

DOŽIVLJAJ STRESORA I POTREBA ZA SUPERVIZIJOM UČITELJA PREDMETNE NASTAVE KOJI VODE RAZREDNI ODJEL U OSNOVNOJ ŠKOLI

Žderić, Dubravka

Professional thesis / Završni specijalistički

2023

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:199:651945>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-24**



Repository / Repozitorij:

[Repository Faculty of Law University of Zagreb](#)





Sveučilište u Zagrebu

PRAVNI FAKULTET

STUDIJSKI CENTAR SOCIJALNOG RADA

Dubravka Žderić

**DOŽIVLJAJ STRESORA I POTREBA ZA
SUPERVIZIJOM UČITELJA PREDMETNE
NASTAVE KOJI VODE RAZREDNI ODJEL
U OSNOVNOJ ŠKOLI**

SPECIJALISTIČKI RAD

Zagreb, 2023.



Sveučilište u Zagrebu

PRAVNI FAKULTET

STUDIJSKI CENTAR SOCIJALNOG RADA
POSLIJEDIPLOMSKI SPECIJALISTIČKI STUDIJ IZ
SUPERVIZIJE U PSIHOSOCIJALNOM RADU

Dubravka Žderić

**DOŽIVLJAJ STRESORA I POTREBA ZA
SUPERVIZIJOM UČITELJA PREDMETNE
NASTAVE KOJI VODE RAZREDNI ODJEL
U OSNOVNOJ ŠKOLI**

SPECIJALISTIČKI RAD

Mentor: prof.dr.sc. Maja Laklija

Zagreb, 2023.



University of Zagreb

FACULTY OF LAW

CENTER FOR SOCIAL WORK STUDIES

Dubravka Žderić

**THE EXPERIENCE OF STRESSORS AND
THE NEED FOR SUPERVISION OF
SUBJECT TEACHERS WHO LEAD A
CLASS DEPARTMENT IN PRIMARY
SCHOOL**

SPECIALIST THESIS

Supervisor: prof.dr.sc. Maja Laklija

Zagreb, 2023.

DOŽIVLJAJ STRESORA I POTREBA ZA SUPERVIZIJOM UČITELJA PREDMETNE NASTAVE KOJI VODE RAZREDNI ODJEL U OSNOVNOJ ŠKOLI

Sažetak

U radu je prikazano kvalitativno istraživanje čiji je cilj stjecanje uvida s kojim se stresorima u radu susreću učitelji predmetne nastave koji vode razredni odjel u osnovnoj školi, kako se s njima nose, kakva je njihova potreba za podrškom te stav razrednika prema superviziji kao obliku podrške. U istraživanju je sudjelovalo 12 razrednika predmetne nastave koji nemaju osobno iskustvo sudjelovanja u superviziji. Podaci su prikupljeni metodom polustrukturiranog intervjua, a u obradi je korištena kvalitativna analiza sadržaja. Razrednici su opisali svoje viđenje uloge razrednika, stresore u radu s učenicima, roditeljima, unutar škole te unutar sustava, naveli su osobne strategije nošenja sa stresom i istaknuli potrebne oblike podrške u svom radu. Dobiveni rezultati govore da razrednici nisu upućeni što je to supervizija, a kao razloge neuključivanja navede nedostatak vremena, karakteristike ličnosti, nepovjerenje u superviziju te manjak motivacije. Rezultati su se usporedili s dosadašnjim istraživanjima i dostupnom literaturom koja se bavi tom temom. U zaključnom dijelu istaknuta je potreba za dodatnim informiranjem učitelja o superviziji u sklopu internih edukacija u školama, županijskih vijeća na razini grada te u sklopu stručnih skupova na razini AZOO, a u svrhu bolje implementacije supervizije u sustav odgoja i obrazovanja.

Ključne riječi: supervizija, odgoj i obrazovanje, razredništvo, izori stresa u ulozi razrednika, motivacija.

THE EXPERIENCE OF STRESSORS AND THE NEED FOR SUPERVISION OF SUBJECT TEACHERS WHO LEAD A CLASS DEPARTMENT IN PRIMARY SCHOOL

Summary

This paper gives the results of a qualitative research into the stressors met by headroom subject teachers in classes 5-8 (ages 10-15), into their handling of those stressors, into their needs for support and the attitude of headroom teachers towards supervision as a form of support. 12 headroom subject teachers without personal experience with supervision, participated in the research. Data was gathered using semi-structured interviews, and processed using qualitative content analysis. The headroom teachers described their views on the role of headroom teachers, on stressors in their interaction with students, parents, within the school and within the system; they described their personal strategies for dealing with stress and the forms of support they needed in their work. The results of the research show that the headroom teachers are not informed about supervision as a form of support, but, having been informed, the majority of them show motivation for participation in the process. The reasons given for not participation are lack of time, personality traits, distrust of supervision and lack of motivation. The results of the research have been compared to available research and available literature on the subject. The conclusion of the research paper is a need for additional education of teachers on the subject of supervision, with the goal of implementing supervision as a form of support into the education system. It can be provided as part of educational programs given internally within schools, at municipal meetings of subject-matter experts of all school subjects at city levels, or within subject-matter expert meetings organized by AZOO (The Croatian Agency for Education).

Key words: supervision, education, headroom teachers, stressors of headroom teachers', motivation.

IZJAVA O AUTORSTVU RADA

Ovime potvrđujem da sam osobno napisala rad:

„Doživljaj stresora i potreba za supervizijom učitelja predmetne nastave koji vode razredni odjel u osnovnoj školi“ i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (bilo da su u pitanju mrežni izvori, udžbenici, knjige, znanstveni, stručni ili popularni članci) u radu su jasno označeni kao takvi te adekvatno navedeni u popisu literature.

Dubravka Žderić: _____

U Zagrebu 11. kolovoza 2023.

Sadržaj

1. UVOD	1
1.1. Razrednik i razredništvo	2
1.2. Stresori.....	3
1.3. Stres	4
1.3.1. Vrste stresa	4
1.3.2. Reakcije na stres.....	5
1.3.3. Suočavanje sa stresom	6
1.4. Profesionalni stres	7
1.4.1. Profesionalni stres učitelja.....	7
1.5. Sindrom sagorijevanja na poslu	9
1.6. Prevencija sindroma sagorijevanja	11
1.7. Supervizija	12
1.7.1. Supervizija u sustavu odgoja i obrazovanja.....	13
1.8. Motivacija učitelja za stručnim usavršavanjem	16
1.9. Otpor učitelja prema stručnom usavršavanju	17
2. CILJ ISTRAŽIVANJA I ISTRAŽIVAČKA PITANJA	18
2.1. Cilj istraživanja	18
2.2. Istraživačka pitanja	18
3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	18
3.1. Istraživački pristup	18
3.2. Uzorak sudionika	19
3.3. Metoda i postupak prikupljanja podataka.....	19
3.4. Metoda obrade i analize podataka	20
3.5. Etički aspekti istraživanja.....	21
4. REZULTATI I RASPRAVA	21
4.1. Stresori na poslu razrednika u osnovnoj školi koji se vezuju uz ulogu razrednika te kako se razrednici s njima nose	22
4.1.1. Uloga razrednika iz perspektive razrednika	22
4.1.2. Stresori u poslu razrednika u osnovnoj školi	25
4.1.3. Osobne strategije razrednika u nošenju sa stresom	35
4.2. Potreba za podrškom razrednicima u osnovnoj školi.....	38

4.2.1.	<i>Dostupni oblici podrške razrednicima u osnovnoj školi</i>	38
4.2.2.	<i>Potrebna podrška razrednicima u osnovnoj školi</i>	41
4.3.	<i>Stav razrednika prema superviziji kao obliku podrške razrednicima</i>	45
4.3.1.	<i>Doživljaj supervizije iz uloge razrednika u osnovnoj školi</i>	45
4.3.2.	<i>Motivacija za uključenje razrednika u superviziju kao oblik podrške</i>	47
4.3.3.	<i>Kako motivirati razrednike na uključivanje u superviziju kao oblik podrške</i>	50
5.	METODOLOŠKA OGRANIČENJA	52
6.	ZAKLJUČNA RAZMATRANJA	53
7.	LITERATURA	57
8.	PRILOZI	63
8.1.	<i>Pismo ravnatelju</i>	63
8.2.	<i>Pismo sudionicima</i>	64
8.3.	<i>Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju</i>	65
8.4.	<i>Pitanja za polustrukturirani intervju</i>	66
9.	ŽIVOTOPIS AUTORICE	67

POPIS KRATICA

ANSE Association of National Organisations for Supervision in Europe

AZOO Agencije za odgoj i obrazovanje

HDSOR Hrvatsko društvo za superviziju i organizacijski razvoj

PHARE Pretpristupni program EU u financijskoj perspektivi 2000.-2006.

O MENTORU

Maja Laklija rođena je 1980. godine. Osnovnu školu i gimnaziju završila je u Zagrebu. Godine 2004. diplomirala je na Studijskom centru socijalnog rada Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Poslijediplomski znanstveni studij iz Teorije i metodologije socijalnog rada upisala je 2005., a 2009. obranila je disertaciju pod naslovom “Psihosocijalna obilježja udomitelja i iskustvo udomiteljstva djece“ te stekla titulu doktorice znanosti. Godine 2013. završila je poslijediplomski specijalistički studij iz supervizije u psihosocijalnom radu, a 2020. godine postala je i licenciranom metasupervizoricom. Edukaciju iz Gestalt psihoterapije koju provodi Institut za integrativnu gestalt terapiju iz Würzburga, Njemačka upisuje 2012. godine.

U razdoblju od 2005. do 2007. bila je zaposlena kao suradnica na projektima Ureda UNICEF-a u Hrvatskoj. Od veljače 2007. godine do danas kontinuirano je zaposlena na Studijskom centru socijalnog rada Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Trenutno u znanstveno-nastavnom zvanju redovite profesorice vodi nastavu na preddiplomskom i diplomskom studiju socijalnog rada te na poslijediplomskom specijalističkom studiju iz Psihosocijalnog pristupa u socijalnom radu, Prava djece, Poslijediplomskom specijalističkom studiju iz supervizije u psihosocijalnom radu te na doktorskom studiju iz Socijalnog rada i socijalne politike. Od akad. god. 2011./12. do 2020./21. sudjelovala je u izvođenju nastave na diplomskom studiju socijalnog rada na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Mostaru.

Od 2014. angažirana je u Savjetovalištu za studente Pravnog fakulteta. A iste je godine postala izvršna urednica časopisa Socijalne teme: Časopis za pitanja socijalnog rada i srodnih znanosti. Od 2020. članica je uredništva Ljetopisa socijalnog rada (urednica područja kvalitativna istraživanja).

Članica je Hrvatske udruge socijalnih radnika (od 2015.-2019. članica upravnog odbora), Društva za psihološku pomoć (DPP), Hrvatskog društva za superviziju i organizacijski razvoj (HDSOR, članica upravnog odbora) i Udruge roditelja Korak po korak (članica upravnog odbora).

Područja njenog praktičnog, nastavnog i istraživačkog rada između ostalog, vezuje se uz područje socijalnog rada s obitelji, te socijalnu skrb za djecu, s posebnim fokusom na djecu u alternativnoj skrbi.

1. UVOD

Prijenos znanja, poučavanje, od povijesti pa do danas u svim kulturama ima veliku važnost. Prve se škole spominju još iz razdoblja četvrtog i trećeg tisućljeća prije Krista na području Mezopotamije. Cindrić (1995) navodi da su se osobama, koje su se bavile odgojem i obrazovanjem, od tog vremena pa do danas dodjeljivali različiti nazivi. Sumerani su ih nazivali profesionalnim odgajateljima „umie“, Kinezi „Bogovima pakla“, Grci pedagozima. Prvi helenski (grčki) pedagozi bili su robovi koji su pratili dječake u školu. Kasnije su robovi voditelji postali robovi učitelji odnosno kućni (obiteljski) učitelji. U Republici Hrvatskoj prva škola osnovana je 852. godine u sklopu benediktinskog samostana. Cindrić (1995) opisuje da su u sklopu samostana bili crkva, radionice, učionice, skriptorij, škola za sjemeništare te škola za svjetovne polaznike. Ambruš-Kiš i sur. (2009) govore o tome da čovjeka, u svim kulturama i civilizacijama, dobrim djelom oblikuje škola u kojoj se uči kako da ne bude gladan i kako će osigurati potomstvo i opstanak. Europska društva razvila su zamisao da sustavi naobrazbe trebaju naraštajima osigurati smjernice za ostvarenje osobnog i kolektivnog razvoja, individualnog uspjeha i zadovoljstva, što u konačnici osigurava gospodarski rast i blagostanje društva kojem pripadaju. Pod utjecajem izazova vremena od prve škole u nas pa do danas škola je prošla kroz niz reformi te je danas članak 2. Državnog pedagoškog standarda osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (NN 63/2008, 90/2010) definira kao „*odgojnu-obrazovnu instituciju u kojoj se obavlja službeni odgoj i obrazovanje*“.

„*Odgojno-obrazovni rad u osnovnoj školi obavljaju učitelji razredne, učitelji predmetne nastave i stručni suradnici*“ navodi se u članku 100. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20, 151/22). Učitelji razredne nastave izvode nastavu od prvog do četvrtog razreda dok učitelji predmetne nastave izvode nastavu od petog do osmog razreda u osnovnoj školi. Osim izvođenja nastave učitelji imaju i druge oblike neposrednog odgojno-obrazovnog rada propisane Pravilnikom o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi u koje spada i razredništvo, tj. uloga razrednika. Prema članku 124. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20, 151/22) razrednik je „*stručni voditelj razrednog odjela i razrednog vijeća*“.

Kao djelatnica zaposlena u sustavu odgoja i obrazovanja svakodnevno se susrećem s izazovima i očekivanjima koji se stavljaju pred djelatnike osnovne škole; pred učitelje u razrednoj i predmetnoj nastavi, stručne suradnike, ravnatelja. Zainteresirala sam se kojim su sve stresorima izloženi učitelji predmetne nastave koji vode razredni odjel u osnovnoj školi, u daljnjem tekstu razrednici, te uviđaju li potrebu za supervizijom. Tako se razvila tema ovog specijalističkog rada.

1.1. Razrednik i razredništvo

Razredništvo kao jedna od uloga nastavnika u Republici Hrvatskoj postoji od 1964. godine. Rađenović i Smiljanić (2007) navode da Zakon o osnovnoj školi iz 1964. propisuje da razrednik vodi i obavlja pedagoške i administrativne poslove razrednog odjeljenja, a dužan je i jedan sat neposredno raditi s učenicima svog razrednog odjeljenja.

Bratanić (1990, prema Katavić i Batarelo Kokić, 2017) u razmatranju odgajateljske uloge razrednika usmjerava se na proučavanje različitih oblika suradnje razrednika s ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa (s učiteljima, roditeljima, učiteljima razrednog vijeća, stručnim suradnicima i ravnateljem). Razrednik s učenicima ostvaruje suradnju kroz individualni rad s učenicima i kroz rad s razredom kao grupom posebno kroz satove razrednog odjela. Suradnju s roditeljima ostvaruje kroz individualne savjetodavne i informativne razgovore, roditeljske sastanke, posjete roditeljskom domu te kroz pismeno obavještanje, dok suradnju s učiteljima, stručnim suradnicima i ravnateljem ostvaruje kroz razredna i učiteljska vijeća. Njihova suradnja također može i treba biti i individualna posebno sa stručnim suradnicima koji bi razredniku trebali pomoći u neposrednom odgojnom radu s učenicima, ali i u suradnji s roditeljima.

Članak 4. Pravilnika o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (NN 34/14, 40/14, 103/14) definira razredništvo kao „*skup poslova učitelja – razrednika na izvedbi odgojno-obrazovnog plana i programa rada razrednog odjela*“. Prema članku 4. Pravilnika o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnog suradnika u osnovnoj školi (NN 34/14, 40/14, 103/14) razredništvo se ostvaruje u neposrednom odgojno-obrazovnom radu s učenicima, posrednom radu roditeljima/starateljima/skrbnicima (u daljem tekstu: roditeljima), stručnim suradnicima i učiteljima razrednog vijeća i u ostalim poslovima koji proizlaze iz neposredno odgojno-obrazovnog rada. Nadalje članak 3. Pravilnika o izmjenama i dopunama pravilnika o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (NN 102/2019) definira da je

vođenje razrednog odjela skup poslova od četiri sata tjedno od kojih su dva sata poslovi u neposrednome odgojno-obrazovnome radu s učenicima, a dva sata ostali poslovi vođenja razrednog odjela. Neposredni odgojno-obrazovni rad razrednika uključuje: sat razrednika i sat ostalih aktivnosti s učenicima. Poslovi koji proizlaze iz naravi posla razrednika su:

- održavanje informacija za roditelje,
- ostali oblici suradnje i aktivnosti s roditeljima,
- organizacija i vođenje roditeljskih sastanaka,
- planiranje te provedba plana rada razrednog odjela,
- upis podataka o učenicima u elektroničke upisnike (e-Matica, e-Dnevnik i sl.),
- vođenje pedagoške razredne dokumentacije,
- poslovi vezani za upis djece u prvi razred osnovne škole ili prvi razred srednje škole te prijelaz iz IV. u V. razred,
- izrada godišnjeg plana sata razrednika,
- priprema i vođenje sjednica Razrednog vijeća,
- drugi poslovi vezani uz realizaciju godišnjeg plana i programa i školskog kurikulumu.

1.2. *Stresori*

Stresori, kao vanjski događaji, izvor su ili uzrok stresa kod čovjeka i mogu biti razni. Arambašić (1996a) definira stresore kao događaj ili niz događaja za koje procjenjujemo da ugrožavaju naš život ili život nama dragih ljudi, materijalna dobra, samopoštovanje i slično. To su događaji za koje smatramo da mogu poremetiti svakodnevni tijek našeg života.

Lazarus i Cohen (1977, prema Lazarus i Folkman, 2004:12) govore o tri tipa događaja koje opisuju kao stresne podražaje odnosno kao stresore: „*velike promjene, često kataklizmičke, koje djeluju na veliki broj osoba; velike promjene koje djeluju na jednu ili dvije osobe i svakodnevna uzrujavanja*“. Kataklizmičkim događaji smatraju se oni događaji koji su izvan bilo čije kontrole poput prirodnih katastrofa, rata, izbjeglištva i sl. Takvi događaji mogu trajati dugotrajno ili kratkotrajno no i kratkotrajni mogu dovesti do dugotrajnih tjelesnih i psiholoških posljedica. Elementarne nesreće i drugi katastrofični događaji mogu se dogoditi jednoj osobi ili manjem broju ljudi no to ne mijenja intenzitet kojim mogu poremetiti život pogođenih. Zadnji tip stresora su svakodnevna uzrujavanja

koja uključuju male stvari koje uzrujavaju ljude, a koje proizlaze iz naših životnih uloga kako navode Lazarus i Cohen (1977, prema Lazarus i Folkman, 2004).

Elliot & Eisdorfer (1982, prema Lazarus i Folkman, 2004:14) predlažu četiri tipa stresora koji se razlikuju po svom trajanju: (1) „*Akutni, vremenski ograničeni stresori, poput skokova s padobranom, čekanja na operaciju ili susreta sa zmijom otrovnicom.* (2) *Nizovi stresora ili događaja koji se pojavljuju tijekom dužeg vremenskog razdoblja kao posljedica nekog početnog događaja kao što je gubitak posla, rastava ili smrt bliske osobe.* (3) *Kronični isprekidani stresori poput konfliktnih posjeta rodbini ili seksualnih teškoća, koje se mogu pojaviti jednom dnevno, jednom tjedno, jednom mjesečno i* (4) *Kronični stresori, kao što su to trajni invaliditet, roditeljsko neslaganje ili kroničan stres na poslu, koji mogu, ali i ne moraju biti izazvani nekim pojedinačnim događajem, a traju jako dugo vremena.*“

Havelka (2002, prema Lučanin, 2014) spominje podjelu koja dijeli stresore u tri skupine: a) „fizičke stresore - kao npr. izloženost jakoj buci, velikoj vrućini ili hladnoći i jakoj boli; b) psihološke stresore - uvjetovane međuljudskim nesporazumima i sukobima. Nesporazumi i sukobi sa članovima obitelji, susjedima, kolegama i rukovoditeljima na poslu te c) socijalne stresore - kada se radi o sukobima, krizama i katastrofama koji potresaju gotovo sve ljude u nekom društvu (ekonomske krize, ratovi, nagle promjene društvenih odnosa i slično).

1.3. Stres

Najpoznatija među teorijama stresa je teorija Richarda S. Lazarusa i njegovih suradnika koju navodi Arambašić (1996a:95) „*Stres se u okviru Lazarusovog modela obično definira kao sklop emocionalnih, tjelesnih (fizioloških) i/ili bihevioralnih reakcija do kojih dolazi kad neki događaj procijenimo opasnim i/ili uznemirujućim, odnosno kao sklop psihičkih i tjelesnih reakcija na stresor koji pred nas postavlja zahtjeve kojima ne možemo udovoljiti.*“

1.3.1. Vrste stresa

Despot Lučanin i sur. (2009, prema Lučanin, 2014) stres, prema trajanju, dijele na akutni i kronični. Akutni stres opisuju kao jaki, iznenadni stres koji priprema osobu na izravnu opasnost dok kronični kao stres koji nastaje kao posljedica trajne izloženosti jednoj ili više stresnih situacija.

Havelka (2002, prema Lučanin, 2014) stres razlikuje i po jačini pa tako rade podjelu na male svakodnevne stresove, velike životne stresove i traumatske životne stresove. Mali svakodnevni stresovi mogu s vremenom iscrpiti osobu i ostaviti štetne posljedice na zdravlje ako se ne kontroliraju. Često pomažu osobi da bude uspješnija u svladavanju svakodnevnih životnih problema te da uloži više napora u njihovo svladavanje. Veliki životni stresovi poput teških bolesti, smrti bliske osobe, događaju se svakome no ne događaju se svakodnevno. Mogu uzrokovati fizičke i psihičke teškoće kod određenog broja ljudi no, kod većine ljudi, uz pravilnu socijalnu podršku i primjereno suočavanje sa stresom, ne ostavljaju trajne posljedice. Stresni događaju koji se rijetko ili nikada ne dogode, a snažnog su intenziteta poput izloženosti nasilju su traumatski životni stresovi. Kod onih ljudi kojima se dogode ostavljaju dugotrajnije posljedice na fizičko i psihičko zdravlje. Ugrožavaju sve ljude koji su im izloženi (Havelka, 2002, prema Lučanin, 2014).

1.3.2. Reakcije na stres

Kakve će posljedice stresna situacija ostaviti na osobu ovisi o procijeni važnosti događaja, o procijeni mogućnosti utjecanja na stresnu situaciju, osobinama pojedinaca koji je izložen situaciji (dob, spol, životno iskustvo i sl.) te o osobinama okoline (socijalna podrška, trajanje događaja i sl.) objašnjava Arambašić (1996b). O tome promišljaju i Lazarus i Folkman (2004) te ističu da iako određeni zahtjevi i pritisci okoline uzrokuju stres kod većeg broja ljudi, uvijek postoje individualne i grupne razlike u stupnju i vrsti reakcija. Tako se pojedinci i skupine razlikuju po osobnoj osjetljivosti i ranjivosti na pojedini događaj kao i po svojim interpretacijama i reakcijama. Osoba koja procijeni da situacija za njega nije ugrožavajuća odnosno da se lako može oduprijeti situaciji neće doživjeti stres kako objašnjavaju Folkman i sur. (2004, prema Lučanin 2014).

Reakcije na stres mogu biti vidljive kao fiziološke, psihičke reakcije ili kao promjena u ponašanju. Lučanin (2014, prema Tucanović, 2021) opisuje fiziološke reakcija organizma na stres kao subjektivne (one koje osoba sama može primijetiti tijekom proživljavanja stresne situacije npr. znojenje, tremor ruku, ubrzano lupanje srca, ubrzano disanje i slično) i objektivne (one kojih pojedinac nije svjestan poput naglog rasta razine šećera u krvi, izlučivanja hormona, ubranog rada srca i pluća i slično).

Psihičke reakcije, Folkman i sur. (2004, prema Lučanin, 2014) dijeli na emocionalne i kognitivne. U emocionalne reakcije ubraja strah, bijes, mržnju, apatiju, tjeskobu i brojne druge. Ovisno o

specifičnosti stresne situacije pobuđuje se veliki broj emocionalnih reakcija kod izložene osobe te sprječavaju osobu da se odupre stresu. Kognitivne reakcije opisuje kao one koje pomažu osobi da putem pojačane pozornosti, koncentracije, kvalitetnijeg rasuđivanja i sl. brže i bolje reagira na stresnu situaciju. Ponekad te reakcije mogu i otežati suočavanje sa stresnom situacijom ako dođe do poremećaja koncentracije, rasuđivanja i logičkog mišljenja. Folkman i sur. (2004, prema Lučanin, 2014) u reakcije na akutni stres ubrajaju i promjene u ponašanju koje opisuju kao reakciju „borbe ili bijega“ odnosno kao reakciju odupiranja, izbjegavanja stresora ili kao reakciju osobe koja prihvaća stresor kao nešto neizbježno protiv čega se ne isplati boriti.

1.3.3. Suočavanje sa stresom

Stresne situacije koje predstavljaju prijetnju osobi navode osobu na reakciju odnosno na suočavanje sa situacijom. Folkman i Lazarus (1980, prema Arambašić, 1996a) objašnjavaju da će osoba nastojati bilo na kognitivnom, emocionalnom ili ponašajnom planu, svladati, podnijeti ili smanjiti zahtjeve koje postavlja stresna situacija. U okviru svog modela Lazarus i suradnici određuju pojam „suočavanja sa stresni situacijama“ (Folkman i Lazarus 1980, prema Arambašić, 1996a).

Lazarus i Folkman (1991, prema Arambašić, 1996a) ističu dvije skupine mehanizama suočavanja sa stresnom situacijom: suočavanje usmjereno na problem te suočavanje usmjereno na emocije. U suočavanju koje je usmjereno na problem osoba uključuje mehanizme pomoću kojih djeluje ili nastoji djelovati na sam izvor stresa, na ono što je izazvalo problem. U suočavanju koje je usmjereno na emocije osoba se usmjerava na vlastite emocije kako bi lakše podnijela stresnu situaciju. Istraživanja pokazuju da ljudi najčešće koriste obje skupine načina suočavanja, a koja će skupina prevladati ovisi o osobi, sadržaju te o kognitivnoj procjeni situacije (Lazarus i Folkman, 1991, prema Arambašić, 1996a).

Carver i Connor-Smith (2010, prema Pavlović i Sindik, 2014, Marković, 2021) strategije suočavanja sa stresom dijele na aktivne i pasivne. Aktivne, odnosno strategije približavanja, koriste se kada se želi promijeniti ponašanje ovisno o izvoru stresa, dok se strategije udaljavanja, odnosno pasivne strategije, koriste kada se problem želi izbjeći. Učinkovitost strategija suočavanja prema Pavlović i Sindik (2014) ovisi o prikladnosti strategije suočavanja za udovoljavanje vanjskim ili unutarnjim zahtjevima situacije. U novoj situaciji osobine pojedinca poput samoefikasnosti,

samopoštovanja, optimizma, osjećaja bespomoćnosti i sl. imaju veću ulogu u kognitivnoj procjeni i odabiru načina suočavanja od okolinskih faktora (Lazarus i Folkman, 2004, prema Pavlović i Sindik, 2014).

1.4. Profesionalni stres

Sva zanimanja nisu podjednako podložna profesionalnom stresu (Brajković, 2006). Među stresnija zanimanjima su ona koja su usmjerena na rad s ljudima no tu postoje razlike. Pomažuća su zanimanja najpodložnija profesionalnom stresu jer pomagač dolazi u neposrednu komunikaciju s osobom ili osobama koje trebaju pomoć. Takva komunikacija zahtijeva uživanje u emocionalno stanje osobe što može dovesti do osobne traumatizacije samog pomagača. U pomažuća zanimanja ubrajaju se psiholozi, socijalni radnici, zdravstveni djelatnici, pravnici, socijalni pedagozi, edukacijski rehabilitatori kao i svi oni ljudi koji su spremni pomoći u kriznim situacijama.

Stres na poslu definira se kao niz za zaposlenika štetnih fizioloških, psiholoških i bihevioralnih reakcija na situacije u kojima zahtjevi posla nisu u skladu s njegovim mogućnostima i potrebama (Sauter i sur., 1990, prema Pavlović i Sindik 2014). Prema Vizek Vidović (1996) stres na poslu češće je kronične nego akutne prirode.

1.4.1. Profesionalni stres učitelja

Martinko (2009, prema Kuzijev i Topolovčan, 2013) u pomažuće profesije ubraja i učitelje te ukazuje na postojanje sedam izvora stresa kod učitelja: učenici koji nisu dovoljno motivirani za rad, neposlušni učenici koji narušavaju razrednu disciplinu, kurikulumske promjene i promjene u organizaciji rada, manjak školske opreme i loši uvjeti rada, vremensko ograničenje, sukobi s kolegama te osjećaj podcijenjenosti od strane društva.

Lortie (1975, prema Brkić i Rijavec, 2011) ističe da je školsko podučavanje izrazito stresna djelatnost što obrazlaže činjenicama da je učitelj, osim što dnevno provede mnogo sati rada u nastavi, sam izložen ispred učenika nedovoljno motiviranih za rad odnosno učenje. Također navodi da učitelj ima različite uloge tijekom podučavanja: ulogu roditelja koji podržava, ulogu voditelja koji disciplinira, postavlja zadaće, ulogu motivatora te osobu osobe koja je izvor informacija. Učitelj je i osoba koja komunicira sa školskom administracijom, roditeljima učenika, ravnateljem

i drugim školskim organima koji pred njega stavljaju brojne zahtjeve čime je narušena njegova akademska i profesionalna sloboda. Stres na radnom mjestu učitelj doživljava i zbog diskrepancije između onoga što izlaže i prenosi učenicima i onoga što oni uspijevaju usvojiti. Osim navedenog mora uvijek pokazati vedro i optimistično raspoloženje.

Žužić, Ružić Fornažar i Miličić (2020, prema Sofović, 2021) navodi istraživanje u Republici Hrvatskoj koje je pokazalo da učitelji i nastavnici osnovnih i srednjih škola doživljavaju svoj posao složenim i procjenjuju da je zahtjevan intelektualno, emotivno, socijalno, psihički i metodički. Učitelji ističu da je odgovornost posla veća u odnosu na neka druga zanimanja jer podrazumijeva odgovornost prema učenicima, roditeljima, kolegama ali i širu društvenu odgovornost.

Bilić (2021) ističe istraživanje TALIS 2018 (2020) kojim je ispitivan doživljaj stresa na poslu učitelja. Među hrvatskim učiteljima 7% osnovnoškolskih i 8% srednjoškolskih smatra da je pod velikim stresom. S druge strane, 16% osnovnoškolskih i 19% srednjoškolskih učitelja uopće ne osjeća stres uzorkovan poslom. Najveći je postotak onih koji u određenoj mjeri učiteljski posao doživljavaju stresnim. Uočeno je da je značajno veći udio žena koje procjenjuju da su pod velikim stresom, nego muškaraca, dok s obzirom na dob i radni staž nema statistički značajne razlike. U istraživanju su izvori stresa podijeljeni u tri skupine: stres zbog opterećenosti poslom, zbog ponašanja učenika, te stres koji proizlazi iz odnosa s drugim dionicima. Unutar prve skupine, hrvatskim učiteljima najstresnija je prevelika količina administrativnih poslova, i to za 60% osnovnoškolskih i 50% srednjoškolskih učitelja. Za nešto više od trećine učitelja stres predstavljaju poslovi oko ispravljanja i ocjenjivanja učenika. Kada je riječ o izvorima stresa vezanim za ponašanja učenika, za 56% osnovnoškolskih i 51% srednjoškolskih učitelja stres predstavlja odgovornost za uspjeh učenika. Po pitanju odnosa s dionicima, 26% osnovnoškolskih učitelja je pod stresom zbog promjenjivih zahtjeva lokalnih, regionalnih i državnih vlasti, a 36% zbog rješavanja zabrinutosti roditelja učenika. Isti indikatori predstavljaju stresne situacije za oko četvrtinu srednjoškolskih nastavnika (TALIS 2018, 2020).

Izvori stresa variraju od učitelja do učitelja no Brkić i Rijavec (2011) smatraju da će stres kod učitelja nastati kada učitelji procijene da je ugroženo njihovo dostojanstvo i zdravlje. Stres učitelja može negativno utjecati na školu kao organizaciju, na profesionalno postignuće učitelja, na status učitelja pa i učiteljeve obitelji.

1.5. *Sindrom sagorijevanja na poslu*

Ajduković (1996a) povezuje radni stres i sagorijevanje gdje ističe da je upravo sindrom sagorijevanja posljedica nerazriješenog i trajnog radnog stresa visokog intenziteta. Navodi dvije skupine izvora profesionalnog stresa i sagorijevanja. Prvu skupinu čine izvori koji ovise o samoj osobi i nazivaju se unutrašnjim izvorima npr. prethodno iskustvo, stil rada, osobine ličnosti i sl. U izvore koji ovise o samoj osobi tzv. unutrašnje izvore Ajduković (1996a) ubraja:

- pretjerana očekivanja od posla i od sebe koja nadilaze radni realitet
- pretjerana identifikacija s ljudima kojima se pomaže i s njihovim problemima
- potreba za stalnom i potpunom kontrolom situacije
- pretjerana vezanost za posao i osjećaj da osoba snosi svu odgovornost
- identifikacija s poslom u mjeri da posao postane glavni ili jedini smisao života
- neprepuštanje dijelova posla drugome
- pretjerana upornost, rigidnost i tvrdoglavost u postizanju određenog cilja
- nedjelotvorno korištenje radnog vremena
- pomanjkanje redoslijeda radnih prioriteta, sve je podjednako važno
- osjećaj stručne nekompetentnosti.

Drugu skupinu čine vanjski izvori koji se nalaze izvan osobe, a koje Ajduković (1996a) dijeli na:

- izvore vezane uz radne uvjete - neprikladan prostor za rad, neodgovarajući mikroklimatski uvjeti, veliki broj klijenata ili suradnika, pomanjkanje privatnosti i stalna izloženost klijentima, nedostatak mjesta za povjerljive razgovore
- izvore vezane uz organizaciju rada – svakodnevno predugo vrijeme u izravnom radu s klijentima, nedovoljno vremena za postizanje ciljeva, prevelika odgovornost s obzirom na mogućnosti rješavanja problema klijenata, odgovornost bez mogućnosti utjecaja, premalo suradnika u timu, nepostojanje odmora tijekom radnog dana, nejasna organizacijska struktura, nejasno definirani radni zadaci i radne uloge, nejasna podjela posla, nejasno definirana pravila napredovanja i nagrađivanja, nepostojanje profesionalnog osposobljavanja
- izvore vezane uz odnose s drugima unutar organizacije – odnosi između kolega (npr. natjecanje među kolegama, rivalitet, nepovjerenje), način odlučivanja i rukovođenja (npr. rigidan, autoritativan, bez mogućnosti iskazivanja stava, ideja), pomanjkanje jasnih ciljeva

i smisla same organizacije, pomanjkanje povratnih informacija o postignućima, zatvorenost prema ostalim organizacijama, nepoticanje zajedništva i pripadnosti timu, nepostojanje sustavne podrške

- izvore vezane uz vrstu pomagačkog posla i obilježja ljudi kojima se pomaže – kontinuirano velik broj osoba kojima treba pomoć, mnogo problema bez izgleda za uspješnim rješavanjem, emocionalna iscrpljenost, jednoličnost problema, identifikacija s klijentom, strah od napada.

Ajduković (1996) objašnjava sindrom sagorijevanja na poslu kroz četiri faze što potvrđuje da do sagorijevanja ne dolazi „preko noć“ nego da osobe male znakove sagorijevanja često zanemaruju. Prva faza je faza radnog entuzijazma. U ovoj fazi osoba pristupa poslu nekritički očekujući da će pomoći svim klijentima u rješavanju svih problema. Često radi prekovremeno, ne odlazi na dnevni ili godišnji odmor. Druga faza je faza stagnacije koja nastupa kada osoba postane svjestan obujma posla. Dolazi do osjećaja frustracije, razočaranja u sebe, emocionalne ranjivosti. Češće su smetnje u komunikaciji s kolegama i s klijentima, a osoba se zna emocionalno izolirati kako bi se obranila od nepovoljnih i konfliktnih situacija na poslu. Slijedeća faza je upravo faza emocionalnog povlačenja i izolacije u kojoj se pojavljuju tjelesne poteškoće poput glavobolje, kroničnog umora, nesanice i sl. Osoba je i dalje udaljena od klijenata i kolega što pojačava doživljaj posla kao besmislenog. Posljednja faza je faza apatije i gubitka životnih interesa. Sada su kod osobe prisutni cinizam i/ili ravnodušnost prema problemima klijenta. Motivacija i osobni resursi osobe iscrpljeni su. Kod osobe se javljaju češći i ozbiljniji zdravstveni problemi i ozljede.

Prije ulaska u četvrtu fazu moguće je zaustaviti sagorijevanje. Proces se može zaustaviti promjenama u radnim ciljevima, stavovima, ponašanju ili u radnom okruženju. Oporavak je moguć i ako osoba uđe u fazu apatije no potrebno je mnogo više vremena i rada. Poneki promjenom posla pa i promjenom zanimanja biraju izlaz iz faza sagorijevanja što se, kako navodi Ajduković (1996) najčešće događa kod učitelja i stručnjaka u socijalnoj skrbi.

Izgaranje na poslu može se dogoditi svakome. No, istraživanja su pokazala da su osobe koje se bave tzv. pomažućim profesijama podložnije stresu odnosno izgaranju. To su socijalni radnici, medicinske sestre, psiholozi, liječnici i policajci (Ljubotina i Družić, 1996). Unatoč individualnim razlikama i različitim zahtjevima radnih sredina kod ljudi se pojavljuje niz istih znakova

sagorijevana. Ajduković (1996) navodi da se znakovi sagorijevanja na poslu mogu pratiti u tri aspekta:

- Tjelesno iscrpljenje – snažan osjećaj iscrpljenosti, poteškoće spavanja, kronični umor, snižena energija i osjećaj slabosti.
- Emocionalno iscrpljenje - prisutan je osjećaj bespomoćnosti, beznadnosti, besmislenosti, depresivnosti kako na poslu tako i u privatno životu osobe.
- Mentalno iscrpljenje – javlja se negativan stav prema poslu, klijentima, kolegama. Osoba se emocionalno udaljava od klijenta što se može vidjeti i u obiteljskom životu gdje dolazi do udaljavanja od obitelji i prijatelja.

1.6. Prevencija sindroma sagorijevanja

Škrinjar (1997) ističe ranu detekciju prvih znakova sindroma sagorijevanja kao ključni aspekt prevencije. Tada su problemi manji i tada je osoba otvorena prema promjeni. U tom trenutku od pomoći može biti redovito uključivanje u stručne seminare koji, osim novih znanja, a time i mogućnosti boljeg profesionalnog funkcioniranja, omogućuju osobi odmak od svakodnevne rutine i ostvarivanje novih socijalnih kontakata. Važna je i bolja priprema za emocionalne rizike u zanimanjima koja uključuju rad s ljudima. Ako su mladi stručnjaci svjesni emocionalnih zahtjeva posla, ako imaju realnija očekivanja od posla, ako su svjesni rizika od sagorijevanja na poslu te znaju kako se boriti protiv njega tada će se moći uspješnije baviti svojim poslom.

Škrinjar (1997) također navodi strategije koje su usredotočene na svladavanje sindroma sagorijevanja na poslu. Neke strategije se usredotočuju na ublažavanje izvora emocionalne iscrpljenosti ili osiguravanje boljih potencijala za borbu protiv nje. Druge naglašavaju pozitivna iskustva razvijanjem nagradnih aktivnosti i odnosa izvan radne sredine. Sve strategije mogu se pojaviti na nekoliko različitih razina: osobnoj, socijalnoj i organizacijskoj. Osobne strategije odnose se na postupke koje osoba može učiniti na vlastitu inicijativu, a odnose se na radni proces ili na samu osobu (odmak od klijenta ili druge osobe, bavljenje drugom aktivnošću, podizanjem samopouzdanja, mijenjanje svojih očekivanja i sl.). Socijalne i organizacijske strategije temelje se na socijalnoj podršci (podrška kolega kroz neformalna okupljanja ili kroz formalne, službene mehanizme kao što su zajednički sastanci). Formalne grupe podrške također se mogu organizirati u svrhu pružanja pomoći zaposlenicima u borbi protiv profesionalnog stresa. Takve grupe vodi

osposobljeni voditelj koji može održati grupu na konstruktivnom putu, izbjegavajući rizike konfrontacije (Škrinjar, 1997).

1.7. Supervizija

Supervizija se kao metoda usvajanja profesionalnih znanja i profesionalnoga razvoja javila u području socijalnoga rada u Sjedinjenim Američkim Državama potkraj 19. stoljeća (Skelac, 2008).

Žorga (2003) ističe superviziju kao specifičnu obrazovnu, razvojnu i podržavajuću metodu profesionalne refleksije i savjetovanja koja omogućuje stručnjacima (školskim savjetnicima, učiteljima, psiholozima, socijalnim radnicima i drugima) stjecanje novih profesionalnih i osobnih uvida kroz osobno iskustvo. Supervizija pomaže stručnjacima da integriraju praktična iskustva s teorijskim znanjem te da dođu do vlastitih rješenja problema s kojima se susreću u radu, da se učinkovitije nose sa stresom te da izgrađuju svoj profesionalni identitet. Supervizija podržava profesionalno i osobno učenje te razvoj stručnjaka (Žorga, 2003).

Prema definiciji ANSE (<http://www.anse.eu/about-anse/standards>) supervizija je oblik savjetovanja koji služi osiguravanju i razvoju kvalitete komunikacije i suradnje u profesionalnom kontekstu. Služi razvoju pojedinca i organizacije poboljšavajući profesionalni život pojedinca s obzirom na njegovu profesionalnu ulogu. Supervizori su slobodni savjetnici koji provode superviziju kao samostalnu profesiju.

Smolić-Krković (1977, prema Ajduković i Cajvert, 2004) govori o superviziji kao o suradnji među onima koji snose odgovornost da se u profesionalnoj situaciji postupa u skladu s postojećim znanjima, profesionalnim vještinama, normama, društveno – ekonomskim mogućnostima, planovima i programima organizacija i službi. Nadalje prema Munson (1993, prema Ajduković i Cajvert, 2004) supervizija je interakcijski proces u kojem supervizor podupire i usmjerava praktični rad superviziranog.

Sve navedene definicije supervizije, a postoje još mnoge, ističu nužnost supervizije u profesionalnom radu i razvoju svih onih koji neposredno rade s ljudima.

1.7.1. Supervizija u sustavu odgoja i obrazovanja

Bokulić (2003, prema Vitez, 2021) navodi kako je Mirjana Šimunović-Škunca prva svojim radom doprinijela uvođenju integrativne supervizije u sustav odgoja i obrazovanja. Ona je među pedagogima 1999. godine započela razvijanje koncepta supervizije razredništva u sklopu rada aktiva razrednika u OŠ Malešnica u Zagrebu.

Važnost uvođenja supervizije u sustav odgoja i obrazovanja dodatno je osvijestio tragičan događaj koji opisuje Pregrad (2007). Naime zbog tragedije u kojoj je učenik u školskom dvorištu ubio profesora pa sebe, Varaždinska županija osigurala je sredstva za paket od 4 dvodnevna seminara i 5 supervizijskih susreta koje je provodilo Društvo za psihološku pomoć tijekom jedne godine. U superviziju i seminare bili su uključeni prosvjetni djelatnici osnovnih i srednjih škola. Tijekom tri godine, koliko se navedeno provodilo, sudjelovala su ukupno 93 prosvjetna djelatnika iz Varaždinske i Krapinske županije.

Početak 21. st., kako navode Ozorlić Dominić i Skelac (2011), prve inicijative Hrvatskog društva za superviziju i organizacijski razvoj (HDSOR) bile su usmjerene na tadašnje Ministarstvo prosvjete i športa te Zavod za unapređenje školstva i njegove više savjetnike, jer je dio njih pokazivao veliko zanimanje za dodatno usavršavanje u superviziji. Viši savjetnici predmetni su savjetnici nekadašnjeg Zavoda za unapređenje školstva, a danas Agencije za odgoj i obrazovanje (AZOO). Godine 2007. Osmišljen je prijedlog projekta »Jačanje kapaciteta za integrativnu superviziju u Agenciji za odgoj i obrazovanje« u okviru programa predpristupne pomoći Phare. Osnovni cilj projekta, bio je osposobiti 15 viših savjetnika AZOO za integrativnu superviziju te im pomoći u osmišljavanju i implementiranju integrativne supervizije u sustav odgoja i obrazovanja. Supervizija se u tome smislu odnosi na suradnju i profesionalnu podršku odgojiteljima, učiteljima i nastavnicima u razvoju stručne i osobne kompetentnosti (Skelac, 2008).

Nakon provedenog projekta supervizija je ušla u Katalog stručnih skupova AZOO za djelatnike iz sustava odgoja i obrazovanja kao oblik permanentnog usavršavanja. U razdoblju od 2008. do 2011. sudjelovalo je ukupno 780 djelatnika sustava odgoja i obrazovanja u superviziji što može samo naglasiti kolika je potreba za ovim oblikom učenja, profesionalnog razvoja te podrške (Vitez, 2021).

Danas AZOO, i nadalje putem svojih licenciranih viših savjetnika, besplatno nudi učiteljima i stručnim suradnicima škola podršku kroz integrativnu superviziju. Grupe se formiraju ili na način

da škola iskaže interes AZOO ili da viši savjetnik prepozna specifične potrebu pojedine škole ili odgojno obrazovnih djelatnika te im se ponudi formiranje supervizijske grupe. Trenutno je potreba i potražnja za integrativnom supervizijom veća no što viši savjetnici AZOO-a mogu pružiti. Osim u odgoju i obrazovanju, integrativna supervizija našla je svoje mjesto u civilnom društvu koje je vezano uz obrazovni sustav te surađuje sa školama (www.azoo.hr/o-nama/projekti/erasmus-code).

Svrha uvođenja integrativne supervizije u odgojno-obrazovni sustav Republike Hrvatske prema Ambruš-Kiš i sur. (2009) odnosi se na osiguranje kvalitete učenja i poučavanja, promišljanja o radu i poboljšanja odnosa sa svim sudionicima u odgojno-obrazovnom procesu. Za razliku od uobičajenog stručnog usavršavanja, kao metoda osobnog i profesionalnog razvoja, integrativna supervizija povezuje različite oblike učenja na nov način tako da od slušatelja i primatelja informacija korisnici postaju aktivni sudionici ističu Ambruš-Kiš i sur. (2009).

Autorice Ajduković i Cajvert (2004) upravo razvojno-integrativnu superviziju žele promicati u nas, a o superviziji govore kao o procesu razvoja stručnjaka kao reflektirajućeg praktičara. Za autorice to je kreativan prostor u kojem stručnjak uči iz svojih iskustava tražiti osobna rješenja problema s kojima se susreće u radu u suradnji sa supervizorom. Također uči se djelotvornije nositi sa stresom, sagledavati situaciju klijenta i njegove resurse, svoje misli, resurse i osjećaje te uči sagledati odnos s klijentom iz različitih perspektiva. Objedinjujući sve navedeno supervizant stvara pretpostavke djelovati kao profesionalno kompetentna osoba.

Člankom 115. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20, 151/22) definirano je stručno osposobljavanje, usavršavanje, napredovanje i izdavanje licencija: *“Učitelji, nastavnici, stručni suradnici i ravnatelji školske ustanove imaju pravo i obvezu trajno se stručno osposobljavati i usavršavati kroz programe koje je odobrilo Ministarstvo. Pod stalnim stručnim osposobljavanjem i usavršavanjem iz stavka 1. ovog članka podrazumijeva se pojedinačno i organizirano usavršavanje u matičnoj znanosti u području pedagogije, didaktike, obrazovne psihologije, metodike, informacijsko-komunikacijskih tehnologija, savjetodavnog rada, upravljanja, obrazovnih politika i drugih područja relevantnih za učinkovito i visokokvalitetno obavljanje odgojno-obrazovne djelatnosti u školskim ustanovama.”* Ovim zakonskim aktom osigurano je područje uvođenja supervizije kao oblika profesionalnog usavršavanja svih odgojno

obrazovnih djelatnika, naravno po zakonima struke, kriterijima etike i uz vodstvo licenciranih supervizora (Vitez, 2021).

Za autorice Urbanc i Kletečki Radović (2007) očekivati od stručnjaka da se osobno uključuju, a ne osigurati im superviziju, značilo bi otprilike kao da od njih očekujemo da hodaju po visoko razapetoj žici bez zaštitne mreže. Važnost uvođenja supervizije u sustav odgoja i obrazovanja ističu i Ambruš-Kiš i sur. (2009) koji smatraju da se uvođenjem integrativne supervizije jača potencijal i kapacitet ljudi koji rade u navedenom sustavu.

No autori Ambruš-Kiš i sur. (2009) razumiju sustav odgoja i obrazovanja kao složen sustav te smatraju da promjene unutar tog sustava ne mogu započinjati bez sudjelovanja učenika učitelja. Prave promjene dogodit će se kada krenu „odozdo“ i budu motivirane kvalitetom odnosa, uvažavanjem drugih i drugačijih, razumijevanjem i prihvaćanjem različitosti te prihvaćanjem vlastitih izvora i slabosti.

Od prvih početaka uvođenja supervizije u odgojno obrazovni sustav u Republici Hrvatskoj prošlo je više od dvadeset godina no nažalost supervizija nije implementirana u pravom smislu riječi u sustav odgoja i obrazovanja. Pregrad (2007) objašnjava sporost promjena sustava odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj ali i u ostatku civilizacije kojoj pripadamo. Promjene svijesti i uspostavljanja drugačijih uloga i odnosa Pregrad (2007) vidi kao proces koji zahtijeva postupnu promjenu i to prvo u Ministarstvu i tijelima koje unose promjene, potom u odnosu Ministarstva i tijela prema školama i odgojno obrazovnim djelatnicima, a tek onda može započeti proces promjene svijesti učiteljima o samima sebi i vlastitoj ulozi što utječe na drugačije odnose prema učenicima, roditeljima te ostalim učiteljima u kolektivu.

Navedena razmišljanja autora ne bi se trebala međusobno isključivati. U želji da ostvare svoja prava, bolje uvjete rada, kvalitetniju edukaciju te promijene svijest o samima sebi važno je da su učitelji aktivni sudionici promjena te da aktivno zastupaju svoja prava pred Ministarstvom i ostalim tijelima koje unose promjene. Ministarstvo i tijela u odnosu prema školama i odgojno obrazovnim djelatnicima trebali bi bolje uočavati krizne i stresne situacije kojima su učitelji izloženi u svome radu te postojeće oblike podrške na kvalitetniji način približiti školama.

1.8. Motivacija učitelja za stručnim usavršavanjem

Brzina promjena i tempo razvoja te količina informacija u stručnom okruženju zahtijevaju od stručnjaka i onih koji će to tek postati da se „naoružaju“ upotrebnim znanjem i vještinama koje im omogućuje da „uskoče“ u proces promjena. Tijekom dodiplomskog obrazovanja i profesionalnih treninga, pa čak i tijekom specijalistički usmjerenih edukacija nemoguće je sudionicima prenijeti sve ono relevantno znanje o nekom problemu ili području (Urbanc i Kletečki Radović, 2007).

Za Jakšić (2003) motivacija je snažna sila koja potiče ponašanje s ciljem ispunjenja želja i potreba, a motive naziva pokretačima svrhovite ljudske djelatnosti. Motivi su ono osobno, unutarnje, što osobu vodi prema određenom cilju te je podržava u ustrajnosti određene aktivnosti (Jakšić, 2003). Autor motivom naziva različite unutarnje biološke i psihološke pobude i dinamičke snage u koje ubraja: potrebe, nagone, težnje, namjere, želje, impulse ili poticaje i sl.

Prema Reeve (2010) motivacija osobe se mijenja s vremenom, a kako se mijenja motivacija dolazi i do promjene ponašanja osobe pa se tako ljudi više ili manje trude odnosno izrazito su ili skoro uopće nisu ustrajni oko nečega. Energija implicira da ponašanje ima snagu, intenzitet i postojanost, a smjer upućuje na to da ponašanje ima svrhu, da je usredotočeno prema postizanju nekog određenog cilja ili ishoda (Reeve, 2010). Autor ističe da su procesi koji usmjeravaju ponašanje proizlaze iz energije unutar pojedinca (unutarnji motivi) ili iz okoline (vanjski motivi). Unutarnji motivi su potrebe osobe, kognicije i emocije koji vode osobu ka približavanju ili izbjegavanju dok su vanjski motivi okolinski poticaji koji privlače ili odbijaju osobu od uključivanja u određeni tijek događaja. Ljudi s kvalitetnom motivacijom dobro se prilagođavaju i napreduju dok ljudima s nedostatnom motivacijom to ide teže. Okolina može podržavati i njegovati, ali i zanemarivati i štetno utjecati na motivaciju pojedinca. Ljudi koji su okruženi društvenom mrežom koja ih podupire i koja njeguje njihove potrebe pokazuju znatno veću vitalnost, doživljavaju osobni rast i više napreduju od onih koji se suočavaju s društvenim zanemarivanjem i frustracijom (Ryan i Deci, 2000, prema Reeve, 2010).

Pongračić i Marinac (2022) govore o motivaciji učitelja kao o posebnom dijelu učiteljskog poziva jer učitelj tijekom radnog vijeka motivira svoje učenike, a prije toga sebe. Grgin (1996, prema Pongračić i Marinac, 2022) je naziva obrazovnom motivacijom i tumači je kao ono što dovodi do učenja te određuje smjer, intenzitet i trajanje. Takva obrazovna motivacija vidljiva je i u procesu napredovanja učitelja.

1.9. *Otpor učitelja prema stručnom usavršavanju*

Otpor kao iskaz nezadovoljstva prema nekome ili nečemu sastavni je dio života svake osobe, a prisutan je kada se od osobe zahtjeva promjena. Čak i u situacijama gdje je osoba u odnosu s osobom od povjerenja moguć je otpor zbog postavljenih zahtjeva.

Zašto se ljudi opiru promjeni? Arambašić (1996c) navodi da su razlozi sljedeći:

- promjena zahtjeva vrijeme i strpljenje te ulaganje određenog napora,
- promjenu prati određena količina neizvjesnosti – hoće li nakon promjene za osobu/klijenta bili bolje ili ne u odnosu na prijašnje stanje,
- mijenjajući se osoba/klijent nešto gubi i nije siguran hoće li dobiti išta više ili barem jednako gubitku.

Istraživanjem autora Domović i Godler (2003, prema Matijašević i Maras, 2022) ustanovljeno je kako modaliteti profesionalnog usavršavanja nastavnika u Republici Hrvatskoj nisu sukladni s njihovim inicijalnim obrazovanjem. Nastavnici pokazuju zanimanje za sadržaje stručnih usavršavanja, ali isto tako pokazuju nezadovoljstvo dostupnim oblicima profesionalnih stručnih usavršavanja.

Rezultati autora Tot i Klapan (2008, prema Matijašević i Maras, 2022) upućuju kako učitelji najkvalitetnijim stručnim usavršavanjima smatraju ona koja za cilj imaju unaprijediti sljedeća područja rada: brzo i točno donošenje odluka koje će poboljšati kvalitetu nastave i učenja, samostalno kreiranje i timsko djelovanje te vrednovanje i samovrednovanje postignuća i procesa nastave i učenja.

Autori Matijašević i Maras proveli su istraživanje 2022. godine s ciljem dobivanja uvida u mišljenje učitelja o zadovoljstvu i zastupljenosti dostupnih načina razvoja profesionalnih kompetencija. Matijašević i Maras (2022) u zaključku istraživanja iznose podatke kako se pokazalo da među sudionicima istraživanja postoje različiti motivatori za formalnim stručnim usavršavanjem. Pojedinci teže profesionalnom razvoju koristeći se stručnim usavršavanjem kao alatom. Vanjski motivatori kao što je zahtjev nadređenih za pohađanjem određene edukacije ili stručnog usavršavanja nije se pokazao kao uspješan način motiviranja. Negativna promišljanja ispitanika o stručnim usavršavanjima pripisuju se neaktualnoj tematici te nepripremljenosti

predavača (Matijašević i Maras, 2022). Nadalje autori smatraju kako stručna usavršavanja u Republici Hrvatskoj imaju prostora za napredak što je iskoristiva povratna informacija za predavače i organizatore stručnih usavršavanja, ali i nositelje obrazovnih politika. Vidljivo je kako postoji prostor za napredak u vidu poboljšavanja same izvedbe i organizacije predavanja i edukacija, ali i tematike koja nije u skladu s težnjama i potrebama učitelja i nastavnika (Matijašević i Maras, 2022).

2. CILJ ISTRAŽIVANJA I ISTRAŽIVAČKA PITANJA

2.1. Cilj istraživanja

Cilj kvalitativnog istraživanja je dobiti uvid s kojim se stresorima u svom radu susreću učitelji predmetne nastave koji vode razredni odjel u osnovnoj školi, kako se s njima nose, kakva je njihova potreba za podrškom te stav razrednika prema superviziji kao obliku podrške.

2.2. Istraživačka pitanja

Sukladno definiranom cilju istraživanja, postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

1. S kojim se stresorima na poslu susreću razrednici u osnovnoj školi, a koji se vezuju uz ulogu razrednika te kako se s njima nose?
2. Kakva je potreba za podrškom razrednicima u osnovnoj školi?
3. Kakav je stav razrednika prema superviziji kao obliku podrške razrednicima?

3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

3.1. Istraživački pristup

S obzirom na cilj istraživanja korišten je kvalitativni pristup prikupljanja i analize podataka. Kvalitativne metode nude dublje razumijevanje istraživane pojave na pojedinačnim slučajevima ili manjim skupinama srodnih pojedinaca. Taj se cilj ostvaruje proučavanjem iskustva sudionika koji

odražava njihovo viđenje stvarnosti, način na koji je doživljavaju i suočavaju se s njome (Milas, 2009). Cutcliffe i Goward (2000, prema Mejovšek, 2008) opisuju kvalitativna istraživanja kao istraživanja koja ne teže otkrivanju općih zakona nego su usmjerena na otkrivanje određenog socijalnog konteksta koji je upravljani značenjima koja mu pridaju sudionici tog konteksta. S obzirom na vrijeme i mjesto socijalni kontekst je fluidan, varijabilan i promjenjiv.

3.2. Uzorak sudionika

Istraživanje je provedeno jednoj osnovnoj školi na prigodnom uzorku od 12 učitelja predmetne nastave koji vode razredni odjel u osnovnoj školi. Poziv na sudjelovanje u istraživanju prosljeđen je svim razrednicima, a u uzorak su ušli oni koji su se javili da su zainteresirani za sudjelovanje u istraživanju. Uzorak je heterogen po spolu sudionika, godinama starosti, godinama radnog staža, godinama rada u razredništvu te po nastavnom predmetu koji predaju u školi. Od 12 sudionika sudjelovalo je 10 žena i 2 muškarca. Radi lakše razumljivosti, u tekstu je korištena samo muška inačica zanimanja, koja uključuje oba spola. Dob sudionika kreće se u rasponu od 26 do 61 godine ($M=39,5$, $SD=10,83$). Godine radnog staža su u rasponu od 0,75 do 25 godina ($M=13,06$, $SD=20,84$) dok se godine rada u razredništvu kreću od 0,75 do 25 godina ($M=11,06$, $SD=11,22$). Istraživanjem se obuhvatio 1 učitelj prirode i biologije, 1 učitelj glazbene kulture, 1 učitelj geografije, 2 učitelja matematike, 1 učitelj matematike i informatike, 1 učitelj kemije i biologije, 3 učitelja hrvatskog jezika, 1 učitelj hrvatskog i francuskog jezika, 1 učitelj francuskog jezika. Uzorak je homogen po tome što su svi sudionici zaposleni u istoj osnovnoj školi na području Novog Zagreba te ni jedan od sudionika istraživanja nema iskustvo sudjelovanja u superviziji.

3.3. Metoda i postupak prikupljanja podataka

Postupak istraživanja započet je obraćanjem pismom ravnatelju (prilog 8.1.) i potencijalnim sudionicima, učiteljima predmetne nastave koji vode razredni odjel (prilog 8.2.). Uz molbu za sudjelovanjem u istraživanju istaknuta je svrha i cilj istraživanja i opisan je proces provođenja istraživanja. Budući sudionici upoznati su s mogućnošću odustajanja od sudjelovanja u istraživanju u bilo kojem trenutku te s činjenicom da će u prikazu rezultata svi odgovori bit prikazani grupno. Svi razrednici zamoljeni za sudjelovanje odazvali su se istraživanju. Prije samog sudjelovanja u istraživanju sudionici su dali pismenu suglasnost o sudjelovanju (prilog 8.3.).

Podaci istraživanja prikupljeni su polustrukturiranim intervjuom. „*Istraživački intervju je razgovor dviju osoba koji je potaknuo intervjuer s ciljem prikupljanja informacija važnih za istraživački problem*“ (Cannell i Kahn, 1968, prema Milas, 2009:586). Ajduković (2008) navodi važnost da je intervjuer zainteresiran i poticajan sugovornik no neutralan prema bilo kojem sadržaju intervjuja kako ne bi utjecao na odgovore sudionika. Vanjski neutralni stručnjak s iskustvom provođenja intervjuja provodio je intervju sa sudionicima istraživanja. Intervju se sastojao od unaprijed pripremljenih pitanja vezanih za sociodemografske i profesionalne podatke sudionika te od 13 pitanja otvorenog tipa (prilog 8.4.). Telefonskim razgovorom intervjuer je dogovorio sa sudionicima vrijeme provođenja intervjuja vodeći računa da vrijeme odgovara svakom pojedinom sudioniku. Intervju se provodio individualno sa svakim sudionikom na radnom mjestu sudionika. Prosječno trajanje intervjuja bilo je oko dvadeset minuta. Intervjui su uz suglasnost sudionika snimani diktafonom kako bi odgovori sudionika ostali zabilježeni onako kako su ih sudionici izvorno dali, a naknadno su rađeni transkripti.

3.4. *Metoda obrade i analize podataka*

Obrada podataka u kvalitativnom istraživanju prema Milasu (2009) je zahtjevan proces koji prolazi kroz niz koraka: početno kodiranje, preslagivanje i razvrstavanje podataka, uočavanje sličnosti, izdvajanje i na kraju izvođenje zaključka temeljem dosljednih obrazaca. Autor također navodi da kvalitativna analiza podataka uključuje tri međusobno povezana postupka. Prvi postupak je redukcija podataka odnosno sažimanje postojeće građe, sukladno teorijskom okviru. U postupke redukcije ubrajaju se kodiranje, nalaženje teme i pisanje priče. Drugi postupak je prikazivanje podataka koji obuhvaća pregledno iznošenje sažetih nalaza u obliku koji dopušta izvođenje zaključaka. Završni postupak u analizi je postupak izvođenja zaključaka koji je usmjeren na pridavanje smisla podacima i njihovu tumačenje.

Obrada podataka ovog istraživanja započela je pisanim zapisom snimljenih audio zapisa intervjuja. Svaki transkript dobio je svoju identifikacijsku oznaku te su izjave muških sudionika pisane u ženskom rodu te je iz izjava izdvojene sve ono što bi moglo dovesti do prepoznavanja sudionika, kako bi se sačuvala anonimnost sudionika i povjerljivost podataka. Iz transkripta su izvučene relevantne izjave što se naziva kodiranjem. Svaki kod dobio je svoju oznaku (R1, R2, R3...). U sljedećem koraku obrade podataka više istoznačnih kodova grupiralo se u pojmove, a povezani

pojmovi formirali su kategorije. Dobivene kategorije unutar određenih tema detaljno su opisane. Za metodu analize podataka odabrana je tematska analiza. Tematska analiza je, prema definiciji Braun i Clarke (2006), proces identificiranja, analiziranja i izvještavanja prema obrascima (temama) koje se nalaze unutar podataka. Ovom metodom analize podataka detaljno se opisuju podaci koji se analiziraju. Maguire i Delahunt (2017) definiraju tematsku analizu kao proces identificiranja uzorka ili tema unutar kvalitativnih podataka koji su važni ili zanimljivi, te koji će biti od koristiti u istraživanju odnosno koji će dati neke odgovore na postavljena pitanja. Dobro odrađena tematska analiza tumači, interpretira i daje smisao.

3.5. *Etički aspekti istraživanja*

Prije istraživanja sudionici istraživanja upoznati su s činjenicom tko je autor istraživanja, s ciljem te svrhom istraživanja. Sudionici su pozvani dati ili uskratiti svoju suglasnost za sudjelovanjem u istraživanju. Istaknuta im je mogućnost odustajanja od sudjelovanja u bilo kojem trenutku kao i činjenica da će se, u svrhu očuvanja anonimnosti sudionika, u prikazu rezultata svi odgovori prikazati grupno, svaki će sudionik dobiti identifikacijsku oznaku, a izjave muških sudionika biti će prikazane u ženskom rodu. Svi sudionici dobrovoljno su pristupili istraživanju. Sudionici su također upoznati i da će se intervjui snimati diktafonom, za što su dali svoju suglasnost te da će nakon izrade pisanog zapisa audio snimki i po završetku pisanja ovog završnog rada, audio snimke biti izbrisane. Uvid u transkripte intervjua sudionika imaju samo provoditelj intervjua i autor istraživanja. Provoditelj intervjua vanjski je neutralni stručnjak s iskustvom provođenja intervjua koji je, u svrhu provedbe ovog istraživanja, posebno pripremljen.

4. **REZULTATI I RASPRAVA**

Nakon provedenih intervjua, izrađenih transkripata i analiziranih rezultata podaci su prikazani tabelarno radi bolje preglednosti. Tablice vezene uz pojedine teme, sadrže dvije razine apstrahiranih sadržaja. Prva razina je razina pojmova koji objedinjuju više kodova dok su druga razina kategorije koje objedinjuju više pojmova te omogućuju interpretaciju odnosno daju odgovore na postavljena istraživačka pitanja. Dobiveni rezultati su prikazani prema redoslijedu istraživačkih pitanja.

4.1. *Stresori na poslu razrednika u osnovnoj školi koji se vezuju uz ulogu razrednika te kako se razrednici s njima nose*

Prvim istraživačkim pitanjem obuhvatile su tri teme: uloga razrednika, stresori u poslu razrednika u osnovnoj školi te osobne strategije nošenja sa stresom.

4.1.1. *Uloga razrednika iz perspektive razrednika*

Rezultati pokazuju da sudionici istraživanja ulogu razrednika opisuju kroz kategorije: doživljaj uloge razrednika i vođenje administracije (Tablica 1.).

Tablica 1. Uloga razrednika iz perspektive razrednika

Tema: ULOGA RAZREDNIKA	
POJMOVI	KATEGORIJE
Odgovornost	Doživljaj uloge razrednika
Zahtjevnost	
Višestruka uloga razrednika	
Administrativni poslovi	Vođenje administracije

Intervjuirani razrednici doživljaj uloge razrednika definiraju kroz sljedeće pojmove: odgovornost („...velika briga, osim za učenike i za njihove roditelje...“ (R2), „...briga o unutarnjim stvarima tog razreda...“, „Znači ne samo administrativne pojmove, nego baš taj jedan socijalni segment koji se dešava unutar razreda se prati. Moj pojam razredništva je usmjeravanje, odgajanje, vođenje brige oko kompletnog razvoja...“ (R3), „...briga oko ponašanja učenika...“ (R5)), zahtjevnost („...u konačnici se čini da na kraju dana ponekad dođete iscrpljeni kao da ste radili od osam do osam, a nekad je fantastično tako da eto ima svega.“ (R6), „Moj je razred malo zahtjevniji. Crpi mi dosta energije.“ (R7), „Neopisivo velika i važna. Zahtjevna i teška, sve teža.“ (R9), „Nisam imala doticaja s tim, zapravo sam se najviše brinula ne u smislu hoću li dobro odraditi taj posao, nego hoće li me djeca prihvatiti...“ (R10), „Zadnjih deset godina to je postalo strahovito veliko opterećenje...“ (R12)) te kao višestruku ulogu („...ja sam svom razredu roditelj...oni su moji pačići...“ (R3), „...mi smo više nekakvo, nekakvo mjesto za informiranje. Mi smo kao nekakav stožer mali za roditelje gdje se oni znaju kome se treba obratiti za sve živo vezano za školu.“ (R8)).

Za Malića (1981, prema Katavić i Bartelo Kokić, 2017) razrednik je pedagoški rukovodilac razrednog odjela koji odgojno djeluje u formiranju osobnosti učenika čija uloga uključuje poznavanje učenika i njihovih mogućnosti, poznavanje obiteljske situacije učenika, poznavanje ostalih učitelja, članova razrednog vijeća, poznavanje pedagoških mjera kao mjera koje mogu koristiti u odgoju učenika.

Doživljaj uloge razrednika različit je od razrednika do razrednika ovog istraživanja o čemu govori i Stopar. Stopar (2012, prema Katavić i Bartelo Kokić, 2017) navodi kako u Republici Sloveniji različiti dionici doživljavaju i procjenjuju ulogu razrednika različito, ovisno o postojećem iskustvu i očekivanjima, a rad razrednika se doživljava kao izazov, prilika za osobni rast i kao prilika za „pozitivno djelovanje na živote drugih ljudi“.

Učiteljska profesija, osim što može biti izvor zadovoljstva, može biti i izrazito emocionalno iscrpljujuća (Philipp i Schüpbach, 2010, prema Macuka, Burić i Slišković, 2017). Burić, Slišković i Macuka (2016, prema Macuka, Burić i Slišković, 2017) opisuju razred/školu kao izrazito „emocionalno mjestu“ za učitelje gdje učitelji doživljaju širok raspon pozitivnih (ljubav prema učenicima, radost, zadovoljstvo, ponos itd.) i negativnih emocija (ljutnja, frustracija, anksioznost, beznade itd.) za vrijeme poučavanja.

Autori Maslach, Schaufeli i Leiter (2001, prema Macuka, Burić i Slišković, 2017) govore o emocionalnoj iscrpljenosti kao jednoj od češćih negativnih posljedica učiteljske profesije koja predstavlja ključni aspekt sindroma sagorijevanja, a odnosi se na nepostojanje emocionalnih zaliha i fizičku iscrpljenost kao posljedicu svakodnevnog pritiska na poslu (Lee i Ashforth, 1996, Maslach i sur., 2001, prema Macuka, Burić i Slišković, 2017). Macuka, Burić i Slišković (2017) ističu da učestale stresne situacije u radnom okružju u kojima učitelji doživljavaju povećane emocionalne zahtjeve mogu osjećati tjeskobu, depresiju, tjelesne i druge poteškoće. Kod kroničnog i prolongiranog osjećaja emocionalne iscrpljenosti posljedice mogu biti i ozbiljnije poput sagorijevanja na poslu i napuštanja učiteljske profesije (Chang, 2009, prema Macuka, Burić i Slišković, 2017). Lortie (1975, prema Brkić i Rijavec, 2011) također opisuje školsko podučavanje kao izrazito stresno između ostalog i zbog činjenice da učitelj tijekom podučavanja igra mnoge uloge: i roditelja koji podržava i voditelja koji disciplinira i postavlja zadaće i motivatora koji motivira na rad i učenje i osobu koja predstavlja izvor informacija što navode i sudionici istraživanja. Bez obzira na težinu radnog dana, možda otežanu komunikaciju ili negativno

raspoloženje pred učenicom učitelj mora uvijek pokazati vedro i optimistično raspoloženje Lortie (1975, prema Brkić i Rijavec, 2011).

Sudionik istraživanja, kroz kategoriju vođenja administracije, ističe važnost i kompleksnost vođenja pedagoške administracije („...*možda najviše administrativno, opravdam izostanke, sazivam razredna vijeća za pedagoške mjere, pišem te pedagoške mjere, u e-Dnevnik...*“ (R5)).

U prilog dobivenog odgovora sudionika govore Savage i Savage (2010, prema Bregar, 2013) koji ističu da se učitelji žale da zahtjevi moderne papirologije skraćuju njihovo vrijeme za nastavu. Bez obzira na to Zorko (2005, prema Bregar, 2013) smatra da su administrativni poslovi potrebni kako bi se utvrdilo stanje na razini škole i omogućila korekcija rada na osnovu prikupljenih statističkih podataka, a zbog mogućih tužbi i pribavljanja dokaza za budućnost.

Pravilnik o pedagoškoj dokumentaciji i evidenciji te javnim ispravama u školskim ustanovama (NN 47/2017) navodi, u članku 2., obavezu pedagošku dokumentaciju i evidenciju koja se vodi u školskim ustanovama, ovisno o vrsti ustanove:

- *Matična knjiga učenika,*
- *Registar učenika upisanih u Matičnu knjigu,*
- *Razredna knjiga,*
- *Imenik i priručni imenik u glazbenoj/plesnoj školi,*
- *Knjige evidencije,*
- *Mapa praktične nastave i vježbi,*
- *Mapa stručne prakse,*
- *Dnevnici rada/praćenja,*
- *Spomenica škole,*
- *Prijavnice, upisnice, ispisnice i zapisnici,*
- *Prijepis ocjena,*
- *Potvrda o položenome razlikovnom/dopunskom ispitu.*

Rađenović i Smiljanić (2007) administrativne poslove razrednika opisuju kao ispunjavanje niza zakonom propisanih dokumenata, različitih bilježaka o učenicima, o suradnji s roditeljima i s ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa. Autori naglašavaju da je vođenje pedagoške dokumentacije o učeniku važan dio poslova razrednika. Kontinuiranim praćenjem uspjeha i

ponašanja učenika razredniku omogućava bolje preventivno djelovanje i usmjeravanje. Sadržajno bogata pedagoška dokumentacija korisna je i u slučajevima promjene razrednika.

Literatura i dostupna istraživanja slažu se s dobivenim rezultatima intervjuiranih razrednika gdje razrednici navode kompleksnost uloge razrednika s obzirom na odgovornost, zahtjevnost, višestruku ulogu razrednika te vođenje administracije.

4.1.2. Stresori u poslu razrednika u osnovnoj školi

Kategorije vezane za stresore u poslu razrednika u osnovnoj školi su izvori stresa u radu s učenicima, izvori stresa u radu s roditeljima, izvori stresa na razini škole te izvori stresa na razini sustava (Tablica 2.).

Tablica 2. Stresori u poslu razrednika u osnovnoj školi

Tema: STRESORI U POSLU RAZREDNIKA U OSNOVNOJ ŠKOLI	
POJMOVI	KATEGORIJE
Sukobi među učenicima	Izvori stresa u radu s učenicima
Narušena razredna dinamika	
Česta promjena razrednika	
Briga za učenike u specifičnim okolnostima	
Veliki broj učenika s teškoćama u razvoju u razrednom odjelu	
Nezadovoljstvo roditelja	Izvori stresa u radu s roditeljima
Nespремnost roditelja na suradnju	
Roditeljska nekritičnost	
Roditeljski sastanci	
Nedostatak radnog iskustva kao razrednika	Izvori stresa na razini škole
Administrativni poslovi	
Preopterećenost zadacima	
Rad u dvije škole	
Izostanak pomoći stručne službe	
Škola ne predstavlja izvor stresa	
Preopterećenost zadacima	Izvori stresa na razini sustava
Neučinkovitost pedagoških mjera	
Administrativni poslovi	
Nedostatak edukacija za razrednika	
Nedovoljno plaćen posao razrednika	
Sustav ne predstavlja izvor stresa	

Unutar kategorije izvori stresa u radu s učenicima najviše sudionika istraživanja navelo je sukobe među učenicima kao izvor stresa („...kad nastanu neki sukobi unutar razreda pa onda to treba riješiti...“, „Često se znaju cure posvađati...“ (R1), „...to kad se međusobno potuku...“, „...taj dio njihovih tih međusobnih razmjera posebice u obliku nekakvog fizičkog sukobljavanja.“ (R6), „...kad su neki sukobi, kad je neko potencijalno nasilje...“ (R7), „...sukobi među njima...“, „Ako postoje nekakvi neriješeni odnosi među djecom...“ (R8), „...fizičko nasilje iako u zadnje vrijeme mi teže postaje virtualno nasilje...“ (R9), „Sve više dolazi do nekih sukoba među djecom...“ (R12)).

Slično dobivenim rezultatima razrednika ovog istraživanja govore rezultati istraživanja Pregrad (2007) gdje je istaknuto da najznačajnije poteškoće učiteljima predstavljaju odgojne zadaće, a najmanje obrazovne. Učitelji su kompetentni u području obrazovanja, međutim ne i u području odgoja i prilagođenosti sustava potrebama učenika i roditelja (Pregrad 2007). Kultura odgojno-obrazovne ustanove kao i razredna klima, odnosno razredna dinamika, ne može postojati bez odnosa učitelja i učenika u njoj. Stvaranju dobre razredne klime doprinosi učiteljeva toplina, sudjelovanje učenika u nastavi, poticanje odgovornosti učenika, individualne i socijalne norme kod učitelja koje je prihvatio kao svoj model, značenje koje pridaje naporu, količina poticaja samopouzdanja, poticanje prijateljstva, teškoće u nastavi, disciplina i zadovoljstvo učenika nastavom (Jurić, 2004, prema Posavec i Vlah, 2018). Učitelj ima veliku ulogu u kreiranju razredne klime. Za dobre odnose između učitelja i učenika, a posebno za učenike s teškoćama u ponašanju važne karakteristike učitelja su empatičnost, pravednost, humor, odgovornost i kreativnost (Vrcelj, 1999, prema Posavec i Vlah, 2018). Istraživanja su pokazala da učenici u školama gdje prevladava bolja školska kultura postižu bolje rezultate i pokazuju pozitivno socioemocionalno stanje (Domović, 2004, prema Posavec i Vlah, 2018), više samopoštovanje i manje anksioznosti (Spajić-Vrkaš, 2008, prema Posavec i Vlah, 2018) te manje depresije i usamljenosti (Stoll, 1998, prema Posavec i Vlah, 2018). Pozitivna klima i kultura škole također je važna za zdravlje i dobrobit učitelja što je povezano s pozitivnim odnosima s učenicima (Dorman, 2003, prema Slavić i Rijavec, 2015, prema Posavec i Vlah, 2018).

Narušenu razrednu dinamiku razrednici navode unutar iste kategorije, izvor stresa u radu s učenicima, te je opisuju riječima („Problemi su razni, od učenja do ponašanja učenika. Meni je osobno, ne znam, i jedno i drugo jednako teško.“ (R2), „Nepoštovanje, izražavanjem nepoštovanja, prvenstveno međusobnog...“, „...a onda još prema starijima...“ (R3), „...kada se nešto

dogovorimo, a oni to ne ispoštuju...“, „...učenici su sve više nemirniji pa samim time nastaje puno više problema...“ (R6), „*Kad ometa, ali na taj način da zaista smeta. Čak ima i vrijeđanja na neki način.*“ (R12)).

Dobivene rezultate razrednika koji navode da učenici pokazuju nepoštovanje, da ne poštuju dogovore s njima kao razrednicima zanimljivo je usporediti s rezultatima istraživanja Bratanića (1993) koje je provedeno na uzorku osnovnih škola u Zagrebu i srednjoškolskog centra u Varaždinu, gdje se istraživalo što učenici osjećaju prema svojim razrednicima i što učitelji procjenjuju što učenici osjećaju prema njima. Bratanić (1993) iznosi rezultate koji govore da veliki broj učenika izražava svoje poštovanje prema razredniku, ali ima i učenika, doduše manji broj kod kojih se pojavljuju i negativni osjećaji prema svom razredniku. Ono što je interesantno u dobivenim rezultatima istraživanja Bratanić (1993) je da određen broj nastavnika procjenjuje da većina učenika osjeća ravnodušnost prema njima, dok sa strane učenika ni jedan učenik se navodi takvu emociju prema razredniku.

Halliopuska (1983, prema Bratanić, 1993) opisala je svoj eksperiment proveden u školama u Helsinkiju u kojem se svjesno i organizirano djelovalo na razvoj empatije kod učenika. Tijekom tjedna nazvanog „empathy week“ postupno su se stvarale situacije u kojima su učenici osvještavali sposobnost empatije, doživljavali je i prakticirali. Provodile su se vježbe empatičnog slušanja, respektiranja drugoga, da bi se postupno, od formalnog ponašanja došlo do dublje razine istinskog ljudskog. Rezultati su pokazali da se svjesnim djelovanjem može utjecati na razvoj empatije kod učenika i to posebno na one komponente i sposobnosti koje se odnose na emocionalno prihvaćanje, empatično slušanje ili razumijevanje drugoga. U školama u kojima su učenici aktivno sudjelovali u planiranju programa te u onim školama u kojima su se intenzivnije provodile vježbe izmjenjivanja uloga i stavljanja sebe u položaj drugoga, rezultati su bili bolji što dokazuje da se doživljaj empatije i iskustvo empatije kod učenika ne može postići samo predavanjima i informacijama zaključuje Halliopuska (1983, prema Bratanić, 1993).

Rađenović i Smiljanić (2007) iznose podatke koji govore da se poteškoće javljaju kada se razredništvo preuzima tijekom godine odnosno kada razrednik ne vodi učenike od petog razreda kao razrednik odnosno kada ih ne vodi od početka nastavne godine. Kada razrednik vodi razred od početka godine tada s učenicima postavlja razredna pravila, surađuje s učenicima planski i sustavno s jasnim ciljem. Navedeni podaci govore u prilog odgovoru razrednika čiji je razredni odjel više

puta mijenjao razrednika i koja tu činjenicu navodi kao najveći problem u svome radu unutar kategorije izvori stresa u radu s učenicima (*„...osjetila sam dosta veliki otpor, od njih, pogotovu na početku.“* (R4)).

Kako navode razrednici briga za učenike u specifičnim okolnostima za razrednike je izvor stresa u radu s učenicima, a odnosi se na odlaske s učenicima na terensku nastavu, izlete, maturalno putovanje. S obzirom na događaj koji se dogodio u travnju 2023. kada je učenik poginuo na maturalnom putovanju u Pragu (www.vecernji.hr) i na slične događaje prijašnjih godina, te činjenicu da su navedene odgovore dale razrednice s kratim radnim stažem, odgovori ne iznenađuju (*„Definitivno terenska nastava, definitivno.“*, *„...ja sam odgovorna za njih...“*, *„...ja se moram pobrinuti za njih...“* (R4), *„...kad idemo na izlet i oni imaju napadaje zločestoće...“*, *„...ako negdje idemo da se netko ne ozlijedi...“* (R5), *„...definitivno ti izleti na kojima ja njih moram paziti u svakom smislu...“*, *„...na žalost čuje se svakodnevno da se dogodila neka nesreća i zapravo mi to izaziva stres kada ih moram negdje odvesti. Da mi svi dođu na broju pred školu.“* (R10)).

Jedan od sudionika istraživanja navodi da mu izvor stresa predstavlja veliki broj učenika s teškoćama u razvoju unutar njegovog razrednog odjela odnosno razlike između realne situacije u razredu i Pravilnika (*„...u pravilnicima piše da svako dijete s papirima bi trebalo umanjiti broj učenika u odjelu. Ja trenutno imam razred od dvadeset i osam učenika, a njih petero je individualizacija, dva prilagođena, asistent...“*, *„Praksa je nešto sasvim drugo.“* (R9)).

U prilog dobivenim rezultatima govori članak 3. Pravilnika o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi (NN 124/2009) definira broj učenika s teškoćama u razvoju u redovitom razrednom odjelu i potvrđuje odgovor sudionice: *„U redoviti razredni odjel mogu se uključiti najviše 3 učenika s teškoćama kojima je utvrđen primjereni program obrazovanja, na sljedeći način:*

- odjel s jednim učenicom s teškoćama može imati najviše 26 učenika*
- odjel s dva učenika s teškoćama može imati najviše 23 učenika*
- odjel s tri učenika s teškoćama može imati najviše 20 učenika.*

Sljedeća kategorija unutar teme stresori u poslu razrednika u osnovnoj školi je izvor stresa u radu s roditeljima gdje razrednici navode nezadovoljstvo roditelja kao izvora stresa u svome radu (*„...ako krene prema kolegama pa se onda treba kolegama obratiti za nešto što ne štima.“* (R1),

„...ako mi dođu postavljati pitanja vezana za neki drugi predmet...“ (R2), „...da uopće nisam upoznata s problemom nego mi problem dođe od strane stručne službe ili od ravnatelja gdje je roditelj preskočio taj dio da je mene informirao...“ (R3), „...kada dođu nakon što su dobili negativne ocjene ili ako su nezadovoljni s nekim, reći ću načinom rada drugog nastavnika...“ (R6), „Kad vam dođe ali moje dijete zna matematiku, ja sam ga ispitao, profesorica namjerno nešto nije dobro napravila.“ (R12)).

Unutar iste kategorije nesprijetnost roditelja na suradnju također je za razrednike izvor stresne situacije („...kad ne promisle i ne pitaju zašto je nešto nego odmah krenu s napadanjem.“ (R6), „...ta mama što počne psovati, više po školi, po sustavu, po ravnatelju...“, „...ta agresivnost neka u pristupu...“ (R7), „Pa kako godine idu dalje rekla bih da mi je najveća poteškoća postaje manjak suradnje od strane roditelja.“ (R9), „Danas roditelj odmah reagira dakle pošalje vam mail.“, „...to su te prilično stresne situacije kad vam roditelj dođe ili vi dobijete tako, baš pomalo i neugodnih mailova, prijeteći. Naravno ima tu i ružnih riječi što me posebno boli.“ (R12)).

Slično rezultatima ovog istraživanja govore rezultati istraživanja provedenog u Republici Hrvatskoj u kojem je sudjelovalo je 310 nastavnika osnovnih i srednjih škola (Bilić, 2016, prema Bilić, 2023), kada se istraživalo nasilje roditelja učenika prema nastavnicima. Utvrđeno je da je nešto više od polovine nastavnika (53,6%) tijekom svog radnog vijeka bilo izloženo nekom obliku nasilja roditelja. Bilić (2016, prema Bilić, 2023) iznosi podatke da nastavnici najčešće doživljavaju vikanje (25,2%), namjerno ponižavanje (20,1%), govorenje prostota (12,4%), nazivanje pogrđnim imenima (7,2%), vrijeđanje članova obitelji (3,6%) ali i vrijeđanje na temelju osobnih obilježja, vjere ili nacionalnosti (6,5%) (Rattinger, 2022, prema Bilić, 2023). Prema spomenutom istraživanju Bilić (2016) u našim je školama 3,9% ispitanih nastavnika bilo izloženo elektroničkom nasilju roditelja. „Elektroničko nasilje može se odrediti kao namjerno nanošenje boli i štete nastavnicima korištenjem moderne tehnologije“ (Bilić, 2023:82).

U prilog rezultatima razrednika govori još jedno istraživanje Rattinger (2022, prema Bilić, 2023) koja je utvrdila je najveći broj ispitanih učitelja (43,7%) smatra da je najčešći povod za nasilje roditelja prema učiteljima nezadovoljstvo postignutim ocjenama njihovog djeteta, nezadovoljstvo postupcima učitelja prema djetetu (35,9%), kritikama upućenim djetetu (31,1%) te izrečene pedagoške mjere (25,7%).

Roditelji učenika nerijetko žele nametnuti svoju volju, ostvariti bolje ocjene, opravdati izostanke ili nerad, ishoditi oslobođanja od nekih aktivnosti (pisanja testova i sl.) za svoju djecu, a usprkos školskim pravilima, otporu nastavnika i neovisno o izgledima za realizaciju (Bilić, 2023). U kategoriji izvori stresa u radu s roditeljima sudionici navode roditeljsku nekritičnost kao izvor stresa („*Oni su nerealni u pogledu svoje vlastite djece znate i onda, ne žele slušati struku...*“, „*...vratit se u to doba i shvatit to malo, da klinici gledaju iz drugog kuta...*“ (R3), „*...nekakva nerealna slika, očekivanja od djeteta pa se onda problemi traže u školi, profesoru, ispitu, a ne u tome je li se dijete dovoljno pripremlilo...*“ (R8), „*...roditelji nisu svjesni da djeca nisu ista u razredu i kod kuće...*“, „*Teško je to njima nekako dočarati i objasniti, da. Nije to moje dijete napravilo i tako dalje.*“ (R9), „*Nekad roditelj previše zaštitnički ide na svoje dijete i ne gleda objektivno na situaciju.*“ (R10), „*...roditelje najviše zanimaju ocjene...*“ (R11), „*Roditelji sve više prava pridaju sebi u rješavanju nekih situacija i sve manje nama vjeruju.*“ *Danas dolaze s prijetnjom kako se usuđuješ uopće reći da kod njegovog djeteta nešto ne valja...*“, *Vjeruju svojem djetetu kako ono interpretira događaj kad dođe kući...*“ (R12)).

U prilog rezultata istraživanja govore Deslandes, Barma i Morin (2015, prema Bilić, 2023) koji smatraju da je ozbiljan problem što roditelji bezuvjetno vjeruju izjavama i interpretacijama svoje djece te ne preispituju činjenice što je često povod za dolazak u školu i napad na učitelja. Nastavnici sve češće upozoravaju na socijalnu odnosno povećanu moć privilegiranih roditelja (političari, tajkuni, ugledni sportaši, pjevači i sl.) i njihovo zadiranje u stručno područje i autonomiju nastavnika Deslandes, Barma i Morin (2015, prema Bilić, 2023).

Prema Foucault (1994, prema Bilić, 2023) roditelji moć mogu izvesti i iz drugih neformalnih izvora koristeći svoja poznanstva kako bi preko ravnatelja, savjetnika, prosvjetne vlasti, inspekcija i sl. utjecali na rad nastavnika. U takvim situacijama učitelji najčešće odustaju od svoje obrane jer su iscrpljeni dugotrajnim i /ili učestalim napadima te su izloženi osjećaju nemoći i percepciji da ih nitko ne štiti, a sami se teško mogu zaštititi (Bilić, 2023).

Bilić (2016, prema Bilić, 2023) temeljem provedenog istraživanja govori da roditelji učenika najčešće od njih traže da naprave ono što ne žele ili promjene svoju odluku (povise ocjenu njihovom djetetu i sl.), a ako to ne učine prijete im da će ih tužiti ravnatelju (29%), prosvjetnoj inspekciji ili prosvjetnim vlastima (26,1%) ili da će neistine o njima objaviti u medijima (14,4%), a gotovo četvrtina roditelja te prijetnje i realizira što potvrđuje rezultate ovog istraživanja.

Razrednicima s kratkim radnim iskustvom ili razrednicima pripravnicima izvor stresa u radu s roditeljima predstavljaju roditeljski sastanci („...*roditeljski sastanci...*“, „...*nemam iskustva i ne znam što očekivati i ne znam kako se pripremiti za te roditeljske sastanke i oni uvijek imaju hrpu pitanja na koja ja obično nemam odgovor...*“ (R4), „...*da sam trebala nešto pitati što nisam niti znala da trebam pitati...*“ (R5), „...*kao mladoj osobi da me strah koje će mi pitanje postaviti...*“ (R10)).

U kategoriji izvora stresa na razini škole „mladi“ razrednik naglašava nedostatak radnog iskustva kao stresor („*Sve mi predstavlja izvor stresa, ne znam jesam li išta od navedenog dobro napravila, pogotovu nakon što se ispostavi da i kad mislim da sam nešto dobro napravila, nisam. Jer stvarno evo ne znam što bih trebala raditi točno.*“ (R5)).

Literatura također ističe dobiveni odgovor razrednika, a o kojoj govori Ajduković (1996a) gdje navodi da jedan od najčešćih organizacijskih izvora stresa je nejasnoća radnih uloga do koje dolazi kada pomagač nema dovoljno informacija o tome kako i što bi trebao raditi ili kada pomagač ima prevelik broj uloga. Prema Chanu (2003, prema Vrcelj i Zovko, 2017) proces sagorijevanja na poslu može započeti u fazi inicijalnog obrazovanja i uvođenja pripravnika u rad. Kako se povećava razina učinkovitosti i kompetencija učitelja smanjuje se stupanj sagorijevanja (Chan, 2003, prema Vrcelj i Zovko, 2017).

Zbog važnosti i složenosti razredničke uloge autorice Rađenović i Smiljanić (2007) ističu dodatnu potrebu uvođenja posebnog kolegija razredništva na učiteljski fakultet kao i važnost provedbe aktiva razrednika na nivou škole u sklopu kojeg bi se razmatrale teorijske teme ali i planiralo, izmjenjivalo iskustva te organiziralo prisustvovanje razrednika oglednim satima razrednog odjela uz detaljnu analizu.

Učitelji i unutar kategorije izvora stresa na razini škole navode administraciju kao stresor u poslu razrednika („*Previše papirologije. Suglasnost za ovo, za ono...*“, „...*svake godine brdo papira.*“ (R2), „*Administrativni poslovi.*“ (R3)).

Ajduković (1996a:32-33) ističe izvore profesionalnog stresa i sagorijevanja pomagača te dijeli izvore na unutrašnje i vanjske. Jedni od vanjskih izvora su izvori vezani uz organizaciju rada te tu ubraja:

- „Svakodnevno predugo vrijeme u izravnom radu s klijentima.
- Vremenski pritisak rokova i nedovoljno vremena za postizanje ciljeva.
- Prevelika odgovornost u odnosu na raspoložive mogućnosti rješavanja problema klijenata.
- Odgovornost bez mogućnosti utjecaja, bez kontrole ili moći.
- Premalo suradnika u timu u odnosu na zadatke i očekivanja od organizacije.
- Nepostojanje odmora tijekom radnog dana.
- Nejasna organizacijska struktura.
- Nejasno definirane uloge, radni zadaci i očekivanja od pomagača.
- Nejasna podjela posla, odgovornosti i pojava preklapanja nadležnosti.
- Nejasno definirana pravila napredovanja, nagrađivanja i korištenja godišnjeg odmora, postojanje privilegija.
- Nepostojanje sustava za profesionalno osposobljavanje u skladu s promjenjivim potrebama pomagača.
- Nejasna pravila zamjenjivanja odsutnog pomagača i preuzimanje njegovih poslova i odgovornosti.
- Nedostatak vremena i poticaja za redovito sažimanje utisaka o radnim teškoćama koje su suradnici iskusili tijekom rada (npr. tijekom tjedna).“

Upravo neke od navedenih izvora stresa navode sudionici istraživanja kroz kategoriju izvori stresa na razini škole pod pojmom preopterećenost zadacima („Veliki dio našeg posla je razredništvo. Imamo samo dva sata, jedan sat s djecom, jedan sat s roditeljima, sve ovo između se rješava i dešava u hodu. Potrebno je da više sati uđe u razredništvo.“ (R1), „...znači njih je trideset, ja jedna, ja moram redovito to pratiti, mislim ne moram, ali se podrazumijeva da kao razrednik vodi svu tu brigu...“ (R2), „...učitelj kao razrednik nema više svojih niti odmora niti ičega jer svaki odmor su učenici cijelo vrijeme uz nas, stalno se nešto događa...“ (R6), „...kada se svaljuje dosta poslova na razrednika, neki koje bi možda mogle druge distance riješiti...“ (R9), „...sve što ima veze s razredom, sa djecom treba se riješiti istog trena.“, „...užasno je puno posla.“ „Za vrijeme korone bilo je posebice stresno jer su razrednici preuzeli i ulogu epidemiologa..“, „...stižu mailovi danju, noću, ponedjeljkom, nedjeljom, na praznik, u ponoć znači apsolutno nema radnog vremena.“ (R11)).

Kada je došlo do naglog zatvaranja škola zbog COVID-19 pandemije učitelji diljem svijeta suočili su se s mnogobrojnim izazovima organizacije nastave na daljinu. Tonković, Pongračić i Vrsalović (2020) iznose podatak da je samo 20% država imalo digitalna sredstva u nastavi prije pandemije, a da prema Svjetskoj banci nijedna država nema univerzalni digitalni kurikulum za podučavanje i učenje na daljinu. Anderson i Elloumi (2004, prema Tonković, Pongračić i Vrsalović, 2020) ističu da iako je mrežno učenje sastavni dio obrazovnog sustava, te je donijelo moderne tehnologije u obrazovanje, ipak javile su se mnoge poteškoće u provedbi nastave.

Rad u dvije škole također se navodi kao stresor u radu razrednika („...*imam poteškoću kao razrednica što radim u dvije škole.*“, (R7)) o čemu promišljaju Rađenović i Smiljanić (2007) te objašnjavaju da se u praksi događa da učitelji rade u dvije ili više škola, a da u školi u kojoj su razrednici znaju provoditi i do samo dva dana tjedno. Ovakva raspodjela posla otežava odgojno djelovanje razrednika jer naknadno, zbog odsutnosti, doznaje o situacijama vezanim za njegov razredni odjel. Zbog navedenog dolazi do kašnjenja u pravodobnom poduzimanju potrebnih mjera. U sličnoj situaciji se nalaze i razrednici koji rade u školi s nepotpunom satnicom (Rađenović i Smiljanić, 2007).

Izostanak trenutne pomoći stručne službe za razrednika predstavlja izvor stresa („*Nekad imate potrebu da se odmah razgovara s nekim učenikom na satu, koji radi zaista probleme, a u tim trenucima nema nikoga...*“ (R12)).

Neki razrednici ističu da im škola ne predstavlja izvor stresa („*Škola mi ne predstavlja izvor stresa.*“ (R4), „*Škola ništa ne čini da mi je stres.*“ (R5), „*Imam veliku slobodu organizacije nastavnog sata razrednika, ništa mi ne predstavlja stres.*“ (R8)).

Sljedeća kategorija odnosi se na izvore stresa na razini sustava, a razrednici je opisuju kroz preopterećenost zadacima, kao i na razini škole, („*Kako god se netko nečeg sjetio, odradit će se.*“ (R1), „...*mislim da netko poput mene ne bi trebao biti razrednik ako si tek pripravnik...*“, (R5), „...*vremenski okvir je problematičan jer većina nastavnika koji jesu razrednici imaju punu satnicu...*“, „...*kad se ponekad žele neke stvari pokrenuti, pomaknuti, ali sustav, ne nužno škola, ali sustav kao takav to prijeći...*“ (R6), „*Jednostavno malo sam izgorjela, kraj je školske godine, od količine posla.*“ (R7), „*Smatram da bi satnica za razredništvo trebala biti ne znam koliko puta veća.*“ (R11)).

Autorica Rovan (2022) govori u prilog dobivenih rezultata koja razdoblje pripravnštva vidi kao razdoblje „preživljavanja“. U tom razdoblju pripravnik se suočava s velikim izazovima realiteta za koje nije u potpunosti pripremljen tijekom svog inicijalnog obrazovanja te proživljava lepezu intenzivnih emocija. Ovi izazovi mogu dovesti do pada u samoefikasnosti za poučavanje ali i do želje za učenjem i profesionalnim razvojem.

Za razliku od članak 1. Pravilnika o kriterijima za izricanje pedagoških mjera (NN 94/15, 03/17) koji navodi da je „*svrha izricanja pedagoške mjere da se njezinim izricanjem utječe na promjenu ponašanja učenika kojem je mjera izrečena te da bude poticaj na odgovorno i primjerno ponašanje drugim učenicima*“ te da „*pedagoške mjere trebaju potaknuti učenike na preuzimanje odgovornosti i usvajanje pozitivnog odnosa prema školskim obvezama i okruženju*“ razrednici obuhvaćeni ovim istraživanjem navode neučinkovitost pedagoških mjera kao izvor stresa za razrednike na razini sustava („*...postoje samo na papiru, ništa se ne mijenja. Oni bi trebali uvesti tu neke promjene.*“, „*Znači to su mjere reda radi.*“ (R2), „*...primjer pedagoških mjera koje na žalost izgledaju kao mrtvo slovo na papiru...*“ (R6), „*...koji će roditelj potpisati da mu dijete ide u drugu školu jer ovdje ometa. Ništa sustav nije napravio po tom planu, iako je teškoća sve više.*“ (R12)).

Kao i na razini sustava i na razini sustava se opet spominju administrativni poslovi kao izvor stresa i radu razrednika („*Administracija.*“ (R3)).

Obavljanje stručnih i savjetodavnih poslova u odgoju i obrazovanju, odnosno sudjelovanje u praćenju, unapređivanju i razvoju odgoja i obrazovanja na području predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja, obrazovanja odraslih te školovanja djece hrvatskih građana u inozemstvu i djece stranih državljana osnovna je djelatnost Agencije za odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj (<https://www.azoo.hr/o-nama/povijest>). Agencija organizira stručna usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika, no unutar svojih programa usavršavanja nema posebnih programa za razrednike. Nedostatak edukacija za razrednike navode sudionici kao izvor stresa na razini sustava („*Kako održati sat razrednika to nitko od nas nije studirao.*“, „*...voljela bih imati puno više o tome edukacija, voljela bih imati puno više ideja.*“ (R8), „*Od razrednika se očekuje da bude profesor, nekad roditelj, da bude psiholog, liječnik. Ma sve što vam padne na pamet. A zapravo mi za veliku većinu toga nismo uopće educirani.*“ (R9).

U prilog rezultatima istraživanja promišljaju Rađenović i Smiljanić (2007) koje smatraju kako edukacija za poslove razredništva nije sustavno i institucijski riješena, niti je praćena i vrednovana u školi. Oblici stručnog usavršavanja učitelja samo donekle zadiru u područje razredništva, ali nikad ciljano i svakako nedovoljno (Rađenović i Smiljanić, 2007).

Jedan sudionik navodi da je razredništvo nedovoljno plaćen posao („*Uopće se ne cijeni, ne vrednuje, ne plaća se.*“ (R11)). Usporedbe radi, u Republici Hrvatskoj, prema istraživanju Jokić i sur. (2022, prema Bilić, 2023), 60,5% učenika smatra da su nastavnici nedovoljno cijenjeni u društvu, a sami nastavnici svoj status smatraju izrazito nepovoljnim. Gotovo svi misle da političari ne cijene njihove stavove (95,8%), ne mogu utjecati na obrazovnu politiku (88,8%) te nisu zadovoljni plaćom koju dobivaju za svoj posao (69,9%). Samo je jedan sudionik istraživanja naveo da mu sustav ne predstavlja izvor stresa („*Nema nešto što me posebno stresira.*“ (R4)).

Poznate hrvatske autorice, Majda Rijavec i Dubravka Miljković, 2007. godine provele su istraživanje u kojemu su od učitelja tražile da napišu svoja pozitivna i negativna iskustva u svakodnevnom radu u školi. Najviše pozitivnih iskustava koja su učitelji naveli rezultat su neposrednog rada s učenicima. Spoznaja da učenici imaju povjerenje u učitelja, dječji pogled, osmijeh, veselje koje učenici pokazuju kad učitelj dolazi na sat ili negodovanje zbog završetka sata, neki su od izvora zadovoljstva učiteljskim poslom. Negativna su iskustva, s druge strane, najviše rezultat administrativnih zahtjeva posla i općeg stava društva prema školi. Učitelji su, primjerice, naveli da su izrazito nezadovoljni svojim poslom kad se u pitanje dovede njihova dobronamjernost, kad ih roditelji gledaju s visoka, kad im se, kao u navedenoj dosjetci, prigovara jer imaju tri mjeseca godišnjeg odmora, kad ih se „tlači“ administracijom i slično (www.skole.hr). Dobiveni nalazi ovog istraživanja u skladu su s ranijim istraživanjima koja navode izvore stresa u radu razrednika u osnovnoj školi i to u svim kategorijama: u radu s učenicima, roditeljima te na razini škole i sustava.

4.1.3. Osobne strategije razrednika u nošenju sa stresom

Kategorije vezane za osobne strategije nošenja sa stresom su profesionalno iskustvo, razonoda, suradnja s kolegama iz drugih škola te kategorija odsutnosti osobnih strategija pomoći (Tablica 3.).

Tablica 3. Osobne strategije razrednika u nošenju sa stresom

Tema: OSOBNE STRATEGIJE NOŠENJA SA STRESOM

POJMOVI	KATEGORIJE
Aktivno rješavanje problema	Profesionalno iskustvo
Prihvatanje osobnih pogrešaka	
Smirivanje situacije	
Suradnja s kolegama iz drugih škola	
Druženje s drugima izvan škole	Razonoda
Odlazak u prirodu	
Putovanja	
Zdravstvene tegobe	Medikamentozna terapija
Odsutnost osobnih strategija pomoći	Odsutnost osobnih strategija pomoći

Kako će osoba koja doživljava stresnu situaciju reagirati objašnjavaju Folkman i Lazarus (1980, prema Lazarus i Folkman, 1984. prema Arambašić, 1996a) određivanjem pojama „suočavanje sa stresnim situacijama“ unutar koje ističu suočavanje usmjereno na problem, kada osoba pokušava djelovati na stresor odnosno na ono što je izazvalo stres i suočavanje usmjereno na emocije. Ljudi u stresnim situacijama najčešće koriste obje skupine načina suočavanja, a koja će prevladat ovisi o osobi, sadržaju i kognitivnoj procjeni situacije (Lazarus i Folkman, 1991, prema Arambašić, 1996a). Ross i Altmeier (1994, prema Vizek Vidović 1996) govore i o trećoj skupini suočavanja odnosno govore o povlačenju pred stresorom. Vizek Vidović (1996) pod djelovanjem usmjereno na mijenjanje situacije i otklanjanje izvora stresa nabraja više postupaka: rješavanje problema (npr. osjećaj nekompetentnosti u poslu može se smanjiti dodatnim stručnim usavršavanjem), izravna komunikacija o problemu ako su izvor stresa druge osobe, planiranje i organizacija aktivnosti u svrhu smanjivanja djelovanja stresora, te rasterećenje dnevnog rasporeda.

Sudionici istraživanja osobnom strategijom nošenja sa stresom navode aktivnosti koje su usmjerene na aktivno rješavanje problema unutar kategorija profesionalnog iskustva („*Već nekog iskustva imam, pitam kad trebam pitati nešto, razgovaram s kolegama, razmjenjujemo iskustvo međusobno, pomažemo jedni drugima.*“ (R1), „*...radim onako kako se kaže, najbolje što mogu i idemo dalje.*“ (R2)), prihvaćanje osobnih pogrešaka („*...nekako sam prihvatila da ću raditi greške i da je to normalno.*“ (R4)), smirivanje situacije („*Pa eto nosim se, vjerovali ili ne nosim se. Uvijek nastojim nekako pomirljivo djelovati...*“, „*...razvlačim se kao žvakača guma ne bih li nekako smirila stvari.*“ (R12)) i suradnju s kolegama iz drugih škola („*Imam dobru mentoricu i uglavnom uvijek pitam za pomoć.*“, „*...sestrična moja isto je učiteljica, bila je razrednica, tako da me isto*

razumije i daje puno savjeta.“ (R4), „...isto je razrednica pa je nekad znam pitat ako se dogodi neki problem je l' možda nešto kod nje tako bilo.“ (R10)).

U kategoriji rasonode razrednici navode što ih u njihovo slobodno vrijeme rasterećuje stresa („*Pa zaboravljanje na školu je i druženje s prijateljima...*“ (R6), „*Čekam vikend.*“ (R7), „*Da, imam vrt, prirodu, šetnje, životinje. Uglavnom priroda.*“ (R9), „*Putujem sa mužem i imam dva peseka oni su mi radost, s njima se opuštam.*“ (R11)).

Navedeni rezultati mogu se usporediti s prihvaćanjem stresne situacije kroz preventivno djelovanje pomoću podizanja fizičke i psihičke otpornosti na stresore koju opisuje Vizek Vidović (1996). Tehnike, koje se mogu primjenjivati i prije same stresne situacije i koje pomažu da osoba „ojača“ su: pravilna ishrana, redovita tjelovježba i rekreacija, tehnike opuštanja, samoohrabrivanje, jasno zauzimanje za svoja prava, postavljanje dugoročnih ciljeva i prioriteta u poslu i životu, odvajanjem vremena „za sebe“, traženjem podrške okoline, njegovanjem bliskih odnosa s ljudima koji su nam važni, očuvanjem smisla za humor.

Marić, Lovrić i Franjić (2020) također govore o utjecaju rekreacijskih aktivnosti na povećanje razine kvalitete života, na psihološki status osobe te na kvalitetniju socijalizaciju osobe. Dosadašnja istraživanja izvještavaju da kod osoba koje su fizičke aktivne dolazi do reduciranja simptomima anksioznosti, depresije te nižih razinama stresa. (Marić, Lovrić i Franjić, 2020).

Prema Vizek Vidović (1996) promjena percepcije situacije ili samog sebe postiže se samoopažanjem stresnih simptoma i izloženosti stresu, prestankom očekivanja izraza zahvalnosti za svoj trud, promjenom nerealističnih očekivanja tipa „ja mogu sve“, promjenom iracionalnih vjerovanja tipa „ako to ne učinim , dogodit će se nešto grozno.“ Na tragu navedenog, upravo promjenom nerealističnih očekivanja prema sebi, „mladi“ razrednik pronalazi način nošenja sa stresnom („...*nekako sam prihvatila da ću radit greške i da je to normalno.*“ (R4)).

Sudionik istraživanja navodi medikamentoznu terapiju kao pomoć pri zdravstvenim tegobama („*Pa kaj ja znam. Tak da imam tlak i da sam dobila tablete koje pijem redovito za tlak. Imam i česte glavobolje zadnje vrijeme.*“ (R11)).

U prilog ovog rezultat govore autori Hudek-Knežević i sur. (2006, prema Lučanin, 2014) koji, iako smatraju da se teško može dokazati izravna uzročna veza između stresa na radnom mjestu i pojave zdravstvenih tegoba bilo na tjelesnom ili psihičkom planu, dijele posljedice djelovanja stresa na

tjelesne, psihičke i socijalne posljedice. Tjelesne posljedice očituju se pojavom raznih tjelesnih simptoma, ali i pojavom tjelesnih bolesti zbog dugotrajnog djelovanja stresa na organe i organske sustave. Od tjelesnih simptoma koji se povezuju sa stresom najčešći su: glavobolje, ubrzan puls, nagle promjene krvnog tlaka, srčane aritmije, nesаницe, gubitak teka, pretjerano znojenje i dr. Od tjelesnih bolesti za koje se smatra da stres utječe na njihovo nastajanje spominju se: čir na želucu, bronhijalna astma, bolesti štitnjače, reumatoidni artritis, arterijska hipertenzija i dr. (Hudek-Knežević, Kardum, 2006, prema Lučanin, 2014).

Nalaz istraživanja, praksa i literatura podsjećaju nas i potvrđuju koliko je važno razvijati osobne strategije nošenja sa stresom, a u svrhu prevencije sindroma sagorijevanja.

Neki od sudionika navode da nemaju osobne strategije pomoći („...ne znam stvarno što bih rekla...“ (R5), „Pa nemam, mislim da svatko to nekako, ovisi o tome kakav je tko po karakteru.“ (R8), „Sad posebno neku strategiju još uvijek nemam.“ (R10)).

4.2. Potreba za podrškom razrednicima u osnovnoj školi

Drugim istraživačkim pitanjem obuhvatile su sljedeće teme: dostupni oblici podrške razrednicima u osnovnoj školi i potrebna podrška razrednicima u osnovnoj školi.

4.2.1. Dostupni oblici podrške razrednicima u osnovnoj školi

Kategorije vezane za dostupne oblike podrške razrednicima u osnovnoj školi su formalni oblici podrške, neformalni oblici podrške te neuključenost u formalne oblike podrške izvan škole (Tablica 4.).

Tablica 4. Dostupni oblici podrške razrednicima u osnovnoj školi

Tema: DOSTUPNI OBLICI PODRŠKE RAZREDNICIMA U OSNOVNOJ ŠKOLI	
POJMOVI	KATEGORIJE
Profesionalna podrška kolega u školi	Formalni oblici podrške
Profesionalna podrška izvan škole	
Izvori materijala za praktičan rad	Neformalni oblici podrške
Edukacija	
Neuključenost u formalne oblike podrške	Neuključenost u formalne oblike podrške izvan škole
Neinformiranost	

Brnić (2015) govori o uskoj vezi učitelja i pedagoga, kao jednog od stručnih suradnika u školama, u kojoj je uloga pedagoga pomoći učitelju unaprijediti, inovirati i procjenjivati uspješnosti njihovog rada, proširiti stručna znanja i pridonijeti stvaranju ozračja povoljnijeg za uspješan odgojno-obrazovni rad. U istraživanju provedenom u 19 osnovnih škola u Brodsko-posavskoj županiji dobiveni su podaci o stavovima, mišljenjima, procjenama i očekivanjima učitelja koji opisuju kvalitetu odnosa pedagoga i učitelja (Brnić, 2015). Brnić (2015) ističe da 85% ispitanih učitelja doživljava pedagoga kao stručnjaka koji značajno utječe na život i rad škole te da kao prioritetne poslove pedagoga učitelji navode suradnju s učiteljima (najprije u rješavanju odgojnih problema, a potom i u unapređivanju nastave). Kada rangiraju svoja područja rada u kojima prioritetno očekuju pomoć pedagoga, učitelji na prvo mjesto stavljaju unapređivanje nastave, a pedagoga doživljavaju kao partnera i stručnjaka za nastavu (Brnić, 2015). Brnić (2015) objašnjava da je kvalitetu međusobnih odnosa u istraživanju bilo moguće procijeniti po iskustvima koja učitelji imaju kod posjeta pedagoga njihovoj nastavi. 56% posjet pedagoga nastavi doživljava kao priliku da o nastavi razgovara s ciljem unapređivanja i jačanja vlastitih kompetencija. 28% ispitanih učitelja posjet doživljava kao praćenje i kontrolu svoga rada, a ima i onih učitelja koji ne vidi smisao posjeta (Brnić, 2015).

Rezultati navedenog istraživanja podudaraju se s odgovorima razrednika koji kroz kategoriju formalnih oblika podrške ističu važnost profesionalne podrške kolega u školi, stručnih suradnika i ravnatelja („...*ako trebam pomoć ili bilo šta, neko pitanje uvijek se mogu obratiti stručnoj službi.*“, „...*stručna služba koja je ove godine obogaćena sa psihologicom...*“ (R1), „*Dobivam potporu, mišljenja i pomoć i od stručne službe i od kolega...*“ (R2), „*Imamo pedagošku službu kompletnu i ravnatelja...*“ (R3), „...*meni osobno dakle kolege...*“, „*Ravnatelj naravno čak i stručna služba...*“ (R4), „*Odlasci do stručne službe i s njima, dakle razmjena informacija...*“ (R6), „*Oblici podrške su mi stručna služba recimo, evo i prošli tjedan su bili održali sat razrednika vezano uz ova zbivanja u Beogradu.* (R8), „...*dostupna nam je pomoć pedagoške službe...*“ (R9), „...*to je definitivno stručna služba.*“ (R10), „...*cijela stručna služba.*“ (R11), „...*međusobno razrednici....*“ (R12)) i profesionalnu podršku izvan škole („*Mislim prijatelje koji su jednako tako kao i ja, profesori matematike...*“ (R1), „...*Ministarstvo i pomogli su nam...*“ (R9)).

Iz odgovora razrednika pripravnika ili onih koji su kraći vremenski period razrednici vidljiva je potreba za podrškom stručnih suradnika, kolega. Do sličnog zaključka dovodi i istraživanje koje je

proveo Day sa svojim suradnicima 2007. godine navodi Rován (2022). Rezultati tog istraživanja ukazuju na podatak hoće li učitelj početnik biti u grupi učitelja kojima tijekom početnog razdoblja profesionalne karijere samoeфикаsnost za poučavanje raste ili u grupi učitelja čija samoeфикаsnost opada ovisi o podršci koju učitelji početnici dobivaju od kolega i od škole. Pri pružanju podrške potrebno je voditi računa na uravnoteženost podrške i izazova jer upravo uravnoteženost potiče razvoj profesionalnog identiteta (Rodgers i Scott, 2008, prema Rován, 2022).

Važnost suradnje i podrške stručnih suradnika razrednicima vidljiva je i u situacijama poput tragičnog događaja u Republici Srbiji gdje je učenik osnovne škole ubio osmero vršnjaka i školskog čuvara, a nakon kojeg se ministar znanosti i obrazovanja Radovan Fuchs obratio svim ravnateljima osnovnih i srednjih škola u Republici Hrvatskoj. U pismu obraćanja ministar Fuchs (www.srednja.hr) zamolio je za provedbu aktivnosti s učenicima, učiteljima, nastavnicima i stručnim suradnicima s ciljem otvorenog razgovora s učenicima o navedenom događaju. „Organizirajte da u svakom razrednom odjelu razrednik, stručni suradnik ili drugi učitelj i nastavnik otvoreno razgovara s učenicima o događaju u Beogradu, o tome što su sve učenici saznali i na koje načine su zaprimili informacije, što ih je posebno zastrašilo, zabrinulo ili rastužilo, koja razmišljanja i osjećaje je to u njih potaknulo; potrebno je jasno osuditi taj događaj te osmisliti i izraditi razredni plan postupanja u slučaju da učenici saznaju o bilo kakvom nasilju ili zabrinjavajućim aktivnostima i dogovorima“ (www.srednja.hr). Iz odgovora razrednika uočava se potreba za podrškom stručnih suradnika u ovoj, i može se pretpostaviti sličnim situacijama („Bili jesmo pričali o nasilju nakon ovog događaja u Beogradu...“ (R5), „Oblici podrške su mi stručna služba recimo, evo i prošli tjedan su bili održali sat razrednika vezano uz ova zbivanja u Beogradu.“ (R8), „Sad smo pravili plakate vezano za incident u susjednoj državi...“ (R10)).

U prilog rezultatima sudionika govori Ajduković (1996a) gdje razmatra situacije na poslu pomagača, u kojima se pomagač nosi sa problemima za koje osjeća da im nije dorastao, da nadilaze njegove snage, gdje stresogenost situacije postaje manja, a javlja se i osjećaj da nije usamljen ako zna da može računati na podršku i razumijevanje suradnika.

Učitelji danas, služeći se Internetom, mogu pristupiti mnoštvu obrazovnih izvora i koristi se mnogobrojnim obrazovnim materijalom. Kategorija neformalnih oblika podrške obuhvaća izvore materijala za praktičan rad i edukaciju. U izvore za praktičan rad razrednici navode Internet i radionice („Izvan škole to je Internet.“ (R1), „Stranica medijska pismenost koja ima jako puno

radionica...“ (R6), „...dostupne su nam stalno kojekakve radionice koje se nude...“ (R9)). U kategoriji edukacije jedan ispitanik govori o važnosti osobnih edukacija kao neformalnom obliku podrške („Prošla sam dva stupnja osnovni i napredni tečaj medijacije, koji mi nekako pomažu da odradim neke situacije na najbolji mogući način.“ (R11)).

Navedena istraživanja i literatura upravo kao i rezultati ovog istraživanja ističu važnost podrške kolega, stručnih suradnika i ravnatelja u radu razrednika. Zahvaljujući suradnji razrednik se ne osjeća usamljen u svom poslu, osjeća razumijevanje u izazovnim situacijama što doprinosi smanjenju profesionalnog stresa.

Treća kategorija je neuključenost u formalne oblike podrške izvan škole što je naveo veći broj razrednika, a obuhvaća pojmove neuključenost („...nisam se uključivala nigdje...“ (R1), „A ne. Nisam nigdje uključena.“ (R2), „...kao stručno ne, u principu ne koristim...“ (R3), „Ne, nisam uključena.“ (R5)) i neinformiranost („Je l' postoji takvo što?“ (R7), „...možda ako se nešto i nudi ja doista ne znam.“ (R8), „Pa ne. Nisam čak niti tražila.“ (R12)).

4.2.2. Potrebna podrška razrednicima u osnovnoj školi

Kategorije vezane za potrebnu podršku razrednicima u osnovnoj školi su dodatni formalni oblici podrške, promjene na razini sustava, nove kompetencije, materijalna sredstva i rasterećenje od posla razrednika (Tablica 5.).

Tablica 5. Potrebna podrška razrednicima u osnovnoj školi

Tema: POTREBNA PODRŠKA RAZREDNICIMA U OSNOVNOJ ŠKOLI	
POJMOVI	KATEGORIJE
Veća uključenost različitih stručnjaka (stručna služba škole, školska medicina, psiholozi izvan škole, udruge, vanjski suradnici)	Dodatni formalni oblici podrške
Uvođenje stručnih vijeća razrednika	
Jasnija sistematizacija radnih zadataka	Promjene na razni sustava
Smanjenje utjecaja roditelja na sustav	
Rasterećenje administracije	
Kvalitetnija priprema za ulogu razrednika	
Povećanje norme zaduženja razredničkih poslova	
Dodatna edukacija razrednika	Nove kompetencije
Stručna literatura za razrednike	
Osmišljene radionice za sat razrednika	

Opremljenost prostora	Materijalna sredstva
Zasićenost edukacijama	Rasterećenje od posla razrednika
Osjećaj nepripremljenosti za ulogu razrednika	
Odustajanje od uloge razrednika	

Razrednici, pod kategorijom dodatnih formalnih oblika podrške, navode potrebu za većom uključenošću različitih stručnjaka u provedbu sata razrednika („...a mislim da je tu više stručna služba treba...” (R1), „...tako da bi možda voljela više da se stručna služba uključi.” (R7), „Svakako bi trebalo više uključiti školsku medicinu...“, „... i sa strane i školske medicine, i nekakvih psihologa, i udruga...” (R9), „...neka predavanja tipa gdje bi bio neki stručnjak izvana na koji bi bili pozvani i roditelji...” (R12)). Osim potrebe za dodatnom uključenošću stručnjaka u rad razrednika, razrednici smatraju nužnim uvođenje stručnih vijeća razrednika na nivou sustava („Mi nemamo savjetnike za razredništvo, to ne postoji, što ne bi možda loše bilo.” (R9), „...možda tako da su neki stručni skupovi baš razrednika s određenim temama.” (R12)).

Slično rezultatima istraživanja govori Ajduković (1996b) koji u postupke smanjivanja radnog stresa u pomažućim zanimanjima na organizacijskoj razini ubraja: priprema pomagača, stvaranje radnih uvjeta, jasna organizacija rada, međusobni odnosi u organizaciji te izmjenu korisnika usluga. Unutar kategorije međusobnih odnosa u organizaciji Ajduković (1996b) ističe važnost stvaranja klime uzajamnog povjerenja i podrške (formalne i neformalne), podržavanje inicijative i potreba za profesionalnim razvojem pomagača, naglasak na timskom radu i duhu, otvorenost za dvosmjernu vertikalnu komunikaciju gore-dolje i sudjelovanje u donošenju odluka te organiziranje povremenih zajedničkih neformalnih susreta i zabava.

Skupnjak (2018) također ističe važnost timskog rada, kao najraširenijeg oblika izvođenja složenih profesionalnih zadataka za čije ostvarenje su potrebna znanja iz različitih profesionalnih područja, specijalizirana znanja iz istog ili sličnih profesionalnih područja, Timski je rad neminovna metoda rada u svim područjima, pa tako i u obrazovanju. Rad u timu različitih sudionika odgojno obrazovnog procesa zahtijeva promjene u načinu rada svih sudionika tima te time mijenja i organizaciju rada cijele škole Skupnjak (2018).

Razrednici ističu da su potrebne promjene na razini sustava što bi za njih bila podrška kao razrednicima u predmetnoj nastavi u osnovnoj školi. Potrebna im je jasnija sistematizacija radnih zadataka („Nigdje ne piše što razrednik mora, to je sve ono pod ostalo. To bi možda trebao sustav

na nekoj razini definirat što točno razrednik treba, a što ne treba.“ (R2)), smanjenje utjecaja roditelja na sustav (*„...kada je pušteno da roditelji mogu utjecat u školi, u školski sustav...“* „...sustav bi po meni trebao vratiti da škola određuje što je u školi, roditelj određuje što je doma.“ (R3), rasterećenje administracije (*„...osobni asistent za administraciju...“* (R3)), kvalitetnija priprema za ulogu razrednika (*„...na razini sustava bi se trebalo na fakultete uvesti kako se ophoditi s roditeljima i kako biti razrednik...“* (R6) „...voljela bih da se za osobe koje su prvi put razrednici napravi neko predavanje vezano za razredništvo...“ (R10)), povećanje norme zaduženja razredničkih poslova (*„Što se tiče podrške, mislim da jednostavno više vremena bi bilo potrebno jer razredništvo sigurno potroši puno više od dva sata tjedno, puno, puno više.“* (R5), „...razrednik odrađuje puno više nego što je predviđeno satnicom.“ (R9), „Da me se zaduži sa obavezama kolike su normalne (smijeh).“ (R11)).

U prilog dobivenim rezultatima idu promišljanja autora Grgin, Sorić i Kale (1995) koji govore da se učitelji koji percipiraju školsku situaciju kao nepromjenjivu ili slabo promjenjivu suočavaju sa situacijom usmjeravajući se na emocije. Usmjeravanje na emocije ne dovodi do mijenjanja stresne situacije što s vremenom dovodi do negativnih posljedica koje su vidljive kroz emocionalne i fiziološke tegobe koje učitelj doživljava na poslu.

U kategoriji stjecanja novih kompetencija razrednici iznose potrebu za dodatnom edukacijom kao vrstom podrške (*„Radionice kako biti razrednik.“* (R5), „...jako bitna tema vezana uz društvene mreže koje su ujedno ti koji i to nasilje zapravo u konačnici generiraju“ (R6), „...u obliku tih nekih sjednica, stručnih nekih vijeća, edukacija...“ (R7), „...suradnja s roditeljima...“ (R10)), stručnom literaturom za razrednike (*„Neki priručnik za razrednike ili nešto.“* (R4)), osmišljene radionice za sat razrednika (*„Bilo bi odlično kada bi bilo više tih osmišljenih radionica...“* (R6), „Ja bih najviše voljela neke teme koje bi, kako bi rekla, poticale nekako stvarale bolju zajednicu, neko jače zajedništvo u razredu.“ (R8)).

Na tragu navedenog Vizek Vidović i Domović (2013) ističu potrebu unošenja promjena u program stručnog usavršavanja učitelja uvažavajući potrebe učitelja. Brojni autori ističu potrebu prepoznavanja razredništva kao funkcije za koju je potrebno dodatno osposobljavanje ili kroz inicijalno obrazovanje ili kroz programe stručnog usavršavanja (Katavić i Batarelo Kokić, 2017).

Vrgoč (2004, prema Katavić i Batarelo Kokić, 2017) smatra da je u Republici Hrvatskoj potrebno permanentno stručno osposobljavanje za razrednike koji se zbog nedostatka poticaja i nedovoljne

osposobljenosti usmjeravaju isključivo na administrativne i organizacijske poslove, zanemarujući svoju pedagošku funkciju.

Jedan od sudionika istraživanja naveo je dodatna materijalna sredstva kao izvor podrške razrednicima, kao posebnu kategoriju, a koja bi bila u obliku posebno opremljenog prostora za izvođenje sata razrednika i igara (*„Na razini škole definitivno neki možda veći prostor ili neka soba, posebno dizajnirana za neke igre ili nešto.“*, *„...materijalna pomoć u smislu nekih igara...“* (R10)).

Kao i u istraživanju autorice Rađenović i Smiljanić (2007) naglašavaju da toplo ozračje potiče sigurnost u osobne mogućnosti i motivira učenike na dodatni napor u svladavanju teškoća dok hladno ozračje izaziva i povećava napetost i suzdržanost, potiče agresiju i izaziva negativnu energiju.

Pojedini razrednici potpuno rasterećenje od posla razrednika vide kao potrebnu podršku i to prikazuju kroz pojmove zasićenost edukacijama (*„Dosta je radionica.“* (R1)), osjećaj nepripremljenosti za ulogu razrednika (*„Ja bih htjela da se učitelji koji nisu obučavani za to, da se mi time ne bavimo.“* (R2)), odustajanje od uloge razrednika (*„Slijedeće godine neću biti razrednica i veselim se tome više nego ikomu.“* (R11), *„...moji kolege gledaju kako bi se oslobodili razredništva. Pa i ja u slijedećoj generaciji ako uspijem...“* (R12)).

Vizek Vidović (1996) povlačenje navodi kao jednu od strategija suočavanja sa stresnom situacijom. Povlačenje obuhvaća izbjegavanje stresne situacije ili pronalaženje načina da do nje uopće ne dođe. Ova strategija korisna je u trenucima kada osoba ne raspolaže prikladnim mogućnosti i/ili kada su okolnosti takve da sprečavaju izravno djelovanje na promjenu stresora. Povlačenje se prema Vizek Vidović (1996) postiže ako se osoba udalji iz kritične situacije, privremeno odustane od svojih zahtjeva i povuče se, ne pristane na dodatno opterećenje i jasno kaže „ne“ te ako osoba jasno odredi svoje granice.

Iz dobivenih rezultata istraživanja vidljivo je da razrednici žele i očekuju pomoć na razini škole i sustava. Imaju potrebu za konkretnim promjenama unutar sustava kako bi i nadalje motivirano vršili ulogu razrednika. Za pojedine sudionike istraživanja nastupila je potreba za povlačenjem i jedino što žele je potpuno rasterećenje od uloge razrednika ponajviše zbog preopterećenosti zadacima. U prilog navodima učitelja govore autori Vizek Vidović i Domović (2013) koji govore

o potrebi za restrukturiranjem programa stručnog usavršavanja, Skupnjak (2018) koji ističe rad u timu kao nužnost koja zahtjeva promjene u načinu rada učitelja i stručnih suradnika, ali i mijenjanje organizacije rada cjelokupne škole, Vrgoč (2004, prema Katavić i Batarelo Kokić, 2017) koji smatra da je u Republici Hrvatskoj potrebno permanentno stručno osposobljavanje za razrednike te Rađenović i Smiljanić (2007) koje ozračje povjerenja, međusobnog uvažavanja i poštovanja vide kao važne preduvjete odgojnog rada.

4.3. Stav razrednika prema superviziji kao obliku podrške razrednicima

Trećim istraživačkim pitanjem obuhvatile su tri teme: doživljaj supervizije iz uloge razrednika u osnovnoj školi, motivacija za uključivanje razrednika u superviziju kao oblik podrške, te kako motivirati razrednike na uključivanje u superviziju kao oblik podrške.

4.3.1. Doživljaj supervizije iz uloge razrednika u osnovnoj školi

Sudionici istraživanja doživljavaju superviziju kroz kategorije nadzor, pomoć u radu i neinformiranost o superviziji (Tablica 6.).

Tablica 6. Doživljaj supervizije iz uloge razrednika u osnovnoj školi

Tema: DOŽIVLJAJ SUPERVIZIJE IZ ULOGE RAZREDNIKA U OSNOVNOJ ŠKOLI	
POJMOVI	KATEGORIJE
Nadgledanje	Doživljaj uloge supervizije
Mentorstvo	
Pomoć u radu	
Nepoznat pojam	Neinformiranost o superviziji

Kroz provedeno istraživanje dobiveni su odgovori razrednika koji govore da razrednici različito doživljavaju pojam supervizije. Superviziju opisuju kao nadgledanje („*To je ono neko nadgledanje, vođenje.*“ (R1), „*Osoba koja nadgleda tvoj rad, ima uvid u tvoj rad, ostavlja neku povratnu informaciju.*“ (R4), „*Kada me netko dođe kontrolirati, nadgledati.*“ (R8), „*Kao nadzor...*“ (R9), mentorstvo („*Mislím mentorica.*“ (R5)) i pomoć u radu („*Je li to ono kad bi nam stručna služba trebala pomoći?*“ (R7)).

Za razliku od dobivenih odgovora prema Ambruš-Kiš i sur. (2009) integrativna supervizija pomaže stručnjacima upotpuniti praktična iskustva teorijskim znanjem da bi došli do vlastitih rješenja

problema s kojima se susreću u radu te podržava osobno i profesionalno učenje pri čemu se izgrađuje profesionalni identitet i djelotvornije rješavanje problema, a raste samopouzdanje i profesionalne kompetencije koje štite od sagorijevanja na poslu. Supervizija se, kako navode Ambruš-Kiš i sur. (2009) odnosi na suradnju i pružanje profesionalne podrške odgojno obrazovnim radnicima s ciljem razvoja njihovih osobnih, stručnih, profesionalnih, socijalnih, organizacijskih i razvojnih kompetencija, a ne odnosi se na procjenjivanje i nadzor u smislu kontrole.

Iduća kategorija je neinformiranost o superviziju gdje se pronalaze odgovori većeg broja sudionika istraživanja, a sudionici ne poznaju pojam supervizije („...to jer se to negdje spominjalo, nemam, ne znam...“ (R2), „Jesam, čula sam ovoga,...“ (R3), „...čula sam za pojam..., „Ali nisam baš s njim, da...“ (R6), „Nisam nikad čula za superviziju.“ (R10), „Ne znam, nisam sigurna. Ne bih htjela lupati.“ (R11), „Što sam čula, čekajte, što sam čula? Više se ni ne sjećam.“ (R12)).

Pregrad (2007) ističe da je u svijetu najčešće korišten prostor i oblik koji omogućava učenje iz vlastitog iskustva supervizija, koja je uobičajena praksa u zapadnom svijetu u svim strukama koje se bave ljudima, pa tako i u prosvjeti. U superviziji je fokus na učitelju, na tome što on misli, kako se on osjeća, što mu je teško, a tek u drugom planu su učenici i odgojno - obrazovni rezultati. Kad se provodi supervizija s učiteljima zapravo im se poručuje:

- vi ste važni (važno je to što mislite, što želite, kako se osjećate)
- odgoj i obrazovanje je proces - djelujte kroz vrijeme i promišljeno
- postoje problemi, ali i kolektivno iskustvo i mudrost da ih shvatimo i riješimo.

Rezultati istraživanja govore nam da učitelji nisu informirani što je to supervizija odnosno da su čuli za superviziju no sami pojam ne doživljavaju kao stručno usavršavanje nego kao nadzor, nadgledanje, vođenje. Učiteljima nedostaje informacija što je to supervizija, kakva je to praksa te da su u superviziji upravo oni, učitelji u fokusu. Možemo promišljati da bi viši savjetnici supervizori AZOO mogli/trebali o superviziji više informirati učitelje ali i ostale djelatnik u sustavu odgoja i obrazovanja.

4.3.2. Motivacija za uključenje razrednika u superviziju kao oblik podrške

Motivaciju za uključenje razrednika u superviziju kao oblik podrške razrednici u provedenom istraživanju opisana je kroz motive uključivanja i razloge ne uključivanja u superviziju (Tablica 7.).

Tablica 7. Motivacija za uključenje razrednika u superviziju

Tema: MOTIVACIJA ZA UKLJUČIVANJE RAZREDNIKA U SUPERVIZIJU KAO OBLIK PODRŠKE	
POJMOVI	KATEGORIJE
Profesionalno usavršavanje	Motivi uključivanja u superviziju
Rasterećenje	
Osobna motiviranost	
Nedostatak vremena	Razlozi neuključivanja u superviziju
Karakteristike ličnosti	
Nepovjerenje u superviziju	
Manjak motivacije	

U želji da poboljšaju svoju profesionalnu kompetentnost razrednici u istraživanju navode profesionalno usavršavanje unutar kategorije motivi uključivanja u superviziju („...čuti iskustva nekih drugih ljudi i kako se oni nose sa problemom ili stresom, primjer neke dobre prakse.“ (R1), „Pa bi, definitivno...“, „...znam koliko mi je pomoglo kad sam u zbornici i samo nešto čujem slučajno, koliko mi to pomogne baš da dođem ja ono do nekog rješenja ili da napravim isto šta i oni ili nešto, tako da da definitivno.“ (R4), „...naravno da bi vrlo rado htjela sudjelovati u superviziji da također vidim s čim se drugi ljudi susreću.“ (R5), „...razmjena iskustva, o sličnim ili istim situacijama, u sličnim ili istim skupinama.“ (R6), „Pa to je odlično. To bi bilo odlično, bilo kakvo povezivanje, razmjenjivanje ideja, odlično.“ (R8), „...ja bih voljela, uvijek volim probati neke nove stvari...“ (R9), „...meni naprosto nikada nije dosta tih znanja“ (R11), „...znači da su kolege koji su isto tako razrednici bih, zaista bih.“ (R12)).

Slično rezultatima istraživanja govore i Ozorlić Dominić i Skelac (2011:418) koji smatraju da „u supervizijskoj grupi supervizanti mogu prepoznati kvalitetu svoga rada, izmjenjivati iskustva, promišljati o idejama drugih supervizanata, uvažavati stavove drugih i iznositi svoja mišljenja, donositi odluke, razvijati kreativnost i komunikacijske vještine, utjecati na razvoj dinamike grupe i poticati suradničke odnose. Znanja stečena u radu u supervizijskoj grupi mogu uspješno

primjenjivati u svom profesionalnom radu. Za razliku od uobičajenog stručnog usavršavanja, kao metoda osobnog i profesionalnog razvoja, integrativna supervizija povezuje različite oblike učenja na nov način tako da od slušatelja i primatelja informacija korisnici postaju aktivni sudionici. “

Žorga (2009) ističe važnost supervizije koja daje superviziranom mogućnost uvida u njegove jake strane ali i ograničenja, mogućnosti i reakcije koje mogu poboljšati ili koje smanjuju i ometaju njegov profesionalni razvoj što govori u prilog navedenim odgovorima sudionika.

Naročito važna svrha supervizije je podupiranje profesionalnog razvoja pomagača, kako govore Feltman i Dryden (1994, prema Ajduković, Potočki i Sladović, 1999). Autorice Ajduković, Potočki i Sladović (1999) smatraju da iako je supervizija prvenstveno usmjerena prema klijentu, upravo je potrebno posvetiti određeno vrijeme osjećajima pomagača i dinamici odnosa između klijenta i pomagača kako bi se pružila pomoć pomagaču, a time i klijentu. Autorice ističu i ostale funkcije supervizije: administrativna funkcija vođenja rada na slučaju, obrazovna te podržavajuća funkcija. Obrazovna funkcija supervizije, prema Ajduković, Potočki i Sladović (1999), usmjerena je na individualne potrebe supervizanata i njihovih klijenata, ali ne i na usvajanje znanja. Također, u okviru podržavajuće funkcije, gdje postoje elementi savjetovanja pomagača odnosno supervizanta, supervizija ne smije postati mjesto osobnog savjetovanja i/ili terapije pomagača.

Preostala dva pojma unutar iste kategorije motivi uključivanja u superviziju su rasterećenje (*„... osoba koja me dočeka doma neće razumjeti moje probleme. Nekad je lakše reći nekom strancu neki problem i da ostane u toj prostoriji nego nekom kod kuće objasniti... “* (R10)) i osobna motiviranost (*„Nemam razloge za neuključivanje.“* (R4), *„Kod mene ne postoje, znam zašto bi možda netko drugi ne bi uključio ali kod mene a-a.“* (R6), *„Pa nema razloga da se ne uključim.“* (R8), *„Aha znači muž će biti rasterećen.“* (R9), *„Probat, definitivno da.“* (R10), *„Ne, ne postoje...“* (R11), *„Uvijek volim otići, otvorena sam, bez obzira... Volim nešto čuti i naučiti.“* (R12)).

Bokulić (2003, prema Vitez, 2021) promišlja kako bi se kod nas status pripravnika, mentorsko vođenje mladih stručnjaka, savjetovanje studenata koji polaze praktičnu nastavu moglo nadopuniti njihovim uključivanjem u supervizijske grupe, kako bi kroz reflektiranje vlastitih iskustva i uz povezivanje sa teoretskim spoznajama, razvili svoj stil učenja i profesionalni identitet.

U kategoriji razlozi ne uključivanja u superviziju razrednici su naveli nedostatak vremena kao jedan od razloga (*„...bilo bi ok ali s obzirom da sam stvarno u nedostatku vremena...“* (R1),

„Kada? Ja sutra radim od sedam ujutro do osam na večer. Da se imam vremena popišati u danu da, bi.“ (R5), „Pa sad ne znam kako bi to izgledalo, koliko bi vremena zahtijevalo...“ (R9), „Čisto zbog vremena. Ako ne budem imala vremena ili ako budem mogla uklopit u svoj dnevni raspored jednostavno zbog toga.“ (R10)).

U prilog odgovora sudionika istraživanja govori Kusturin (2011) koji navodi da razlozi neuključivanja mogu biti od izostanka organizacijskih preuvjeta za njenu realizaciju (npr. prevelik obim posla), načina realizacije supervizijskih susreta (npr. izvan radnog vremena, izvan mjesta rada, potreba da supervizant sam sudjeluje u snošenju troškova supervizije), do nedostatka znanja i informacija što je supervizija, nedovoljne informiranosti o koristima supervizije, strahu od nje, ranijih loših i negativnih iskustva sa supervizijom ili voditeljem supervizije.

Autori Klobučar, Ajduković i Šincek (2011) u svom istraživanju o uvođenju supervizije, iz perspektive ravnatelja Centara za socijalnu skrb, iznose rezultate koje ravnatelji izdvajaju kao djelomične i značajne prepreke uvođenja supervizije nedovoljno znanje o superviziji (77,7%), nedostatak vremena (73,9%), te nedostatak interesa stručnjaka (54,0%).

Karakteristike ličnosti mogu objasniti razloge neuključivanja u superviziju (*„Ja Vam nisam taj tip koji kad nešto ispriča da će mu biti lakše.“ (R2), „...nisam jednostavno, nisam takav tip. Da bih ja sad recimo na primjer sjedila i slušala frustracije nekoga kojih...“ (R3)).*

Jedan od sudionika istraživanja pokazao je nepovjerenje u superviziju i time objasnio svoj razlog neuključivanja u superviziju (*„Zvuči utopijski....Od ovog da ostaje u tom krugu, do ovog sad ti to kažeš i to ne postoji...ne mogu reći da sam za ovako nešto...“ (R7)).*

Hartley, (1999, prema Laklija i sur., 2011) navodi da se samootkrivanje odnosi na mehanizam dijeljenja i razmjenjivanja informacija o nama samima s članovima našeg okruženja/supervizijske grupe. U istraživanju Schneidera i Mullera iz 1995. (prema Belardi, 1998, prema Bezić, 2006) provedenog na supervizantima čak 56% ispitanika navelo je strahove vezane uz superviziju koji prvenstveno govore o strahu od izlaganja (prelaženje osobnih granica, neprimjereno izlaganje samog sebe, ne pridržavanje pravila da se izvan grupe ne govori o onome što je na superviziji bilo rečeno) i od „destruktivne kritike“ što povezuje rezultate navedenog istraživanja s odgovorom sudionika koji pokazuje nepovjerenje u superviziju. Bezić (2006) također govori o napetosti koju

supervizant može osjećati prilikom izlaganja rada i problema u radu na superviziji dok očekuje neku povratnu informaciju od strane supervizora.

Manjak motiviranosti za uključivanje u superviziju obuhvatio je odgovore razrednika („*Ja sam baš onako otvorena za sve te nekakve radionice koje izlaze iz okvira moga predmeta. Ali opet sad s druge strane...*“ (R11), „*...gledaš kako ćeš privesti sve kraju. Nije ti više toliko do...*“ (R12)).

Dobiveni rezultati govore u prilog da je veći broj sudionika motiviran za uključivanje u superviziju i to ponajviše iz želje za profesionalnim razvojem o čemu govori i Pregrad (2007) koja ističe da supervizanti imaju mnoge razloge za uključivanje u superviziju međutim na prvim mjestima je želja za povećanjem kvalitete rada, osobni rast i razvoj i razvoj profesionalnih vještina. Podrška u teškim slučajevima dolazi nešto kasnije, a sasvim pri kraju smanjenje profesionalnog stresa. To pokazuje da je supervizantima stalo do kvalitete njihova rada i da su svjesni da je potrebno raditi na vlastitom osobnom rastu i razvoju kako bi to postigli.

4.3.3. Kako motivirati razrednike na uključivanje u superviziju kao oblik podrške

Kroz kategorije pristupačnost supervizije, nove kompetencije te ne postojanja mogućnosti motivacije razrednici opisuju kako motivirati razrednike na uključivanje u superviziju (Tablica 8.).

Tablica 8. Kako motivirati razrednike na uključivanje u superviziju

Tema: KAKO MOTIVIRATI RAZREDNIKE NA UKLJUČIVANJE U SUPERVIZIJU KAO OBLIK PODRŠKE	
POJMOVI	KATEGORIJE
Vremenska pristupačnost supervizije	Pristupačnost supervizije
Prostorna pristupačnost supervizije	
Profesionalno usavršavanje	Nove kompetencije
Razmjena iskustava	
Osjećaj napuštenost od sustava	Izostanak motivacije

Kategorija pristupačnost supervizije obuhvaća vremensku i prostornu pristupačnost supervizije razrednicima u osnovnoj školi („*Pa možda da se organizira u školi, nešto tako. Da im bude dostupno.*“ (R1), „*...definitivno bi im trebalo smanjiti obujam posla da stignu nešto od tog napraviti uopće.*“ (R5), „*Da je u neko vrijeme koje ti koliko toliko odgovara. Bi kako ne, uključili bi se.*“ (R12)).

U prilog izjava sudionika istraživanja govori istraživanje Kolega i Vlahović-Štetić (2014) u kojem se razmatra potreba za supervizijom psihologinja u školama u Republici Hrvatskoj. Dobiveni su sljedeći rezultati: 84% psihologinja izražava spremnost za pohađanje supervizije ako je ona dio radnog vremena, 93% bi se uključilo ako bi se održavala u mjestu stanovanja, te 95% ako je supervizija za polaznice besplatna.

Kategorija nove kompetencije proizlazi iz želje razrednika za profesionalnim usavršavanjem („...konstantno ima nekih izazova i problema, recimo o kojima jednostavno ponekad trebaš i razmisliti i treba ti duže vremena da dođeš do rješenja...“ (R4), „Pa ja mislim najviše zapravo zbog ovih istih problema koje i ja imam. Da nam često nedostaje tih ideja kako dobro održati sat razrednika...“ (R8), te razmjenom iskustava („Siguran krug ljudi s kojima razmjenjuješ svoje strahove ali ujedno i svoje trijumfe. Gdje želiš dobiti povratnu informaciju osobe to je ok ili to nije ok ali možemo to zajedno riješiti.“ (R6), „Ja mislim da im nije čak potrebna motivacija ako će dobiti neko rješenje za sve što ih dočeka nekad tijekom dana.“ (R10)).

Bolje razumijevanje odgovora sudionika istraživanja nude autori Kolega i Vlahović-Štetić (2014) koji pretpostavljaju da stručnjaci koji nemaju iskustvo sa supervizijom, najveći fokus korisnosti od supervizije stavljaju na pomoć kod konkretnih problema s kojima se susreću na poslu, dok stručnjaci koji su imali direktno iskustvo supervizije uviđaju koliko su profitirali na osobnom planu te to naglašavaju kao najvažniju dobit.

Jedan sudionik smatra da ne postoji mogućnost motivacije da bi se razrednici u osnovnoj školi uključili u superviziju. Kroz pojam osjećaja napuštenosti od sustava objašnjava svoj stav („Pa mi smo svi u kolektivu, čak i oni koji su bili nekako najoptimističniji, ja sam definitivni jedna među njima, i uvijek sam govorila kako taj svoj posao radim primarno iz ljubavi, svi smo izgubili motivaciju za bilo što.“ (R11)).

Ambruš-Kiš i sur. (2009) objašnjavaju da izvor osobnog zadovoljstva i prave motivacije postaje kada veza između rada na vlastitim potencijalima i resursima te napretka i zadovoljstva naših korisnika profesionalnog rada postane jasno vidljiva odnosno što više osobe rade „na sebi“ to će više moći dati onima s kojima rade.

Pristupačnost supervizije i ostvarivanje novih kompetencija sudionici smatraju situacijama koje bi motivirale razrednike da se uključe u superviziju. Promatrajući odgovore sudionika uočava se da

razrednici navode stjecanje novih kompetencija s ciljem razrješavanja situacija iz uloge razrednike, a ne govore o potrebi za podrškom ili smanjenjem profesionalnog stresa. Dobiveni nalazi mogu se povezati s činjenicom da ni jedan od sudionika nema osobno iskustvo supervizijske grupe. Istraživanje autorice Vitez (2021) provedeno na uzorku pedagoginja osnovnih škola pokazuje da je potrebno podići svijest o važnosti brige za vlastito mentalno zdravlje, a to se može učiniti intenzivnijim raspravama o mentalnom zdravlju i problematici sagorijevanja na poslu na razini učiteljskih vijeća u školi, županijskih stručnih vijeća na razini grada, stručnih skupova na razini AZOO. Naglasak bi trebao biti na djelotvornim strategijama uspješnog suočavanja s radnim stresom i prevencijom sagorijevanja gdje je supervizija jedan od oblika profesionalne pomoći pomagačima ističe Vitez (2021).

5. METODOLOŠKA OGRANIČENJA

Jedno od metodoloških ograničenja ovog istraživanja proizlazi iz činjenice da sudionici profesionalno poznaju autora istraživanja, odnosno da su autor i sudionici istraživanja zaposleni zajedno u istoj školi. Iako su svi sudionici dobrovoljno pristupili istraživanju postavlja se pitanje jesu li sudionici nastojali dati odgovore koji će, po njihovom mišljenju, biti u skladu s očekivanjima autora istraživanja te je li zbog poznanstva bila visoka motiviranost sudionika za sudjelovanjem u istraživanju. Nadalje, iako im je osigurana anonimnost u prikupljanju podatka, ne može se isključiti činjenica da su sudionici mogli formulirati svoje odgovore promišljajući o autoru istraživanja kao stručnom suradniku u školi te o njegovoj profesionalnoj suradnji s ravnateljem škole kao njihovom nadređenom. Ajduković (2008) navodi da ugrožavanje vjerodostojnosti nalaza leži u nastojanju sudionika da daju prihvatljive, autoru istraživanja očekivane odgovore. Zbog navedenog za buduća bi istraživanja bilo važno da autor i sudionici nisu zaposlenici iste škole kako bi se dobili što relevantniji odgovori sudionika. Iduće metodološko ograničenje ovog istraživanja vezano je za samog autora istraživanja koji nema iskustvo obrade podataka odnosno provedbe kvalitativnog istraživanja. Promišljam da bi iskusniji istraživač dobio moguće veću kvalitetu podataka i valjanost zaključivanja temeljem većeg broja dobivenih kodova, pojmova i kategorija iz transkripata.

6. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Namjera ovog istraživanja bila je dobiti odgovor na tri istraživačka pitanja: s kojim se stresorima na poslu susreću razrednici u osnovnoj školi, a koji se vezuju uz ulogu razrednika te kako se s njima nose, kakva je potreba za podrškom razrednicima u osnovnoj školi i kakav je stav razrednika prema superviziji kao obliku podrške razrednicima. Rezultati prikupljeni i obrađeni kvalitativnim pristupom pokazali su da su učitelji predmetne nastave koji vode razredni odjel izloženi izvorima stresa u radu s učenicima, roditeljima, na razini škole i na razini sustava te se može govoriti o zahtjevnosti uloge razrednika. Razrednici navode da im je potrebna kontinuirana podrška stručnih suradnika na razini škole, dodatne edukacije na razini sustava te konkretne promjene unutar sustava s ciljem rasterećenja poslova razrednika. Odgovori razrednika mogu se promatrati kao smjernice za uvođenje promjena na razini sustava kao i škole s ciljem unaprjeđivanja radnih uvjeta razrednika i prevencije profesionalnog stresa kod razrednika. Unatoč činjenici da su izloženi stresu na poslu razrednici nisu iskazali želju da bi napustiti svoj poziv no neki od njih su izjavili da im je potpuno rasterećenje od posla razrednika jedina potrebna podrška. Ranija istraživanja na hrvatskom uzorku pokazuju da bi oko trećine učitelja željelo napustiti svoj poziv prema Radeka i Sorić (2006, prema Slišković, Burić i Knežević, 2016) zbog loših radnih uvjeta, lošeg statusa profesije i nezadovoljstva poslom. Na nezadovoljstvo profesionalnim statusom u učiteljskoj profesiji upućuju i drugi hrvatski autori (Kadum, Vidović i Vranković, 2007, Pavin, Rijavec i Miljević-Riđički, 2005, Slišković i sur., 2016, Vidić, 2009, prema Slišković, Burić i Knežević 2016). Pavin i sur. (2005, prema Slišković, Burić i Knežević, 2016) navode glavne izvore nezadovoljstva hrvatskih učitelja: materijalno stanje u školama, položaj učitelja u društvu te administrativni zahtjevi, dok je njihovo zadovoljstvo povezano ponajprije sa samim učiteljskim pozivom i radom s učenicima.

U dodatnu edukaciju ili oblik podrške razrednici nisu direktno naveli potrebu za uključenjem u superviziju što možemo promatrati kroz činjenicu da ni jedan od intervjuiranih razrednika nema osobno iskustvo sudjelovanja u superviziji te da su neinformirani o superviziji u sustavu odgoja i obrazovanja. Iako neki sudionici u opisu potrebne podrške opisuju ulogu supervizije, superviziju opisuju kao nadzor, nadgledanje odnosno vođenje. Iskazana potreba za dodatnom edukacijom išla je u smjeru profesionalnog usavršavanja, povećanja kvalitete rada no ne i potrebe rada na profesionalnom rasterećenju, podrsci u teškim slučajevima odnosno prevenciji profesionalnog stresa.

Pregrad (2007) navodi da su prosvjetni radnici motivirani za superviziju kao oblik stručnog usavršavanja. Autorica ističe da u Republici Hrvatskoj već postoje educirani supervizori, a da se nove generacije supervizora osposobljavaju na poslijediplomskom specijalističkom studiju na Zagrebačkom sveučilištu. Uz motivirane učitelje i educirane supervizore ono što kod nas nedostaje, smatra Pregrad (2007), je informiranost o mogućim dobitima od supervizije i hrabrost da je se uvede kao suvremeni oblik stručnog usavršavanja i brige za kvalitetu odgoja i obrazovanja djece do čije dobrobiti nam je svima stalo.

Na tragu istoga Kusturin (2011) naglašava da je informiranje o superviziji glavni preduvjet za uvođenje supervizije u sustav socijalne skrbi. Informacije na koji se način vodi supervizija te koje se metode koriste u radu imaju velik motivacijski učinak. Kao dobra prezentacijska metoda pokazala se kombinacija predavanja i iskustvene radionice. Iskustvo sudjelovanja u superviziji ili direktan razgovor s osobom koja je bila u superviziji najznačajniji je motivacijski faktor za uključivanje u superviziju. Navedeno bi se moglo primijeniti i pri informiranju učitelja, stručnih suradnika i ravnatelja u sklopu internih edukacija u školama, županijskih vijeća na razini grada te u sklopu stručnih skupova na razini AZOO gdje bi se govorilo o mentalnom zdravlju pomagača, o izvorima stresa, strategijama samopomoći, oblicima profesionalne podrške pomagačima, sindromu sagorijevanja te o superviziji kao obliku podrške.

Nakon što je provoditelj intervjua informirao razrednike što je to supervizija razrednici su, u većem broju, iskazali motivaciju za uključivanje s ciljem profesionalnog usavršavanja, stjecanja novih znanja i uvida u iskustva kolega iz drugih škola. Tek manji dio razrednika počeo je promišljati o rasterećenju kao dobrobiti supervizije. U prilog navedenih rezultata govori istraživanje Pregrad i Krivičić Jedrejčić (2012) gdje 95,6% sudionika istraživanja (248 supervizanata iz sustava odgoja i obrazovanja koji su imali superviziju pod vodstvom stručnih supervizora i 13 supervizora) smatra potrebnim uvođenje supervizije u sustav i obrazovanja.

Kao moguće razloge neuključivanja u superviziju razrednici navode nedostatak vremena, karakteristike ličnosti, nepovjerenje u superviziju te manjak motivacije. Postoji razlika između sudionika koji iznose nedostatak vremena kao razloge neuključivanja od ostalih ispitanika koji nisu motivirani uključiti se. Naime sudionici koji iznose nedostatak vremena kao razlog ističu da bi se uključili kada bi im zaduženja bila manja.

Navedene razloge potvrđuje i Kusturin (2011) koja navodi razloge neuključivanja u superviziju: izostanak organizacijskih preuvjeta za njenu realizaciju (npr. prevelik opseg posla), način realizacije supervizije (npr. izvan radnog vremena, izvan mjesta rada, potreba da supervizant sam snosi troškove supervizije), nedostatak znanja o tome što supervizija jest ili lošeg iskustva s njom, netočnih podataka o superviziji, lošeg odnosa prema osobi koja prezentira superviziju, nedovoljne upoznatosti s dobitima od supervizije, strahu od nje i sl.

Analizirajući odgovore razrednika odgovori razrednika pripravnika potiču na dodatno promišljanje treba li pripravnik biti razrednik i ako već je koju vrstu stručne podrške bi mu trebalo osigurati tijekom pripravničkog staža. Na tragu toga promišlja i Vitez (2021) te iznosi ideju o superviziji pripravnika kao obaveznom djelu programa pripravničkog staža koji bi uz vodstvo mentora imali i obaveznu podršku supervizora.

Kroz posljednja pitanja intervjua zanimljivo je bilo dobiti uvid kako promišljaju razrednici što bi razrednike motiviralo da se uključe u superviziju. Sudionici su naveli vremensku i prostornu pristupačnost supervizije, stjecanje novih kompetencija te nemogućnost motivacije za uključivanje. Sudionici istraživanja navode da ako bi se supervizija održavala u školi, ako ne bi zahtijevala odricanje od slobodnog vremena te ako bi pružala uvide u iskustva drugih kolega supervizora učitelji bi bili motivirani uključiti se. Svega jedan ispitanik istraživanja navodi da učitelje nije moguće motivirati za uključivanje jer se osjećaju da ih nadležno Ministarstvo ne uvažava, ne poštuje, da ih mrzi što otvara potencijalno novu temu istraživanja.

Dobiveni rezultati mogu otvoriti put prema istraživanjima koja govore o profesionalnom stresu i motivaciji uključivanja u superviziju učitelja razredne nastave, razrednika u srednjoj školi te razrednika u posebnim razrednim odjeljenjima s ciljem širenja svijesti o važnosti kvalitetnijeg, sustavnijeg uvođenja integrativne supervizije u sustav odgoja i obrazovanja. Također dobiveni rezultati mogu doprinijeti boljem razumijevanju Ministarstva i drugih tijela o važnosti unapređivanja edukacije za razrednike, potaknuti Agenciju za odgoj i obrazovanje na kvalitetniju informiranost učitelja o superviziji na svim razinama, te time doprinijeti mogućoj većoj uključenosti razrednika u superviziju.

POPIS TABLICA

Tablica 1. Uloga razrednika iz perspektive razrednika	22
---	----

Tablica 2. Stresori u poslu razrednika u osnovnoj školi	25
Tablica 3. Osobne strategije razrednika u nošenju sa stresom	35
Tablica 4. Dostupni oblici podrške razrednicima u osnovnoj školi	38
Tablica 5. Potrebna podrška razrednicima u osnovnoj školi.....	41
Tablica 6. Doživljaj supervizije iz uloge razrednika u osnovnoj školi	45
Tablica 7. Motivacija za uključivanje razrednika u superviziju.....	47
Tablica 8. Kako motivirati razrednike na uključivanje u superviziju	50

7. LITERATURA

1. Agencija za odgoj i obrazovanje, Povijest: Od školskih nadzornika do Agencije za odgoj i obrazovanje, preuzeto: <https://www.azoo.hr/o-nama/povijest/> (23.7.2023.)
2. Ajduković, D. (1996a). Izvori profesionalnog stresa i sagorijevanje pomagača. U: Ajduković, M. i Ajduković, D., Pomoć i samopomoć u skrbi za mentalno zdravlje pomagača (29-37). Zagreb: društvo za psihološku pomoć.
3. Ajduković, D. (1996b). Samopomoć i pomoć u pomagačkoj organizaciji. U: Ajduković, M. i Ajduković, D., Pomoć i samopomoć u skrbi za mentalno zdravlje pomagača (53-61). Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
4. Ajduković, D. (2008). Odgovornost istraživača i valjanost kvalitativne metodologije. U: Koller-Trbović, N. i Žižak, A., Kvalitativni pristup u društvenim znanostima (39-53). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
5. Ajduković, M. (1996). Sindrom sagorijevanja na poslu. U: Ajduković, M. i Ajduković, D., Pomoć i samopomoć u skrbi za mentalno zdravlje pomagača (29-37). Zagreb: društvo za psihološku pomoć.
6. Ajduković, M., Potočki, Ž. i Sladović, B. (1999). Supervizija u Hrvatskoj: preliminarno ispitivanje stavova i očekivanja socijalnih radnika. Teorija i praksa socijalnog rada (19-38).
7. Ajduković, M. i Cajvert, Lj. (2004). Supervizija u psihosocijalnom radu. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
8. Ambruš-Kiš, R., Cimperman, R., Fajdetić, M., Kazija, M., Listeš, S., Marunčić, S., Miletić, L., Milić, V., Ništ, M., Ozorlić-Dominić, R., Petljak-Jakunić, B., Požnjak-Malobabić, A., Skelac, M. i Vidović T. (2009). Integrativna supervizija u odgoju i obrazovanju. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
9. ANSE (Association of National Organisations for Supervision in Europe), preuzeto: <http://www.anse.eu/about-anse/standards> (26.6.2023.)
10. Arambašić, L. (1996a). Stres. U: Pregrad, J. (ur.), Stres, trauma, oporavak (93-102). Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
11. Arambašić, L. (1996b). Stres i trauma. U: Ajduković, M. i Ajduković, D., Pomoć i samopomoć u skrbi za mentalno zdravlje pomagača (11-19). Zagreb: društvo za psihološku pomoć.

12. Arambašić, L. (1996c). Savjetovanje. U: Pregrad, J. (ur.), Stres, trauma, oporavak (63-84). Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
13. Bezić, I. (2006). Supervizija kao način razvijanja samopouzdanja i sposobnosti podnošenja konfrontacije. Ljetopis socijalnog rada 14 (2), 443-452.
14. Bilić, V. (2021). Supervizija kao oblik podrške i stručnog usavršavanja nastavnika (specijalistički rad). Zagreb: Pravni fakultet, Studijski centar socijalnog rada.
15. Bilić, V. (2023). Nasilje roditelja učenika nad nastavnicima: pojavnici oblici, prevalencija, povodi, potencijalni čimbenici rizika i posljedice. Napredak 164(1-2), 77-98.
16. Brajković, L. (2006). Stres i posljedice stresa na zdravlje pomagačkih struka. Hrvatski časopis za javno zdravstvo 2(8).
17. Bratanić, M. (1993). Mikropedagogija. Zagreb: Školska knjiga.
18. Braun, V. i Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77-101.
19. Bregar, M. (2013). Naloge razrednika v osnovni šoli in usposobljenost učiteljev ta to vlogo (magistrsko delo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
20. Brkić, I. i Rijavec M. (2011). Izvori stresa, suočavanje sa stresom i životno zadovoljstvo učitelja razredne i predmetne nastave. Napredak 152(2), 211-225.
21. Brnić, L. (2015). Suradnja pedagoga i učitelja na unaprjeđivanju nastave. U: Buljubašić-Kuzmanović, V., Simel, S., Gazibara, S. i Rengel, K. (ur.) Partnerstvo u odgoju i obrazovanju (21-22). Osijek: Filozofski fakultet
22. Cindrić, M. (1995). Profesija učitelja u svijetu i u Hrvatskoj. Velika Gorica – Zagreb: Persona.
23. Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja Narodne novine NN 63/2008, 90/2010 preuzeto: www.nn.hr (18.6.2023.).
24. Erasmus+ CoDe, Digitalni priručnik preuzeto: www.azoo.hr/o-nama/projekti/erasmus-code (31.8.2023).
25. Gelenčir, M. (2023). Fuchs pisao ravnateljima, u ponedjeljak posebna okupljanja u školama: Zabranite energetska pića, sklonite skalpele, preuzeto www.srednja.hr (25.7.2023.).
26. Grgin, T., Sorić, I. i Kale, I. (1995). Stres kod nastavnika i načini suočavanja sa stresom. Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru, 33, 45-56.

27. Jakšić, J. (2003.) Motivacija. Psihopedagoški pristup. Kateheza: časopis za vjeronauk u školi, katehezu i pastoral mladih, 25(1), 5-16.
28. Katavić, P. i Batarelo Kokić, I. (2017). Uloga razrednika u procesu planiranja, organiziranja i ostvarivanja odgojno-obrazovnih ciljeva: studija slučaja. Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu 66(4), 481-509.
29. Klobučar, J., Ajduković, M. i Šincek, D. (2011). Očekivanja, percepcija potrebe i poteškoća pri uvođenju supervizije iz perspektive ravnatelja centara za socijalnu skrb. Ljetopis socijalnog rada, 18(2), 281-303.
30. Kolega, M. i Vlahović-Štetić, V. (2014). Potreba za supervizijom školskih psiholog(inja)a u Hrvatskoj. Ljetopis socijalnog rada 21(2), 295-311.
31. Kusturin, S. (2011). Smjernice za prezentaciju supervizije psihosocijalnog rada. Ljetopis socijalnog rada 18(2), 383-414.
32. Kuzijev, J. i Topolovčan, T. (2013). Uloga odabira učiteljske profesije i samopoštovanja u sagorijevanju učitelja u osnovnoj školi. Andragoški glasnik 17(2), 125-144.
33. Laklija, M. i sur. (2011). Supervizijski stil i komunikacijski procesi u superviziji iz perspektive supervizora. Ljetopis socijalnog rada 18(2), 365-382.
34. Lazarus, R.S. i Folkman, S. (2004). Stres, procjena i suočavanje, Jastrebarsko: Naklada Slap.
35. Ljubotina, D. i Družić, O. (1996). Sindrom izgaranja na poslu kod pomagača i čimbenici koji utječu na stupanj izgaranja. Ljetopis socijalnog rada 3(1), 51-64.
36. Lučanin, D. (2014). Mjere prevencije i sprječavanja štetnih posljedica stresa. Sigurnost: časopis za sigurnost u radnoj i životnoj okolini, 56(3), 223-234.
37. Macuka, I., Burić, I. i Slišković, A. (2017). Emocionalna iskustva učitelja kao prediktori njihova mentalnog zdravlja. Psihologijske teme, Vol. 26 No. 2, 355-375.
38. Maguire, M. i Delahunt, B. (2017). Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. All Ireland Journal of Higher Education, 9(3), 3351-33514.
39. Marić, I., Lovrić, F. i Franjić, D. (2020). Utjecaj rekreacijskih aktivnosti na mentalno zdravlje. Zdravstveni glasnik, Vol. 6. No. 2.
40. Marković, P. (2021). Čimbenici stresa odgajatelja s obzirom na radno iskustvo (diplomski rad). Zagreb: Učiteljski fakultet.

41. Matijašević, B. i Maras, A. (2022). Stavovi učitelja razredne nastave o stručnim usavršavanjima. *Metodički obzori*, broj 17, 67-82.
42. Mejovšek, M. (2008). *Metode znanstvenog istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
43. Milas, G. (2009). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
44. Ozorlić Dominić, R. i Skelac, M. (2011). Uvođenje integrativne supervizije u hrvatski sustav odgoja i obrazovanja. *Ljetopis socijalnog rada*, 18(2), 415-423.
45. Pavlović, Ž. i Sindik, J. (2014). Situacijsko suočavanje sa stresom kod odgajatelja. *Sigurnost* 56(3), 187-201.
46. Pongračić, L. i Marinac A. M. (2022). Motivacija učitelja za napredovanje u viša zvanja. *Marsonia: časopis za društvena i humanistička istraživanja* 1(1), 87-97.
47. Portal skole.hr (2013). Učiteljski posao i stres, preuzeto: www.skole.hr (14.7.2023.).
48. Posavec, L. i Vlah, N. (2018). Odnos učitelj – učenik. *Napredak* 160 (1-2), 51-64.
49. Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi, Narodne novine 124/2009 preuzeto: www.nn.hr (15.7.2023.).
50. Pravilnik o izmjenama i dopunama pravilnika o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi, Narodne novine 102/2019 preuzeto: www.nn.hr (6.7.2023.).
51. Pravilnik o kriterijima za izricanje pedagoških mjera, Narodne novine 94/15, 03/17 preuzeto: www.nn.hr (15.7.2023.).
52. Pravilnik o pedagoškoj dokumentaciji i evidenciji te javnim ispravama u školskim ustanovama, Narodne novine 47/2017 preuzeto www.nn.hr (8.7.2023.).
53. Pravilnika o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi, pročišćeni tekst, Narodne novine 34/14, 40/14, 103/14 preuzeto: www.nn.hr (5.7.2023.).
54. Pregrad, J. (2007). Iskustva i izazovi uvođenja supervizije u sustav prosvjete. *Ljetopis socijalnog rada*, 14(2), 311-337.
55. Pregrad, J. i Krivičić Jedrejčić, A. (2012). Iskustva u primjeni supervizije u sustavu odgoja i obrazovanja iz perspektive supervizanata i supervizora. Rad izložen na 3. hrvatskoj konferenciji o superviziji, Opatija, 18. do 20. travanj 2012.
56. Rađenović, A. i Smiljanić, M. (2007). *Priručnik za razrednike*. Zagreb: Alinea

57. Reeve, J. (2010.) Razumijevanje motivacije i emocija, Jastrebarsko: Naklada Slap, preuzeto <http://www.nakladaslap.com/public/docs/knjige/motivacija%20emocije%201.pdf> (10.6.2023.).
58. Rovan, D. (2022). Razvoj modela metode supervizije za mentore učitelja pripravnika (specijalistički rad). Zagreb: Pravni fakultet, Studijski centar socijalnog rada.
59. Skelac, M. (2008). Razvojno-integrativna supervizija u školi. *Život i škola* br. 19, 169-174.
60. Skupnjak, D. (2018). Timski rad i supervizija školskih timova. *Varaždinski učitelj – digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 1(1), 1-11.
61. Slišković, A., Burić I. i Knežević I. (2016). Zadovoljstvo poslom i sagorijevanje na poslu kod učitelja: važnost podrške ravnatelja i radne motivacije, *Društvena istraživanja* 25(3), 371-392.
62. Sofović, B. (2021). Profesionalno sagorijevanje u nastavničkoj profesiji. *Obrazovanje odraslih/Adult Education I*, 39-60.
63. Škrinjar, J. (1997). Odnos zanimanja i strategija suočavanja s svladavanja burnout sindroma. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 32(1), 25-36.
64. Tonković, A., Pongračić, L. i Vrsalović, P. (2022). Djelovanje pandemije Covid-19 na obrazovanje diljem svijeta. *Časopis za odgojne u obrazovne znanosti Foo2rama Vol.4, No, 4*,
65. Tucanović, P. (2021). Utjecaj tjelesne aktivnosti na razinu stresa studenata (diplomski rad). Split: Filozofski fakultet.
66. Urbanc, K. i Kletečki Radović, M. (2007). Aktivno učenje i kritičko mišljenje u kontekstu supervizijskog, edukacijskog pomažućeg odnosa. *Ljetopis socijalnog rada*, 14(2), 355-366.
67. *Večernji list*, Nesreće na školskim putovanjima: Treba li ih drugačije organizirati, bolje kontrolirati ili ukinuti?, 5.4.2023. preuzeto www.vecernji.hr (14.7.2023.)
68. Vitez, V. (2021). Motivacija za sudjelovanje školskih pedagoginja u superviziji (specijalistički rad). Zagreb: Pravni fakultet, Studijski centar socijalnog rada.
69. Vizek Vidović, V. (1996). Suočavanje sa stresom u radu. U: Ajduković, M. i Ajduković, D., *Pomoć i samopomoć u skrbi za mentalno zdravlje pomagača* (39-42). Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
70. Vizek Vidović, V. i Domović, V. (2013). Učitelji u Europi – glavni trendovi, pitanja i izazovi. *Croatian Journal of Education*, 15(3), 219-250.

71. Vrcelj, S. i Zovko, A. (2017). Uloga pedagoga u prevenciji sindroma sagorijevanja učitelja i odgajatelja. Zbornik Odseka za pedagogiju, Filozofski fakultet u Novom Sadu, Sveska 26.
72. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Narodne novine 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20, 151/22 preuzeto: www.zakon.hr (18.6.2023.).
73. Žorga, S. (2003). Supervision: The process of life-long learning in social and educational professions. Journal of Interprofessional Care, 16(3), 265-76.

8. PRILOZI

8.1. *Pismo ravnatelju*

Poštovani gospodine ravnatelju,

obraćam Vam se s molbom za provedbu istraživanja na uzorku razrednika u OŠ Većeslava Holjevca u svrhu izrade završnog specijalističkog rada iz supervizije psihosocijalnog rada, Pravni fakultetu u Zgrebu, Studijski centar za socijalni rad, pod nadzorom mentorice prof. dr. sc. Maje Laklije. Planiram provesti kvalitativno istraživanje na temu „Doživljaj stresora i potreba za supervizijom učitelja predmetne nastave koji vode razredni odjel u osnovnoj školi“ s ciljem dobivanja uvida u stresore s kojima se u svom radu susreću razrednici u osnovnoj školi, te kakav je njihov doživljaj i motivacija za uključivanje u superviziju.

Sudionici istraživanja bili bi razrednici u osnovnoj školi. Predviđam uzorak 10 do 12 sudionika. Polustrukturirane intervjuue provodio bi vanjski neutralni stručnjak u prostoru OŠ Većeslava Holjevca. Provođenje intervjuja trajalo bi oko 45 minuta.

Istraživanje će biti provedeno sukladno etičkim standardima istraživanja u društvenim znanostima. Sve rečeno u intervjuu bit će povjerljivo što znači da će u odgovore uvid imati samo provoditelj intervjuja i autor istraživanja. U prikazu rezultata svi odgovori bit će prikazani grupno što znači da nitko neće moći identificirati sudionika.

Sudjelovanje je dobrovoljno te sudionik možete odustati od sudjelovanja u istraživanju u bilo kojem trenutku. Rezultati dobiveni ovim istraživanjem poslužit će boljem razumijevanju stresora razrednika, njihovoj potrebi za uključenje u superviziju te daljnjem zagovaranju potreba razrednika i unapređenju podrške u nošenju sa stresorima razredništva. Za sve dodatne upite stojim na raspolaganju.

Nadam se Vašem pozitivnom odgovoru.

S poštovanjem,

Dubravka Žderić, prof. rehabilitator

8.2. *Pismo sudionicima*

Poštovani sudionici,

provodim kvalitativno istraživanje za izradu završnog rada iz supervizije psihosocijalnog rada, Pravni fakultetu u Zgrebu, Studijski centar za socijalni rad, pod mentorstvom prof. dr. sc. Maje Laklije. Istraživanje na temu „Doživljaj stresora i potreba za supervizijom učitelja predmetne nastave koji vode razredni odjel u osnovnoj školi“ provela bih s ciljem dobivanja uvida u stresore s kojima se u svom radu susreću razrednici u osnovnoj školi, te kakav je njihov doživljaj i motivacija za uključivanje u superviziju.

Kako je poznato da razredništvo pred učitelje stavlja specifične izazove, ovim putem obraćam Vam se s molbom da se odazovete pozivu na sudjelovanje u navedenom istraživanju te iznesete svoja iskustva. Rezultati dobiveni ovim istraživanjem poslužiti će boljem razumijevanju stresora razrednika te daljnjem zagovaranju potreba razrednika i unapređenju podrške u nošenju sa stresorima razredništva.

U uzorak sudionika istraživanja planiram uključiti 10 do 12 razrednika s kojima bi se proveo polustrukturirani intervju. Intervju bi provodio vanjski neutralni stručnjak s iskustvom provođenja intervjua u prostoru OŠ Većeslava Holjevcica. Provođenje intervjua trajat će oko 45 minuta, a vrijeme njegove provedbe dogovoriti će se sa svakim sudionikom koji pristane na istraživanje individualno. Ukoliko ste suglasni za sudjelovanjem u istraživanju vaš će kontakt biti upućen provoditelju intervjua radi dogovora dana i termina provođenja intervjua.

Istraživanje će biti provedeno sukladno etičkim standardima istraživanja u društvenim znanostima. Razrednicima koji pristanu sudjelovati u istraživanju biti će osigurana povjerljivost što znači da će u vaše odgovore uvid imati samo provoditelj intervjua i autor istraživanja. U prikazu rezultata svi odgovori bit će prikazani grupno, nitko vas neće moći identificirati kao sudionike. Kako bi vaši odgovori ostali zabilježeni onako kako ste ih vi dali, intervjui će biti snimani diktafonom. Sudjelovanje je dobrovoljno i u bilo kojem trenutku njegove provedbe možete odustati od sudjelovanja u istraživanju bez posljedica.

Bila bih Vam zahvalna na spremnosti da sudjelujete u istraživanju.

S poštovanjem, Dubravka Žderić, prof. rehabilitator

8.3. *Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju*

Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju

Molimo Vas suglasnost za sudjelovanjem u istraživanju za potrebe izrade specijalističkog rada Dubravke Žderić na temu „Doživljaj stresora i potreba za supervizijom učitelja predmetne nastave koji vode razredni odjel u osnovnoj školi”.

(tiskanim slovima na gornju crtu upišite ime i prezime)

„Svojim potpisom izražavam svoj pristanak za sudjelovanje u istraživanju i potvrđujem da sam informiran da je moje sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno, da imam pravo odustati u bilo kojem trenutku, da su istraživači obvezni pridržavati se Etičkog kodeksa istraživanja u društvenim znanostima te da su dužni zaštititi tajnost podataka, kao i anonimnost sudionika.“

(vlastiti potpis)

U Zagrebu _____

8.4. Pitanja za polustrukturirani intervju

Molim navedite Vašu dob, spol, godine radnog staža, godine u razredništvu, nastavni predmet koji predajete u osnovnoj školi.

1. Kako biste opisali ulogu razrednika? S kojim se teškoćama susrećete u radu vezano uz ulogu razrednika u osnovnoj školi? Opišite.
2. Koje situacije u radu s učenicima za Vas predstavljaju izvor stresa kao razrednika u osnovnoj školi? Opišite.
3. Koje situacije u suradnji s roditeljima za Vas predstavljaju izvor stresa kao razrednika u osnovnoj školi?
4. Koje situacije na razini škole za Vas predstavljaju izvor stresa kao razredniku?
5. Koje situacije na razini sustava za Vas predstavljaju izvor stresa kao razredniku?
6. Kako se nosite s tim stresorima? Koje strategije koristite?
7. Koji su Vam oblici podrške dostupni kao razredniku u osnovnoj školi? Koji su Vam oblici podrške dostupni u školi u kojoj radite, a koji izvan nje?
8. Koji oblici podrške su Vam još potrebni? Koje teme Vam se čine važnim za proradu, a koje vezujete uz ulogu razrednika (na razini učenika, roditelja, kolega, sustava, radnih procesa, uloga, uvjeta rada i sl.)? Koje još?
9. Kakvo je Vaše iskustvo sa supervizijom? Jeste li ikad sudjelovali u supervizijskoj grupi? Ako jeste opišite svoje supervizijsko iskustvo.
10. Što je za Vas supervizija? Kako biste definirali superviziju svojim riječima? Kome je namijenjena supervizija iz Vaše perspektive? Koje su moguće dobiti od sudjelovanja u superviziji? A koji su rizici?
11. Kako biste opisali kakva je Vaša motivacija za uključivanje u superviziju kada bi Vam ona bila ponuđena? Koji bi bili Vaši razlozi za uključivanje u superviziju? Objasnite ili ako ste sada član neke supervizijske grupe što Vas je motiviralo za uključivanje u nju? Koja je motivacija na osobnoj, a koja na profesionalnoj razini?
12. Postoje li razlozi zbog kojih ne biste bili spremni uključiti se u superviziju? Ako postoje navedite koji su.
13. Kako motivirati razrednike u osnovnoj školi da se uključe u superviziju?

9. ŽIVOTOPIS AUTORICE

Dubravka Žderić rođena je 1980. godine u Zagrebu. Nakon završene osnovne škole i opće gimnazije upisuje Edukacijsko rehabilitacijski fakultet u Zagrebu, smjer rehabilitacija. 2005. godine diplomirala je te stječe akademski naziv profesor rehabilitator. Tijekom studiranja volontirala je u Udruzi Majka za dijete kako bi stekla profesionalno iskustvo i znanje.

Prvo zaposlenje ostvarila je na mjestu učitelja defektologa u posebnom razrednom odjelu u OŠ „Vladimir Nazor“ u Pločama 2005. godine. 2007. prelazi na radno mjesto edukacijskog rehabilitatora u Centru za rehabilitaciju Stančić u Stančiću pokraj Dugog Sela. Iste godine zapošljava se na radno mjesto stručnog suradnika u OŠ Većeslava Holjevca u Zagrebu gdje radi već 16 godina. Kako bi unaprijedila svoj profesionalni rad 2009. priključuje se supervizijskoj grupi u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje gdje se rađa interes za konkretnijim supervizijskim znanjem te 2011. godine upisuje poslijediplomski specijalistički studij iz supervizije u psihosocijalnom radu. 2010. godine upisuje edukaciju iz integrativnog gestalt savjetovanja, a 2011. edukaciju medijacije u radu s djecom i mladima.

U školskoj godini 2010./2011. osobni je pomagač na ispitima državne mature. Tijekom 2011. provoditelj je mjere nadzora nad roditeljskom skrbi Centra za socijalnu skrb Zagreb. Od 2015. do 2017. godine provodila je radionice u osnovnoj školi na području Novog Zagreba u sklopu projekta „Zajedno smo jači“ Udruge Krugovi iz Zagreba. 2018. godine predavač je u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje za pedagoge osnovnih škola s temom Stvaranja inkluzivnog ozračja u školama. Od 2020. do 2022. radi na recenziji udžbenika za učenike s teškoćama u razvoju. Od rujna 2020. pa do danas vanjski je izvršitelj poslova vještačenja u Zavodu za vještačenje, profesionalnu rehabilitaciju i zapošljavanje osoba s invaliditetom u Zagrebu.