svaki od problema zahtjeva drugačiju taktiku rješavanja. Pri odabiru taktike (postupaka) kojom će se održati razredna disciplina važno je osvijestiti faktor motivacije.

Mogućnost učitelja pri rješavanju/smanjenju učenikova lošeg disciplinskog ponašanja mogu primjenu kroz tzv. pozitivnu i negativnu disciplinu. Temelj negativne discipline je u

pravilima. Učitelj rješava loše disciplinsko ponašanje uz pomoć kazni, nagrada i pohvala. Negativnom disciplinom učitelj nije usmjeren na traženje uzroka, nema mjesta za saslušanje i razumijevanje učenika te je cilj kažnjavanje i sramoćenje učenika (Mikas, 2012). S druge strane, kod pozitivne discipline orijentacija je na pronalazak uzroka neprimjerenog ponašanja i na donošenje zajedničkog rješenja (Nelsen, 2006). Temelj pozitivne discipline je odnos učitelja i učenika. Učenici imaju slobodu odlučivanja što povlači osobno zadovoljstvo i manjak nediscipline (Miljković i Rijavec, 2010). Na temelju toga, moguće je tvrditi kako pozitivna disciplina uči djecu odgovornosti i samokontroli.

Učitelj ima čitav niz postupaka kojima može pokušati smanjiti ili zaustaviti neprimjerena ponašanja. Mogućnosti učitelja prema Ilić i sur. (2012), u situacijama neprikladnog ponašanja učenika, su uspostavljanje vizualnog kontakt s učenikom, prozivanje učenika ili poimenice hvaljenje drugih učenika. Oštar pogled, približavanje učeniku bez opominjanja, stavljanje prsta na usta često djeluju na zaustavljanje neprimjerenog ponašanja i omogućavaju nastavak nastavnog sata (Vizek Vidović i sur., 2014). Sieberer-Nagler (2016) predlaže da učitelj što više šeće razredom, promatra ponašanje učenika i eventualno ga zapisuje u svoj osobni dnevnik. Ako u razredu dođe do nediscipline, učitelj mora ponovno skrenuti pozornost učenika na pravila ponašanja (Vizek Vidović i sur., 2014). Ton učitelja mora biti malo glasniji nego što govori, međutim, ljutnja u glasu se ne smije osjetiti jer će stvoriti napetu atmosferu, izazvati strah kod učenika i ostaviti dojam frustracije i nemoći (Rijavec i Miljković, 2015).

Özben (2012) ističe kako je prva i najčešća mogućnost za kojom posežene učitelj u nadi rješavanja ili smanjenja neprihvatljivog ponašanja uspostava kontakta očima i neverbalna komunikacija. Nakon toga slijede verbalno upozorenje ispitivanje učenika, pokazivanje primjerenog ponašanja, ignoriranje problema, mijenjanje nastavnog plana, kontaktiranje roditelja i ravnatelja te kažnjavanje. Glock i Kleen (2022) učiteljeve postupke po pitanja održavanje discipline dijele na tri razine. Prva razina je *lakša*. Ona uključuje ponavljanje pravila ponašanja, ignoriranje neprihvatljivog ponašanja te neverbalne reakcije. Druga razina je *umjerena*. Ona uključuje pozivanje roditelja na razgovor kao i razgovor jedan na jedan s učenikom. Treća razina je *stroga*. Ovoj razini pripada suspenzija, slanje učenika ravnatelju i zadržavanje učenika nakon nastave. Ako učitelj primjenjuje posljednju razinu, mora obavijestiti ravnatelja. Matijević i Radovanović (2011) smatraju da učitelj ni u kojem slučaju prilikom pokušaja uklanjanje neprimjerenog ponašanja ne smije posegnuti za vrednovanjem učenika u smislu usvojenosti nastavnog sadržaja jer ne vrednuje dijete (osobno) već njegove postupke i ponašanja. Vizek Vidović i sur. (2014) ističu da na pojavu prvog problema ne valja

odmah razmatrati kao mogućnosti izbacivanje učenika iz razreda, petominutne provjere i pozivanje roditelja. Izbacivanje učenika stariji učenici mogu shvatiti i kao nagradu, a pozivanje roditelja ostavlja dojam da učitelj nije sposoban samostalno riješiti problem.

Pedagoške mjere izriču se na temelju ponašanja učenika u školi (Vizek Vidović i sur., 2014). U Republici Hrvatskoj kažnjavanje neprimjerenih ponašanja regulirao je Pravilnikom o kriterijima za izricanje pedagoških mjera (2017). Pravilnik razlikuje lakša, teža, teška i osobito teška neprihvatljiva ponašanja. Lakša neprihvatljiva ponašanja podrazumijevaju ometanje odgojno-obrazovnog rada, oštećivanje imovine, uznemiravanje radnika i učenika i sl. Nasilni oblici ponašanja, namjerno uništavanje imovine, konzumiranje psihoaktivnih sredstava i povreda dostojanstva osobe smatra se težim neprihvatljivim ponašanjem. Teško neprihvatljivim ponašanjima pripada krađa, krivotvorenje ispričnica, poticanje govora mržnje i prisiljavanje drugih učenika na neprihvatljiva ponašanja. Osobito teškim neprihvatljivim ponašanjem smatra se teška krađa, ugrožavanje sigurnosti učenika i radnika, nasilno ponašanje koje je rezultiralo emocionalnim ili fizičkim posljedicama (Pravilnik o kriterijima za izricanje pedagoških mjera, 2017). Pedagoške mjere izriču se s obzirom na razinu neprihvatljivog ponašanja. Pedagoške mjere u osnovnoj školi su opomena, ukor, strogi ukor i preseljenje iz škole. Izricanje pedagoških mjera mora biti utemeljeno na pravednosti s ciljem da učenikovo ponašanje postane primjereno i odgovorno. Prema dostupnim podacima u šk. god. 2022./2023. ukupno je bilo 328 112 učenika osnovnih škola (Školski e-Rudnik, 2022./2023). U navedenoj školskoj godini izrečeno je ukupno 13 568 kaznenih mjera. Od toga 9 466 opomena, 3290 ukora, 791 stroga ukora i 21 mjera preseljenja u drugu školu (Školski e-Rudnik, 2022./2023). Ovi podatci možda ostavljaju dojam kako nema puno neprimjerenog ponašanja u učionicama, no treba imati na umu kako se za pedagoškim mjerama poseže tek kao krajnjim rješenjima.

S druge strane, Zakon o odgoju i obrazovanju (2008) regulira da učitelj može izreći usmenu pohvalu, razredno vijeće pisane pohvale, a nagrade dodjeljuje nastavničko vijeće. Učitelj, prema svojoj procjeni može i na drugi način nagraditi učenika. Tako učitelj može potaknuti i utjecati na željena ponašanja kod drugih učenika. Važno je da učenik zasluži nagradu, pohvalu, na temelju svojeg ponašanja i zalaganja. Na taj način učenik će osvijestiti da je takvo ponašanje poželjno, hvale vrijedno i može poslužiti drugima kao primjer. Prema Chen (2023) potrebno je pripaziti na učestalost nagrađivanja učenika jer može umanjiti vrijednost same nagrade i potencijalno dovesti do natjecateljskog duha unutar razreda.

Disciplina zahtijeva dosljednost, smirenost i odlučnost učitelja pa tako pri discipliniranju treba uvažiti i izbjeći dvije najveće pogreške, a to su previše pričanja i pokazivanja emocija (Phelan i Schonour, 2006). Previše pričanja i objašnjavanja iritira i

zbunjuje djecu dok pokazivanje emocija mora biti strogo kontrolirano. Učitelj može pogoršati ili popraviti situaciju načinom na koji reagira na učeničku neposlušnost. Prema TALIS istraživanju Hrvatski učitelji između 25 i 39 godina troše 10,5 % nastavnog sata na održavanje discipline, a 14,3 % učitelja navodi da moraju dugo čekati da se učenici umire (Braš Roth, Markočić Dekanić i Ružić, 2013). Dobiveni rezultati mogu ostaviti dojam kako ispitivani hrvatski učitelji troše veliki dio nastavnog procesa na održavanje discipline koja je sastavni dio upravljanja razredom.

5. ISTRAŽIVANJE

5.1. Cilj istraživanja

Dobro i uspješno upravljanje razredom jedan je od najtežih zadataka učitelja. Njegova uspješnost velikim dijelom ovisi o kompetentnosti učitelja, odnosu učenika i učitelja te suradnji učitelja s kolegama, s ravnateljem i roditeljima. Cilj ovog istraživanja bilo je doznati s kojim se izazovima i mogućnostima prilikom upravljanja razredom suočavaju učitelji s različitim iskustvom u nastavi.

5.2. Opći podatci o sudionicima

U istraživanju su sudjelovale tri učiteljice razredne nastave. Učiteljica I ima godinu dana radnog iskustva u osnovnoj školi. Trenutno radi u produženom boravku s učenicima prvog razreda. Učiteljica II radi 7 godina u osnovnoj školi. Trenutno je učiteljica prvog razreda. Učiteljica III radi 20 godina u osnovnoj školi. Trenutno je učiteljica drugog razreda. Sve tri ispitanice rade u gradu Zagrebu.

5.3. Postupak

Za potrebe ovog diplomskog rada proveden je polustrukturirani intervju. Polustrukturirani intervju jedna je od istraživačkih tehnika koja podrazumijeva unaprijed pripremljena pitanja/podsjetnike i omogućuje slobodu govornika pa tako može dovesti do novih tema, potpitanja i pitanja (Tkalac Verčić, Sinčić Ćorić i Pološki Vokić, 2010). Polustrukturirani intervju je odabran zbog fleksibilnije strukture jer omogućuje sugovorniku spontano izražavanje i čini razgovor individualiziranim.

Prije sudjelovanja u intervjuu, učiteljice su zamoljene za sudjelovanje u intervjuu za potrebe izrade diplomskog rada iznošenjem svojih radnih iskustava, ideja i mišljenja. Uz zamolbu su bila priložena okvirna pitanja koja će biti ispitana tijekom intervjuu i tako su dobile jasniju sliku o tome što se točno od njih očekuje. Pitanja koja su odabrana za potrebe ovog intervjuu proizlaze iz čestih razgovora studenata Učiteljskog fakulteta o kompleksnosti upravljanja razredom pa su njihovi komentari i zabrinutosti postavljene u obliku pitanja koja su provedena u intervjuu. Također, pitanja intervjuu proizlaze iz vlastite radoznalosti. Učiteljicama je zagarantirana anonimnost te je tako stvoreno pozitivno ozračje za provođenje intervjuu. Intervju je sniman uz pomoć uređaja za snimanje zvuka.

5.4. Pitanja u intervjuu

1. Što bi za vas značilo upravljanje razredom, a što uspješno upravljanje razredom?

Učiteljica I: *Za mene je to odnos između učiteljice i učenika u sklopu kojeg je jasno vidljiva pozicija učenika i učitelja. Upravljanje razredom je vodstvo učitelja kojim stvara razrednu klimu i uvodi disciplinu. Uspješno upravljanje razredom je sklad i dogovor između učiteljice i učenika te učiteljica međusobno, ako je riječ o radu u produženom boravku. Rezultat uspješnog upravljanja razredom je pozitivno okruženje. Radno iskustvo uvelike pomaže bi upravljanju razredom.*

Učiteljica II: *Upravljanje razredom je skup velikih i sitnih poslova. Uključuje održavanje pažnje djeci na nastavni sadržaj, vođenje dokumentacije, dobru komunikaciju s roditeljima, postavljanje i provođenje discipline, stvaranje razredne klime. Uspješno upravljanje razredom je ono upravljanje koje će rezultirati samostalnošću učenika u radu. Vještina upravljanja razredom je napredovala s obzirom na moje radno iskustvo. Sada sam uspješnija pri upravljanju razredom.*

Učiteljica III: *Upravljanje razredom znači kako na različite načine stvoriti atmosferu pogodnu za učenje i ugodan boravak onih koji borave u učionici. Uspješno upravljanje razredom je kombinacija načina na koji učitelj osigurava učenicima atmosferu pogodnu za učenje te sprječava i intervenira na ometajuća ponašanja pojedinih učenika. S godinama rada postala sam uspješnija pri upravljanju razredom.*

2. Koja je najvažnija stvar po vašem mišljenju za uspješno upravljanje razredom?

Učiteljica I: *Karakter učiteljice i odnos prema djeci.*

Učiteljica II: *Osobine učitelja, koje metode koristi u radu i kako pristupa djeci.*

Učiteljica III: *Postavljanje jasnih očekivanja i pravila ponašanja za učenike.*

3. Što za vas predstavlja najveću prepreku pri upravljanju razredom?

Učiteljica I: *Nerazumijevanje, nepoštivanje pravila i dogovora od strane učenika i roditelja.*

Učiteljica II: *Komunikacija s roditeljima, ponašanje učenika, nepoštivanje pravila, strogoća učitelja. Pretjerana strogoća može stvoriti upravo kontra efekt.*

Učiteljica III: *Neposluš. Učenici kad ne slušaju upute, ne čuju zadano, ne slijede pravila, neprestano razgovaraju, upadaju u riječ, slušaju jedino da nešto kažu, a ne da čuju.*

4. Kako se ponašanje učenika odražava na upravljanje razredom?

Učiteljica I: *Ponašanje učenika ima veliki utjecaj na upravljanje razredom. Učenici su glavni u ovom procesu, njihove osobine. Nije cilj da su učenici tzv. poslušni već da imaju poštovanje prema autoritetu. Djeca vole slobodu, ali i red.*

Učiteljica II: *Moje iskustvo govori da učenici vole pravila, ali da bismo imali ponašanje koje priželjkujemo i koje bi nam uvelike olakšalo upravljanje razredom, potrebno je prepoznati kad je djeci dosta i dati im slobodu. Učenici su tu da ispituju granice ponašanja, a na nama je kako ćemo reagirati i u kojoj mjeri će to utjecati na upravljanje razredom.*

Učiteljica III: *Učenici s vremenom prihvaćaju određene metode i postaje im normalno poštivanje dogovora, neometanje učiteljice, određeno vrijeme za neku aktivnost. U svom razredu imam različite metode i trikove na zidovima, stolu koji pomažu pri upravljanju razredom. Primjer takvih trikova su: mjerač vremena (Time Timer – klinički je dokazano da mjerač vremena povećava samoregulaciju, izbjegava se preopterećenost, stres), plakat na kojemu boja objašnjava trenutnu razinu buke, bijela ploča na kojoj se svakodnevno pišu važne informacije i time izbjegnem često postavljana pitanja. Imamo policu na kojoj se nalaze propusnice za wc. Propusnicu može koristiti samo po jedan učenik i isključuje se mogućnost odlaska učenika u isto vrijeme izvan učionice. Postavljen je kutić za smirenje gdje se nalaze različite igre kojim učenici vraćaju pažnju i smiruju se.*

5. Što vam najviše vremena oduzima pri upravljanju razredom, a što najmanje?

Učiteljica I: *Ponavljanje pravila ponašanja oduzima najviše vremena jer ih je potrebno ponavljati bezbroj puta, svakodnevno. Najmanje vremena mi oduzima vođenje dokumentacije.* Učiteljica II: *Važna je organiziranost. Kada ste organizirani, nema toga što vam može uzimati previše ili premalo vremena pri upravljanju razredom. Ne mogu istaknuti ni jednu stvar koja oduzima najviše i najmanje vremena.*

Učiteljica III: *Ispočetka je trebalo otkriti što im je bitno i na koji način će prihvaćati disciplinu. Teško je kad je relativno rano ujutro, a ti čuješ 75 puta „učiteljice“. Kad šest učenika pita kad će doručak, vrlo brzo ostalih dvanaest kaže da je jako gladno, neki su zaboravili ići obaviti nuždu pa se dogodi nezgoda. Sitnica po sitnica oduzima vrijeme.*

6. Na što niste bili spremni pri upravljanju razredu?

Učiteljica I: *Različiti karakteri djece. Velike su individualne razlike unutar skupine od problema u ponašanju pa do razine postignuća koji ostvaruju učenici.*

Učiteljica II: *Nisam bila spremna na preotvoreni odnos koji roditelji pokušavaju uspostaviti sa mnom.*

Učiteljica III: *Nisam bila spremna na neposluh nekih učenika. Koliko god su roditelji bili upućeni na njihovo ometajuće ponašanje ono se nastavilo. Također, nisu išli u prilog poneka opravdanja roditelja za takvo ponašanje. Smatram da se u školi trebaju poštivati razredna, školska pravila te kućni red kako bi nam boravak bio ugodniji i kako bi atmosfera tijekom učenja ili odmora bila ugodna i poticajna.*

7. Je li obveza fakulteta pripremiti vas za uspješno upravljanje razredom?

Učiteljica I: *Da, obveza fakulteta je pripremiti nas za uspješno upravljanje razredom. Naime, neki predmeti koji se vode na Učiteljskom fakultetu kao izborni, trebali bi postati obvezni, npr. Upravljanje razredom.*

Učiteljica II: *Apsolutno. Upravljanje razredom ne bi trebalo ovisiti isključivo o osobinama učitelja već je potrebno dati neku teorijsku pozadinu i primjere iz prakse. Žao mi je što mi nitko na fakultetu nikad nije rekao koliko je humor važan pri upravljanju razredom. Humor je glavno oružje za održavanje discipline i upravljanja razredom. Fakultet bi trebao omogućiti studentima više susreta s roditeljskim sastancima, možda da postane obavezan dio stručno-pedagoške prakse.*

Učiteljica III: *Obaveza je fakulteta pripremiti studenta na upravljanje razredom. To je obveza kolega i mentora u školi.*

8. U kolikoj mjeri i na koji način se roditelji i zaposlenici škole upliću u vaš rad i upravljanje razredom?

Učiteljica I: *U ovo malo radnog iskustva kojeg imam, roditelji često pokušavaju nametnuti svoja mišljenja. Njihova mišljenja češće se tiču odgojnih pitanja nego obrazovnih pitanja. Što se tiče zaposlenika škole, starije kolegice često daju savjete za lakši i bolji rad s učenicima. Od stručnih suradnika škole, nitko nikad nije došao u posjetu za vrijeme mog rada s djecom pa tako nitko od njih ne vrši pritisak i ne propitkuju moj način upravljanja razredom.*

Učiteljica II: *S roditeljima imam dobar odnos. Nekolicina uvijek ima neki prijedlog za dati, ali ne upliću se previše. Što se tiče stručnih suradnika, apsolutno su angažirani. Redovito mi dolaze na sate, o svakom problemu su obaviješteni i sudjeluju pri rješavanju.*

Učiteljica III: *Imala sam veliku podršku kolegica koje rade sa mnom u razrednom odjelu kao i podršku zaposlenika škole. Roditelji ako se upliću, to bude podrška i što se tiče ponašanja djece i materijalno. Ponekad materijal koji je potreban za održavanje dobre discipline bude roditeljska briga (predmeti, plakati, flomasteri, baterije, senzorički materijali).*

9. Kakav je vaš odnos s učenicima? Na čemu se temelji?

Učiteljica I: *Moj odnos s učenicima temelji se na uzajamnom poštivanju i prijateljstvu koje ne prelazi profesionalne granice. Smatram da imam korektan odnos u učenicima. Budući da radim s prvašićima, ako prepoznam da je djetetu potreban zagrljaj, kompliment nastojim to i provesti. Najgore mi je kad učiteljice odbijaju pokazati, pružiti tu neku vrstu prisnosti. Zato je sretno dijete moj najveći izvor zadovoljstva. S druge strane, izvor nezadovoljstva je nedostatak poštovanja, nerijetko i od strane kolega.*

Učiteljica II: *Odnos s učenicima temeljim na povjerenju i prijateljstvu. Učenici se boje nesavršenstva, jako žele biti uklopljeni u kolektiv i ne isticat se previše zato je važno da nam učenik vjeruje. Učenik koji nema povjerenje u nas neće ni napredovati. Od učenika koji nema povjerenja u nas nećemo dobiti kvalitetne povratne informacije. Također, najveće mi je zadovoljstvo kad učenici nešto nauče, a najveći izvor nezadovoljstva je preniska plaća.*

Učiteljica III: *Vjerujem da se temelji na istini, poštivanju i povjerenju. Za mene je sretno dijete najveći izvor zadovoljstva, a izvor nezadovoljstva je prevelika količina administrativnih poslova.*

10. Smatrate li sebe strogom, popustljivom ili autoritarnom učiteljicom?

Učiteljica I: *Smatram sebe autoritarnom učiteljicom. Postavljam pravila i granice, ali prepoznajem i dajem učenicima slobodu kad im je potrebna. Važno je primijeniti humor i dijalog.*

Učiteljica II: *Ja sam autoritarna učiteljica. Koristim humor, dajem slobodu, ali inzistiram na poštivanju pravila i dijalogu.*

Učiteljica III: *Smatram se pomalo umornom učiteljicom (kroz smijeh). Stroga sam i dosljedna.*

11. Što po vama podrazumijeva dobra disciplina u razredu?

Učiteljica I: *Dobra disciplina podrazumijeva jasno postavljanje granica i uzajamno poštivanje učenika. Brbljanje i upadanje u riječ su najčešći primjeri nedisciplinskog ponašanja u mojoj učionici. Najčešće je dovoljan pogled da se neprimjereno ponašanje zaustavi. Sljedeće je prozivanje učenika. U jednom nastavnom satu interveniram na nedisciplinu barem tri puta. Smatram da je lakše upravljati razredom s manjim brojem učenika, a sva ponašanja (ne) disciplinska povezujem s ponašanjem roditelja prema djetetu.*

Učiteljica II: *Za mene je dobra disciplina jednaka radnoj atmosferi. Kad su učenici brzi pri ispunjavanju zadataka, kad razumiju zašto i kako radimo. Nemam dojam da je lakše upravljati razredom s manjim brojem učenika. Sve ovisi o pojedincima. Većina učenika uvijek sluša. Ako već dođe do nediscipline prvo upozoravam učenike na razredna pravila, utišavam vlastiti glas dok se svi ne stišaju ili vodim individualni razgovor s učenikom koji je remetio mir. Vrlo malo moram čekati da bi se učenici umirili. Tek oko četvrtog nastavnog sata povećava se učestalost interveniranja na nedisciplinu. To je očekivano jer se bliži ručak i kraj dana pa su učenici opušteniji. U mome razredu najčešći je problem brbljanje učenika. Uzrok nediscipline povezujem s roditeljima i kućnim odgojem.*

Učiteljica III: *Dobra disciplina u razredu je minimiziranje nepotrebnog trošenja vremena i „prazan hod“. Zato kad i ako dođe do nediscipline dovoljno je da učenika pogledam. Najčešće je riječ o brbljanju, kašnjenju na nastavu, izbjegavanju zadataka, upadanju u riječ i nezainteresiranosti. Ako vizualni kontakt nije dovoljan, prozivam učenika za njegovog ponašanje. Ako ni to nije djelotvorno, zovem roditelje. Kada bih morala procijeniti koliko puta na jednom nastavnom satu interveniram na nedisciplinu rekla bih tri, šest puta. Nekad i više. Mojim učenicima su potrebne sekunde da se umire. Učenici su općenito nedisciplinirani i na tome bi trebalo raditi od vrtića. Disciplinu ili nedisciplinu povezujem s ponašanjem roditelja i kućnim odgojem. Imam dojam da je lakše upravljati razredom s manjim brojem učenika, no to nije pravilo.*

12. Imate li postavljena neka pravila koja se tiču discipline? Jeste li ih postavili vi ili učenici?

Učiteljica I: *Imamo osam razrednih pravila, pravila su donesena zajednički. Važno je da učenici daju svoje prijedloge i suglasnosti oko pravila jer je onda bolje pridržavanje tih istih pravila. Tako lakše procijenim jesu li učenici za suradnju ili ne.*



Slika 4. Pravila ponašanja u razredu Učiteljice I.

Učiteljica II: *Imamo sedam pisanih i tri oslikana pravila. Pravila su predlagali učenici, a ja sam ih malo prilagodila. Osim klasičnog pravila podizanja ruke za riječ, definirali smo pravila ponašanja za vrijeme odmora i odnosa s drugima u razredu.*



Slika 5. Primjer pisanog pravila u razredu Učiteljice II.



Slika 6. Primjer oslikanog pravila u razredu Učiteljice III.

Učiteljica III: Najčešće smo postavljali zajedno – kolegice s kojima radim i učenici. Pravila su proizlazila iz nekih situacija iz kojih su i oni mogli nešto naučiti ili zaključiti – zašto je nešto dobro, zašto nije. U razredu imamo četiri pravila. Cjeloživotno učenje traži da budemo i fleksibilni u pristupu vođenja razreda. Ne postoji savršen način za upravljanje učionicom i možda ćemo morati prilagoditi, promijeniti svoj pristup ovisno o potrebama svojih učenika i situaciji.



Slika 7. Primjer pravila ponašanja u razredu Učiteljice III.

13. Koliko ste upućeni u pedagoške mjere koje su propisane zakonom?

Učiteljica I: *Upućena sam u pedagoške mjere propisane zakonom, ali nikad nisam tražila pedagošku mjeru za učenika.*

Učiteljica II: *Upućena sam u pedagoške mjere jer kao učiteljica mora znati što me „štiti“ i koje se opcije nude. Također, član sam učiteljskog vijeća pa sam imala više prilika čuti/sudjelovati u nekim školskim događanjima koji su rezultirali izricanjem pedagoških mjera.*

Učiteljica III: *Upućena sam u legislativu te u dio koji se odnosi na pedagoške mjere. Na početku svake školske godine upoznajemo učenike o kućnom redu, elementima vrednovanja vladanja. Također, upoznajemo i roditelje s navedenim odmah na prvom roditeljskom sastanku.*

14. Jeste li ikad bili na nekim edukacijama koje se bave pitanjem upravljanja razredom?

Učiteljica I: *Za sad nisam. Sudjelovala sam na različitim radionicama, ali konkretno ovakvim tipom nisam. Naravno, voljela bih dodatne obuke koje bi mi pomogle pri upravljanju razredom.* Učiteljica II: *Bila sam na nekim edukacijama koje je organizirala AZZO. Čitam i pratim znanstvene literature, a smatram nisu potrebne dodatne obuke po pitanju upravljanja razredom.*

Učiteljica III: *Bila sam na nekim edukacijama, pratim redovito webinare i zanimljive stranice na društvenim mrežama koje dijele dobre ideje kako olakšati sebi i svojim učenicima stvaranje optimalnih uvjeta za učenje i boravak u školi. Svakako bih voljela još dodatnih obuka po pitanju upravljanja razredom.*

15. Koji biste savjet vezan uz upravljanje razredom dali budućim kolegama?

Učiteljica I: *Imajte prijateljski odnos s učenicima i stavljate naglasak na njihove želje i interese. Uvijek budite pripremljeni za sat. Imajte puno strpljenja i postaviti granice roditeljima. Razgovor s roditeljima uvijek vodite uživo, a ne preko maila ili društvenih stranica. Učiteljsku profesiju apsolutno preporučujem.*

Učiteljica II: *Slijedite svoj instinkt. Koristite humor, pokušajte razumjeti roditelje. Preporučila bih učiteljsku profesiju.*

Učiteljica III: *Važno je promišljati o svojim učenicima, biti u korak s vremenom u kojem živimo i vrlo jasno postaviti pravila ponašanja. Uspješno upravljanje razredom olakšava djelotvorno podučavanje jer pomaže u smanjenju količine vremena provedenog u suočavanju s ometajućim*

ponašanjem. Pronaći učinkovite tehnike upravljanja razredom ključno je za sprječavanje ometajućeg ponašanja i stvaranje radne i poticajne okoline za učenje. Koristite humor i budite što prirodniji, djeca osjete sve. Naravno da bih učiteljsku profesiju preporučila.

6. RASPRAVA

Upravljanje razredom za ispitivane učiteljice podrazumijeva skup svih poslova, velikih i malih, koji dovode do stvaranja ugodne i poticajne atmosfere za učenje i rad. Sve tri učiteljice prepoznale su osobine učitelja i odnos s učenicima kao temelj upravljanja razredom. Ni jedna od ispitanica nije direktno navela koje osobine učitelja smatra važnima pri upravljanju razredom. Iz odgovora na 5. i 15. pitanje može se zaključiti da ispitanice strpljivost, organiziranost i humorističnost smatraju važnim osobinama učitelja pri upravljanju razredom. Možda bi bilo očekivano da će učiteljice kako navodi Cowley (2006) povezati uspješno upravljanje razredom s pridržavanjem pravila. No, ispitanice su prepoznale uspješno upravljanje razredom kao ono koje rezultira dogovorom učitelja i učenika, samostalnošću učenika i pozitivnim ozračjem. Također, učiteljice su suglasne o podudarnosti upravljanja razredom s godinama radnoga iskustva. Smatraju da su zahvaljujući radnom iskustvu postale vještije pri upravljanju razredom, vjerojatno učeći na vlastitim greškama, prilagođavajući se učenicima (okolnostima) i slušajući savjete starijih kolegica i kolega. To razmišljanje ispitanica ide u prilog istraživanju u kojem rezultati pokazuju kako su učitelji s više godina staža bolji u vođenju učenika (Španiček, 2020). To može biti objašnjeno činjenicom da su ispitanice svakim radnim iskustvom imale više prilike za upoznavanje različitih učenika, isprobavanje različitih postupaka i mogućnosti pri upravljanju razredom. Učiteljica I i Učiteljica II su sklonije autoritarnom upravljanju razredom i tako sebe doživljavaju. Učiteljica III je sklonija autoritativnom vodstvu što je možda posljedica manjka strpljenja ili duljeg radnog staža. Ako se uzmu u obzir godine radnog iskustva moguće je da je Učiteljica III prepoznala autoritativni način upravljanja razredom djelotvornijim. Tome ide u prilog Matijević i Radovanović (2011) koji ističu da učitelju pomaže iskustvo pri pronalasku djelotvornijeg načina rada.

Budući da dijele mišljenje o složenosti upravljačkoga posla, nije iznenađujuće da kao najveću prepreku vide nedisciplinu. Učeničko brbljanje navode kao najčešći primjer ponašanja koje remeti disciplinu i otežava upravljanje razredom. Brbljanje koje navode ispitanice odgovara rezultatima istraživanja prema kojima je to najčešći primjer neprimjerenoga ponašanja koje otežava upravljanje razredom (Dalgıç i Bayhan, 2014). Učiteljica III, osim brbljanja, kao primjere neprimjerenoga ponašanja u učionici navodi kašnjenje na nastavu, izbjegavanje zadataka, upadanje u riječ i nezainteresiranost. Prva mogućnost za kojom posežu ispitanica I i II u slučaju neprimjerenoga ponašanja jest uspostava vizualnoga kontakta. Tu istu mogućnost uočili su Ilić i sur. (2012) i Vizek Vidović i sur. (2014) ističući da je često dovoljna za zaustavljanje neprimjerenoga ponašanja. Zanimljivo je da Učiteljica II prvo polazi od

prisjećanja razrednih pravila pa stižavanja vlastitoga glasa dok se učenici ne umire. Učiteljice još ističu individualni razgovor, promjene metoda rada i pozivanje roditelja na razgovor kao mogućnosti za kojim posežu. Ove mogućnosti za kojim učiteljice posežu odgovaraju prvoj i drugoj razini postupaka pri održavanju discipline (Glock i Kleen, 2022).

Učiteljica I procijenila je da na jednom nastavnom satu intervenira tri puta zbog nediscipline. Učiteljica II ne može procijeniti koliko puta intervenira zbog nediscipline. Učiteljica III procjenjuje da intervenira tri do šest puta. Ako se pokuša usporediti procjena broja intervencija Učiteljice I i II sa procjenom Howes i sur. (2003) u kojoj učitelji interveniraju šesnaestak puta tijekom nastavnog sata na nedisciplinu onda ispitivane učiteljice imaju daleko manji broj intervencija. Zanimljivo je mišljenje ispitanice III koja je uočila da se broj intervencija zbog nediscipline povećava pred kraj dana i oko ručka. Prema ispitanicama, dovoljne su sekunde da se učenici umire i prekinu neprimjerena ponašanja. Ispitanice uzrok neprimjerenoga ponašanja povezuju s roditeljima, njihovim ponašanjem i kućnim odgojem. S druge strane Vizek Vidović i sur. (2014) uzroke neprimjerenoga ponašanja povezuju i s biološkim i emocionalnim problemima te situacijama u školi. Dvije učiteljice dijele mišljenje da je lakše upravljati razredom s manjim brojem učenika. Vizek Vidović i sur. (2014) također navode da je lakše održati kontrolu nad manjim brojem učenika. Učiteljica II ne smatra da je upravljanje razredom povezano s većim/manjim brojem učenika, već sve ovisi o ponašanju pojedinih učenika.

Učiteljice u odgovorima na četvrto pitanje intervjua smatraju da su učenicima potrebna razredna pravila. Oni ih s vremenom usvajaju i tako olakšavaju upravljanje razredom. Također, ističu kako je učenik glavni čimbenik pri rukovođenju razredom. Vizek Vidović i sur. (2014) ističu kako je bolje imati pet do sedam pravila jer ih je lakše pamti. Evertson i sur. (2003) za niže razrede preporučuju uspostavljanje maksimalno osam pravila ponašanja. Učiteljica I ima osam razrednih pravila (slika 4). Razredna pravila (slika 4.) obuhvaćaju opća pravila ponašanja, ponašanja prema drugima i prema učitelju. Među navedenim pravilima, prema Marzano i sur. (2003), nedostaje pravilo ponašanja vezano uz završetak nastavnog dana. Učiteljica II dakle ima sedam pisanih (slika 5.) i tri oslikana pravila (slika 6.) što također odstupa od mišljenja Vizek Vidović i sur. (2014). Učiteljica III ima četiri razredna pravila (slika 7.) što se razlikuje i od preporuka Evertson i sur. (2003) i Vizek Vidović i sur. (2014), ali se vjerojatno kroz godine iskustva rada s djecom pokazalo dovoljnim i funkcionalnim. Zanimljivo je da ova razredna pravila (slika 7.) ne obuhvaćaju opća pravila ponašanja, ponašanja prema drugima i prema učitelju već polaze od pravila ponašanja učenika prema samome sebi. Kod svih triju ispitanica pravila se nalaze na vidljivom mjestu u razredu.

Ispitanice su spoznale da učenici vole red i pravila, ali je učiteljevo umijeće prepoznati u kojem trenutku je potrebno napraviti korak nazad i osigurati učeniku slobodu. Jedino odstupanje nudi Učiteljica III ističući važnost opremljenosti učionice različitim materijalima koji mogu pomoći pri upravljanju razredom. Primjeri materijala koji pomažu Učiteljici III pri upravljanju razredom jesu: mjerač vremena, plakat na kojem boja objašnjava trenutnu razinu buke, bijela ploča na kojoj se svakodnevno pišu važne informacije, propusnice za zahod. Učiteljica je potencijalno prepoznala primjenu tih materijala kako ne bi gubila vrijeme na ponavljanje istih informacija i olakšala si upravljanje razredom. Važnost opremljenosti učionice materijalima prepoznaju i Mignano i sur. (1993) koji preporučuju što više različitih nastavnih materijala, materijala za igranje ili drugih materijala koji olakšavaju učiteljski posao. Moguće je da preostale ispitanice nisu prepoznale prednost sličnih materijala pri upravljanju razredom, pa ih nisu ni spominjale u intervjuu.

Dvije ispitivane učiteljice istaknule su ponavljanje pravila kao komponentu na koju gube najviše vremena pri upravljanju razredom. Za Učiteljicu II dobra je organizacija pola posla, pa tako organiziran učitelj ne gubi vrijeme ni na što. Učiteljica s najmanje radnoga straža smatra da najmanje vremena gubi na vođenje dokumentacije. Preostale ispitanice nisu odgovorile što im oduzima najmanje vremena. Iz navedenog potencijalno proizlazi činjenica da je 5. pitanje moglo biti podijeljeno na dva odvojena pitanja.

Učiteljice su naglasile kako nisu spremne na učenički neposluš pri čemu im poteškoće stvaraju velike individualne razlike između učenika. Druga neprihvatljiva okolnost je previše otvoren odnos koji roditelji pokušavaju uspostaviti s njima. Slično je uočio Rosić (2005) koji je odnos učitelja-roditelja okarakterizirao složenim. Roditelj mora biti aktivan sudionik odgoja i obrazovanja učenika, a učitelj je taj koji komunikaciju i odnos s roditeljima mora usmjeravati prema profesionalizmu i partnerstvu.

Učiteljice smatraju da je obveza Učiteljskoga fakulteta pripremiti buduće učitelje za upravljanje razredom. Smatraju da studenti nisu dovoljno pripremljeni niti upoznati s izazovima rada u razredu i njegovim upravljanjem. Znanja i kompetencije povezane s upravljanjem razredom ne bi trebale biti nešto proizvoljno i u obliku izbornog kolegija već bi to trebao biti jedan od obveznih kolegija za sve učitelje. Učiteljica II skreće pozornost ističući kako bi se na fakultetu trebalo više govoriti o važnosti humora u nastavi. Naime, prema njoj, humor u nastavi je glavni alat odnosno mehanizam za upravljanje razredom. Ovo mišljenje Učiteljice II podudara se mišljenjem studenata među kojima njih više od 80 % smatra da je humor poželjna sastavnica odgojno-obrazovnoga procesa (Mikić, 2022). Zanimljivo je da ostale dvije Učiteljice nisu prepoznale humor kao bitnu sastavnicu upravljanja razredom.

Dvije ispitanice ističu kako imaju korektan i dobar odnos s roditeljima. Pritom su prepoznale da se roditelji upliću u njihov rad više zbog odgojnih nego zbog obrazovnih pitanja o čemu govore i Vizek Vidović i sur. (2014). Za razliku od njih Učiteljica III ističe da su roditelji posredno uključeni u održavanje discipline osiguravanjem materijala koji joj u tome pomažu (plakati, flomasteri, senzorički materijali). Sve tri ispitanice naglašavaju da u svom radu imaju podršku kolega. Ova činjenica odgovara rezultatima istraživanja u kojem je utvrđeno kako učitelji koji imaju kvalitetan odnos s kolegama imaju manji rizik od profesionalnoga sagorijevanja (Slišković, Burić i Knežević, 2016). No, po pitanju uključenosti ostalih zaposlenika škole i stručnih službi u rad ispitivanih učiteljica postoji određena razlika. Učiteljici II redovito dolaze stručni suradnici na nastavni sat i pomažu joj pri rješavanju problema koji bi otežavali upravljanje razredom. Učiteljica I navodi baš suprotno jer joj nitko od ostalih zaposlenika nije nikada došao na nastavu. Učiteljica III nije komentirala uplitanje ostalih zaposlenika u njezin rad. Prema tome, podrška ustanove i kolektiva učiteljima pri upravljanju razredom jako se razlikuje među školama.

Svoj odnos s učenicima sve tri učiteljice temelje na poštovanju. Jedino je Učiteljica I koja ima najmanje godina radnoga staža, istaknula kako odnos s učenicima mora biti profesionalan na što su ukazali Fraser i sur. (2010). Također, ispitanice nisu prepoznale entuzijazam, dijalog, afektivne vještine, dosljednost ni motivaciju za temelje odnosa.

Zadovoljstvo poslom doprinosi kvaliteti rada, motiviranosti i odnosu učitelja i učenika. Istraživanje Pavin i sur. (2005) pokazalo je da veći broj učitelja vidi izvor zadovoljstva u komunikaciji i radu s učenicima. Ispitivane učiteljice, kao i manji broj ispitanika prethodno spomenutoga istraživanja, vide izvor zadovoljstva u, jednostavno, sretnom djetetu. Za učiteljicu II je osim sretnoga djeteta glavni izvor zadovoljstva dijete koje je nešto naučilo. S druge strane za učiteljicu s najmanje godina radnoga staža glavni je izvor nezadovoljstva nepoštovanje, koje nerijetko dolazi od kolega što je u suprotnosti s odgovorima na prethodno pitanje gdje je navela kako joj starije kolege pomažu i daju savjete. Preostale učiteljice navode očekivane izvore nezadovoljstva, a to su niska plaća i previše administrativnih zadataka. Isti ti razlozi nezadovoljstva odgovaraju rezultatima dobivenim istraživanjem Slišković i sur. (2016).

Učiteljice su upoznate s pedagoškim mjerama, ali nisu trebale posezati za njima. Ističu kako je važno pratiti radionice, seminare i sudjelovati u sličnim aktivnostima koje mogu pomoći pri upravljanju razredom. Savjeti koje valja uvažiti jesu ti da je dobra organizacija pola posla, da će razumijevanje roditelja stvoriti temelj budućoj suradnji s njima te da humor u nastavi nikako ne treba zanemariti, već ga što više koristiti.

Prijedlog promjena kako bi se budući učitelji bolje pripremili za upravljanje razredom odnosi se na uvođenje kolegija poput Upravljanje razredom i disciplina kao obveznoga te proširivanje zaduženja studenata tijekom stručno-pedagoške prakse u smislu sudjelovanja na roditeljskim sastancima. Sve tri ispitanice preporučile bi zanimanje učitelja.

7. ZAKLJUČAK

Ovaj diplomski rad pokazuje kako je upravljanje razredom složen posao koji nudi niz izazova i mogućnosti. Pri upravljanju razredom učitelj ima veliku i nezamjenjivu ulogu. On/ona je kreator pri upravljanju. Stoga vođenje ili upravljanje može biti shvaćeno kao usmjeravanje prema postavljenim ciljevima na brži i učinkovitiji način, od kojega je nemoguće odvojiti disciplinu i odnose učitelja i učenika. Elementi koje treba imati na umu pri upravljanju razredom jesu: strukturna obilježja razreda, početak školske godine, pravila, postupci i vrijeme provedeno u radu, učinkovito korištenje vremenom i prostorom, provođenje strategija koje usmjeravaju učenika na dobre odabire, odnos učenika i učitelja, razredna disciplina, stil upravljanja razredom, ton komunikacije, pravila i postupci. Temelj upravljanja razredom jest odnos učenika i učitelja. S druge strane važno je da učenici sudjeluju pri donošenju razrednih pravila jer se tako povećava vjerojatnost pridržavanja istih. Pravila razredne discipline moraju biti kratka, jasna i afirmativna.

Odnos učitelja i učenika kao temelj upravljanja razredom može uvelike utjecati na školski uspjeh učenika. Pozitivnim odnosom stvara se ugodno i radno razredno ozračje u kojem su interesi i mogućnosti djeteta stavljeni u prvi plan. Ispitivana praksa pokazala je da je pri vođenju razreda važna organiziranost i humor, koji povećava interes za nastavni sadržaj. Dobro upravljanje razredom rezultirat će uzajamnim poštovanjem, motiviranošću i samopoštovanjem učenika. S druge strane lošim upravljanjem razredom postiže se suprotan učinak. Potrebno se dobro pripremiti na zahtjevnost posla popraćenoga individualnim razlikama u često heterogenim skupinama. Stoga ne postoji savršen način za upravljanje učionicom i možda ćemo morati prilagoditi, promijeniti svoj pristup ovisno o potrebama svojih učenika i situaciji.

8. LITERATURA

- Arbuckle, C. i Little E. (2004). Teachers' perceptions and management of disruptive classroom behaviour during the middle years (years five to nine). *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 4, 59-70.
- Badawi, H. (2024). Exploring classroom discipline strategies and cultural dynamics: Lessons from the Japanese education system. *Tafkir*, 5 (1), 1-12.
- Barsukova, O. V., Mozgovaya, N. N. i Krishchenko, E. P. (2015). The students representation of ambition, personal space and trust. *Mediterranean journal of social sciences*, 6 (6), 290-297.
- Battal, S. i Akman B. (2023). Responsive classroom management in teacher-child relationship: Readiness and needs of preschool teachers in the context of professional experience. *Hayef: Journal of education*, 20 (1), 2-10.
- Bezinović, P., Marušić, I. i Dedić Ristić, Z. (2012). *Opažanje i unapređivanje školske nastave*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje; Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Bilač, S. i Tavas, D. (2011). Teacher's (dis)satisfaction with continuing education. *Metodički obzori*, 6 (1), 21-35.
- Braš Roth., M., Markočić Dekanić, A. i Ružić, D. (2013). *TALIS 2013 - Glas učitelja i ravnatelja za bolje ishode poučavanja*. Zagreb: NCVVO.
- Bratanić, M. (1991). *Mikropedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Buble, M. (2010). *Menadžerske vještine*. Zagreb: Sinergija.
- Cannon, P. (2020). *What's your procedure for that?: A classroom management guide from morning meeting to dismissal*. Samostalno autorsko izdanje.
- Certo, S. C. i Certo, S. T. (2008). *Moderni menadžment*. Zagreb: Mate d.o.o.
- Charles, C. (2013). *Building classroom discipline*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Chen, Z. (2023). The influence of school's reward system on student's development. *Journal of education, humanities and science*, 8 (1), 1822-1827.
- Chu, M. (2012). Observe, Reflect, and Apply: Ways to Successfully Mentor Early Childhood Educators. *Dimensions of Early Childhood*, 40 (3), 20-29.
- Cowley, S. (2006). *Tajne uspješnog rada u razredu*. Zagreb: Školska knjiga.

- Dalgıç, G. i Bayhan, G. (2014). A meta-analysis: Student misbehaviors that affect classroom management. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 9 (2), 101-116.
- Damjanović, R. (2010). Finski obrazovni sustav-refleksija na studijsku posjetu. *Metodički ogleđi*, 17 (1-2), 201-224.
- De Fina, A. (1997). An analysis of spanish bien as a marker of classroom management in teacher-student interaction. *Journal of Pragmatics*, 28, 337-354.
- Dmitrović, P. (2011). Preduvjeti za primjenu inkluzije. *Metodički obzori*, 13 (6), 69-82.
- Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja, *Narodne novine* 63/08 i 90/10.
- Đigić, G. (2013). *Ličnost nastavnika i stilovi upravljanja razredom*. (Neobjavljena doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Niš.
- Evertson, M. C., Emmer, T. E. i Worhsam, E. M. (2003). *Classroom management for elementary teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Fabris, M. A., Roorda, D. i Longobardi, C. (2022). *Student-Teacher Relationship Quality Research: Past, Present and Future*. Lausanne: Frontiers Media SA.
- Fraser, B. J., Adridge, J. M. i Soerjaningsih, W. (2010). Instructor-teacher interpersonal interaction and student outcomes at the university level in Indonesia. *The Open Education Journal*, 3 (1), 21-33.
- Frymier, A. B. i Houser, L. M. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49 (3), 207-219.
- Glock, S. i Kleen, H. (2022). A look into preservice teachers' responses to students' misbehavior: What roles do students' gender and socioeconomic status play? *Studies in Educational Evaluation*, 75, 101207.
- Gossen, D. C. (1994). *Restitucija - preobrazba školske discipline*. Zagreb: Alinea.
- Hellriegel, D. i Slocum, J. W. (1989). *Management (5th edition)*. Massachusetts: Addison-Wesley Company.
- Hörner, W., Döbert, H., Reuter R. L. i von Koop, B. (2015). The education systems of Europa (sc. ed). Springer Reference. Preuzeto: 14.5.2024. [https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/19%20The%20Education%20Systems%20of%20Europe%20\(2015,%20Springer%20International%20Publishing\).pdf](https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/19%20The%20Education%20Systems%20of%20Europe%20(2015,%20Springer%20International%20Publishing).pdf)

Howes, C., James, J. i Ritchie, S. (2003). Pathways to effective teaching. *Early Childhood Research Quarterly*, 18 (1), 104-120.

Hrvatski jezični portal. (n.d). *Disciplina*. Pristupljeno 14.5.2024.
<https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search>

Huitt, W. (2003). *A transactional model of teaching/learning process*. Pristupljeno 15.5.2024.:
<http://www.edpsycinteractive.org/materials/tchlrnmd.html>

Ilić, I., Ištvančić, I., Letica, J., Sirovatka, G. i Vican, D. (2012). *Upravljanje razredom*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih u suradnji s British Councilom.

Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika - pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (1), 77-93.

Jurčić, M. (2006). Učenikovo opterećenje nastavom i razredno-nastavno ozračje. *Odgovorne znanosti*, 8 (2), 329-346.

Kim, M. (2003). Teaching and learning in korean classrooms: The crisis and the new approach. *Asia Pacific education review*, 4 (2), 140-150.

Kim-Renaud, Y. K., Grinker, R. R. i Larsen, W. K. (2005). *Korean education*. Washington: The George Washington University.

Koludrović, M., Jukić, T. i Reić Ercegovac, I. (2009). Sagorijevanje na poslu kod učitelja razredne i predmetne nastave te srednjoškolskih nastavnika. *Škola i život*, 15 (22), 235-249.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53 (1), 27-35.

Luthans, F. i Youssef, C. M. (2004). Human, social and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33 (2), 143-160.

Markočić Dekanić, A., Gregurović, M. i Batur, M. (2020). *Talis 2018: Učitelji, nastavnici i ravnatelji-cijenjeni stručnjaci: međunarodno istraživanje učenja i poučavanja*. Zagreb: NCVVO.

Marzano, J. R., Marzano, S. J. i Pickering, D. (2003). *Classroom management that works- Research based strategies for every teacher*. Virginia: ASCD.

Matijević, M., Bilić, V. i Opić, S. (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.

- Matijević, M. i Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
- McClure, L., Yonezawa, S. i Jones, M. (2012). Can school structures improve teacher-student relationships? The relationship between advisory programs, personalization, and student's academic achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 18 (17), 1-15.
- McLeod, J., Fisher, J. i Hoover, G. (2003). *The key elements of classroom management*. Virginia: ASCD.
- Mignano, A. J., Romano, E. M. i Weinstein, C. S. (1993). *Elementary classroom management: Lessons from the research and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Mikas, D. (2012). Utjecaj emocionalnih i ponašajnih problema na školski uspjeh učenika. *Pedagojska istraživanja*, 9 (1/2), 83-99.
- Mikić, J. (2022). *Humor u nastavi*. (Diplomski rad). Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet Sveučilišta u Osijeku, Osijek.
- Miljković, D. i Rijavec, M. (2010). *Positivna disciplina u razredu: priručnik za preživljavanje u razredu*. Zagreb: IEP - D2.
- Ministarstvo obrazovanja Južne Koreje [MOJK]. (2015). Nacionalni kurikulum za osnovnu i srednju školu. Preuzeto 8.5.2024.: <http://www.koreaneducentreinuk.org/wp-content/uploads/2021/02/The-National-Curriculum-for-the-Primary-and-Secondary-Schools-2015.pdf>
- Morrison, M. K. (2008). *Using humor to maximize learning-The links between positive emotions and education*. Washington: R&L Education.
- Munjiza, E. i Lukaš, M. (2006). Pedagoško-psihološko osposobljavanje učitelja u visokoškolskim ustanovama. *Odgovne znanosti*, 8 (2), 361-383.
- Nelsen, J. (2006). *Positive discipline: The classic guide to helping children develop self-discipline, responsibility, cooperation and problem-solving skills*. New York: Ballantine Books.
- Nurmi, J. E. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationship in instruction: A meta-analysis. *Education Research Review*, 7 (3), 177-197.
- Oliver, R. M. i Reschly, D. J. (2007). *Effective classroom management: Teacher preparation and professional development*. Washington: National Comprehensive center of teacher equality. Preuzeto 15.5.2024.: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543769.pdf>

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. Preuzeto 8.5.2024. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/acd78851-en.pdf?expires=1715691447&id=id&accname=guest&checksum=A104A66F1563DE08B99EBB91A2A77509>

Özben, Ş. (2010). Teachers' strategies to cope with student misbehavior. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 587-594.

Pavin, T., Rijavec, M., Miljević-Riđički, R., Vizek Vidović, V. i Vlahović-Štetić, V. (2005). Percepcija kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika i nekih aspekata učiteljske i nastavničke profesije iz perspektive osnovnoškolskih učitelja i nastavnika. U V. Vizek Vidović (Ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive* (str. 95-123). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Pease, A. (2012). *Velika škola govora tijela: neverbalno izražavanje, kulturološki uzroci sporazumijevanja i čitanje između redaka*. Zagreb: Mozaik knjiga.

Phelan, T. W. i Schonour S., J. (2006). *1-2-3- uspjeh za odgojitelje i učitelje*. Lekenik: Ostvarenje.

Pravilnik o kriterijima za izricanje pedagoških mjera, *Narodne novine* br. 94/15, 3/17.

Pravilnik o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domovima, *Narodne novine* br. 68/19, 60/20, 32/21.

Pravilnik o polaganju stručnog ispita učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu i nastavnika u srednjem školstvu, *Narodne novine* br. 88/03.

Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi, *Narodne novine* br. 34/14, 40/14, 103/14.

Rabo, M. U. (2022). Teacher-students relationship as a tool for positive academic performance in Nigeria. *European centre of research training and development UK*, 3 (1), 42-53.

Rasfeld, M. i Breidenbach, S. (2015). *Škole se bude*. Split: Harfa.

Reed, D. F. i Kirkpatrick, C. (1998). *Disruptive students in the classroom: A review of the literature*. Richmond: Metropolitan Educational Research.

Relja, R. i Baturina, D. (2010). Uloga i značaj humora u svakodnevnom životu mladih. *Školski vjesnik*, 59 (3), 347-362.

- Rijavec, M. i Miljković, D. (2015). *Pozitivna disciplina u razredu*. Zagreb: IEP-D2.
- Rogers, J. (1998). *Community schools: Lessons from the past and present*. Los Angeles: UCLA IDEA.
- Rosić, V. (2005). *Odgoj - obitelj - škola*. Rijeka: Žagar.
- Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective classroom management-Management and positive teaching. *Canadian Center of Science and Education*, 9 (1), 163-172.
- Sikavica, P., Bahtijarević-Šiber, F. i Pološki Vokić, N. (2008). *Temelji menadžmenta*. Zagreb: Školska knjiga.
- Slišković, A., Burić, I. i Knežević, I. (2016). Zadovoljstvo poslom i sagorijevanje na poslu kod učitelja: važnost podrške ravnatelja i radne motivacije. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 25 (3), 371-392.
- Somolanji, I. i Bognar, L. (2008). Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima. *Život i škola*, (19), 87-94.
- Stevenson, H., Lee, S.-Y. i Nerison-Low, R. (1998). *The Educational System in Japan: Case Study Findings*. Washington, DC: National Inst. on Student Achievement, Curriculum, and Assessment (ED/OERI).
- Strugar, V. (2014). *Učitelj između stvarnosti i nade*. Zagreb: Alfa.
- Šimić Šašić, S. (2011). Interakcija nastavnik-učenik: Teorije i mjerenje. *Psihologijske Teme*, 20 (2), 233-260.
- Šimić Šašić, S. i Sorić, I. (2010). Pridonose li osobne karakteristike nastavnika vrsti interakcije koju ostvaruju sa svojim učenicima? *Društvena istraživanja*, 19 (6), 973-994.
- Šimić Šašić, S. i Sorić, I. (2011). Kvaliteta interakcije nastavnik-učenik: povezanost s komponentama samoreguliranog učenja, ispitnom anksioznošću i školskim uspjehom. *Suvremena psihologija*, 14 (1), 35-55.
- Španiček, L. (2020). *Učiteljska samoefikasnost i vođenje razreda*. (Diplomski rad). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
- Tkalac Verčić, A., Sinčić Ćorić, D. i Pološki Vokić, N. (2010). *Priručnik za metodologiju istraživačkog rada: kako osmisliti, provesti i opisati znanstveno i stručno istraživanje*. Zagreb: M.E.P. d.o.o.

Tomljenović, Z. (2017). Profesionalni razvoj učitelja primarnog obrazovanja na likovnoumjetničkom i likovnopedagoškom području. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 19 (3), 177-195.

URL1: Hoisington, C. (13. 6. 2019). *Don't be a robot! Manage your classroom with the four Cs*. ASCD: <https://www.ascd.org/el/articles/dont-be-a-robot-manage-your-classroom-with-the-four-cs>

URL2: Školski e-Rudnik, *Broj učenika po školskim godinama 2022./2023., osnovna škola*;- Zagreb: MZO, <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZWV3YU5kZWQ0OTJmLWV2MjktYTQ5MWJINDNlZDQ0IiwidCI6IjJMTFjYmNjLWI3NjEtNDVhOWY1LTZhYzc3ZTk0ZTFkNCIsImMiOjh9>

URL3: Školski e-Rudnik, *Pedagoške mjere po razrednima 2022./2023., osnovna škola*;- Zagreb: MZO, <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiM2Q1NjVmZDEtMGUyMy00MDBiLTkzYWltYjBhMTA3MDFlOWUxIiwidCI6IjJMTFjYmNjLWI3NjEtNDVhOWY1LTZhYzc3ZTk0ZTFkNCIsImMiOjh9>

Ustun, U. i Eryilmaz, A. (2018). Analysis of finnish education system to question the reasons behind finnish success in PISA. *Studies in educational research and development*, 2 (2), 93-114.

Vidić, T. (2009). Zadovoljstvo poslom učitelja u osnovnoj školi. *Napredak*, 150 (1), 7-20.

Vidić, T. i Miljković, D. (2019). Povezanost pristupa poučavanju s percipiranom samoefikasnosti, zadovoljstvom poslom i životom te emocijama učitelja u osnovnoj školi. *Psihologijske teme*, 28 (2), 291-312.

Vizek Vidović, V. Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D., (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: Vern.

Webster-Stratton, C., Reid, M. i Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 105-124.

Wenning, C, J. i Vieyra, E., R. (2020). *Teaching high school physics: Managing the physics classroom*. New York: AIP.

Wettstein, A., Jenni, G., Schneider, S., Kühne, F., Holtforth, M. G. i La Marca, R. (2023). Teachers' perception of aggressive student behavior through the lens of chronic worry and

resignation, and its association with psychophysiological stress: An observational study. *Social Psychology of Education*, 26 (4), 1181-1200.

Wilk, K. (2017). The best educational systems in the world on example of European and Asian countries. *Holistica*, 8 (3), 103-115.

Vučak, S. (2001). *Školska zbilja*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, *Narodne novine* br. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 7/17, 68/18, 98/19, 64/20, 151/22, 155/23, 156/23.

9. PRIMJER PITANJA IZ INTERVJUA

1. Što bi za vas značilo upravljanje razredom, a što uspješno upravljanje razredom?
2. Koja je najvažnija stvar po vašem mišljenju za uspješno upravljanje razredom?
3. Što za vas predstavlja najveću prepreku pri upravljanju razredom?
4. Kako se ponašanje učenika odražava na upravljanje razredom?
5. Što vam najviše vremena oduzima pri upravljanju razredom, a što najmanje?
6. Na što niste bili spremi pri upravljanju razredu?
7. Je li obveza fakulteta pripremiti vas za uspješno upravljanje razredom?
8. Uolikoj mjeri i na koji način se roditelji i zaposlenici škole upliću u vaš rad i upravljanje razredom?
9. Kakav je vaš odnos s učenicima? Na čemu se temelji?
10. Smatrate li sebe strogom, popustljivom ili autoritarnom učiteljicom?
11. Što po vama podrazumijeva dobra disciplina u razredu?
12. Imate li postavljena neka pravila koja se tiču discipline? Jeste li ih postavili vi ili učenici?
13. Koliko ste upućeni u pedagoške mjere koje su propisane zakonom?
14. Jeste li ikad bili na nekim edukacijama koje se bave pitanjem upravljanja razredom?
15. Koji biste savjet vezan uz upravljanje razredom dali budućim kolegama?

10. IZJAVA O IZVORNOSTI RADA

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

Monika Božurić