

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

MAJA BREGAR

**NALOGE RAZREDNIKA V OSNOVNI ŠOLI IN
USPOSOBLJENOST
UČITELJEV ZA TO VLOGO**

MAGISTRSKO DELO

Mentor: doc. dr. Janez Vogrinc

Ljubljana, 2013

Iskreno se zahvaljujem mentorju doc. dr. Janezu Vogrincu za strokovne nasvete, vsestransko podporo ter razumevanje pri nastajanju magistrskega dela.

Zahvaljujem se Stanki, Zoranu, Ivani in vsem, ki so mi kakorkoli stali ob strani ter me podpirali.

Zahvaljujem se razrednikom osnovnih šol po vsej Sloveniji, ki so se odzvali povabilu in prispevali svoje odgovore v vprašalniku.

Za podporo in spodbude se zahvaljujem svoji družini in bližnjim. Mitja, Gal, Eva, najlepša hvala za razumevanje in potrpežljivost.

POVZETEK

Večina osnovnošolskih učiteljev na svoji poklicni poti prevzema kompleksno vlogo razrednika, ki jo opredeljuje kar nekaj zakonov in podzakonskih aktov. Razredniki morajo opravljati pedagoške, administrativne in organizacijske naloge, za katere porabijo več ali manj časa. Od razrednika veliko pričakujejo učenci, njihovi starši, učiteljski zbor, ravnatelj, zato pri izvajanju nalog razredništva potrebuje pomoč. Vloga razrednika od učitelja zahteva veliko strokovnega znanja, osebne zavzetosti, napora, časa, strpnosti, prizadevanj in prilagajanja. V teoretičnem delu magistrskega dela smo pregledali, kaj je o razredniku zapisano v zakonodaji. Navedli smo naloge razrednika in jih podrobneje opredelili. Zanimal nas je profesionalni razvoj učitelja in možnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja učiteljev na področju razredništva. V empiričnem delu smo ugotavljali stališča učiteljev osnovnih šol do opravljanja nalog razrednika, koliko časa porabijo za opravljanje nalog ter kako vrednotijo posamezne naloge razrednika. Raziskali smo, kdo in kako pogosto pomaga učiteljem pri opravljanju nalog razrednika, kako poteka usposabljanje razrednikov in na katerih področjih bi se želeli še usposobiti. Navedli smo mnenja učiteljev o razredništvu. Zato da uspešnost razrednika v prihodnosti ne bi bila odvisna le od osebnostnih značilnosti in iznajdljivosti posameznega učitelja, je potrebno izvajati sistematično izobraževanje in usposabljanje učiteljev na področju razredništva. Na podlagi izsledkov pregledne kvantitativne raziskave smo oblikovali smernice za pripravo programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja s področja razredništva, s pomočjo katerih se bodo razredniki lahko usposobili za kakovostnejše opravljanje nalog razrednika in posledično verjetno tudi raje opravljali naloge razrednika.

Ključne besede: razredništvo, naloge razrednika, ure oddelčne skupnosti, nadaljnje izobraževanje, usposabljanje

SUMMARY

The majority of primary school teachers in their careers take a complex role of the class teacher that is defined by a number of laws and by-laws. Class teachers are required to perform pedagogical, administrative and organizational tasks for which they spend more or less time. Pupils and their parents, teaching staff and the principal expect a lot from the class teacher. For this reason, the class teacher needs help in carrying out the tasks. The role of the class teacher requires a lot of teachers' expertise, personal commitment, effort, time, patience, effort and adjustment. In the theoretical part of the master thesis, we have reviewed what is written about the class teacher in legislation. We have stated class teacher's tasks and defined them in detail. We were interested in teacher's professional development and further education opportunities and training for teachers in the field of class teacher. In the empirical part we gathered the primary school teacher's position on performing the class teacher functions, the time spent to perform the tasks and how they value the individual tasks of the class teacher. We have researched, who and how often helps teachers in performing the class teacher's tasks, how the class teacher's training takes place and in which areas would teachers like to qualify. We have listed opinions of teachers on being a class teacher. So that successfulness of the class teacher in the future wouldn't depend only upon personality features and ingenuities of an individual teacher, he or she must carry out systematic education and training of teachers in the field of the class teacher. Based on findings of surveyable quantitative research, we have formed guidelines for preparing programmes of further education and training in the field of the class teacher. This will help class teachers to be trained to better perform the tasks of the class and, consequently, to prefer carrying out the tasks of the class teacher.

Key words: class teacher, tasks of a class teacher, class meetings, further education, training

KAZALO VSEBINE

POVZETEK	III
SUMMARY	IV
KAZALO VSEBINE	V
KAZALO SLIK	VIII
KAZALO TABEL	IX
UVOD	1
TEORETIČNA IZHODIŠČA	5
1 RAZREDNIK	5
1.1 RAZREDNIK V ZAKONODAJI	5
1.2 RAZREDNIK V PRVEM, DRUGEM IN TRETJEM VZGOJNO- IZOBRAŽEVALNEM OBDOBJU	7
1.3 VLOGE RAZREDNIKA.....	10
2 NALOGE RAZREDNIKA	15
2.1 ADMINISTRATIVNE NALOGE.....	17
2.2 ORGANIZACIJSKE NALOGE.....	19
2.3 PEDAGOŠKE NALOGE.....	20
2.3.1 <i>Odnosi med razrednikom in učenci</i>	22
2.3.1.1 Ure oddelčne skupnosti	34
2.3.2 <i>Sodelovanje med razrednikom in starši</i>	42
2.3.2.1 Zakonodaja o sodelovanju šole (razrednika) s starši	48
2.3.2.2 Uspešna komunikacija razrednika s starši	52
2.3.2.3 Oblike sodelovanja razrednika in staršev	55
2.3.3 <i>Sodelovanje razrednika z drugimi učitelji</i>	68
2.3.4 <i>Sodelovanje razrednika z oddelčnim učiteljskim zborom</i>	70
2.3.5 <i>Sodelovanje razrednika s strokovnjaki izven šole</i>	74
2.3.6 <i>Sodelovanje razrednika z ravnateljem</i>	75
2.3.7 <i>Sodelovanje razrednika s šolsko svetovalno službo</i>	78

3 NADALJNJE IZOBRAŽEVANJE IN USPOSABLJANJE	
UČITELJEV/RAZREDNIKOV	84
3.1 PROFESIONALNI RAZVOJ UČITELJA/RAZREDNIKA	101
3.2 KOMPETENCE RAZREDNIKA	111
EMPIRIČNI DEL.....	114
4 PROBLEM IN CILJI RAZISKAVE	114
5 HIPOTEZE	116
6 METODA.....	117
6.1 OPIS VZORCA	117
6.2 MERSKI INŠTRUMENTARIJ.....	121
6.2.1 Merske karakteristike vprašalnika	122
6.3 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV	123
6.4 STATISTIČNA OBDELAVA	123
7 REZULTATI IN INTERPRETACIJA	124
7.1 NALOGE RAZREDNIKA.....	124
7.1.1 Želja po opravljanju nalog razrednika	124
7.1.2 Porabljen čas za opravljanje nalog razrednika.....	125
7.1.3 Pomembnost nalog razrednika	126
7.1.4 Temeljne naloge razrednika.....	150
7.2 POMOČ RAZREDNIKOM.....	152
7.3 URE ODDELČNE SKUPNOSTI.....	154
7.3.1 Pogostost izvajanja ur oddelčne skupnosti.....	154
7.3.2 Pomoč pri pripravi in izvedbi tem ur oddelčne skupnosti	154
7.3.3 Teme ur oddelčne skupnosti.....	156
7.4 SODELOVANJE S STARŠI	157
7.4.1 Oblike sodelovanja s starši in pogostost posameznih oblik.....	157
7.4.2 Zastopanost posameznih vsebin v pogovoru razrednika s starši po pogostosti	160
7.5 USPOSABLJENOST IN IZOBRAŽEVANJE RAZREDNIKOV	161

7.5.1	<i>Usposobljenost razrednikov za naloge razrednika</i>	161
7.5.2	<i>Vrsta in pogostost pomoči razrednikom pri usposabljanju</i>	162
7.5.3	<i>Literatura o nalogah razrednika</i>	170
7.5.4	<i>Področja, kjer bi se želeli razredniki še dodatno izobraževati</i>	171
7.5.5	<i>Udeležba na dodatnem izobraževanju za opravljanje nalog razrednika</i>	181
7.6	MNENJA O RAZREDNIŠTVU	183
7.7	PREVERJANJE HIPOTEZ	186
8	ZAKLJUČEK IN SKLEP	193
9	VIRI IN LITERATURA	203
	PRILOGE	221

KAZALO SLIK

Slika 1: Dejavniki, ki vplivajo na motivacijo za šolsko delo (Pušnik, [...], 2000, str. 63).	31
Slika 2: Struktura vzorca glede na leta poučevanja.....	117
Slika 3: Struktura vzorca glede na spol.....	118
Slika 4: Struktura vzorca glede na stopnjo poučevanja.....	119
Slika 5: Struktura vzorca glede na oddelek, kateremu je razrednik.....	119
Slika 6: Struktura vzorca glede na predmet oziroma predmetno področje, ki ga razredniki poučujejo.....	120

KAZALO TABEL

Tabela 1: Modeli poklicnega razvoja po Berlingerju, Sheckleyju in Allenu ter bratih Dreyfus (povzeto po Valenčič Zuljan, 2001).....	106
Tabela 2: Stopnje profesionalnega razvoja po Hubermanu (citirano po Kalin, 1999, str. 46)	107
Tabela 3: Struktura vzorca glede na okolje šole.....	118
Tabela 4: Struktura vzorca glede na izkušnje z razredništvom	121
Tabela 5: Želja po opravljanju nalog razrednika	124
Tabela 6: Tedensko porabljen čas za opravljanje nalog razrednika	125
Tabela 7: Naloga razrednika - Vodi ure oddelčne skupnosti.....	126
Tabela 8: Naloga razrednika - Vodi in ureja dnevnik/e.....	127
Tabela 9: Naloga razrednika - Vodi in ureja redovalnico/e.....	127
Tabela 10: Naloga razrednika - Vnaša podatke v matično knjigo.....	128
Tabela 11: Naloga razrednika - Posreduje informacije učiteljem, svetovalnim delavcem in vodstvu šole.	128
Tabela 12: Naloga razrednika - Vodi interesne dejavnosti učencev.	129
Tabela 13: Naloga razrednika - Predlaga pedagoško pogodbo.	130
Tabela 14: Naloga razrednika - Vodi postopke o vzgojnih ukrepih.....	130
Tabela 15: Naloga razrednika - Posreduje informacije učencem, staršem o izletih, dnevih dejavnosti	131
Tabela 16: Naloga razrednika - Ureja matične liste.	131
Tabela 17: Naloga razrednika - Piše zapisnike.....	132
Tabela 18: Naloga razrednika - Piše poročila, analize dela z oddelkom.	132
Tabela 19: Naloga razrednika - Izpolnjuje spričevala	133
Tabela 20: Naloga razrednika - Pripravlja sezname učencev.....	134
Tabela 21: Naloga razrednika - Pregleduje in opravičuje izostanke.	134
Tabela 22: Naloga razrednika - Sprejema opravičila.	135
Tabela 23: Naloga razrednika - Opazuje in spoznava posamezne učence in oddelek.	135
Tabela 24: Naloga razrednika - Spremlja razvoj, napredek in uspeh učenca.	136
Tabela 25: Naloga razrednika - Navaja na spoštovanje različnosti, drugačnosti.	136

Tabela 26: Naloga razrednika - Spodbuja korektne medsebojne odnose.....	137
Tabela 27: Naloga razrednika - Pomaga učencem pri učenju.....	137
Tabela 28: Naloga razrednika - Vzgaja učence.....	138
Tabela 29: Naloga razrednika - Izreka pohvale, vzgojne ukrepe.....	138
Tabela 30: Naloga razrednika - Zbira informacije o razmerah v družinah učencev.....	139
Tabela 31: Naloga razrednika - Vodi in usmerja oddelčno skupnost, rešuje vzgojne in izobraževalne probleme.....	139
Tabela 32: Naloga razrednika - Razsoja v problemskih situacijah.....	140
Tabela 33: Naloga razrednika - Spodbuja sodelovanje med učenci.....	140
Tabela 34: Naloga razrednika - Učence spodbuja k aktivnemu sodelovanju.....	141
Tabela 35: Naloga razrednika - Spremlja učence na tekmovanju, ekskurzijah, končnih izletih.....	141
Tabela 36: Naloga razrednika - Svetuje učencem glede nadaljnjega izobraževanja.....	142
Tabela 37: Naloga razrednika - Rešuje osebna vprašanja učencev.....	142
Tabela 38: Naloga razrednika - Se zavzame za pravice učencev.....	143
Tabela 39: Naloga razrednika - Vodi delo oddelčnega učiteljskega zbora.....	144
Tabela 40: Naloga razrednika - Sodeluje s starši, organizira in vodi roditeljske sestanke, govorilne ure.....	144
Tabela 41: Naloga razrednika - Informira starše o otrokovem učenju, njegovem napredku in celostnem razvoju.....	145
Tabela 42: Naloga razrednika - Izobražuje starše.....	145
Tabela 43: Naloga razrednika - Pomaga, svetuje staršem.....	146
Tabela 44: Naloga razrednika - Posreduje med starši, otroki in šolo kot ustanovo.....	146
Tabela 45: Naloga razrednika - Sodeluje z učitelji oddelka, z vodstvom šole in s šolsko svetovalno službo.....	147
Tabela 46: Pomembnost nalog razrednika.....	148
Tabela 47: Katere temeljne naloge najmanj radi opravljate?.....	151
Tabela 48: Pomoč razrednikom pri izpolnjevanju nalog razrednika.....	152
Tabela 49: Pogostost izvajanja ur oddelčne skupnosti.....	154
Tabela 50: Pomoč razrednikom pri pripravi in izvedbi tem ur oddelčne skupnosti.....	155
Tabela 51: Pogostost obravnave naštetih tem pri urah oddelčne skupnosti.....	156
Tabela 52: Pogostost sodelovanja razrednikov s starši.....	158

Tabela 53: Pogostost vsebine pogovora razrednikov s starši njihovih učencev	160
Tabela 54: Usposobljenost za naloge razrednika	161
Tabela 55: Usposabljanje na fakulteti v času dodiplomskega študija	162
Tabela 56: Usposabljanje pri mentorju.....	163
Tabela 57: Usposabljanje pri izkušenem kolegu	164
Tabela 58: Usposabljanje pri ravnatelju	165
Tabela 59: Usposabljanje pri pomočniku ravnatelja	165
Tabela 60: Usposabljanje pri šolski svetovalni službi.....	166
Tabela 61: Usposabljanje pri predavateljih na seminarjih.....	167
Tabela 62: Usposabljanje pri svetovalkah na študijskih skupinah	167
Tabela 63: Samostojno usposabljanje.....	168
Tabela 64: Literatura o nalogah razrednika	170
Tabela 65: Področja želenega dodatnega izobraževanja razrednikov	172
Tabela 66: Izbira področja dodatnega izobraževanja glede na predmetno področje oziroma predmet poučevanja razrednika	176
Tabela 67: Udeležba na izobraževanju.....	182
Tabela 68: Mnenja razrednikov o razredništvu	183
Tabela 69: Želje razrednikov po opravljanju nalog razrednika glede na leta poučevanja.	186
Tabela 70: Razrednikovo iskanje pomoči pri šolski svetovalni službi v odvisnosti od okolja, v katerem poučuje.....	188
Tabela 71: Usposabljanje razrednikov.	190
Tabela 72: Usposobljenost za naloge razrednika glede na udeležbo na izobraževanju. ...	191

UVOD

Razrednik je učitelj, ki poučuje v razredu¹ in je obenem vodja razreda (SSKJ, 2000, str. 1135). Razlaga pojma razrednik v strokovni literaturi ni pogosta, bolj je razrednik zaznamovan s svojo vlogo v oddelku in nalogami, ki naj bi jih opravljal (Pšunder, 2006).

V našem šolskem sistemu je vloga razrednika zelo poudarjena. Po mnenju strokovne in širše javnosti ima razrednik pomembno vlogo v procesu izobraževanja, saj pomaga, svetuje in informira učence, starše ter druge učitelje (Pušnik, 2001, str. 12).

Razrednik povezuje interese učencev enega oddelka, vodstva šole, oddelčnega učiteljskega zbora in staršev (Novak, 2008, str. 156), je prva stopnica zahtev in obveznosti šole navzven in zunanjih vezi do šole (Malič, 1988, str. 24) in je osrednja oseba vseh komunikacij, ki potekajo v šolskem prostoru (Hederih, 2001). Je prvi, ki lahko pri razvoju učenca opazi težave, se o njih pogovori z ustreznimi sogovorniki in skupaj z njimi poišče vzroke težav in oblikuje strategije pomoči (Ažman, 2012, str. 112).

Biti razrednik je najbolj kompleksna naloga vsakega učitelja (Kovačič, 2010). Razrednik »se rojeva« neposredno v praksi, v različnosti šol in okolij, ob različnosti učencev, a tudi kolegov razrednikov (Marinček, 2003, str. 22). Je tisti, ki lahko pripomore, da bi se otrok v šoli dobro počutil (Župec, 1995). Z učinkovitim vodenjem učiteljskega zbora in oddelka v smeri sodelovalne skupnosti učencem omogoči usvajanje znanj iz štirih izobraževalnih stebrov (Delors, 1996). Razredništvo vsebinsko podpira in razvija tretji (učiti se, da bi znali biti in živeti s seboj) in četrti steber (učiti se, da bi znali živeti v skupnosti in eden z drugim), posredno pa vpliva tudi na prvega (znanje) in drugega (uporaba znanja) (Ažman, 2012, str. 17).

Razrednik, kot duša oddelka, ima odgovorno vlogo za uspeh posameznika in oddelka kot celote. Da bi mu uspelo, mora demokratično voditi oddelek, biti mora komunikativen, usmerjati aktivnosti k skupnim ciljem in sistematično motivirati vse učence (Kovačič, 2010). Dober razrednik je po mnenju razrednikov v raziskavi Pušnikove in drugih (2000, str. 17) strokoven, razgledan, nazoren, natančen, izviren, iznajdljiv, razumevajoč, strpen,

¹ Razred pomeni stopnjo, organizacijsko enoto izobraževanja, medtem ko je oddelek skupnost učencev z enim razrednikom (SSKJ, 2000, str. 726, 1135). Torej je razrednik učitelj, ki poučuje v oddelku in je obenem vodja oddelka.

komunikativen, ljubezniv, sproščen, pravičen, pošten in urejen. Ayers in Grayeva (2002) navajata še, da naj bi imel smisel za humor, naj bi bil prijateljski in zanimiv.

Razredništvo in učiteljevanje ni le poklic, pač pa način življenja, ki zahteva nenehno učenje in prilagajanje (Ažman, 2012, str. 177).

Kalinova (2002) opozarja, da lahko učitelji in razredniki delajo kvalitetno le v ustreznem okolju, v spodbudni šolski kulturi in klimi, ki jim bo omogočala stalno vrednotenje svojega dela in spreminjanje na podlagi refleksije svoje prakse.

Strinjamo se z mnenjem Rauterjeve (2001), ki pravi, da je biti dober razrednik ena izmed najtežjih nalog, ki jih učitelji opravljajo in na katero nikoli niso dovolj dobro pripravljani. Zorko (2005, str. 10) meni, da je razmejevanje med »dobrim« in »slabim« razrednikom možno le po občutku, merski instrumenti za kaj takšnega niso dovolj občutljivi. Razmišlja enako kot Malić (1988), da je možno meriti kakovost razrednikovega dela le pri administrativnih opravilih, vendar rezultati takšnih meritev ničesar ne povedo o uspešnosti razrednikovega dela.

Vsak učenec je svet zase, vsak oddelek je drugačen, zato razredništva nikoli ni mogoče opravljati avtomatsko. Šola mora razredniku pomagati z zavestnim in načrtnim svetovanjem in izobraževanjem, v sodelovanju z vsemi člani kolektiva (Žabjek, 2001).

Zavedati se je potrebno, da nikoli ne bo mogoče predvideti vseh situacij, v katerih se lahko znajde razrednik, zato ni mogoče predpisati recepta za vsako ravnanje. Bistveno pa je, da razrednik stanje analizira in reagira po premisleku. Mora pa se zavedati, da so določene rešitve izven pristojnosti razrednika in da vseh problemov ne more rešiti (Zorko, 2005, str. 53).

Razrednik je nenehno v situacijah, ko mora reševati probleme. Ravno reševanje problemov doživljajo razredniki v raziskavi Pušnikove in drugih (2000) kot eno najzahtevnejših vlog, za katero se čutijo premalo usposobljeni. Poleg tega konstruktivno reševanje konfliktov, poglobljeni svetovalni pogovori z učenci zahtevajo od razrednika veliko časa, za kar ne prejme točk za napredovanje, je pa občasno nagrajen z nasmeškom ali zahvalo (Bizjak, 2000). Poskrbeti pa je treba, da razrednik težav svojega oddelka ne jemlje, kot da bi bile njegove (Kalin, 2001), saj je stres pogosto normalni del učiteljskega poklica (Savage in Savage, 2010, str. 14), ki lahko povzroči, da opravljanje naloge razrednika ni več

kakovostno. »Raziskave kažejo, da kakovost učiteljev pomembno in pozitivno vpliva na dosežke učencev ter da je to eden pomembnejših dejavnikov šolskega okolja, ki vpliva na uspešnost učencev. Vplivi učiteljev so veliko večji kot vplivi šolske organizacije, vodenja šole ali finančnih razmer.« (Valenčič Zuljan et al., 2011, str. 11)

Glasser (2001) priznava, da so si učitelji izbrali najtežjo službo, kar zadeva človeška razmerja, kajti za uspešno poučevanje je potrebno ustvariti odnos, za katerega ni potrebno nikjer drugje toliko narediti.

Razredništvo je pomembna učiteljeva naloga, ki je po mnenju Novaka (2008) eno najbolj zapostavljenih in slabo urejenih področij vzgojno-izobraževalnega procesa v današnji osnovni šoli, saj razrednikom primanjkuje časa za delo z oddelkom, za delo pa so premalo strokovno usposobljeni. Kot poudarja Zorko (2005) se v večini primerov učitelji razredništva »priučijo«, uspešnost razrednika pa je bolj odvisna od osebnostnih značilnosti in iznajdljivosti kot od sistematičnega usposabljanja za razredništvo. Upamo, da se bo to stanje z uvedbo bolonjskega sistema izobraževanja, s sistematičnim izobraževanjem in usposabljanjem učiteljev ter z upoštevanjem predlogov *Bele knjige* (2011) spremenilo. Ni dvoma, da je delo razrednika odgovorno, naporno, zato zahteva veliko energije, poguma, strpnosti, pogajanja, doslednosti in brezpogojne ljubezni (Bolarič, 2001, str. 8).

V raziskavi Čagranove (1998, str. 383) razredniki poudarjajo, da imajo ob učni obveznosti premalo časa za razredništvo. Sicer se večina razrednikov v vlogi razrednika dobro počuti. Slabše počutje je pri razrednikih mestnih šol ter predmetne stopnje. Večina razrednikov je izrazila tudi pripravljenost prevzeti razredništvo, med temi pa je več učiteljev razredne stopnje.

Kalinova (2001) ugotavlja, da kljub zahtevnosti, kompleksnosti te naloge, mnogi razredniki delajo zelo kakovostno in prizadevno in jim ni vseeno, kakšni so kot razredniki. »Kljub vedno bolj omejenim finančnim sredstvom, ki jih imajo države na razpolago, pa se je treba zavedati, da brez vlaganja v stalni profesionalni razvoj pedagoških delavcev velikih pričakovanj družbe do pedagoških delavcev, da bodo hkrati promotor in nosilec razvoja družbe ter blažilec socialnih neenakosti, ti ne morejo izpolniti.« (Valenčič Zuljan et al., 2011, str. 11)

Problematično je, da družba za opravljanje vloge razrednika namenja malo časa in malo strokovnega usposabljanja, pa tudi plačilo za to delo je nizko (Ažman, 2008). Upamo, da

bodo rezultati naše raziskave, v katerih navajamo smernice za pripravo programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja s področja razredništva, spodbudili pristojne k pripravi in financiranju programov, v katerih se bodo razredniki usposobili za kakovostnejše opravljanje nalog razrednika.

TEORETIČNA IZHODIŠČA

1 RAZREDNIK

1.1 RAZREDNIK V ZAKONODAJI

V naši zakonodaji je razrednik opredeljen kot strokovni organ z različnimi kompetencami, ki včasih odloča, včasih vodi in obravnava, včasih skrbi in sodeluje (Pušnik, 2001, str. 12). Razrednikovo vlogo, naloge in obveznosti opredeljuje kar nekaj zakonov, podzakonskih aktov in pravilnikov. Zakon o financiranju vzgoje in izobraževanja (uradno prečiščeno besedilo) (Ur. l. RS, št. 16/2007) v 60. členu opredeljuje razrednika kot strokovni organ v javni šoli, v 63. členu pa določa, da razrednik vodi delo oddelčnega učiteljskega zbora, analizira vzgojne in učne rezultate oddelka, skrbi za reševanje vzgojnih in učnih problemov posameznih učencev, sodeluje s starši in šolsko svetovalno službo, odloča o vzgojnih ukrepih ter opravlja druge naloge v skladu z zakonom. 119. člen opredeljuje delovno obveznost učitelja, ki poleg pouka in drugih oblik organiziranega dela z učenci med drugim obsega opravljanje nalog razrednika, sodelovanje s starši, sodelovanje v strokovnih organih šole, zbiranje in obdelavo podatkov v zvezi z opravljanjem vzgojno-izobraževalnega in drugega dela ter organizirano strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje. V 2. členu zakona so opredeljeni cilji sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji, ki se navezujejo tudi na razredništvo.

Zakon o osnovni šoli (Ur. l. RS, št. 81/2006) v 19. členu opredeljuje delo razrednika pri urah oddelčne skupnosti. Navaja, da razrednik in učenci pri urah oddelčne skupnosti obravnavajo vprašanja, povezana z delom in življenjem učencev. V Zakonu o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (Ur. l. RS, št. 102/2007) je opredeljeno, da razrednik poda mnenje o dodelitvi, odvzemu in mirovanju statusa učenca, ki se vzporedno izobražuje, oziroma status športnika, sodeluje pri pripravi vzgojnega načrta in pravil šolskega reda. V 26. členu Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (Ur. l. RS, št. 87/2011) je opisana vloga razrednika v postopku izrekanja vzgojnega opomina. Razrednik najprej preveri, ali je učenec kršil dolžnosti in odgovornosti, določene z zakonom, drugimi predpisi in akti šole, ter katere vzgojne dejavnosti in vzgojne ukrepe je za učenca šola predhodno že izvedla. Nato opravi razgovor z učencem in njegovimi starši

oziroma s strokovnim delavcem šole, ki zastopa interese učenca, če se starši ne udeležijo pogovora. Po razgovoru razrednik pripravi pisni obrazložen predlog za izrek vzgojnega opomina in ga posreduje učiteljskemu zboru. Če razrednik oceni, da ni razlogov za izrek vzgojnega opomina, ki mu ga poda strokovni delavec šole, o tem seznanjeni učiteljski zbor. 32. člen Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (Ur. l. RS, št. 87/2011) navaja, da lahko učenec zaradi slabših ocen ponavlja razred, če tako zahtevajo njegovi starši oziroma na podlagi pisnega obrazloženega predloga razrednika v soglasju s starši. V 3., 4., 5. in 6. razredu pa učenec lahko ponavlja razred tudi na podlagi pisnega obrazloženega predloga razrednika in brez soglasja staršev. Razrednik poda tudi predlog o napredovanju učenca priseljenca iz drugih držav, ki prvo leto obiskuje osnovno šolo v Republiki Sloveniji.

V Pravilniku o dokumentaciji v osnovni šoli (Ur. l. RS, št. 59/2008) je pogosto navedeno, da »šola vodi« ali »šola izda«, vendar se v praksi pogosto dogaja, da mora večino teh vodenih in izdanih dokumentov izpolnjevati razrednik.

Pravilnik o zbiranju in varstvu osebnih podatkov na področju osnovnošolskega izobraževanja (Ur. l. RS, št. 80/2004) v 6. členu navaja, da je tudi razrednik seznanjen z zaupnimi podatki iz dokumentacije, ki jih predložijo starši. V 9. členu je navedeno, da svetovalni delavec razredniku ob začetku pouka v šolskem letu posreduje osebne podatke učenca iz vpisnega lista in ga seznanja s podatki o njegovih zdravstvenih posebnostih. Razrednik osebne podatke vpiše v šolsko dokumentacijo v obsegu, kot ga določajo predpisani obrazci, ki jih določi minister (matični list, matična knjiga, dnevnik dela, redovalnica). Prav tako razrednik v matični list, matično knjigo, redovalnico in drugo predpisano dokumentacijo vpiše podatke o napredovanju učenca (22. člen). 18. člen navaja, da osebne podatke razrednik v začetku vsakega šolskega leta preveri, vnese spremembe v ustrezno dokumentacijo ter jih sporoči svetovalnemu delavcu oziroma drugemu pooblaščenemu delavcu. V 19. členu je zapisano, da mora razrednik v začetku šolskega leta pripraviti seznam učencev s podatki o telefonski številki, na katero je mogoče posredovati nujna sporočila staršem o učencu. 28. člen Pravilnika o zbiranju in varstvu osebnih podatkov na področju osnovnošolskega izobraževanja (Ur. l. RS, št. 80/2004) določa, da razrednik ob sumu, da je učenec zaradi zlorabljanja ali zanemarjanja ogrožen, o tem obvesti svetovalnega delavca.

Razredniki v raziskavi Čagranove (1998, str. 383) na drugem mestu po pogostosti zaznavanja težav navajajo zakonske predpise o zbiranju in varstvu osebnih podatkov, ki jih ovirajo pri spoznavanju in upoštevanju učenčevih individualnih potreb.

V Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (Ur. l. RS, št. 73/2008) je zapisano, da razrednik starše učencev 1. razreda ob koncu prvega ocenjevalnega obdobja pisno obvesti o pridobljenih učenčevih ocenah, v kolikor jih ne more obvestiti ustno.

Strinjamo se s Pušnikovo (2001), ki ugotavlja, da so naloge razrednika v zakonodaji zapisane precej splošno. Menimo, da bi bilo potrebno naloge razrednika natančneje opredeliti, saj bi s tem prihranili čas in slabo voljo mnogim razrednikom, zlasti tistim, ki se v tej vlogi pojavljajo prvič.

1.2 RAZREDNIK V PRVEM, DRUGEM IN TRETJEM VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM OBDOBJU

33. člen Zakona o osnovni šoli (uradno prečiščeno besedilo) (Ur. l. RS, 81/2006) navaja, da se osnovnošolsko izobraževanje deli na tri vzgojno-izobraževalna obdobja²:

- prvo obdobje traja od 1. do 3. razreda,
- drugo obdobje traja od 4. do 6. razreda,
- tretje obdobje traja od 7. do 9. razreda.

V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, ki zajema 1., 2. in 3. razred, je razrednik učitelj razrednega pouka, ki poučuje v oddelku. Naloge razrednika so usmerjene v pomoč pri prilagajanju šolskim zahtevam, sodelovanju, dajanju občutka sprejetosti (Pušnik, 2001). Razredni učitelj skrbi za celostni razvoj učencev na spoznavnem, socialno-emocionalnem in psihomotoričnem področju. Otrokom omogoča usvajanje novih znanj, občutek varnosti in pripadnosti (Opis poklica, 2011). Pogosto se zgodi, da razrednik, ki sprejme razredništvo v oddelku 1. razreda, le-to nadaljuje vse do 3. razreda. Žarkovič Adlešičeva (2000, str. 142) navaja, da razredna učiteljica še vedno simbolizira tisti del šolanja, v katerem je veliko ljubezni in čustvene angažiranosti. Po našem mnenju so učenci

² Za vzgojno-izobraževalno obdobje uporabljamo kratico VIO.

v tem obdobju bolj čustveno navezani na razrednika, predstavlja jim oporo in varnost. Razrednik ima v oddelku 1. razreda moč, predstavlja avtoriteto, saj je prvošolec zelo odvisen od razrednika. Od njega je odvisno, do kolikšne mere bodo zadovoljene otrokove potrebe (Gordon, 1992, str. 65). V prvih razredih osnovne šole otroci še niso socializirani, zato je vezivo oddelčne skupnosti razrednik (Bečaj, 2001). V tem obdobju se učenci pogosto identificirajo z učiteljem (Kyriacou, 1997).

Drugo vzgojno-izobraževalno obdobje zajema 4., 5. in 6. razred. V oddelkih 4. in 5. razreda je razrednik učitelj razrednega pouka, ki poučuje večino predmetov v oddelku. V 5. razredu se razrednik sreča z otrokom v predpubertetnem oziroma pubertetnem obdobju, začne se proces telesnega in osebnostnega odraščanja (Marinček, 2003). V oddelkih 6. razreda osnovne šole pa je razrednik učitelj nekega predmeta. Zaželeno je, da je temu predmetu namenjeno veliko število ur v oddelku, da se razrednik pogosto srečuje z učenci. Prav tako je uveljavljena praksa, da razrednik prevzame oddelek 6. razreda in nadaljuje razredništvo vse do 9. razreda.

Ob nadaljevanju razredništva razrednik bolje spozna učence, informacije o njih le dopolnjuje, nadgrajuje in širi. Razrednikovo svetovanje, usmerjanje, vodenje je tako uspešnejše, rezultati celotnega oddelka in posameznika v njem pa so boljši. Slabost nadaljevanja razredništva pa je v objektivnosti, saj lahko razrednik postane preveč naklonjen oddelku, posameznim učencem. Razrednik mora biti sposoben ta odnos prepoznati in ga spremeniti v skladu s strokovnim in etičnim kodeksom (Kunstelj, 2001, str. 119). Z odraščanjem postajajo pomembnejši učni rezultati, dosežki na ocenjevanju znanja, tekmovalnost in predmetna orientiranost (Žarkovič Adlešič, 2000, str. 142). Tudi v višjih razredih se učenci še vedno identificirajo z učiteljem. Od učitelja pričakujejo, da bo dober zgled za tisto, kar on pričakuje od njih (Kyriacou, 1997).

Erikson (1959, povzeto po Ažman, 2012, str. 112) navaja, da je učenčev psihosocialni razvoj v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju (6–12 leta) na stopnji samorealizacije. To je čas, ko mora učenec razviti delavnost in spoznati, da vztrajnost vodi do dokončanja dela in zbuja zadovoljstvo. Razrednik lahko skupaj z učencem razmišlja, kako naj uspešno razvija svoj odnos do učenja, in mu pomaga, da prevzame odgovornost za svoje cilje.

V tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju, ki zajema 7., 8. in 9. razred, je razrednik učitelj, ki poučuje nek predmet. Ravno tako je tudi tu zaželeno, da je temu predmetu namenjeno veliko število ur. Na Zavodu Republike Slovenije za zaposlovanje navajajo, da morajo imeti učitelji predmeta (v tem primeru predmetni učitelji kemije) smisel za komunikacijo in občutek za otroke in mladostnike. Učitelj mora poznati in imeti razumevanje za njihove potrebe, interese in težave. Zelo pomembna pa je tudi spretnost vodenja in usmerjanja mladostnikov. Ob prehodu v tretje VIO čaka učence vrsta novosti: izbirni predmeti, manjše učne skupine, s katerimi jih mora seznaniti razrednik.

Pintarjeva (2006) pa opozarja, da te novosti povzročijo zunanjo diferenciacijo, razpad matičnega oddelka na nivojske skupine in skupine izbirnih predmetov, ki povzročajo, da učenci preživijo v svojem oddelku manj ur. Enako zaskrbljujoč je podatek, da razredniki nivojskega predmeta v zadnjih dveh letih nikoli ne poučujejo celotnega matičnega oddelka. Menimo, da se tudi po uvedbi manjših učnih skupin (Zakon za uravnoteženje [...], Ur. l. RS, št. 40/2012) situacija ni bistveno spremenila. Zavedati pa se moramo, da se ravno v matičnem oddelku učenci učijo življenja v skupnosti, urijo spretnosti komuniciranja, menjavanja, prepoznavanja in prilagajanja vlog, razumevajo skupinsko dinamiko in ozaveščajo, kako pomembno je zadovoljevanje temeljnih potreb, pravice do drugačnosti, skratka: vloga oddelka je odločilna pri oblikovanju šolske klime (Bečaj, 2001).

Učenci so v tem življenjskem obdobju podvrženi trenutnemu razpoloženju in vplivu vrstnikov. So v dobi pubertete, ko zavračajo avtoriteto in iščejo sebe. To so zelo občutljiva leta za ravnanje staršev in učiteljev (Ivanek, 2004, str. 29).

V tretjem VIO, v času adolescence, se učenčev psihosocialni razvoj nanaša na razvoj identitete. V najvišji stopnji identitete učenec oblikuje ljubeč in skrben odnos do staršev, visoko samozavest, ima blage predsodke, premišljeno odloča, upošteva mnenja drugih, od katerih ni odvisen, je v šoli uspešen, vzpostavlja intimne odnose in ima razvito močno nacionalno identiteto (Erikson, 1959; povzeto po Ažman, 2012, str. 112).

Odvisnost učencev od razrednika je pogojena s starostjo učencev, z izobrazbo, napredovanjem učencev, odnosom staršev do učiteljev, odnosom okolice, širše skupnosti do šole, znanjem ... (Ivanek, 2004, str. 29).

Kalinova (1999, str. 83) v pogovorih z razredniki na različnih stopnjah šolanja ugotavlja, da razrednik v osnovni šoli, predvsem na razredni stopnji (od 1. do 5. razreda), poleg vloge izobraževalca in posredovalca znanj večkrat prevzame vlogi usmerjevalca in vzgojitelja. V

tem obdobju mnogo otrok potrebuje veliko učiteljeve skrbi, socialno bližino in njegovo potrditev. Na predmetni stopnji (po našem mnenju od 6. razreda dalje, torej na koncu drugega VIO in v tretjem VIO) je tega veliko manj, vendar je kljub temu razrednik še vedno tudi vzgojitelj.

Vpliv razrednika je v začetku šolanja zelo velik. V 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju (do 9. leta) je vloga razrednika kot formalnega vodje izenačena z vlogo naravnega vodje. Učenci razrednika priznavajo kot nesporno avtoriteto, ga upoštevajo in mu sledijo. Po 9. letu (proti koncu prvega VIO, na začetku drugega VIO) se pričnejo učenci bolj usmerjati v skupino svojih vrstnikov. Med 12. in 13. letom (proti koncu drugega VIO, na začetku tretjega VIO) doseže skupina vrhunec razvoja. Po tem obdobju začne skupina razpadati zaradi spremenjenih interesov učencev in pubertete. Oblikujejo se nove skupine, v katerih se oblikujejo različne vloge. V socialni psihologiji so različne vloge v skupini poimenovali: vodje, zvezde, priljubljeni, osamljeni in zapostavljeni (Žarkovič Adlešič, 2000, str. 87).

1.3 VLOGE RAZREDNIKA

Pedagoški delavec je najprej v vlogi učitelja, šele potem pa je lahko tudi v vlogi razrednika.

Ta vloga je za učenca, šolo, družbo in razrednika samega zelo pomembna, zahtevna in naporna. Razrednike spodbuja, da rastejo, se učijo, razvijajo svojo človeško in strokovno širino ter razumejo dogajanja na raznolikih področjih življenja svojih učencev. Na njegovo delo vplivajo zakonodaja, zasnova in filozofija vzgojno-izobraževalnega sistema, materialni, finančni in organizacijski pogoji (Ažman, 2012).

Kalinova (2002) poudarja pomen partnerstva v učnem procesu, kjer razrednik prevzema vlogi spodbujevalca in usmerjevalca, kjer ni glavni vir znanja, pač pa poudarja in omogoča aktivno sodelovanje učencev, usmerja k procesom, spodbuja notranjo motivacijo, omogoča in uči spretnosti reflektiranja medosebnih odnosov in učnega procesa. Avtorica (2001) meni, da razrednik opravlja eno izmed socialnih vlog, kar pomeni, da je nosilec celote definiranih in nedefiniranih pričakovanj v zvezi z opravljanjem te vloge. Bistveno za razumevanje socialnih interakcij z vidika socialnih vlog je, da je to proces neprenehnega

medsebojnega definiranja socialnih vlog. Opozarja, da zaradi neprestanega soočanja različnih pričakovanj in opredelitev vlog, prihaja do številnih konfliktov znotraj vidikov vloge razrednika. Ta različna pričakovanja in opredelitve vlog med razredniki, dijaki, starši in ravnatelji je potrdila v empirični raziskavi leta 1999. Poudarja, da je pomembno, da se razrednik zaveda teh pričakovanj in opredelitev vlog, se je z njimi pripravljen soočiti, hkrati pa se mora biti sposoben distancirati od različnih pričakovanj in dati osebni pečat izvajanju vloge, ki bo v skladu z zakonodajo.

Razrednik nastopa v vlogi mentorja, koordinatorja, svetovalca, pomočnika, usmerjevalca, pri čemer si pomaga z znanji s področja pedagogike, didaktike, metodike, psihologije, pedagoške komunikologije, pedagoške sociologije ... (Kunstelj, 2001).

Ramotova (2006) navaja, da ima razrednik vzgojno-pedagoško vlogo, administrativno vlogo, vlogo rabsodnika in zagovornika, opazovalno vlogo, vlogo pomočnika in svetovalca učencem. Prepričana je, da izkušen razrednik ve, katera vloga je v danem trenutku tista, ki je najpomembnejša in učinkovita.

Svoje vloge opredeljujejo razredniki sami, opredeljujejo pa jih tudi njihovi učenci, starši učencev, vodstvo šole, drugi učitelji na šoli in okolje. Bistveno za razumevanje socialnih interakcij pod vplivom socialnih vlog je, da je to proces neprestanega medsebojnega definiranja (Kalin, 1999).

V *Programskih smernicah* [...] (2005, str. 7) so opredeljene temeljne vloge, ki jih opravlja razrednik. Te so:

– **povezovalna;**

Razrednik vodi oddelčni učiteljski zbor, povezuje oddelčno skupnost z ostalimi sistemi na šoli in izven nje, pri tem pa posebno skrb namenja povezavi z učenci in s starši.

– **vzgojna;**

Razrednik omogoča učencem prevzemanje soodgovornosti za življenje v oddelčni skupnosti, omogoča odgovornost za svoja ravnanja in odločitve, razvija temeljne človeške vrednote, spodbuja razvijanje čuta za sočloveka, spodbuja oblikovanje zrele, samostojne osebnosti, ki ravna po notranjih etičnih načelih.

- **animatorska;**
Razrednik spodbuja, motivira, aktivira učence in učitelje za razvijanje svojih darov, sposobnosti in zamisli ter omogoča, da posamezniki prevzemajo svoj del odgovornosti za življenje v skupnosti.
- **načrtovalska;**
Razrednik načrtuje in evalvira delo in življenje oddelčne skupnosti skupaj z ostalimi člani.
- **posredovalna v problemskih situacijah;**
Razrednik pomaga vpletenim pri reševanju problemskih situacij in poskrbi za konstruktivno reševanje konfliktov.
- **informativna;**
Razrednik posreduje informacije učencem, staršem in ostalim članom učiteljskega zbora.
- **administrativna.**
Razrednik ureja dokumentacijo, zapisnike, evidence, piše spričevala in skrbi za zakonitost postopkov.

Tudi tu je poudarjeno, da so vloge razrednika odvisne od vsakokratne situacije v oddelčni skupnosti, značilnosti skupine in izzivov. Predlagajo, da naj razrednik svojo vlogo prilagaja vsakokratnim potrebam oddelčne skupnosti, pri tem pa pokriva vse vloge.

Opredelitve vloge razrednika in njegovih osebnostnih kvalitet se bistveno niso spremenile že 40 let. V vseh obdobjih pa avtorji ugotavljajo, da je za razrednikovo vlogo nujno zagotoviti izobraževanje (Pušnik, 2001).

V *Beli knjigi* (2011, str. 132) je zapisano, da naj bi imel razrednik pomembnejšo vzgojno vlogo, kjer naj bi zasnoval, izvajal in reflektiral vzgojno delo in dejavnosti. Posebej pa bi se morala okrepiti neposredna in koordinacijska vloga razrednika, kjer razrednik sistematično in kontinuirano spremlja odgovorno sodelovanje učencev pri pouku, pri uresničevanju šolskih pravil in reda ter odnosov med učenci oziroma med učenci in učitelji.

V raziskavi Marentič Požarnikove in drugih (2005, str. 80–82) je večina osnovnošolskih in gimnazijskih učiteljev poudarila, da je vloga učitelja v vodenju, usmerjanju in svetovanju učencem oziroma v koordiniranju in usmerjanju pouka. Pogosto so učitelji izpostavljali tudi vlogo učitelja kot vzgojitelja. Učitelji na razredni stopnji (od 1. do 5. razreda)

pogosteje izpostavljajo vlogo učitelja kot vodnika, skrb za ustrezno vzdušje in odnose ter upoštevanje značilnosti učencev. Pogosteje navajajo pomen sodelovanja s starši, z učitelji in vodstvom šole. Predmetni učitelji pa že bolj izpostavljajo tradicionalno vlogo prenašanja znanja oziroma pomen obvladovanja svojega strokovnega področja ter pomen usposabljanja učencev za samostojnost. Avtorica (prav tam) navaja, da rezultati kažejo, da so učitelji na razredni stopnji verjetno naredili največji korak k spodbujanju aktivnega učenja.

Podobno razmišlja tudi Ažmanova (2012, str. 30), ki vlogo razrednika opredeljuje glede na štiri ravni razrednikovega delovanja:

- vodenje oddelka,
- vodenje posameznega učenca,
- sodelovanje z različnimi deležniki v šoli in zunaj nje ter
- skrb za lasten profesionalni razvoj.

Resman (1990, str. 31–35) navaja, da nam analiza in ozadje učiteljevega položaja, njegovega dela in nalog pokažeta, da se v učitelju srečujejo in soočajo vsaj tri ravnine, trije vidiki:

- učitelj kot uslužbenec,
- učitelj kot strokovnjak,
- učitelj kot oseba in osebnost.

Učitelj kot uslužbenec je pripadnik določene inštitucionalizirane vzgoje in izobraževanja. Vnaprej ima bolj ali manj opredeljen položaj in naloge, ki jih mora opraviti. Tu je izpostavljen upravni vidik, kjer je predvsem in močno izražena učiteljeva odgovornost do nadrejenih, šolsko-upravnih oblasti, ki ga kontrolirajo in od katerih je pravzaprav odvisen njegov uslužbenski obstoj. V takem položaju učitelj pogosto dobiva navodila za ravnanje prek predpisanih dokumentov. Od učitelja kot strokovnjaka se zaradi specifičnosti šolskih situacij, okoliščin ter osebnostnih lastnosti in sposobnosti udeleženih v vzgojno-izobraževalnem procesu zahteva izvirnost ravnanj in ukrepov ter iskanje izhodov. Delo (organizacija in vsebina) učitelja naj bi bilo podrejeno in usmerjeno v bodoče življenje mladih generacij. Pomembno pa je, da se ne prezre učitelja kot osebe in osebnosti, pač pa mu šola predstavlja mesto in tisto življenjsko področje dela, kjer uveljavlja svoje osebne strokovne zamisli, ambicije in cilje.

Prav tako je pomembno, da učitelj vlogo razrednika sprejme z naklonjenostjo, da je zanjo usposobljen in jo doživlja kot vir zadovoljstva (Ažman, 2012, str. 21).

Strinjamo se z Marinčkovo (2003, str. 41), ki pravi, da je vloga učitelja (in po našem mnenju tudi razrednika) verjetno ena najlepših, a hkrati najbolj odgovornih. Da breme ne bi bilo preveliko, mora učitelj znati sprejemati radosti in veselja mladih in se nanje odzivati. To spodbuja k iskanju tega, kar bogati življenja.

2 NALOGE RAZREDNIKA

Razrednikove naloge so zelo raznolike in segajo na področje odnosov in učenja (Ažman, 2006, str. 62).

Različni avtorji (Zorko, 2005; Pušnik, [...], 2000; Kalin, 1999; Čagran, 1998), ki se ukvarjajo z raziskovanjem področja razredništva, povzemajo naloge razrednika po Maliću (1988). Te so: administrativne, organizacijske in pedagoške. Kunsteljeva (2001, str. 115) poudarja, da se naloge pogosto medsebojno prepletajo, zato jih je včasih težko ali nemogoče ločiti. Zorko (2005, str. 10) opozarja, da ni dobro, da razrednik prevzame izključno administrativne naloge ali da je razrednik »ata ali mama« oddelka. Nobena od skrajnosti v razumevanju nalog razrednika ni dobra.

Pušnikova (2001, str. 12) ugotavlja, da različni avtorji naštevajo podobne naloge razrednika, vsi avtorji v vseh obdobjih pa ugotavljajo, da so naloge razrednika zelo zahtevne in da je za dobro opravljanje nujno zagotoviti izobraževanje. Strinjamo se z navedbami Zorka (2005), da so predpisi o nalogah razrednika zelo ohlapni in da bi bilo nujno natančneje razmejiti, kaj je in kaj ni naloga razrednika.

Ažmanova (2012, str. 39, 40) je na podlagi aktualne zakonodaje, *Programskih smernic [...]*(2005) in izkušenj z razredniki pripravila zbir nalog, ki jih opravi razrednik v oddelku.

Posamezne naloge je združila v tri temeljna področja:

1. vodenje,
2. učenje in učni ter drugi dosežki učencev,
3. oblikovanje oddelčne skupnosti.

Prvo področje nalog: **vodenje**

»Razrednik:

- načrtuje, spremlja in vrednoti delo oddelčne skupnosti (oblikuje program dela in skrbi za njegovo realizacijo in evalvacijo),
- vodi, koordinira delo oddelčnega učiteljskega zbora,
- organizira izbiro (imenovanje) oddelčnih predstavnikov učencev,
- vodi razredne ure,

- vodi roditeljske sestanke,
- vodi govorilne (pogovorne) ure,
- posreduje potrebne informacije učencem, učiteljem in staršem,
- skrbi za povezovanje oddelčne skupnosti z vsemi sistemi in ljudmi v šoli in zunaj nje,
- daje pobude in predloge v zvezi s poukom, programom dni posameznih dejavnosti, ekskurzij, šolskih prireditiv in interesnih dejavnosti,
- pomaga reševati konflikte in probleme med učenci, med učenci in učitelji ipd.,
- se zavzema za pravice učencev,
- skrbi za zakonito vodenje postopkov.« (prav tam, str. 39)

Drugo področje nalog: **učenje in učni ter drugi dosežki učencev**

»Razrednik:

- obravnava učne in vzgojne rezultate oddelka, skupin in posameznikov,
- spodbuja učence k aktivnemu sodelovanju,
- spodbuja in motivira učence in učitelje, da lahko razvijejo in uveljavijo svojo nadarjenost, sposobnosti in zamisli,
- organizira medsebojno pomoč učencev pri učenju,
- skrbi za usposabljanje učencev za načrtovanje kariere (poklicno vzgojo),
- oblikuje predloge za pohvale, priznanja in nagrade učencem v oddelčni skupnosti,
- na pobudo učencev ugotavlja ustreznost posamezne ocene,
- piše in ureja oddelčno dokumentacijo: spričevala, obisk pouka, opravičila, redovalnico, dnevnik, individualizirane programe, pedagoške pogodbe, posebne statute in druge evidence in zapisnike.« (prav tam, str. 39)

Tretje področje nalog: **oblikovanje oddelčne skupnosti**

»Razrednik:

- opazuje in spoznava oddelek,
- obvešča učence,
- soustvarja ustrezno vzdušje v oddelku,

- spodbuja ravnanje v skladu s temeljnimi človeškimi vrednotami; spodbuja sodelovanje med učenci; navaja učence na spoštovanje različnosti; spodbuja razvijanje čuta do sočloveka,
- načrtuje in organizira okoliščine, v katerih učenci prevzemajo soodgovornost za svoje ravnanje in odločitve ter življenje v oddelčni skupnosti (omogoča oblikovanje zrele, samostojne in odgovorne osebnosti),
- razvija preventivne dejavnosti s poudarkom na prizadevanju za zdravo življenje,
- organizira medsebojno pomoč sošolcev v različnih težavah,
- organizira različne akcije in prireditve,
- organizira različne oblike dežurstva učencev v skladu s sprejetim hišnim redom in dogovorjenim letnim načrtom dežurstev.« (prav tam, str. 40)

Po raziskavi Čagranove (1998, str. 380) zaznavajo učitelji pri izvrševanju pedagoških nalog več težav kot pri izvrševanju administrativnih in organizacijskih nalog. Čagranova (prav tam) si rezultat pojasnjuje s tem, da se organizacijska in administrativna dela ponavljajo in tako postajajo rutina, medtem ko je uresničevanje pedagoške funkcije vezano na enkratne, neponovljive situacije, ki od učitelja zahtevajo več strokovnega znanja in psihičnega napora. Nasprotno pa raziskava Pušnikove in drugih (2000) kaže, da je administrativna vloga za razrednike najtežja oziroma jim je najbolj zoprna. Prav tako Zorko (2005) v dveh raziskavah, narejenih na nereprezentativnih vzorcih, ugotavlja, da več kot polovica razrednikov čuti odpor do administrativnih del in da so ravno ta dela tista, zaradi katerih »ni prijetno« biti razrednik.

2.1 ADMINISTRATIVNE NALOGE

Administrativne naloge so tiste, pri katerih gre le za prepis zbranih podatkov: o učencu, njegovem uspehu, napredku ... (Kunstelj, 2001). Malić (1988, str. 30) prišteva k administrativnim nalogam vodenje in pregledovanje dnevnikov, pripravljanje seznamov učencev, zbiranje potrebnih dokumentov za vnašanje točnih podatkov v šolsko dokumentacijo, vnašanje podatkov v matično knjigo, izpolnjevanje spričeval, opravičevanje izostankov in vodenje njihove evidence, pisanje zapisnikov, pripravljanje

poročil, urejanje in vodenje osebne mape učenca, izdelovanje programa dela, programa dela učiteljskega zbora, sodelovanja s starši ...

Na začetku leta je potrebno urediti seznam učencev, pogodbe za prehrano, potrdila o šolanju, potrdila za izdajo mesečnih vozovnic, ključe za garderobne omarice, preverjanje osebnih podatkov, prijavnice za interesne dejavnosti, razna soglasja, nastaviti redovalnico in dnevnik, spraviti vpisnice in oblikovati letni načrt dela ... Na koncu šolskega leta razrednik napiše spričevalo, pohvale, uredi matični list, redovalnico, dnevnik, izdaja vzgojne ukrepe, napiše poročila o opravljenem delu ... (Ažman, 2012, str. 57).

Ačkovičeva (2001, str. 242) navaja, da je delo razrednika v šolskem letu urejanje in pregled matičnih listov, vodenje in urejanje dnevnika, redovalnice in matične knjige, pisanje zapisnikov, poročil in analiz dela z oddelkom.

Omenili smo že, da so administrativne naloge tiste, pri katerih je možno opraviti merjenje kakovosti razrednikovega dela (redni roditeljski sestanki, redni in natančni zapisi v šolski dokumentaciji ...).

Učitelji se pritožujejo, da jim sodobne zahteve po izpolnjevanju dokumentacije skrajšujejo čas za poučevanje (Savage in Savage, 2010, str. 80). Novak (2008) obžaluje, da mnogi učitelji vlogo razrednika zožijo zgolj na administrativno, v kar jih, po mnenju Malića (1988, str. 143), prisili njihova neusposobljenost za ostale oblike delovanja, predvsem pedagoške.

Ne glede na to pa so administrativna opravila potrebna zaradi ugotavljanja stanja na ravni celotne šole in možnosti korekcije delovanja na osnovi zbranih statističnih podatkov, zaradi morebitnih tožb in zaradi pridobivanja dokazov za prihodnost (Zorko, 2005).

Slovenija se (po raziskavi TALIS) uvršča v tisto tretjino sodelujočih držav, kjer učitelji za administrativne zadolžitve porabijo najmanjši delež časa. Tako porabijo slovenski učitelji pri pouku za administracijo v povprečju približno 5 minut (Sardoč et al., 2009). Menimo, da je čas, ki ga razredniki porabijo za administrativna dela, večkrat daljši.

2.2 ORGANIZACIJSKE NALOGE

Malić (1988, str. 30) k organizacijskim nalogam prišteva oblikovanje oddelka ali sodelovanje pri njegovem oblikovanju, sodelovanje pri ustanovitvi oddelčne skupnosti, pripravo in organizacijo roditeljskih sestankov, pripravo, sklicevanje in vodenje oddelčnega učiteljskega zbora, sodelovanje z upravo šole in s strokovnimi službami ...

Razrednik obvešča učence o šolskem koledarju, urniku, urniku zvonjenja, razporedu oddelkov in učilnic, prehrani, interesnih dejavnostih, nivojskem pouku, izbirnih predmetih, učbenikih, na koncu šolskega leta opravi pregled izposojenih knjig učencev iz šolske knjižnice, garderobnih omaric, izgubljenih predmetov, organizira vračanje učbenikov iz šolskega sklada in vroči spričevalo. Omeniti je potrebno tudi valetu, kjer razrednikova vloga pri pripravi in izvedbi ni majhna, kajti lahko sodeluje vsebinsko ali kot soorganizator (Ažman, 2012, str. 60–67).

Zorko (2005) k organizacijskim nalogam prišteva vodenje oddelčnega učiteljskega zbora, predlaganje pedagoške pogodbe, vodenja postopka o vzgojnih ukrepih, primerno organizacijo različnih sestankov in posvetov, posredovanje informacij učencem na eni ter učiteljem, svetovalnim delavcem in vodstvu šole na drugi strani. Avtor meni (prav tam), da organizacijske naloge razrednikom niso preveč psihično naporne, zahtevajo pa čas in ustrezno organiziranost razrednika. V primeru neorganiziranosti razrednika (pozabljanje, neprestano iskanje gradiva, dnevno spreminjanje zahtev in izjav, zamujanje, neizpolnjevanje obljub), je zelo težko obdržati spoštovanje učencev. Takšen razrednik tudi ne more učencem privzgajati doslednosti, načelnosti in točnosti. Strinjamo se z izjavami Savage in Savage (2010), da učiteljem vedno zmanjkuje časa. To se dogaja še posebej razrednikom. V zbornici se jih večina pritožuje, da preprosto ni dovolj časa, da bi v povprečnem šolskem dnevu in šolskem letu postoriti vse potrebno.

Razrednik je pogosto v vlogi organizatorja in vodje različnih sestankov, zato se mora naučiti voditi sestanke. Sestanki so bolj ali manj formalni. Formalni sestanek (npr. roditeljski sestanek, sestanek strokovne skupine za oblikovanje individualiziranega načrta ...) ima formalnega vodjo (vodi, usmerja, moderira, spodbuja, povzema, sprašuje, ...), vnaprej določen čas, kraj srečanja in dnevni red. Na sestanek se pripravimo z zastavitvijo ciljev, določitvijo vsebine ter razmislekom o udeležbi in organizaciji. Namen sestanka

mora biti razumljiv, udeležencem ustrezno sporočen, vključevati pa mora tudi razmislek o predvidenih sklepih. Pri izvedbi pa mora biti vodja ves čas pozoren na namen, odprto komunikacijo in enakovreden položaj sogovornikov (Ažman, 2012, str. 49).

2.3 PEDAGOŠKE NALOGE

Glede na cilj Kunstljeva (2001, str. 115) deli pedagoške naloge razrednika na tiste, s katerimi razrednik preprečuje probleme v oddelku (vpliva na boljši učni uspeh), in na tiste, ki so povezane s problemom v oddelku (rešuje učne in vzgojne probleme, posredno vpliva na boljše učne in vzgojne rezultate). Malić (1988, str. 30) navaja, da razrednik spremlja in raziskuje proces formiranja kolektiva učencev, rešuje vzgojne probleme oddelka, predlaga pohvale, nagrade in vzgojne ukrepe oddelčni skupnosti in učiteljskemu zboru, izreka vzgojne ukrepe iz svoje pristojnosti, spremlja napredek učencev pri pouku in drugih oblikah vzgojno-izobraževalnega dela, spremlja telesni in zdravstveni napredek učencev, spremlja in spoznava družinske razmere učencev, animira kulturno in družabno življenje učencev v oddelku.

Pri tem pa sodeluje s starši učencev oddelka, s strokovnimi delavci na šoli, z delavci šolske svetovalne službe, z vodstvom šole ter s strokovnimi in drugimi ustanovami, ki se ukvarjajo z otroki in mladostniki (Kunstelj, 2001, str. 117).

Razrednik spremlja učence pri aktivnostih zunaj učilnice, kot so: ekskurzije, tabori, šole v naravi, športni dnevi, izleti ... Najprej mora presoditi, ali se aktivnosti lahko udeležijo vsi učenci (zdravje, vedenje, vzgojni ukrepi), na aktivnostih pa poskrbeti, da učenci spoštujejo dogovore. Hkrati pa so te aktivnosti priložnosti za boljše spoznavanje učencev in zblížanje z njimi (Ažman, 2012, str. 72).

Jurančič (1990, str. 59) navaja, da je pedagoško delo v oddelku najzahtevnejše in najodgovornejše delo izmed vseh aktivnosti v šolstvu. S tem se strinja tudi Ažmanova (2006, str. 62), ki poudarja pomen vzgojno-pedagoške naloge razrednika, in sicer vodenja oddelka kot temeljne šolske enote. Na osnovi videnja oddelka opredeljujejo (prav tam, str. 62) temeljne naloge razrednika, za izvajanje katerih mora biti razrednik kompetenten. Razrednik mora biti kompetenten za vodenje oddelka in posameznih učencev k učnim in

razvojnim ciljem in za načrtovanje lastnega profesionalnega razvoja, ki vključuje vseživljenjsko učenje in podpira kakovostno opravljanje prvih dveh nalog.

Kunsteljeva (2001, str. 117) meni, da je težko podrobneje naštetih vse pedagoške naloge, ne da bi katero izpustili ali ji dali prednost pred drugo. Kljub množičnosti pedagoških nalog pa mora razrednik te naloge opravljati na dovolj visoki strokovni ravni, saj le tako uspešno vodi pedagoško delo v oddelku in rešuje vzgojne in učne probleme.

Zato mora (prav tam, str. 117):

- analizirati vzgojne in učne rezultate učencev oddelka,
- opravljati razvojno-raziskovalne naloge (analize, akcijsko raziskovanje),
- skrbeti za strokovno, natančno in dosledno vodenje pedagoške dokumentacije za oddelek.

Razrednik redno spremlja in analizira učne rezultate (ocene) v redovalnici. Sledi, ali učitelji spodbujajo notranjo motivacijo za učenje, sledi razmerju med preverjanji in ocenjevanji, preverja in ugotavlja, kako učitelji uresničujejo individualne posebnosti in intelektualne sposobnosti, ugotavlja, koliko učitelji pri vrednotenju učenčevega znanja upoštevajo pedagoška in psihološka načela ... Svoja opažanja posreduje učiteljem, ki poučujejo v oddelku in skupaj se dogovarjajo, kako bodo morebitne pomanjkljivosti odpravljali. Ob koncu ocenjevalnega obdobja opravi celotno analizo uspešnosti učencev oddelka in skupaj z učitelji, ki poučujejo v oddelku, oblikuje predloge za izboljšanje rezultatov (Kunstelj, 2001, str. 158).

Razrednik analizira tudi vzgojne rezultate oddelka z več vidikov:

- z vidika medsebojnih odnosov: učenec – učitelj, učitelj – učenec, do vodstva,
- z vidika stilov vodenja učnega procesa in vodenja šole kot celote,
- z vidika odnosa učenca do učenja ter do drugih aktivnosti, ki se organizirajo na šoli (prav tam, str. 178).

Prav tako razrednik redno spremlja in analizira izostanke učencev ter ugotavlja njihovo opravičenost oziroma neopravičenost. Razrednik razišče najpogostejše razloge opravičenega izostajanja in razloge za neopravičeno izostajanje (pogostejše v tretjem VIO). O neopravičenem izostajanju so potrebni sprotni in takojšnji pogovori z učencem, učitelji in s starši, kajti najučinkovitejša je pravočasna in takojšnja pomoč. Ob koncu šolskega leta mora razrednik strniti vzroke in posledice izostajanja ter skupaj z učitelji, ki poučujejo v

oddelku, narediti načrt dela oddelčnega učiteljskega zbora, dela z učenci in s starši ter ga vključiti v vzgojni načrt za naslednje šolsko leto (Rabič, 2001, str. 172–173).

Zaključki in ugotovitve analiz, razvojno-raziskovalnih nalog, opažanj in drugih dogajanj v oddelku mu nakazujejo vsebino in cilje, ki jih uresničuje pri:

- vodenju, usmerjanju in svetovanju učencem ter koordiniranju pedagoškega dela v oddelku,
- vodenju oddelčnega učiteljskega zbora,
- sodelovanju s starši učencev oddelka,
- sodelovanju s strokovnimi organi na šoli,
- sodelovanju z delavci svetovalne službe in z vodstvom šole,
- sodelovanju s strokovnimi in z drugimi ustanovami, ki se ukvarjajo z otroki in mladostniki (Kunstelj, 2001, str. 117).

V nadaljevanju bomo podrobneje opredelili posamezne pedagoške naloge.

2.3.1 Odnosi med razrednikom in učenci

Razrednik je učenčev prvi učitelj, na katerega se ima pravico nasloniti, ga nagovoriti, ko gre za vprašanja njegovega počutja in vsakdanjega življenja v šoli. Za posameznega učenca in celoten oddelek predstavlja razrednik most, preko katerega stopa in se vključuje v širšo skupnost, ki jo predstavlja šola (Programske smernice [...], 2005, str. 6).

Oddelek predstavlja temeljno socialno in vzgojno-izobraževalno skupnost šole, v kateri učenec preživi precejšen del svojega življenja in v kateri zadovoljuje še najrazličnejše druge potrebe. Oddelčno skupnost sestavljajo vsi učenci oddelka skupaj z učitelji, ki jih poučujejo (Resman et al., 1999b, str. 145).

Razrednik vodi oddelek. Ta naloga je obsežna in zahtevna. Prizadeva si uresničevati temeljne vzgojno-izobraževalne cilje sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji:

- optimalni razvoj posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo;

- vzgajanje za medsebojno strpnost, razvijanje zavesti o enakopravnosti spolov, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi;
- spoštovanje otrokovih in človekovih pravic in temeljnih svoboščin, razvijanje enakih možnosti obeh spolov ter s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi;
- spodbujanje zavesti o integriteti posameznika;
- zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje otrok iz socialno manj spodbudnih okolij;
- zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje otrok; mladostnikov in odraslih s posebnimi potrebami;
- spodbujanje vseživljenjskega izobraževanja;
- omogočanje razvoja in doseganje čim višje ravni ustvarjalnosti čim večjemu deležu prebivalstva (2. člen Zakona o organizaciji [...], Ur. l. RS, št. 16/2007).

Razrednikovo vodenje oddelka v veliki meri vpliva na uspeh in vedenje učencev. Marzano in drugi (2003) so v raziskavi ugotovili, da so učinki osnovnošolskih učencev v enem šolskem letu pri učinkovitem učitelju kar za 38 % višji kot pri učencih neučinkovitega učitelja, pri učinkovitem učitelju in šoli pa so po dveh letih učinki osnovnošolskih učencev kar 46 % odstotkov višji kot pri učencih neučinkovitega učitelja in šole.

Razrednikovo vodenje oddelka temelji na njegovem osebnem odnosu z učenci. Na kakovost odnosa pa vplivajo: razrednikova osebnost, osebnost učenca, število učencev v oddelku, odnosi v učenčevi družini in šolska kultura (Ažman, 2012, str. 91).

Ivanekova (2004, str. 17) navaja, da je razrednik razpet med dve ključni nalogi in sicer med:

- iskanje najboljših rešitev za doseganje ciljev učenja glede na vloženi napor in delo vsakega učenca in
- ustvarjanje dobre klime in motiviranje vseh oseb, ki morajo biti učencu spodbuda za napredovanje.

Razrednik bo uspešno opravil obe nalogi, če bo vodil oddelek in tim sodelavcev demokratično, z odprto komunikacijo, če bo usmerjal aktivnosti k zastavljenemu cilju in sistematično motiviral vse osebe v procesu.

Bistvo procesa učenja je v odnosu med učiteljem in učencem. Učiteljeva učinkovitost je odvisna od kvalitete tega odnosa. Odnos med učiteljem in učencem je dober, kadar je vsak partner lahko direkten, pošten, prepričan, da je cenjen, da se zaveda vzajemne odvisnosti, da lahko vsak zase raste in razvija svojo kreativnost, individualnost. V tem odnosu skupno zadovoljujeta potrebe. Ta odnos je veliko pomembnejši od tega, kako, kaj ali koga učitelj uči. Učitelj naj bo v oddelku samo človek (Gordon, 1992). Podpiramo Gordonovo razmišljanje (prav tam, str. 75), da je potrebno razvijati odnos, kjer bomo vsi zmagovalci. Pri tem razrednik deluje tako (in to učencem tudi pove), da ne uporablja svoje moči za prevlado nad učenci, prav tako ne mara, da zmagujejo učenci na račun porazov razrednika. Spoštuje potrebe učencev in svoje potrebe. Učence povabi k iskanju takega načina sodelovanja, kjer z učiteljem najdejo tako rešitev, ki je ugodna za vse.

Kot pravi Glasser (2001) je pomembno, če želimo z učenci imeti trdne odnose, da se izogibamo uporabi zunanega nadzora in izženemo iz oddelka sedem škodljivih navad: grajanje, obtoževanje, sitnarjenje, grožnje, kaznovanje ali ponujanje nagrade. Namesto teh ponuja Glasser sedem povezovalnih navad ali navad teorije izbire: skrbnost, poslušanje, podpiranje, prispevanje, spodbujanje, zaupanje in prijateljstvo. Priznava, da so si učitelji izbrali najtežjo službo, kar zadeva človeška razmerja, kajti nikjer drugje ni treba narediti toliko za ustvarjanje odnosa, ki je predpogoj za uspešno poučevanje.

Kyriacou (1997) pa poudarja, da moramo napredovanje učencev občasno spodbujati in utrjevati s pohvalami in priznanji. S tem jim dajemo občutek, da skrbno spremljamo in cenimo njihovo napredovanje. Pri učencih je potrebno spodbujati in utrjevati samozavest. Uspešno poučevanje je odvisno tudi od učiteljeve sposobnosti opazovanja, prilagajanja, razvijanja svojega dela z upoštevanjem vedenja učencev. Red in mir sta nujna pogoja za učinkovit pouk.

Osnova in pogoj za uspešno delovanje vsakega učitelja sta tudi neposredna komunikacija in interakcija, ki ji sledijo trdni in jasni dogovori z jasno postavljenimi cilji, humani in spoštljivi odnosi z ustrežno distanco ter učiteljeva pristna avtoriteta. Takšno delovanje ima boljše in trdnejše rezultate in vpliv na celostno oblikovanje osebnosti (Kunstelj, 2001, str. 178).

Razrednik večinoma neposredno sodeluje z učenci, Tomac Stanojeva (2010) pa meni, da je z razvojem informacijsko-komunikacijske tehnologije e-kompetentnemu učitelju znatno

olajšano biti dosleden in posledično še učinkovitejši in uspešnejši razrednik tudi na daljavo. Zelo primerna se ji zdi spletna aplikacija Moodle tudi za razredništvo, saj uporabnike interne spletne učilnice spodbuja in usmerja k medsebojnemu povezovanju ter aktivni izmenjavi informacij, stališč idr. Predlaga, da v spletno učilnico daje informacije, ki so zanimive tako za učence kot za njihove starše, saj jim je s tem olajšano iskanje aktualnih internih podatkov.

Učence razrednik vodi k pridobivanju izkušenj, k postavljanju vprašanj, k reševanju problemov in iskanju načinov, kako jih rešiti. Pri njih spodbuja radovednost, ki izhaja iz preizkušanja, poskušanja in napak, uspehov in neuspehov ter lastnih spoznanj. Učence spodbuja in motivira, jim nudi pomoč in jih usmerja v dopolnitev manjkajočega znanja. »Učenci so zelo občutljivi na ravnanje učiteljev, zlasti pri preverjanju in ocenjevanju znanja.« (Kramar, 1990, str. 42) Učiteljevo ravnanje pri preverjanju in ocenjevanju zelo močno vpliva na učenčevo sodelovanje v celotnem vzgojno-izobraževalnem procesu, na učenčevo osebno počutje in njegov odnos do izobraževanja, šole in znanja (prav tam, 1990).

Na področju veščin preverjanja in ocenjevanja napredka učitelji zaznavajo primanjkljaj predvsem pri spremljanju in ugotavljanju napredka učencev pri strategijah učenja, socialnih veščinah in informacijski pismenosti (Peklaj, 2006, str. 41).

Učitelji v raziskavi TALIS izjavljajo, da se učenci največ naučijo, če sami najdejo rešitve problemov, in da učinkoviti učitelji pokažejo pravi način za rešitev problema. Najnižjo vrednost sta imeli izjavi »Moja vloga je učencem olajšati raziskovanje« in »Koliko se bodo učenci naučili, je odvisno od njihovega predznanja.« (Sardoč et al., 2009, str. 108)

Razrednik spremlja dosežke učencev in jih analizira skupaj z učenci, o ugotovitvah pa se pogovori z oddelčnim učiteljskim zborom. Pri tem preučijo povprečne ocene, odstopanja, učne in vzgojne uspehe in neuspehe pri posameznem predmetu. Rezultate primerjajo z rezultati iz prejšnjih konferenc ali minulega šolskega leta. Na podlagi ugotovitev razrednik korigira cilje oddelka v naslednjem obdobju. »Z učenci oblikuje predloge za izboljšanje učnega uspeha, večjo prisotnost učencev pri pouku, vzdrževanje discipline, spoštovanje pravil in izboljšanje medsebojnih odnosov.« (Ažman, 2012, str. 75) Cilje spremljajo in vrednotijo po zastavljenem načrtu (prav tam, str. 75).

Aktivnosti učencev in učiteljev se medsebojno tesno prepletajo. Tudi učenci so temeljni izvajalci vzgojno-izobraževalnega procesa, niso objekti učiteljevega dela, pač pa njegovi objektivni sodelavci. Sodelujejo pri izvajanju pouka oziroma obravnavi novih vsebin in pridobivanju znanja. Učitelj učence uvaja, uči in usposablja za samostojno pridobivanje znanja (Kramar, 1990, str. 38–41).

Učencem pomaga doseči zastavljene vzgojno-izobraževalne cilje ustrezna šolska kultura, ki jo v prvi vrsti ustvarjajo učitelji in učenci. Učenci lahko razvijajo kritičen pogled nase in svet predvsem s pomočjo odkritega dialoga, odprte komunikacije, izmenjave izkušenj, refleksije in učenja drug od drugega, naštetu pa tudi omogoča učinkovito in aktivno učenje v kulturi dobrih odnosov (Ažman, 2006, str. 26).

Slovenski učitelji so v raziskavi TALIS v povprečju zelo enotno poročali o odnosih z učenci, ki so nižji od TALIS-ovega povprečja, vendar pa ocena, ki je pod mednarodnim povprečjem, ni nujno kazalec negativnih odnosov med učitelji in učenci (Sardoč et al., 2009, str. 123–124).

Rezultati raziskave PISA so pokazali, da pozitivna šolska klima pozitivno kolerira z višjimi dosežki učencev in sodi med najpomembnejše dejavnike delovnega okolja učiteljev ter vzgoje in izobraževanja nasploh. Pomembno se povezuje tako s poučevanjem in učenjem kakor tudi z dosežki učencev (Sardoč et al., 2009). Mednarodne primerjave in nacionalne analize kažejo, da so učitelji na splošno zadovoljni z razredno klimo. Slovenski učitelji v raziskavi TALIS ocenjujejo razredno klimo v povprečju bolj pozitivno kot učitelji v ostalih sodelujočih državah (prav tam, str. 127).

Razredno okolje se pomembno povezuje s poučevanjem in z učenjem učencev, zato so v mednarodni raziskavi TALIS preverjali klimo v oddelku in čas, ki ga v okviru pouka učitelj nameni za posamezne dejavnosti. Ugotovili so, da slovenski učitelji v povprečju bolj soglašajo s trditvijo, da se učenci trudijo ustvariti prijetno učno vzdušje (75 % učiteljev), čeprav v drugi trditvi učitelji menijo, da najbolj ovira učni proces nemir v oddelku. Slovenski učitelji največ časa porabijo za dejansko poučevanje (pri tem se Slovenija uvršča na peto mesto med sodelujočimi državami). Slovenija se uvršča v tisto tretjino sodelujočih držav, kjer učitelji za administrativne zadolžitve porabijo najmanjši delež časa in v tisto četrtno sodelujočih držav, kjer učitelji za ohranjanje miru porabijo najmanj časa. Tako porabijo slovenski učitelji v povprečju približno 35 minut za dejansko

poučevanje in učenje, po 5 minut pa za ohranjanje reda v oddelku in za administracijo (Sardoč et al., 2009, str. 119–127).

Slovenski ravnatelji so v raziskavi TALIS navedli, da učenci motijo učni proces s povzročanjem nemira v oddelku, z zastraševanjem ali zmerjanjem drugih ter s preklinjanjem in vandalizmom. »Večje kot je mesto, vas oziroma kraj, v katerem se šola nahaja, pogosteje ravnatelji poročajo o tem, da nemir učencev ovira učni proces na njihovi šoli.« (Sardoč et al., 2009, str. 55–56) Prav tako so ravnatelji poročali, da učitelji v Sloveniji ovirajo izvajanje učnega procesa s svojo odsotnostjo, in sicer večje kot je mesto, vas oziroma kraj, v katerem se šola nahaja, bolj odsotnost ovira učni proces na šoli (prav tam, 2009, str. 49–56).

Tudi v raziskavi Čagranove (1998, str. 382) so razredniki osnovnih šol na drugem mestu izpostavili, da zaznavajo težave pri izpolnjevanju nalog razrednika s področja discipline. Veliko časa in truda posvetijo reševanju vzgojnih problemov, reševanju konfliktov med učenci, med učenci in učitelji ter izrekanju vzgojnih ukrepov. Na tretje mesto so razredniki postavili težave, ki izhajajo iz socialnih in čustvenih potreb učencev (reševanje individualnih, osebnih in učnih problemov, spoznavanje učenčeve osebnosti, oddelčne strukture).

Uspeh v resničnem svetu je odvisen od delovnih spretnosti: reševanja problemov, uporabe znanja, vodenja, sodelovanja, govorjenja in poslušanja (Glasser, 2001, str. 76).

Razrednik odgovornost za učne dosežke učencev predaja v roke učencev samih. Vključuje jih v načrtovanje, spremljanje in evalvacijo ciljev oddelka, učnih ciljev, jim posreduje sprotne povratne informacije o napredku in na urah oddelčne skupnosti obravnava s tem povezane teme (Ažman, 2012, str. 75).

Blandfordova (1998) je postavila osnovna pravila za vodenje oddelka, v katerih navaja, da je potrebno biti točen, temeljit, imeti dobro pripravljene materiale in sredstva, potrebno je vztrajati na sodelovanju vseh učencev, jih zaposliti, imeti spoštljiv odnos do vseh učencev in sodelavcev, potrebno se je izogibati kričanju, dosledno uporabljati pohvale in kazni. Pozornost je potrebno nameniti dogajanju v oddelku in predvideti dogajanja v njem ter ne spregledati problemov učencev. Potrebno je imeti pripravljene strategije za obvladanje kritičnih situacij v oddelku, pozornost je potrebno posvetiti vsakemu učencu, izpolniti vse obljube, izogibati se stigmatiziranja, uporabljati različne metode in tehnike poučevanja,

končati uro uspešno s ponovitvijo pomembnih podatkov, učenci pa naj mirno zapustijo učilnico.

Na začetku leta mora razrednik skupaj z učenci oblikovati jasna pravila, skladna s cilji, zahtevami, pričakovanji in načrti, ter določiti prioriteta pravila, od katerih se ne odstopa. Pojasni jih učencem, vpraša po mnenju, pove tudi posledice ob neupoštevanju. Razrednik učencem pojasni svoja pričakovanja, prav pa je, da tudi učenci njemu pojasnijo svoja (Ažman, 2012, str. 92).

Pravila se določi tako, da se jih najprej oblikuje, nato pojasni, izvaja in spremlja izvajanje (Savage in Savage, 2010).

Posamezni učenci v oddelku kršijo pravila, razrednik pa se odzove na kršitve z neformalnimi, formalnimi in alternativnimi ukrepi. Pri ukrepanju izhaja iz vzgojnega koncepta šole (Ažman, 2012, str. 97).

Grayeva (2002) svetuje, naj bodo razredna pravila minimalna, pozitivna in povezana z jasnimi posledicami.

Vsak učenec naj bi imel enakopraven položaj v oddelku ne glede na to, da vsi ne sprejemajo enako različnih mnenj, pogledov, tolerantnosti, spoštljivosti, odgovornosti, pravic in dolžnosti in da se ne odzivajo enako (Kunstelj, 2001, str. 120).

Troha (1990) poudarja, da je pomembno spoznati vrednote družine za neposredno vzgojno delovanje šole, hkrati pa mora biti šola iz vzgojnih razlogov občutljiva tudi za vrednote, ki so nastale iz avtentičnih potreb ljudi v krajevnem okolju.

Razrednik mora pridobiti informacije o učencih, njihovem življenju, poznati mora komunikacijo med učenci, biti mora v središču dogajanja in s skupnostjo učencev živeti to dogajanje. Skupni cilj oddelčne skupnosti bo lahko dosežen, če bo načrtovanih veliko krajših in preprostejših korakov na poti sobivanja (Guzelj, 2001, str. 208). Veliko informacij dobi z opazovanjem učenca v različnih okoljih in pri različnih aktivnostih pri pouku kot učitelj in kot razrednik pri spremstvih, športnih dnevih, taborih ... (Ažman, 2012, str. 121). Bečaj (2001) poudarja, da delo ne more biti samo naloga razrednika, ker na njegovo kakovost tako ali drugače vplivajo vsi, ki se v oddelku pojavljajo in so v tem smislu za kakovostno opravljeno delo tudi soodgovorni.

Na oblikovanje in razvoj oddelčne skupnosti vplivajo različni subjektivni dejavniki: razrednik, učenci, učitelji oddelka, starši, šolska kultura, posredno še vrstniška kultura ... Razrednik si ne more pripisati vseh zaslug za dobro delovanje oddelka, prav tako pa se ne

sme čutiti krivega, nesposobnega ali neuspešnega, če oddelek ne deluje dobro. Vsekakor pa je treba o tem spregovoriti z učenci, drugimi učitelji in s starši ter po potrebi poiskati pomoč svetovalne službe, drugih razrednikov, ravnatelja ali se vključiti v supervizijsko skupino (Ažman, 2012, str. 82, 83).

Skupina učencev oddelka postane skupnost, če in ko učence povezuje skupni cilj. Oblikujejo ga vsi učenci in razrednik in je sredstvo za doseganje različnih individualnih ciljev. Oddelčni cilj lahko poiščemo v smeri dejavnosti, ki so učencem zabavne, privlačne in jim prinašajo zadovoljstvo (Ažman, 2012, str. 86).

Oddelčna skupnost gre v svojem razvoju skozi različna obdobja, ki jih Ažmanova (2012, str. 80, 81) povzema po Tuckmanovem modelu. Razvoj poteka v štirih stopnjah:

1. oblikovanje oddelka kot skupine,

Učenci se med seboj spoznavajo, odkrivajo sebe, se pogovarjajo, iščejo sprejetost, ocenjujejo stopnjo zaupanja, izražajo potrebe in razvijajo občutljivost za specifične potrebe, prepoznavajo podobnosti in razlike, spoznavajo pričakovanja in cilje ... Razrednikova naloga je, da se učenci med seboj spoznavajo in razvijajo strpnost do drugačnosti.

2. nasprotovanje,

V oddelku se pojavijo nasprotujoča si čustva. Vsak učenec si kot posameznik želi biti sprejet, obenem pa se boji zavrnitve. Pojavijo se ljubosumnost, borbenost, tekmovalnost, podcenjevanje, nesproščenost ... Razrednikova naloga je, da z odprto komunikacijo razrešuje konflikte in učence spodbuja k izražanju svojih zadreg, dvomov, strahov. Pri tem mu je pomembno, da vzpostavi sproščeno vzdušje.

3. sprejetje pravil, razdelitev vlog in odgovornosti,

Posledično je manj obrambnega vedenja. Učenci se zavedajo svojih močnih in šibkih strani, znajo poiskati pomoč, se med seboj razumejo. Učenci uspešno sledijo ciljem oddelka z odprto komunikacijo in visoko stopnjo zaupanja.

4. delovno vzdušje.

Učenci medsebojno izmenjujejo izkušnje, občutke, ideje, so sproščeni in med seboj dobro komunicirajo. Drug drugemu dajejo oporo. Delajo v skladu z načrtom in cilji.

Nekateri oddelki nikoli ne napredujejo do zadnje stopnje, razrednikova naloga pa je, da učence pozna in vodi.

Za dobro delovanje oddelčne skupnosti ni pomembno le njeno oblikovanje, pač pa tudi vzdrževanje, zato je to načrtno in trajno delo. Schmuck in Schmuckova (1997, str. 2–21) navajata štiri področja, pomembna za razvoj šolskega oddelka kot socialne skupnosti:

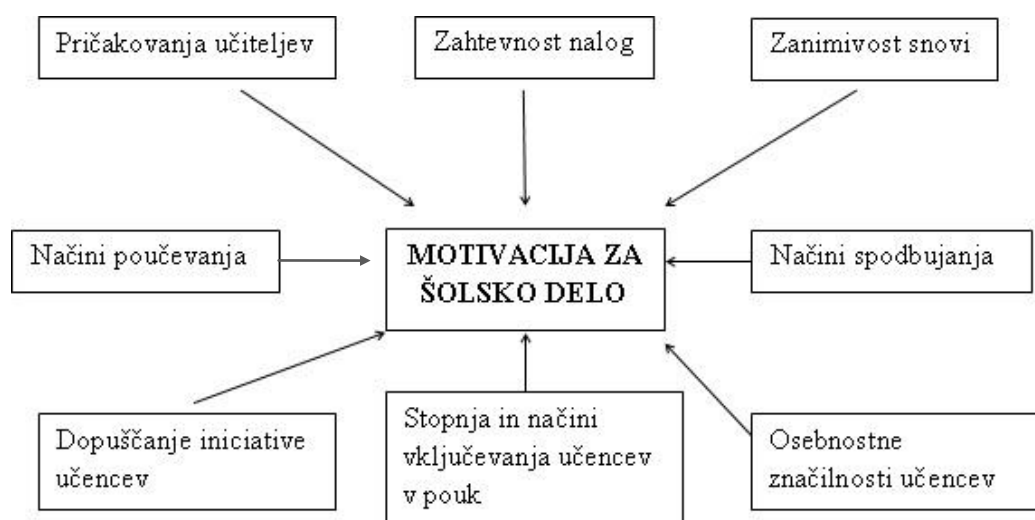
1. **članstvo** – pogovarjanje, spoznavanje, sprejetost, občutljivost za posebne potrebe posameznikov,
2. **sodelovanje v skupnih dejavnostih** – samostojne naloge, menjavanje nalog, pogovor o konfliktih, aktivnost vseh,
3. **storilnostno področje** – dovoljenost in upoštevanje individualnih razlik, motiviranost učencev za učenje, sposobnost postavljanja dolgoročnih ciljev, razmerje med skupno in individualno odgovornostjo, prepoznavanje in reševanje težav,
4. **vzdrževanje skupine** – ovrednotenje učinkovitosti oddelka, učinkovitosti reševanja težav, samovrednotenje in napredovanje posameznikov.

Vzgojno delovanje v šoli mora biti skrbno načrtovano, strokovno izvajano in spremljano, kar določa tudi Zakon o osnovni šoli (Ur. l. RS, št. 102/2007), ki šoli narekuje pripravo vzgojnega načrta. Vzgojni načrt oblikujejo strokovni delavci šole v sodelovanju z učenci, starši in delavci šole in vsebuje temeljne vrednote in vzgojna načela, vzajemno sodelovalni odnos s starši, vzgojne dejavnosti šole, vzgojne postopke in ukrepe. Pomembno je, da razrednik v oddelku deluje vzgojno, da (seveda v sodelovanju z vsemi udeleženci) načrtno skrbi za razvoj oddelka, uresničevanje oddelčnih ciljev, dobre odnose in komunikacijo.

Razrednik deli naloge z učenci. Število in vsebina nalog sta odvisna od starosti učencev in od tega, kako in koliko želi razrednik učence vključiti v delo. Učenci se učijo odgovornosti, krepijo občutek pripadnosti skupnosti, z uspešno izkušnjo pa razvijajo dobro samopodobo in se usposablajo za dejavno državljanstvo. Razrednik pri učencih vpliva na razvoj njihove samopodobe zavedno in nezavedno. Vsak učenec naj bi prevzel kakšno nalogo v oddelku in tako zavzel formalno in neformalno vlogo v skupini. Z imenovanjem oddelčnega odbora nekateri učenci prevzamejo formalne naloge predstavnikov oddelka: predsednika; podpredsednika; tajnika; referenta za kulturo; referenta za šport; referenta za

prehrano; učenca, odgovornega za učne pripomočke; učenca, ki pripravlja tematske ure oddelčne skupnosti in tutorja, ki pomaga drugim pri učenju. Pomemben pa je tudi njihov položaj, njihova neformalna vloga v oddelku. V kolikor učenci prevzamejo negativne vloge (žrtve, črne ovce, klovna), je pomembno, da razrednik dogajanje pravočasno prepozna in ustrezno ukrepa. Najprej se pogovori z učencem, oddelkom, razišče vzroke neustreznega vedenja, postavi meje, spregovori o posledicah, spodbudi iskanje možnosti dokazovanja učenca ..., v primeru večjih težav pa razrednik poišče pomoč svetovalne službe, staršev in drugih strokovnjakov (Ažman, 2012, str. 89, 116).

Učenčeva uspešnost in njegov celostni razvoj sta v neki meri odvisna od možnosti zadovoljevanja njegovih interesov, nagnjenj, specifičnih nadarjenosti, zato mora razrednik spremljati odzivanje vsakega učenca in ga usmerjati v ustrezne aktivnosti tudi po pouku, starše pa informirati o možnostih pridobivanja dodatnih znanj njihovih otrok. Razrednik spodbuja učence k vključevanju v različne projekte, raziskovalne naloge, interesne dejavnosti (Kunstelj, 2001, str. 116), k dodatnemu pouku, dopolnilnemu pouku ... Učenci se učijo in ustvarjajo pozitiven odnos do učenja in dela v veselem razpoloženju in sodelovanju, na dostopen in zanimiv način (Ivanek, 2004). Na motivacijo za šolsko delo vplivajo različni dejavniki (Pušnik, [...], 2000, str. 63).



Slika 1: Dejavniki, ki vplivajo na motivacijo za šolsko delo (Pušnik, [...], 2000, str. 63)

Kljub vsemu pa se ni mogoče izogniti ali preprečiti vseh problemov, ki se pojavijo pri posameznem učencu ali v celotnem oddelku, pa naj so ti vzgojne ali izobraževalne narave. Slabi vzgojni rezultati vplivajo na učne rezultate in obratno, zato je zelo pomembno, da razrednik pravi čas odkrije vzroke le-teh pri posameznikih ali v oddelku. Razrednik se mora s problemi soočiti, raziskati njihove vzroke in jih sproti reševati. Na razrednikovo uspešnost vpliva njegovo strokovno znanje s pedagoško-sociološkega in psihološkega področja, njegove osebne lastnosti, ki vplivajo na avtoriteto, medsebojne odnose in komunikacijo. V kolikor razrednik presodi, da sam ne bo zmož, vključi v reševanje učitelje oddelka, starše, druge pedagoške delavce, svetovalne delavce, vodstvo šole in strokovnjake izven šole (Kunstelj, 2001). Strinjamo se s Pušnikovo ([...], 2000, str. 28), ki meni, da je reševanje problemov zelo zahtevno in občutljivo. Ob pojavu problema se od razrednika pričakuje posredovanje, ukrepanje, zmanjšanje ali odstranitev problema. Tudi sam ima občutek, da mora nekaj storiti in tako se znajde v konfliktu.

Prvo pravilo pri reševanju problemov v oddelku je, da je za rešitev problema odgovorna tista oseba, ki ima problem. Vsakič, ko kdo drug reši problem namesto učencev, jim odvzamemo priložnost za prevzemanje odgovornosti (Bluestein, 1997).

Gordon (1992) svetuje uporabo »jaz sporočil« pri reševanju problemov (omogočajo prave, osebne, intimne in pristne odnose) in uporabo »metode tri«, s katero rešujemo konflikte brez poraženca. S to metodo je mogoče reševati vedenjske in učne probleme. Proces reševanja problemov brez poraženca poteka v šestih stopnjah (John Dewey, povzeto po Gordon, 1992, str. 75–80):

1. definiranje problema,
2. iskanje možnih rešitev,
3. ovrednotenje teh rešitev,
4. odločitev, katera rešitev je najboljša,
5. odločitev načina izvedbe (izvedba),
6. preverjanje, kako je rešitev uspela.

Pri uporabi te metode, ki zahteva veliko časa, ni več potrebe po obrambnih mehanizmih učencev, učitelj pa nima razlogov, da bi svoje delo doživljal kot mučno in zoprno. Učenci postajajo samostojnejši in odgovornejši.

Brajša (1993) navaja, da reševanje problemov v kompleksnih situacijah pogosto zahteva spremembo v zornem kotu gledanja in s tem spremembo v razumevanju problema.

Problem je subjektivno doživljanje in interpretiranje dogajanja. Posamezniki neko dogajanje doživljajo kot problem, drugi pa ne. Isti učitelj lahko isto dogajanje včasih doživlja kot problem, drugič pa ne. Razrednik se v različnih problemskih situacijah znajde v vlogi udeleženca v konfliktni situaciji (ovirane so njegove potrebe npr. po izpeljavi učne ure), v vlogi svetovalca pri reševanju problemov drugih, kot posrednik v konfliktni situaciji ali v vlogi udeleženca v konfliktu zaradi različnih vrednot (Bizjak, 2000). Na nesprejemljivo vedenje učencev, ki izvira iz različnih vrednot, ne vplivamo samo s svetovanjem, ampak veliko bolj s svojim vedenjem. Z njim sporočamo o svojih vrednotah, stališčih, prepričanjih, ki služijo učencem kot model, ki ga lahko prevzamejo (Gordon, 1992, str. 95).

Rešitve problema je potrebno iskati skupaj z drugimi in ne zanje. Koristno je, da si razrednik v problemski situaciji postavi vprašanje: Kakšna rešitev bo zame sprejemljiva? Prave rešitve so tiste, ki spodbujajo spremembe pri vseh udeležencih v problemu. Dolgotrajne notranje spremembe pa lahko vsak posameznik doseže le sam (Bizjak, 2000). Avtorica (prav tam, str. 322) meni, da izkušnje bogatijo učiteljevo sposobnost reševanja problemov le, če o njih poglobljeno razmišlja ter jih nenehno kritično preverja v praksi. Prav tako je koristna analiza neuspehov, saj se na napakah učimo.

Za razrednika je pomembno, da spozna in pozna različne sposobnosti učencev (Ivanek, 2004), saj so med njimi tudi učenci s posebnimi potrebami, nadarjeni učenci, športniki, glasbeniki, plesalci ... Individualne ure, pogovorne ure razrednika in učenca, so pozitivne, saj tako prihaja do osebnih stikov, pogovora, iskanja pomoči in rešitev (Pušnik, [...], 2000, str. 34). Z aktivnim poslušanjem razrednik učencem s problemi pomaga k večji osebni rasti, neodvisnosti in samozaupanju, hkrati pa se razrednik reši občutka prevzemanja odgovornosti za vsakega učenca (Gordon, 1992). Še posebej mora biti pozoren na učence s posebnimi potrebami. Zanje in za nadarjene učence skupaj s sodelavci pripravi individualizirani program.

Delo razrednika je usposabljanje učence za vseživljenjsko učenje, za življenje in delo v sodobni družbi in družbi prihodnosti. Njegovo delo usmerja kompetenčni pristop k učenju, ki opredeljuje, kakšno znanje, spretnosti, veščine in interese, odnos do znanja morajo učenci pridobiti med šolanjem. Razrednik z ustreznim okoljem in pogoji dela ter

neposrednim vzgojnim delom podpira pridobivanje vseh osmih ključnih kompetenc, ki naj se razvijajo pri učencih (Ažman, 2012, str. 17).

Te so:

1. sporazumevanje v maternem jeziku,
2. sporazumevanje v tujih jezikih,
3. matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji,
4. digitalna pismenost,
5. učenje učenja,
6. socialne in državljske kompetence,
7. samoiniciativnost in podjetnost ter
8. kulturna zavest in izražanje (Priporočilo [...], 2006).

Ažmanova (2012, str. 18) navaja, da mora razrednik poznati te kompetence in jih vključiti v cilje dela z oddelkom. Predlaga, da razrednik v sodelovanju s šolsko svetovalno službo, z učitelji oddelka in drugimi strokovnjaki ustvarja ugodno učno okolje in s tem posredno spodbuja prve štiri kompetence. Z vključevanjem ustreznih vsebin v ure oddelčne skupnosti in druge oblike dela z oddelkom pa lahko učenci neposredno usvajajo predvsem zadnje štiri kompetence.

2.3.1.1 Ure oddelčne skupnosti

Ure oddelčne skupnosti³ sodijo v obvezni program osnovne šole, kjer učenci skupaj z razrednikom obravnavajo vprašanja, povezana z delom in življenjem učencev (Zakon o osnovni šoli, Ur. l. RS, št. 81/2006). Predmetnik devetletne osnovne šole (2008) določa pol ure na teden za uro oddelčne skupnosti v drugem in tretjem VIO. V prvem VIO te ure niso predvidene v predmetniku, delo z oddelčno skupnostjo pa poteka sočasno ob drugem vzgojno-izobraževalnem delu v oddelku.

Ure oddelčne skupnosti je treba časovno umestiti v letni načrt dela oddelka, opredeliti cilje (povezane s storilnostjo in z negovanjem ustreznega vzdušja), teme in njihov potek. Le tako bodo lahko uspešno izpeljane (Ažman, 2012, str. 53).

³ Za oddelčno skupnost uporabljamo kratico OS.

Ura oddelčne skupnosti naj bi bila prijetna za razrednika in učence, naj bi bila ura posebnega pričakovanja, ko se posvečamo vsebinam, ki nas zbližujejo in povezujejo (Marinček, 2003, str. 13). Iz raziskave Čagranove (1998) razberemo, da so razredniki osnovnih šol z vodenjem ur oddelčne skupnosti in diskusij bolj obremenjeni kot z individualnimi razgovori, čeprav jih ne ene ne druge preveč ne obremenjujejo.

Razrednik je pri urah oddelčne skupnosti lahko ustvarjal in samoiniciativen, saj ima veliko svobode in možnosti izbire. Na urah oddelčne skupnosti lahko bolje spozna učence kot ljudi, osebe, posameznike, kar je zanj nujno, če želi delovati v oddelku pedagoško. Tudi učenci lahko bolj osebno spoznajo razrednika, njihov odnos lahko postaja bolj osebni in pristen. Prav pri uri oddelčne skupnosti je pomembno, da so medsebojni odnosi razrednik – učenec in učenec – učenec dobri, saj se ti odnosi prenašajo v vse njihove odnose. V času ur oddelčne skupnosti razrednik sproti rešuje vzgojne in učne probleme, opravlja administrativne in organizacijske naloge, učencem svetuje, jim posreduje vrednote, razvija moralno odgovornega človeka ... (Kalin, 1999). Večja kakovost medosebnih odnosov pa vpliva tudi na boljše doseganje zastavljenih vzgojno-izobraževalnih ciljev (Programske smernice [...], 2005). Razrednik naj bi se pri načrtovanju dela v oddelku in pri urah oddelčne skupnosti zavedal, da so vzgojni cilji v okviru oblikovanja značaja različni (Bloomova taksonomija). Prizadeva si iskati in uporabljati takšne oblike, načine in metode dela, ki bodo spodbujale učenčev aktivnost, omogočale njihovo soodgovornost za uro in dajale možnost resničnega izkustvenega in inovativnega učenja. Le tedaj se bodo učenci učili in se hkrati spreminjali (Kalin, 1999, str. 101). Delo načrtuje v skladu z letnim načrtom šole in dogovori, ki veljajo na šoli (Ažman, 2012, str. 41).

Oddelčno skupnost sestavljajo učenci oddelka in vsi šolski strokovni delavci, ki so z njimi pogosto v stiku in s svojo navzočnostjo pomembneje določajo njene značilnosti. Kakšni cilji in norme se bodo oblikovali v oddelku in kakšna bosta klima ter kultura, ni odvisno zgolj od učencev, pač pa tudi od kulture in klime, ki vladata na vsej šoli in seveda še posebno od ravnanja vseh učiteljev, ki poučujejo v oddelku. Dejstvo je, da oddelčna skupnost živi (se oblikuje, razvija, spreminja itn.) ne le na urah oddelčne skupnosti, pač pa ves čas, ki ga učenci s svojimi učitelji preživijo skupaj na šoli ali zunaj nje. V kakovostni oddelčni skupnosti postajajo učenci kritični, samozavestni, izvorni, strpni in samoiniciativni (Bečaj, 2001).

Vsekakor pa ure oddelčne skupnosti lahko postanejo dobra priložnost za oblikovanje oddelčne skupnosti v kakovostno socialno skupino. Pri urah oddelčne skupnosti lahko v ta namen razrednik in učenci (Žarkovič Adlešič, 2000, str. 78–98):

- iščejo in uresničujejo skupne cilje (organizacija šolskega plesa, končni izlet, okrasitev učilnice za novo leto, pozitivne ocene, pomoč starejšim in osamljenim, izboljšanje discipline v oddelku);
- oblikujejo in postavljajo skupna pravila, nujna za kakovostno delo in pomemben dejavnik za zagotavljanje varnosti (šolska pravila, oddelčna pravila);
- določajo in upoštevajo vloge v skupini (razrednik ima pri delu v skupinah vlogo spodbujevalca, načrtovalca aktivnosti, ustvarjalca pozitivne klime; učenci pa imajo vloge zapisovalca, poročevalca, nabavnega, vodje, spodbujevalca; te vloge se večkrat menjajo);
- opazujejo in spodbujajo komunikacijo v oddelku;
- oblikujejo skupno identiteto in razvijajo pripadnost skupini.

Osebni zgled razrednika (in drugih vzornikov) zbuja in utrjuje pripadnost (Ažman, 2012). Če razrednik pozna učenčeve cilje, ga lahko usmerja pri vključevanju v različne izbirne dejavnosti na šoli, interesne dejavnosti, projekte, priprave na tekmovanja, ter spremlja njegove dosežke (prav tam, str. 130).

Razrednik naj bi pri učencih razvijal sposobnosti prilagajanja na nove okoliščine, osebno avtonomijo, občutljivost zase in za druge, sposobnost komunikacije in sodelovanja, zmožnost celostnega dojetja in ustreznega odzivanja v nepredvidljivih socialnih situacijah (Žarkovič Adlešič, 2000, str. 106). Ure oddelčne skupnosti predstavljajo možnost za oblikovanje dobrih medosebnih odnosov, na katerih se učenci učijo empatije, sprejemanja drugačnosti in različnosti, sodelovanja in aktivne udeležnosti pri oblikovanju življenja oddelka (Kalin, 1999). Po mnenju Stylsove (2008, str. 8, 9) ure oddelčne skupnosti prispevajo k učenčevemu osebnemu razvoju, učencem pomagajo reševati konflikte, omogočajo, da lahko učenci sami predlagajo in načrtujejo aktivnosti, pripomorejo k boljšemu učnemu uspehu, oddelek poenotijo, usodno vplivajo na vedenje učencev v učilnici, ponujajo možnost uživanja v družbi. Na urah oddelčne skupnosti se ocenjujejo dosežki in proslavljajo uspehi. Pri teh urah se zadovoljujejo čustvene in socialne potrebe učencev, učenci pa si razvijajo še sposobnosti poslušanja, odgovarjanja, predstavitve pred občinstvom, vodenja, organizacije, mišljenja in reševanja problemov.

Bečaj (2001) opozarja, da za dobro delovanje oddelčne skupnosti (ki je umetni socialni sistem) ni pomembno le njeno oblikovanje, pač pa tudi vzdrževanje. Torej ne gre za enkratne akcije, pač pa za načrtno in trajno delo. Schmuck in Schmuckova (1997, str. 2–21) navajata, da je za razvoj oddelčne skupnosti kot socialne skupnosti pomembno članstvo, sodelovanje v skupnih dejavnostih, storilnostno področje in vzdrževanje skupine. Seveda pa oblikovanje in vzdrževanje dobre oddelčne skupnosti ne more biti naloga enega učitelja, pač pa na njeno kakovost vplivajo vsi, ki se v oddelku pojavljajo in so hkrati zanj tudi soodgovorni. Oblikovati kakovostno socialno oddelčno skupnost ni mogoče mimogrede ob poučevanju. Za to načrtno delo sta potrebna čas (ure oddelčne skupnosti) in razrednik (Bečaj, 2001). Najprej pa mora razrednik skupaj z učenci načrtovati življenje v oddelčni skupnosti. Z vključevanjem učencev v načrtovanje se poveča tudi njihova odgovornost za doseg ciljev, hkrati pa se učijo načrtovanja (Guzelj, 2001, str. 209). Kunstljeva (2001, str. 120) meni, da načrtovanje ne sme biti preveč konkretizirano zaradi različnih problemov, ki se pojavijo med šolskim letom in jih je potrebno reševati sproti.

Vnaprej oblikovane teme ur oddelčne skupnosti naj pokrivajo polovico ur, ostale ure pa naj bodo namenjene aktualni problematiki (Programske smernice [...], 2005).

V *Programskih smernicah [...]* (2005) je zapisano, da je razrednik nosilec letnega načrta dela oddelčne skupnosti, ki ga pripravi skupaj z učenci, oddelčnim učiteljskim zborom in po potrebi z ostalimi strokovnimi delavci. Razrednik organizira, koordinira in omogoča pogoje za uresničevanje načrta. Odgovornost za realizacijo programa nosijo vsi člani oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti. Oblikovanje in zapis letnega načrta dela oddelka in oddelčne skupnosti ni predpisan.

Ažmanova (2012, str. 41, 42) pa svetuje, naj bo načrt pregleden, razumljiv in realen. Vanj lahko razrednik zapiše osnovne podatke, načela, cilje, način izvedbe, vsebino, način spremljave in vrednotenja.

Kalinova (1999, str. 98) je zbrala mnenja razrednikov gimnazij o urah oddelčne skupnosti. Ti menijo, da je z organizacijo in izvedbo ur oddelčne skupnosti veliko težav. Po navadi jih izvajajo pred prvo šolsko uro, ko je večina učencev še zaspanih, nepripravljenih za delo, ali pa zadnjo uro, ko pa so učenci preutrujeni in bi želeli oditi domov. Prav tako jih

obremenjujeta vsebina in načini dela. Sprašujejo se o možnostih, ki jih imajo glede na številčne oddelke in glede na čas, ki je tem uram namenjen.

Bečaj (2001) poudarja, da za oblikovanje in vzdrževanje dobre oddelčne skupnosti potrebujemo najmanj eno šolsko uro, saj se v 30 minutah, kolikor traja ura oddelčne skupnosti, v skupini ne morejo razviti in končati potrebni procesi. Strinjamo se z razmišljanji Pangrčičeve (2006), ki meni, da so ure oddelčne skupnosti potrebne tudi v prvem VIO, saj za reševanje problemov in socializacijo učencev razredniki porabijo veliko ur, ki so namenjene poučevanju. Ker je socializacija dolgotrajen proces, je tudi ena ura oddelčne skupnosti na teden premalo. Pušnikova ([...], 2000) navaja, da del razrednikov ure oddelčne skupnosti izvaja vsak teden 30 minut, del razrednikov pa raje 45 minut na 14 dni.

Razrednik se na koncu šolskega leta pogovori z učenci o učnih in drugih rezultatih ter doživljanju sobivanja. Ob tem podeli nagrade, priznanja in pohvale (Ažman, 2012, str. 59). Smiselno je, da se vsaj ob koncu šolskega leta ovrednoti delo in procese, ki so se odvijali med letom v okviru ur oddelčne skupnosti, in na osnovi teh spoznanj načrtuje delo vnaprej. Pri tem se učenci navajajo na refleksijo, ki jim bo koristila kasneje v njihovem profesionalnem razvoju (Kalin, 1999). Razrednik mora poskrbeti, da se (v skladu s 63. členom Zakona o organizaciji [...], Ur. l. RS, št. 16/2007) načrt oddelčne skupnosti realizira in evalvira.

Za uspešno delo pri urah oddelčne skupnosti je potrebno načrtovati prostor, čas, materiale in po potrebi učence razdeliti v pare ali skupine. Zagotoviti je potrebno varno okolje (Žarkovič Adlešič, 2000, str. 193–194), ki pa ga lahko ustvarimo le v znanem okolju, kjer so dogodki predvidljivi in med seboj logično povezani. Vemo, kaj lahko pričakujemo, ker veljajo določena pravila, norme in zakoni (prav tam, str. 132). Pri uri oddelčne skupnosti naj bi delo izhajalo iz konkretne izkušnje učencev o neki temi. Ura naj bo zasnovana po načelih izkustvenega učenja in »v učenca« usmerjenega učenja. Način dela je potrebno izbrati glede na cilje in vsebino, izkušnje učencev, njihovo predznanje, razvojno stopnjo, velikost skupine ... (Kalin, 1999, str. 99). Ure oddelčne skupnosti lahko potekajo tudi izven učilnice, v šolski knjižnici, na dvoriščnih klopeh, v šolskem parku, pomembno je le, da so učenci čim bolj aktivni. Uro je potrebno najprej pripraviti, jo izvesti in na koncu evalvirati. Vsaka ura oddelčne skupnosti ima uvod, tematski del in zaključek. V uvod spadajo pozdrav, napoved teme in poteka ure oddelčne skupnosti, izmenjajo se povratne

informacije med učenci in razrednikom. Temu sledi izvedba načrtovane teme. Na koncu ure oddelčne skupnosti se nekaj minut nameni ovrednotenju zadovoljstva učencev z vsebino in potekom ure (Ažman, 2012, str. 69, 70).

Teme ur oddelčne skupnosti

S temami ur oddelčne skupnosti se pri učencih spodbuja usvajanje predvsem štirih kompetenc, ki jih priporoča Evropska skupnost. Te so: učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, samoiniciativnost in podjetnost ter kulturna zavest in izražanje (Ažman, 2012).

Teme ur oddelčne skupnosti načrtujejo razredniki v sodelovanju s šolsko svetovalno službo v začetku šolskega leta. Vertikalno naj bi se nadgrajevale in povezovale. Pogosto se dogaja, da teme niso načrtovane skupaj z učenci (Žarkovič Adlešič, 2000, str. 190). Menimo, da je nujno, da učenci sodelujejo pri oblikovanju tem ur oddelčne skupnosti, ki naj bodo povezane z življenjem učencev in usklajene z njihovimi interesi. Prizadevati si je potrebno, da so vsi učenci aktivno vključeni v dejavnosti in da se postopno usposablajo za samostojno vodenje ur oddelčne skupnosti. Pomembno je, da so teme ur oddelčne skupnosti zanimive, zanimivo pa je tisto, kar je za spoznanje novejšje in težje od tistega, kar že vedo. Učencem je potrebno ponuditi čim več možnosti, da odkrivajo sami sebe, medtem ko se učijo o drugih stvareh. Potekajo tudi kot projekt, kjer nosilno temo določijo učenci.

Določene teme so vezane na starost in razred učencev. Te teme ponavadi obravnava strokovnjak (šolska svetovalna služba, učitelj, zunanji strokovnjak, starši). Nekatere teme so sicer vključene v pouk, glede na interes in potrebe učencev pa jih je potrebno obravnavati še pri urah oddelčne skupnosti. Pomembne so preventivne teme, ki temeljijo na razvijanju navad za zdravo življenje (Ažman, 2012, str. 54). V času odraščanja se namreč učenci soočijo z mnogimi izzivi, težavami, motnjami in se včasih vedejo tvegano (depresija, motnje hranjenja, strahovi, psihosomatske motnje, zloraba drog ...). Pomembno je, da razrednik (ali drug delavec šole) pravočasno prepozna tvegano vedenje. O tem se pogovori z učencem in njegovimi starši, reševanje tovrstne problematike pa prepusti usposobljenim strokovnjakom (prav tam, str. 134).

Ažmanova (2012) teme, vsebine ur oddelčne skupnosti deli v tri kategorije:

1. načrtovane teme (povezane s spremljavo učnega procesa, šolskim koledarjem in z interesi učencev: hišni red, vzgojni načrt, pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja, vzgojni ukrepi, priznanja in nagrade, statusi, pravice in dolžnosti ...),
2. aktualne, zanimive teme in dogodki (tretjina ur oddelčne skupnosti) ter
3. nujne (urgentne) teme.

Kadar razrednik z novico, s problemom, ne more čakati na redno uro oddelčne skupnosti, skliče oddelek kar med odmori ali temu nameni del svoje ure pouka.

Kalinova (1999, str. 99) je v doktorski disertaciji predstavila vsebinska področja, ki so jih opredelili srednješolski razredniki na delavnici Razgovor pri delu razrednika leta 1997. Menimo, da je večina tem uporabnih tudi za ure oddelčne skupnosti v osnovni šoli.

Izpostavili so naslednje teme:

- spoznavanje in sprejemanje sebe in drugih,
- aktivna izraba prostega časa,
- moje vrednote, vrednote družine in družbe,
- odnosi med starši in mladostnikom (osamosvajanje),
- čustva, ljubezen, spolnost,
- priprava na poklic, izbira poklica,
- bolezni, odvisnosti (droga, AIDS ...),
- vzroki in reševanje konfliktov, komunikacija,
- bonton,
- smisel življenja,
- kako se učiti, medsebojna pomoč,
- odgovornost za svoja dejanja,
- šolska problematika, hišni red, pravilniki o ...,
- razredna skupnost in moja vloga v njej,
- praznovanje, zabava,
- kulturna dediščina,
- zdravo življenje,
- proste teme po izboru učencev, dijakov.

Pušnikova ([...], 2000, str. 34) je skupaj s sodelavci leta 1999 izvedla raziskavo, v kateri je razrednike osnovnih in srednjih šol spraševala tudi po temah, ki jih obravnavajo med urami oddelčne skupnosti. Razredniki so navedli, da obravnavajo:

- medosebne odnose,
- odnose do odraslih (učiteljev, staršev),
- učno problematiko,
- aktualne teme tega starostnega obdobja,
- vzgojno problematiko,
- bonton,
- disciplino,
- izostajanje,
- zdravje, prehrano, alkohol, droge, spolnost, nasilje,
- učenje socialnih spretnosti,
- zaključevanje šolanja in
- probleme pri posameznih učiteljih.

V *Programskih smernicah [...]* (2005, str. 10–12) so predlagane teme:

- učiti se živeti z drugimi: šolska in razredna pravila, odnosi med učenci in učitelji, konstruktivno reševanje konfliktov, spoštovanje drugačnosti;
- učiti se biti: kdo sem, kaj zmorem, kaj hočem, česa se bojim, moje strategije reševanja problemov, moja stališča, vrednote;
- zdravo življenje: kako reči ne, kako prepoznati prijatelja v stiski, kako pomagati sebi in drugim, odnosi s starši, ljubezen, varna pot v šolo, značilnosti in težave v adolescenci, spolnost, prosti čas, nasilje nad vrstniki, spolno nasilje, zasvojenost, motnje hranjenja;
- poklicna vzgoja (novejši izraz: načrtovanje kariere, Ažman, 2012, str. 76);
- učna učinkovitost: postavljanje ciljev, spremljanje dosežkov na poti do zastavljenih ciljev, učinkovite in neučinkovite strategije reševanja učnih težav, razvijanje učinkovitih oblik in metod učenja, pomoč učencem z učnimi težavami;
- aktualen problem oddelčne skupnosti.

Ažmanova (2012, str. 54–64) poleg že navedenih v *Programskih smernicah [...] (2005)* predlaga še spodaj naštete teme, ki jim doda vire, ki so lahko razredniku ali učencu v pomoč pri pripravi ur oddelčne skupnosti.

Teme ur oddelčne skupnosti:

- za prve ure oddelčne skupnosti: medsebojno spoznavanje, informiranje, urejanje dokumentacije, spoznavanje in skupno oblikovanje pravil, organiziranje delovanja oddelčne skupnosti in spoznavanje šole,
- kako se pogovarjati,
- kako ravnati s čustvi ljubezni, jeze, strahu,
- kako skrbeti za varnost,
- zdrava prehrana,
- kako se izogniti samomoru,
- kako se izogniti nevarnostim pirotehničnih sredstev,
- skrb za okolje,
- nevarnosti internetnih iger, interneta,
- odvisnost od televizije,
- aktualni družbeni dogodki,
- informacije o zanimivih dogajanjih v kulturi, športu, politiki, pogovori o dobrih filmih,
- bonton, disciplina v oddelku, organizacija skupnih dejavnosti,
- organizacija (prostega) časa, kako ravnati s časom, metode sproščanja.

2.3.2 Sodelovanje med razrednikom in starši

Sodelovanje razrednika in staršev je izredno pomembno. V raziskavah (Vidmar, 1995) so ugotovili, da aktivno sodelovanje staršev in šole pozitivno učinkuje na starše, otroke in učitelje. Otroci imajo boljše učne navade in boljši učni uspeh, pozitiven odnos do šole, zvečano motivacijo za šolsko delo, manj disciplinskih težav ... Sodelovanje staršev s šolo otroci doživljajo kot znak, da starši cenijo izobraževanje, da jim ni vseeno, kaj se dogaja v šoli, in se zanimajo za njihovo delo (Pušnik, [...], 2000, str. 37). Tudi druge raziskave so pokazale, da uspešno sodelovanje učitelja s starši pozitivno vpliva na učne dosežke in

vedenje učencev (Pšunder, 2006, str. 118). Rajglova (2010) navaja, da skoraj vsaka študija, ki se ukvarja s šolsko učinkovitostjo, potrjuje, da je starševska udeležnost bistvenega pomena za uspešnost otrok in kvaliteto šole. Avtorica (prav tam, str. 120, 121) je z raziskavo partnerstva med učitelji in starši ugotovila, da učitelji osnovnih šol in starši menijo, da je sodelovanje med starši in učitelji zelo pomembno. Meni, da se starši in učitelji vedno bolj zavedajo, kako pomembno je medsebojno sodelovanje, izmenjavanje izkušenj ter skupno oblikovanje poti, ki vodijo k optimalnemu cilju za posameznega otroka.

Delovna telesa komisije Evropske skupnosti so leta 2007 objavila delovno gradivo "Šole za 21. stoletje", v katerem je izrecno opozorjeno na prvenstveni pomen udeležbe staršev, učiteljev in učencev pri razvoju in krepitvi šolskih skupnosti. Delovna skupina mreže COPASCH je poudarila, da demografske spremembe, kot so zaposlenost obeh staršev, povečanje števila enostarševskih družin in socialno prikrajšanih ..., zahtevajo nove in učinkovitejše oblike sodelovanja šole s starši, saj le tako lahko rešimo skupni evropski problem, kako izboljšati učni uspeh tudi v prikrajšanih družbenih skupinah (Motik in Frasc Berro, 2008).

Starši so še bolj obremenjeni kot nekoč, otroci v informacijski dobi pa bolj iznajdljivi, samostojnejši in samozavestnejši in zahtevajo vedno nove pristope pri vzgoji (Rozman - Klasinc, 2001). Zahteve sodobne družbe, zdravstveni, socialno ekonomski in drugi dejavniki zato zahtevajo pogosto in kvalitetno sodelovanje razrednika s starši, saj vplivajo na življenje in delo učencev doma in v šoli (Ivanek, 2004).

Sodobna družba je precejšen delež vzgoje, ki jo je nekoč imela družina, prevzela nase. To delo je zaupala šoli, pravzaprav učiteljem. Šolsko in družinsko okolje se zelo razlikujeta, zato je potrebno usklajevanje in prilagajanje. Razrednik usklajuje ti dve okolji. Trudi se, da je to usklajevanje spodbudno za učence in prijetno, optimistično za starše, zato je to delo zanj zahtevno, včasih tudi stresno in konfliktno (Rozman - Klasinc, 2001, str. 21).

V času šolanja svojega otroka so starši in razrednik v neposrednem odnosu. Ta odnos je temeljni in najpomembnejši, saj vključuje vplivanje kolektiva, učencev oddelka in omogoča otroku uspešnost in celostni osebostni razvoj. V oddelčni skupnosti, katere član je njihov otrok, starši uresničujejo svoje specifične in individualne interese, uveljavljajo svoje pravice in dolžnosti do šolajočega se otroka. Zelo pomembno je, kakšen je odnos

med razrednikom in starši in kako ga razrednik spodbuja in razvija (Kunstelj, 2001, str. 127).

Starši si želijo biti bolj povezani z dogajanjem na šoli. Želijo vplivati, biti slišani in razumljeni. Sodelovati želijo tudi pri oblikovanju programa šole, kar jim je formalno omogočeno s sodelovanjem v svetu šole in svetu staršev. Starši lahko v sodelovanju s šolo veliko pridobijo. Otroka lahko spoznajo z več zornih kotov, lahko izmenjajo izkušnje z drugimi starši, dobijo pomoč pri reševanju težav, pridobijo novo znanje in pri vzgoji postajajo samozavestnejši (Pušnik, [...], 2000, str. 37, 38). Starši so odgovorni za posredovanje informacij o učenčevem socialnem in zdravstvenem stanju. Le tako obveščen razrednik lahko uspešno svetuje in organizira pomoč, predvsem pa učencu pomaga, da se v šoli znajde (Ažman, 2012, str. 121, 140).

Dobro sodelovanje med šolo in domom – med razrednikom in starši sodi med pomembne kazalce kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela. Sodobna šolska politika si prizadeva za partnerski odnos med razredniki (učitelji) in domom (starši). Ta odnos je enakopraven. Staršem priznava, da so v prvi vrsti odgovorni za otrokovo zdravje, izobraževanje in osebni razvoj, vloga šole pa je obveščanje staršev o otrokovem napredku, izobraževanje in svetovanje staršem. Tak odnos naj bi prispeval k boljši kvaliteti življenja v šoli, ki bo v korist vseh udeležencev (Rajgl, 2010; Kalin et al., 2009). Sodelovanje med domom in šolo, ki temelji na partnerstvu in enakovrednosti, je pomembno zlasti zaradi socializacije otrok (Resman, 1992b).

Družina je prvi socialni sistem, v katerem otrok prepozna svoje potrebe, se uči ravnati z njimi, jih izraziti, zadovoljevati, se vživljati v potrebe drugih ter usklajevati med svojimi in družinskimi potrebami. V družini se otrok uči ravnanja s svojimi čustvi. Dobiti mora izkušnjo, da so njegova čustva sprejemljiva, mogoča in razumljiva. Ena najpomembnejših nalog družine pa je vzgoja za konflikt (Čačinovič Vogrinčič, 1992).

Družina vpliva na kakovost in količino čustvenega, socialnega, moralnega in intelektualnega razvoja. Varnost in ljubezen, ki jo otrok doživlja v družini, ga spremljata celo življenje. Razvoj otroka je odvisen od skladnega delovanja družine in od zunanjih vzgojnih vplivov. Zato je pomembno, da so starši dobro seznanjeni z vzgojno-izobraževalnim programom in s ponudbami šole in učiteljev njihovih otrok (Kunstelj, 2001, str. 124).

Tizardova (1988, str. 82, 83) je s sodelavci raziskovala odnos med vlogo družine in vlogo šole. Ugotovili so, da starši odgovornost za otrokov uspeh pripisujejo predvsem šoli, učitelji pa vidijo več povezanosti otrokovega uspeha s položajem v družini. Nihče ni povezal otrokovega uspeha s povezanostjo doma in šole. Učitelji so prepričani, da razlike med družinami pogojujejo različno uspešnost otrok, in vidijo, da imajo spodbude staršev veliko vlogo na otrokovo šolsko uspešnost. Veliko staršev ni videlo povezave med družinsko situacijo in otrokovim uspehom. Večina staršev pa je menila, da je pomoč učencu doma nujno potrebna, saj je to pomembno za njegovo napredovanje, zato to doživljajo kot del svoje starševske vloge.

Na sodelovanje med šolo in domom vplivajo različni faktorji: šolska politika, vloga družine in šole v razvoju otroka, pričakovane vloge staršev in šole, nacionalna tradicija, socialno-ekonomski status šolskega okolja, vrsta vzgojno-izobraževalne ustanove, stopnja in cilji šole, strokovna usposobljenost učiteljev ... (Intihar, Kepec, 2002, str. 7, 8). »Odnos, ki izhaja iz šolske politike, ima odločilen vpliv na formalno strukturiranost odnosov med šolo in domom, vpliva na vključevanje staršev v šolsko delo, odnos učiteljev do staršev, na vsebine sodelovanja in usmerja delo staršev doma z otroki, ko se pripravljajo na pouk in šolsko delo.« (Kalin, 1999, str. 102)

Odnosi s starši morajo temeljiti na zaupanju, optimizmu in spoštovanju obeh strani (Rozman - Klasinc, 2001, str. 21). »Starši več, raje in bolj sodelujejo z razrednikom, če je njihov otrok v šoli uspešen in dobro napreduje. K razredniku pridejo pogosteje, če jih ni strah in mu zaupajo. Razrednik ustvari ustrezen, odprt in varen prostor za sodelovanje, če spoštuje starše, se zna vživeti v njih, upošteva njihovo osebnost, interese in potrebe ter jih aktivno vključuje v delo oddelka. Pomembno je, da se starši in razredniki zavedajo, da sodelujejo v dobro otroka.« (Ažman, 2012, str. 158) Starši bodo cenili učiteljeva pozitivna sporočila, saj so navajeni, da učitelji kontaktirajo z njim le, ko je kaj narobe. Razvijati in spodbujati je potrebno pozitiven odnos dom–šola, kar se v prihodnosti gotovo obrestuje (Ayers in Gray, 2002 str. 49).

Pri sodelovanju s starši mora učitelj upoštevati načela sodelovanja med učiteljem in starši (Kalin, 1999, str. 106):

- medsebojno spoštovanje,
- upoštevanje in spoštovanje osebnosti staršev,

- princip upoštevanja individualnih razlik med starši,
- enotnost delovanja vseh dejavnikov vzgoje otroka.

Zorko (2005, str. 71) navaja, da je odnos staršev do šole odvisen od:

- pričakovanj do otrokove uspešnosti,
- lastnih šolskih izkušenj,
- družbenega okolja, iz katerega izhajajo starši,
- družbene klime v odnosu do šolstva,
- informacij, ki jih imajo starši o šoli.

Ažmanova (2012, str. 155) meni, da na sodelovanje razrednika in staršev vplivajo objektivni in subjektivni dejavniki. Med objektivne dejavnike uvršča: družbene okoliščine, koncept vzgoje in izobraževanja, razumevanje vloge družine in šole v otrokovem razvoju in zakonodajo. Na sodelovanje šole in družine pa imajo močnejši vpliv subjektivni dejavniki. Med subjektivne dejavnike uvršča: stališča, vrednote, kulturo, motivacijo, pričakovanja, osebnostne značilnosti, prevladujoče razpoloženje, tradicijo, socialno-ekonomski status družine, izkušnje in ambicije.

Rajglova (2010) navaja, da je sodelovanje med domom in šolo oziroma razrednikom in starši odvisno tudi od vrste vzgojno-izobraževalne institucije, stopnje in ciljev šole, ki jo obiskuje otrok, ter strokovne usposobljenosti učiteljev. To sodelovanje se razlikuje tudi od učitelja do učitelja glede na naloge, predmet poučevanja in osebnostne lastnosti.

Sodelovanje med starši in šolo prinaša prednosti za starše, učitelje in učence ter javnost. Motikova in Fras Berrova sta te prednosti razvrstila v 4 skupine.

»Prednosti za starše

- Sodelovanje s šolo omogoča boljše poznavanje stanja, obnašanja in zmožnosti otrok.
- Boljše poznavanje možnosti nudenja učinkovite podpore.
- Večja udeleženosť v dejanskem življenju svojih otrok in s tem izboljšanje družinske klime.
- Večja udeleženosť omogoča lažje uveljavljanje pravic sooblikovanja in soodločanja, s tem pa močnejše identificiranje s cilji šole.

Prednosti za učitelje

- Večja učinkovitost dela pri pouku zaradi večje motivacije učencev ter podpore staršev pri tem.
- Strokovno oblikovanje šolskega procesa na osnovi neposrednega pretoka informacij in povratnih informacij.
- Večje spoštovanje njihovega dela jim omogoča večje zadovoljstvo pri delu.

Prednosti za učence

- Večja motivacija otrok zaradi večje udeležbe in upoštevanja šolskega dela s strani staršev.
- Produktivno delo in večja pripravljenost sodelovanja za boljšo šolo.
- Izboljšanje znotraj družinske komunikacije.

Prednosti za javnost

- Izboljšanje učinkovitosti šolskega sistema.
- Zmanjšanje družbene neenakosti na področju izobraževanja in večja integracija otrok priseljencev.
- Krepitev civilne družbe preko velike odprtosti šol v javnost in široko udeležbo staršev.
- Starši so zanesljivi partnerji šol.« (Motik in Frass Berro, 2008)

Delo s starši zahteva od razrednika strokovni pristop in odgovornost, zato se morajo razredniki neprestano pedagoško in psihološko izpopolnjevati (Tomažič, 2001). V 7. priporočilu za sodelovanje med starši in šolo, ki ga je pripravila delovna skupina mreže COPASCH za komisijo EU, je zapisano, da mora biti sodelovanje s starši sestavni del strokovne usposobljenosti učiteljev in kot tako zasidrano v njihovem izobraževanju in nadaljnjem strokovnem izpopolnjevanju (Motik in Frass Berro, 2008). Resman (1992b) meni, da šole zaradi pomanjkanja časa nikoli ne morejo in ne bodo mogle dovolj usposobiti učitelja za sodelovanje s starši. Razredniki za sodelovanje s starši zato potrebujejo stalno pomoč, sodelovanje s šolsko svetovalno službo, s kolegi, skupno načrtovanje in evalvacijo srečanj s starši. Od razrednika zahteva sodelovanje s starši stalno

pozornost, usposabljanje in večanje občutljivosti za potrebe staršev in za načine izražanja potreb, ki jih doživlja razrednik.

Čagranova (1998) je v raziskavi o razredništvu v osnovni šoli ugotovila, da imajo razredniki največ težav pri nalogah s področja družina – starši. Soočajo se s socialnimi in drugimi družinskimi problemi, s spoznavanjem družinskih razmer in s specifičnim komuniciranjem s starši. Zaradi tega lahko prihaja do prepoznega in neustreznega ukrepanja.

Raziskava Pušnikove in drugih (2000) prav tako kaže na to, da imajo razredniki osnovnih in srednjih šol pri delu s starši probleme in težave. Precej zadreg imajo s komunikacijo, saj je komunikacija s starši zahtevnejša od komunikacije z otroki. Menijo, da za pogovor s starši niso dovolj usposobljeni in da starši od njih preveč pričakujejo.

Razredniki bi morali imeti razvite osebnostne lastnosti in socialne spretnosti (samozavest, empatija, prilagajanje, ustvarjalnost, komunikacija), ki so potrebne za organizacijo in vodenje dela s posameznikom, s skupino, za delo in sodelovanje s starši. Delo s starši spada na področje andragogike (principi, metode in oblike dela), zato naj bi se učitelji izobraževali tudi v tej smeri. Posvetiti bi se morali tudi družini, zlasti družinski pedagogiki, da bi lažje opravljali svoje pedagoško poslanstvo z otroki in mladostniki, da bi lažje sodelovali s starši, z družinami (Intihar, 2002a).

2.3.2.1 Zakonodaja o sodelovanju šole (razrednika) s starši

V zakonodaji je sodelovanje s starši opredeljeno v 49. členu Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Ur. l. RS, št. 16/2007), ki pravi, da ravnatelj skrbi za sodelovanje šole s starši (roditeljski sestanki, govorilne ure in druge oblike sodelovanja), obvešča starše o delu šole in o spremembah pravic in obveznosti učencev. 66. člen zakona navaja, da se v javni šoli oblikuje svet staršev, ki je sestavljen tako, da ima v njem vsak oddelek po enega predstavnika, ki ga starši izvolijo na roditeljskem sestanku oddelka.

Svet staršev:

- predlaga nadstandardne programe,
- daje soglasje k predlogu ravnatelja o nadstandardnih storitvah,
- daje mnenje o predlogu programa razvoja šole in o letnem delovnem načrtu,

- daje mnenje o kandidatih, ki izpolnjujejo pogoje za ravnatelja,
- razpravlja o poročilih ravnatelja o vzgojno-izobraževalni problematiki,
- obravnava pritožbe staršev v zvezi z vzgojno-izobraževalnim delom,
- voli predstavnike v svet šole,
- opravlja druge naloge v skladu z zakonom in drugimi predpisi.

46. člen, ki opredeljuje sestavo sveta šole določa, da ima svet šole tudi tri predstavnike staršev. Ti skupaj z ostalimi člani imenujejo in razrešujejo ravnatelja šole, sprejemajo programe razvoja šole, letni delovni načrt in poročilo o njegovi uresničitvi, odločajo o uvedbi nadstandardnih in drugih programov, obravnavajo poročila o vzgojni oziroma izobraževalni problematiki, odločajo o pritožbah v zvezi s statusom učenca, pritožbah v zvezi s pravicami, obveznostmi in odgovornostmi delavcev iz delovnega razmerja, obravnavajo zadeve, ki mu jih predloži učiteljski zbor, šolska inšpekcija, reprezentativni sindikat zaposlenih, svet staršev, skupnost učencev, in opravljajo druge naloge, določene z zakonom in aktom o ustanovitvi.

Staršem šola na svoji spletni strani predstavi podatke o šoli, značilnosti programa šole, organizacijo dela šole v skladu z letnim delovnim načrtom, pravice in dolžnosti učencev, vsebino vzgojnega načrta, hišni red in druge podatke. Predstavitev je staršem na vpogled v pisni obliki v prostorih šole (Zakon o spremembah [...], Ur. l. RS, št. 87/2011).

Zakon o osnovni šoli (Ur. l. RS, št. 81/2006) v 4. členu staršem nalaga odgovornost, da njihovi otroci izpolnijo osnovnošolsko obveznost. Lahko jim izberejo osnovnošolsko izobraževanje v javni ali zasebni šoli ali kot izobraževanje na domu. Starši morajo šoli (razredniku) sporočiti vzrok izostanka svojega otroka. 31. člen med drugim določa, da se z letnim delovnim načrtom šole določijo oblike sodelovanja s starši. V 60. d členu Zakona o spremembah [...] (Ur. l. RS, št. 102/2007) je zapisano, da mora šola pripraviti vzgojni načrt šole, v katerem določi načine doseganja in uresničevanja ciljev osnovnošolskega izobraževanja. Vzgojni načrt mora vsebovati vzgojne dejavnosti in oblike vzajemnega sodelovanja šole s starši ter njihovo vključevanje v uresničevanje vzgojnega načrta. Pri pripravi vzgojnega načrta pa poleg strokovnih delavcev šole in učencev sodelujejo tudi starši. »Šola in starši vzajemno sodelujejo pri oblikovanju življenja in dela šole. Sodelujejo pri oblikovanju in izvajanju različnih vzgojno-izobraževalnih dejavnosti, proaktivnih in preventivnih vzgojnih dejavnosti, svetovanju in usmerjanju, restituciji, povrnitvah škod, izvajanju vzgojnih ukrepov. Starši sodelujejo v procesu reševanja vzgojnih težav njihovih

otrok v fazi svetovanja in usmerjanja. Kot partner so vključeni v vseh nadaljnjih postopkih.« (Vzgojni koncept šole, 2006)

Pravilnik o preverjanju [...] (Ur. l. RS, št. 73/2008) navaja, da mora biti pri ocenjevanju znanja učencev zagotovljena javnost ocenjevanja in obveščanja, ta pa se zagotavlja tudi s seznanitvijo staršev in učencev v skladu s predpisi, ki urejajo preverjanje in ocenjevanje znanja ter napredovanje učencev. Učitelj mora učence in starše sproti obveščati o doseženih rezultatih pri ocenjevanju, jim izročiti ocenjene pisne izdelke in omogočiti vpogled v druge izdelke. Šola (razrednik) ob koncu prvega ocenjevalnega obdobja starše pisno obvesti o pridobljenih učenčevih ocenah, v 1. razredu lahko tudi samo ustno. Če razrednik staršev o učenčevih ocenah ne more seznaniti ustno, jih obvesti pisno. Ob koncu šolskega leta prejmejo učenci spričevala oziroma obvestilo o zaključnih ocenah ob koncu pouka v šolskem letu. Starši imajo pravico v treh dneh po prejemu spričevala ob koncu pouka v šolskem letu vložiti obrazložen pisni ugovor na zaključno oceno. Zahtevajo lahko ponavljanje učenca zaradi slabšega učnega uspeha, ki je posledica daljše odsotnosti od pouka, bolezni, selitve ..., lahko pa učenec ponavlja razred na predlog razrednika v soglasju s starši. Učenec lahko ponavlja tudi 3., 4., 5. ali 6. razred na podlagi pisno obrazloženega predloga razrednika brez soglasja staršev. Starši lahko predlagajo tudi hitrejše napredovanje učenca, ki dosega nadpovprečne učne rezultate.

Starši otrok s posebnimi potrebami imajo velik vpliv na to, kako bo potekalo šolanje njihovega otroka. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 58/2011) navaja, da starši podajo pisno zahtevo za usmeritev otroka s posebnimi potrebami. Predlagajo lahko izobraževanje na domu ali v zasebnem vzgojno-izobraževalnem zavodu. Šola mora starše vključiti tudi v pripravo in spremljanje individualiziranega programa za njihovega otroka.

Pravilnik o posodabljanju vzgojno-izobraževalnega dela (Ur. l. RS, št. 74/2009) navaja, da mora vzgojno-izobraževalna organizacija starše in udeležence izobraževanja seznaniti s cilji, z načrtovanim potekom poskusa ter s pravicami in z dolžnostmi udeležencev izobraževanja. Ob tem si mora pridobiti soglasje staršev za udeležbo nepolnoletnega udeleženca izobraževanja v poskusu. Starši morajo soglašati tudi z izstopom posameznega nepolnoletnega udeleženca izobraževanja iz poskusa.

V Zakonu za uravnoteženje javnih financ (Ur. l. RS, št. 40/2012) je zapisano, da morajo starši učenca soglašati, v kolikor učenec izbere namesto dveh, tri ure pouka izbirnih predmetov tedensko.

V *Beli knjigi* (2011) je med drugim zapisano, da mora biti svetovanje staršem načrtovano tako, da bodo vsi starši, ne glede na izobrazbo, znali izkoristiti ponudbo šole in tako prispevali k zmanjševanju razlik med učenci, ki so povezane z njihovim socialno-kulturnim in jezikovnim okoljem. Načelo sodelovanja strokovnih delavcev šole s starši pravi, da morajo strokovni delavci na šoli nujno sodelovati s starši učencev. Starši morajo soglašati s temeljnimi cilji vzgojno-izobraževalnega dela in si skupaj z ostalimi udeleženci prizadevati za doseg te ciljev. Učitelji (večkrat razredniki) staršem na govorilnih urah in roditeljskih sestankih sproti posredujejo povratno informacijo o učenčevem znanju in napredovanju glede na opredeljene cilje oziroma standarde znanja v učnih načrtih, vedenju, odnosu do šole, spoštovanju pravil, sodelovanju v oddelčni in šolski skupnosti ipd. Če se ugotovijo pomanjkljivosti v ravnanju učenca, se je z vsemi vpletenimi (z razrednikom, učitelji, učencem in s starši) potrebno dogovoriti o ravnanju, s katerim naj bi prišlo do izboljšanja stanja. Pri tem sledijo vzgojnemu načrtu šole. Starši učiteljem sproti posredujejo informacije, ki lahko vplivajo na učenčevo delovanje v šoli. V sodelovanju šole s starši pa je potrebno zagotoviti varovanje zasebnosti obojih in jasno začrtati meje strokovnih odločitev učitelja, na katere starši nimajo pravice vplivati.

V Konceptu Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999) je določeno, da šola (pogosto razrednik v sodelovanju s šolsko svetovalno službo in z drugimi učitelji) sodeluje s starši nadarjenih otrok. V prvem VIO jih skupaj s svetovalno službo seznanijo, da so njihovega otroka evidentirali kot nadarjenega in pridobijo njihovo mnenje o otroku, v drugem VIO (ali po potrebi v tretjem) pa se izvede identifikacija nadarjenosti, nato se ponovno seznanijo starše in pridobijo njihovo mnenje o otroku. Nadarjene učence se vključi v posebne dodatne oblike dela, s čimer morajo soglašati starši, v tretjem VIO pa tudi učenci.

Pravilnik o dokumentaciji v osnovni šoli (Ur. l. RS, št. 59/2008) določa, da mora šola voditi dokumentacijo. Za starše je predvsem pomembna dokumentacija o delu oddelka:

dnevnik, redovalnica, mapa vzgojnih opominov, osebna mapa učenca, obvestila staršem o učenčevem uspehu ob koncu ocenjevalnega obdobja, o prestopu ali prešolanju učenca, spričevalo ...

2.3.2.2 Uspešna komunikacija razrednika s starši

Prijeten stik razrednika s starši lahko dosežemo s skladno verbalno in neverbalno komunikacijo. Pri neverbalni komunikaciji je pomembno, da je razrednik prisoten v stikih s starši z vsem bitjem, da starši začutijo pristno povezanost z razrednikom, mu zaupajo in verjamejo, da se dobro počuti. Najpomembnejši načini ustvarjanja medosebnih odnosov v stikih s starši so potrditve z očmi, intonacija glasu, telesna prisotnost in komunikacijska usklajenost (Dhority, povzeto po Intihar, 2002a). Pri sodelovanju razrednika in staršev je zelo pomembno, da drug drugemu pojasnita, kaj pričakujeta in kaj sta pripravljena storiti. Seveda morajo biti pričakovanja objektivna in realna (Kalin, 1999).

Pušnikova in drugi ([...], 2000) so v raziskavi ugotovili, da starši na vseh stopnjah od razrednika prvenstveno pričakujejo izvajanje govorilnih ur in roditeljskih sestankov. Po mnenju razrednikov starši učencev na razredni stopnji (od 1. do 5. razreda) pričakujejo svetovanje staršem pri učenčevih težavah, tesnejše individualno sodelovanje in pomoč, na predmetni stopnji pa pričakujejo od razrednika reševanje oddelčne problematike in obveščanje o morebitnih učenčevih problemih.

Rajglova (2010, str. 141–147) v raziskavi ugotavlja, da večina staršev in učiteljev meni, da učitelj starše posluša z zanimanjem, z zbranostjo in s spodbudno neverbalno govorico. Starši so v manjšem deležu kot učitelji odgovorili, da učitelji starše vedno poslušajo z zbranostjo in s spodbudno neverbalno komunikacijo. Tu je zopet opazno, da so starši do učitelja zelo zahtevni in včasih od njega preveč pričakujejo. Iz zapiskov učiteljev je razbrati, da se učitelji trudijo poslušati starše in pri njih hitro zaznajo zaskrbljenost, nelagodje. Na osnovi rezultatov avtorica sklepa, da na govorilnih urah večinoma vedno ali pa pogosto prevladuje reflektirajoča komunikacija, ki temelji na govorjenju, poslušanju, razmišljanju o slišnem in sporočanju o razmišljanju. Večina staršev in učiteljev v raziskavi je menila, da je govor med sogovornikoma enakomerno razporejen.

Večina staršev je pozorna na način komuniciranja razrednika z njimi ali z otroki. Če je razrednik spreten v komunikaciji s starši, mu bodo lažje spregledali manjše spodrsaljaje. Starši pridobivajo informacije o učiteljih od svojih otrok, le-te pa so pogosto prikrojene. Če k temu dodamo še družbeno klimo, ki ni preveč naklonjena izobraževalnemu sistemu in kakšno travmo staršev iz šolskih let, se zgodi, da se starši odločijo narediti v šoli red. Starši si zgradijo določen vzorec odnosa do šole, ki ga prenesejo na otroke. Razrednik lažje komunicira s starši, če razume, da k prenapetosti staršev niso prispevale samo težave učenca ali ravnanje posameznega učitelja, ampak so vzorci veliko globlji (Zorko, 2005, str. 69,70). Zavedati se je potrebno, da starši otrokove probleme pogosto doživljajo osebno, kot lastne neuspehe, zato večkrat pri njih spodbudijo negativna čustva. Pri razreševanju problema so zelo pomembne učiteljeve komunikacijske sposobnosti, s katerimi lahko pomiri situacijo in starše spodbudi k iskanju najustreznejših rešitev za vse udeležence (Pšunder, 2011).

Za uspešno komunikacijo razrednikov s starši je potrebno upoštevati nekatera pravila (Tomažič, 2001, str. 134):

- komunikacija naj poteka po principu permanentne povratne informacije;
- upoštevati je potrebno psihosocialne značilnosti staršev;
- staršev naj se ne obsoja, saj bodo le na ta način pripravljene pripovedovati o svojih izkušnjah in občutkih o otroku;
- znati je potrebno poslušati starše;
- zavedati se je potrebno, da so starši na posameznih področjih bolj veščji od razrednika, kar mora ta uporabiti v svojo korist pri delu z učenci;
- zavedati se je potrebno, da so starši različni (nekateri niso sposobni poiskati pomoči, drugi iščejo nasvet, a mu ne sledijo, tretji pa rečejo eno, napravijo pa nasprotno);
- potrebno je sprejeti stališča staršev, ni pa nujno, da jih razrednik odobrava.

Do različnih zastojev v komunikaciji učitelja s starši lahko prihaja, kadar (Kalin, 1999, str. 106):

- neposredno ali posredno prekinja pripovedovanje staršev;
- probleme staršev minimalizira;
- krivi starše za večino težav v otrokovem razvoju;

- poudarja šolske probleme in probleme, ki jih vidi sam;
- vidi vzrok določenih otrokovih problemov v osebnih problemih staršev; najpogosteje v »nesprejemanju otrokove posebnosti«;
- odklanja predloge staršev pri reševanju določenih problemov, učenju novih aktivnosti, oblikah dela ...

Vsi razredniki še niso pripravljeni na partnerski odnos, staršem želijo le sporočiti, kaj je narobe in kaj naj naredijo, da bo bolje (Pušnik, [...], 2000). Razrednik staršem posreduje informacije o otrokovem učenju, njegovem napredku in celostnem razvoju. Še vedno je premalo informiranja razrednika s strani staršev, z namenom spoznavanja učenčeve družine, njihovih pričakovanj, ambicij, pogojev in možnosti, ki vplivajo na učenčevo učenje in razvoj. Razrednik starše seznanja z njihovimi pravicami in dolžnostmi do šolajočega otroka. Seznanja jih, da lahko svoje splošne interese, pravice in dolžnosti uresničujejo v strokovnih organih šole, svetu staršev in v svetu šole. V svetu staršev lahko vplivajo na vsebino in večjo pestrost dela na šoli, ki poteka ob rednem pouku, na nadaljnji razvoj šole. Starši imajo v svetu šole možnost, da sooblikujejo in dopolnjujejo specifiko šole, njeno širino, njeno bogastvo ter tako vplivajo na dobre pogoje za šolanje svojih otrok (Kunstelj, 2001, str. 123–127).

Staršem lahko pomagajo z nasvetom o organizaciji delovnega dne učenca, dajejo strokovne nasvete, ne da bi s tem posegali v intimo družine. Večkrat jim pojasnijo, kaj pričakujejo od njihovih otrok v vzgojno-izobraževalnem procesu, kako poteka proces pri posameznih predmetih in pri različnih učiteljih, pojasnijo jim merila napredovanja in jim svetujejo, kako naj otroku pomagajo in ga usmerjajo doma. Pomembno je, da starši čutijo, da so skupaj sposobni rešiti vse težave in da si to res želijo. Razrednikova naloga je, da reagira na vsako težavo ali konflikt. Problem najprej rešujejo sami, v kolikor ga ne morejo rešiti sami, se obrnejo na svetovalno službo (Rozman - Klasinc, 2001, str. 21). Avtorica (prav tam, str. 21) razrednikom svetuje, naj staršem učenca najprej pohvalijo, navedejo njegove najboljše sposobnosti, naj jim svetujejo ravnanja, da se bo otrok še bolje razvijal. Skupaj naj poiščejo otrokove najmočnejše interese in načrtujejo njegov vsestranski razvoj. Razredniki naj ne kritizirajo otroka, pač pa njegovo neprimerno, moteče ravnanje in obnašanje med poukom. Naj jim ne bo škoda časa, namenjenega pogovoru s starši.

Komunikacija naj bo odprta, udeleženca pogovora naj bosta v enakovrednem položaju, razrednik pa optimistično naravnani. Razredniki ne smejo dopustiti, da starši kritizirajo kolege učitelje. Zorko (2005) predlaga, da razrednik organizira srečanje staršev in kolega, da vzroke konflikta odpravijo sami. Razrednik pa opravlja vlogo moderatorja. V kolikor bi bilo srečanje neuspešno, v reševanje vključijo svetovalno službo in ravnatelja.

2.3.2.3 Oblike sodelovanja razrednika in staršev

Starše je težko motivirati za sodelovanje s šolo, ker se njihova stališča, želje, interesi, pričakovanja in potrebe zelo razlikujejo od pričakovanj in potreb učiteljev. Za sodelovanje s šolo so manj motivirani predvsem starši učno in vzgojno neuspešnih otrok. Kljub temu pa so starši nepogrešljivi učiteljevi partnerji. V slovenskih osnovnih šolah so vzroki za nesodelovanje staršev s šolo precej podobni kot v tujih raziskavah. Tako imamo opraviti s starši, ki so obremenjeni s službo, z brezposelnostjo, z dodatnim zaslužkom in imajo posledično malo časa za otroke ter za sodelovanje s šolo. Spet druga skrajnost pa so preveč ambiciozni starši, ki se zaradi svojih egocentričnih interesov z lahkoto vključujejo v delo oddelka, učitelja in šole, kar pa ima lahko negativne posledice na druge starše, na učitelje in na učence. To skupino staršev je potrebno na spodoben način obvladati in za sodelovanje pridobiti večino staršev (Intihar in Kepec, 2002, str. 29).

Tudi Velkavrhova (2008a) v raziskavi, ki jo je opravila med starši učencev 3. in 4. razreda osnovne šole, ugotavlja, da večina staršev meni, da ravno pomanjkanje časa in prezaposlenost v službi zavirata sodelovanje s šolo, poleg tega navajajo še druge vzroke, kot so: slabe izkušnje staršev z učitelji, nepravi stik staršev z učitelji, neupoštevanje mnenj staršev ... Na splošno je raziskava pokazala, da starši sodelovanje s šolo podpirajo, vendar ne sodelujejo pogosto zaradi pomanjkanja časa.

Pomembno je, da razredniki redno ohranjajo stike, v katerih prevladuje pozitiven pristop. Ob pojavu problemov je na temelju poprejšnjih pogostih in pozitivnih stikov lažje vzpostaviti stik. Ob pojavu težav pri šolskem delu ali vedenju v družbi je potrebno poiskati stik s starši še preden postane vedenje otroka problematično. Razrednikovi odnosi in sodelovanje morajo biti vedno strokovni, pogovor pa osredotočen na otroka (Bluestein, 1997, str. 203).

Pri mlajših otrocih je potreba po sodelovanju večja, s starostjo otrok se sodelovanje staršev s šolo začne ožiti in rahljati. Skrb se večinoma omejuje na učni uspeh in napredovanje učenca. Starši iščejo pomoč in nasvete v šoli in pri učiteljih, kar jih vodi v klientski položaj v odnosu do šole (Kalin, 1999). Starše iz nižjih socialnih razredov zanima predvsem učni uspeh otrok, pri starših iz višjih socialnih razredov pa je zanimanje usmerjeno tudi v skrb za otrokov osebnostni razvoj. Vloga staršev se je precej spremenila. Starši vse bolj postajajo partnerji šole. Partnerski odnos se spreminja skladno z interesi staršev in šole. Pri delu s starši je zato potrebno spreminjati oblike, metode, vsebine dela, formalno organiziranost in razvijati neformalne odnose med domom in šolo. Takšen odnos daje staršem več pravic, povečuje njihovo odgovornost za socializacijo in učenje otrok doma; nalaga jim drugačno funkcijo, kot jo imajo v kompenzacijskem razmerju in klientskem položaju (Resman, 1992a).

Intiharjeva (2002a) meni, da k večjemu zaupanju v učitelja in dejanskemu vključevanju v delo šole pripomorejo ciljno naravnane in ovrednotene formalne oblike sodelovanja, ki so s pomočjo andragoških metod in oblik dela (pedagoške delavnice, timsko delo, okrogle mize, metoda progresivnega podvajanja, metoda preučevanja primerov, metoda dialoga) izvedene čim manj formalizirano. »Takšen način sodelovanja je protiutež klasičnim roditeljskim sestankom in govorilnim uram, kjer so starši frontalno in individualno vodeni v podrejeni vlogi pasivnih poslušalcev.« (prav tam)

Oblike sodelovanja s starši in obseg le-teh so predvideni v letnem delovnem načrtu šole, razredniku pa je v glavnem prepuščena organizacija. Kalinova (1999) oblike sodelovanja deli na formalne in neformalne. Med formalne oblike sodelovanja prišteva individualne razgovore (govorilne ure), roditeljske sestanke, pedagoško izobraževanje staršev, obiske na domu in pisno obveščanje. Med neformalne oblike sodelovanja pa prišteva sodelovanje staršev na številnih področjih življenja in dela šole, dneve odprtih vrat, različne skupne projekte in dejavnosti. Le-te so odvisne od ustvarjalnosti in angažiranosti učiteljev, vodstva šole in staršev.

V praksi zasledimo različne oblike sodelovanja razrednika in staršev (prim.: Tomažič, 2001, str. 133; Intihar in Kepec, 2002, str. 63, 64; Kalin, 1999, str. 110):

- pisna sporočila staršem,

- roditeljski sestanki,
- predavanja za starše,
- individualne govorilne ure,
- skupne govorilne ure,
- skupni sestanki staršev, učencev in učiteljev,
- pedagoške delavnice,
- uporaba telefona v stiku s starši in učenci,
- obiski razrednika na domu,
- obisk šolskih prireditev,
- izleti, druženja, srečanja s starši in z učenci,
- vključevanje staršev v interesne dejavnosti,
- interesne skupine,
- šole za starše,
- elektronsko obveščanje.

Pisna sporočila staršem

Razrednik starše pisno obvešča o učenčevem vedenju v šoli, jim posreduje informacije, dopise šole, jih obvesti o učenem uspehu, lepem vedenju, jim pošlje novoletno čestitko, se jim zahvali za prostovoljno pomoč šoli ali se ob koncu šolskega leta ali otrokovega šolanja poslovijo od njih in se jim zahvali za sodelovanje ... (Tomažič, 2001; Ažman, 2012). Razrednik naj bi se izogibal negativnim sporočilom staršem, saj jim na ta način sporoča, da problema niso sposobni sami rešiti, hkrati pa si s tem ruši zaupanje učencev. Stremeti je treba k pozitivnim sporočilom, ki sporočajo staršem o učenem napredku učenca, o njegovih močnih področjih, o lepem vedenju, dosežkih ... (Tomažič, 2001, str. 136).

Bluestein (1997) svetuje tedenska poročila o otroku. Z njimi razredniki pripomorejo k dobrem odnosom med šolo in domom in spodbujajo redno in pozitivno vključevanje staršev.

Roditeljski sestanki

Roditeljski sestanek je oblika komunikacije razrednika in staršev, na katerem poteka izmenjava informacij ter pridobivanje znanja o razvojnem stanju in potrebah šolarja. Na

roditeljskem sestanku se obravnavajo in rešujejo tiste vsebine, ki so skupne vsem staršem v oddelku (Pušnik, [...], 2000, str. 39).

Včasih je starše težko motivirati za udeležbo na roditeljskem sestanku. Odločitev sprejmejo na osnovi preteklih izkušenj, dnevnega reda, časovne ustreznosti, starosti otroka. Če razrednik starše ceni in jih sprejema kot enakovredne sogovornike, s katerimi si resnično želi sodelovati, se bodo starši udeležili tudi naslednjega roditeljskega sestanka. Ažmanova (2012, str. 166, 167) predlaga, da lahko razrednik za konec sestanka pripravi kratko anketo, s katero ugotovi, ali so bili starši zadovoljni s sestankom, kaj so pogrešali in kaj bi spremenili.

Razrednik skliče roditeljski sestanek na začetku šolskega leta, da starše seznaní z značilnostmi novega šolskega leta in jim omogoči izvolitev predstavnika v svet staršev. V letnem načrtu ponavadi načrtuje dva ali tri roditeljske sestanke. Nadaljnje sestanke sklicuje ob zaključku ocenjevalnih obdobij, na katerih analizirajo učne rezultate, ki predstavljajo najobčutljivejšo točko v izobraževalnem procesu. Priporočljivo je, da razrednik k sodelovanju povabi tudi predstavnika sveta staršev (Grgurevič, 2001, str. 138). Na vabilu naj bo vsebina predstavljena tako, da bo v starših vzbudila zanimanje (Kunstelj, 2001). Roditeljski sestanek pa naj bo dolg približno eno šolsko uro (Zorko, 2005).

»Cilji, ki jih želimo doseči z roditeljskim sestankom, vplivajo na izbor vsebine, načinov dela, pristopov; hkrati pa tudi jasneje določijo vlogo razrednika in vlogo staršev na roditeljskem sestanku.« (Kalin, 1999, str. 108)

Vsebino roditeljskih sestankov mora razrednik skrbno načrtovati. Pri vodenju se postavi v vlogo odraslega proti odraslemu, kar povzroča pri prvih srečanjih tremo (Gordon, 1992). Posebno skrb in pozornost je treba nameniti dejavnostim po roditeljskem sestanku in analizi dogajanja. Na osnovi tega lahko načrtuje vsebino in način dela v prihodnje (Kalin, 1999, str. 109).

Najpogosteje je tema roditeljskih sestankov učni uspeh otrok. Občasno pa se pojavijo tudi teme, za katere učitelji večkrat ne vedo, kako bi se z njimi spoprijeli. Zato se velikokrat počutijo nemočne, zavzamejo obrambno držo, večkrat postanejo tudi napadalni. »Take teme so na primer:

- pritožbe čez drugega učitelja,
- jeza, usmerjena na učitelja, zaradi otrokove neuspešnosti,

- kritika šole ali celo vsega šolskega sistema,
- preveliko ščitenje otrok,
- premalo zainteresiranosti za otroke,
- izražanje močnih čustev: jok, kričanje, zmerjanje, preklinjanje.« (Gordon, 1992, str. 41)

Na roditeljskih sestankih so zelo redko prisotni učenci ali učitelji, ki poučujejo v oddelku. Razrednik večkrat skliče roditeljski sestanek, na katerem obravnava temo, ki je aktualna v njegovem oddelku (ponavadi ima tema značaj konflikta), ali želi starše seznaniti s projektom, ki bo potekal v oddelku. Najbolje je, da starše povpraša o temah, ki jih zanimajo (Tomažič, 2001, str. 139). Vsekakor pa je starše potrebno ozaveščati o zdravem načinu življenja (Ažman, 2012, str. 54).

Skupni sestanki staršev, učencev in učiteljev

Skupni sestanek se najpogosteje organizira na željo staršev ob problemu, ki nastane v oddelku. Sestanek mora biti skrbno načrtovan in voden (Tomažič, 2001, str. 136). Učenci imajo na teh sestankih pomembno vlogo. Počutijo se bolj sigurne, starši pa dobijo popolnejšo informacijo. Manj je možnosti za nesporazume, lažje je najti rešitve, učenci pa se bolj držijo sprejetih odločitev, ker aktivno sodelujejo pri odločanju. Vsi udeleženci imajo povečan občutek za sodelovanje (Gordon, 1992). Gordon (prav tam) poudarja, da so na sestankih lahko učinkovitejši, če se udeleženci naučijo dobrega sodelovanja v skupini. Ob zaključku sestanka je potrebno zapisati sklepe, ki so obvezujoči za vse udeležence na sestanku in po njem (Tomažič, 2001, str. 139).

Rezultati Vidmarjeve (1995) raziskave kažejo, da starši ne želijo posegati v konflikt med učitelji in otroki. Predvideva, da se s starostjo otrok povečujeta konfliktnost in kritičnost do učiteljev. Starši otrok, ki obiskujejo višje razrede osnovne šole, so postavljeni v bolj klientski položaj, saj se zavedajo moči učiteljev pri določanju življenjske poti svojih otrok. Na eni strani učenci potrebujejo odločnejše starše, ki bi se jasno postavili zanje, starši pa zaradi pomembnosti znanja in odvisnosti od ravnanj učiteljev prehajajo v vedno bolj klientski položaj.

Ravno nasprotno pa opaža Rajglova (2010, str. 138–139), saj meni, da so starši v današnjem času veliko bolj zaščitniški do svojih otrok in nemalo je primerov, ko se starši odločijo narediti v šoli red. V preteklosti so učenci nekatera nesoglasja reševali sami, brez pomoči in posredovanja staršev, danes pa se precej naslanjajo in zanašajo na starše.

Predavanja za starše

Na skupnih roditeljskih sestankih lahko šola ali razrednik organizirata predavanje za starše. Predavatelj je lahko razrednik, šolski svetovalni delavec ali zunanji strokovnjak, ki se ukvarja s področjem, ki zanima starše (Tomažič, 2001, str. 136). Ivanekova (2004) ugotavlja, da je najbolje, če razrednik roditeljske sestanke pripravlja skupaj s svetovalnim delavcem ali razrednikom paralelnega oddelka, saj je delo v paru lažje, kvalitetnejše in bolj poučno.

Že Čagranova (1998) je v raziskavi ugotovila, da razrednike obremenjujejo skupinske oblike dela s starši, kot so predavanja oziroma izobraževanja staršev, diskusije in vodenje roditeljskega sestanka. Razredniki zaznavajo težave pri izpolnjevanju razredniških nalog tudi zaradi nezainteresiranosti staršev za sodelovanje.

Izobraževanje staršev je za razrednika zelo zahtevna naloga, zato je v celoti sam ne more opraviti. Vodstvu šole lahko predlaga najprimernejše teme (Kunstelj, 2001, str. 124).

Tema izobraževanja je vzeta iz vsebin, ki so vključene v načrt sodelovanja med šolo in starši. Lahko jo predstavi razrednik sam, lahko pa jo izvede tim strokovnih delavcev. Včasih izobraževalno temo izvede tudi zunanji izvajalec. Izvajalci uporabljajo različne izkustvene metode učenja, s katerimi spodbudijo starše k aktivnemu delu in sodelovanju (Intihar in Kepec, 2002, str. 59).

Udučeva (2006, str. 159, 160) je za teme izobraževanja osnovnošolskih staršev predlagala izobraževanja o:

- odločilnih letih otroka za razvoj njegovih sposobnosti,
- agresivnosti otrok,
- učinkovitem domačem učenju,
- postavljanju mej za zdrav otrokov razvoj,
- skrbi staršev za zdravje otrok,

- mladostnikih – priči, žrtvi in izvajalci nasilja,
- skrivnostih komunikacije med starši, učitelji in otroci,
- delu z otrokom, ne namesto njega,
- razvijanju zdrave otrokove samopodobe.

Po navadi je obisk teh izobraževanj precej slab, zato je Udučeva (prav tam, str. 159–160) raziskala vzroke za nezainteresiranost staršev na izbrani osnovni šoli. Ugotovila je, da večina staršev meni, da potrebujejo nova znanja s področja vzgoje, izobraževanja in zdravega razvoja otroka. Za pridobitev teh znanj naj bi poskrbela šola, skupaj z ministrstvom za šolo, delo in družino. 45 % staršev se srečanj, ki jih organizira šola, redno udeležuje, 48 % staršev se srečanj udeležuje, če imajo čas. Večina staršev meni, da so teme zanimive in aktualne. Dobra polovica teh staršev je na predavanjih dobila nasvet, ki so ga kasneje upoštevali pri vzgoji svojih otrok. Polovica anketiranih staršev postavlja predavateljem vprašanja. Anketa je pokazala tudi, da so starši ob povabilu pripravljeni sodelovati pri različnih oblikah izobraževanj za starše. Starši so podali tudi predloge tem za nadaljnja izobraževanja. Te so (prav tam, str. 158–160):

- vzgoja otrok ločenih staršev,
- alkohol, droga in druge zasvojenosti,
- hiperaktivnost in druge vedenjske motnje,
- igre in igranje šolskih otrok,
- vzgoja za večjo strpnost,
- žepnina,
- prikaz spolne vzgoje najstnika,
- kakovost prostega časa,
- možnost vpliva staršev na spremembe v šolskem sistemu,
- internetni forumi,
- biti otroku starši in prijatelji,
- ekonomski pritiski (revščina, odnosi med vrstniki, samospoštovanje, samopodoba ...)
- izobraževanje in izbira poklica,
- kako otroku postaviti meje,
- kako otroku pomagati učiti se,

- kako vzgojiti samostojnega otroka,
- kakovost prostega časa,
- nasilje v šoli ...

Razrednik mora spodbujati in razvijati izobraževalno raven sodelovanja s starši, saj le-ta omogoča in spodbuja razvoj obojestranske komunikacije in interakcije ter je hkrati pogoj za uspešnejše sodelovanje med razrednikom, učitelji in šolo nasploh. Pomembno je izbrati ustrezne metode dela, v katerih bodo starši soustvarjalci, sooblikovalci in sodelavci. Starši pa bodo aktivno sodelovali, če bodo upoštevani njihovi interesi in potrebe. Za uspešen pristop in razvoj izobraževalne ravni sodelovanja razrednika in šole s starši je potrebno poznati tudi vloge in naloge sodobne družine ter probleme, s katerimi se le-ta srečuje. Cilj programa in metod izobraževanja mora biti pomoč staršem pri odkrivanju starševskih sposobnosti in zmanjševanju odvisnosti od drugih, od strokovnjakov. Raziskave so namreč pokazale, da pri današnji vzgoji v družini še vedno prevladujejo načini vzgajanja, ki so jih bili deležni starši v svojem otroštvu. Tak način vzgajanja pa v današnjih pogojih pogosto povzroča konflikte med starši in otroki. Starše je potrebno spodbujati, da se počutijo sposobni vplivati in menjati svoje ravnanje in ravnanje svojih otrok in prevzeti odgovornost za lastno učenje. Razrednik zaznava in spoznava probleme in dileme staršev. Vseh sam ne zmore rešiti, zato se obrne po pomoč na oddelčni učiteljski zbor ali usmeri starše k svetovalnim in drugim strokovnim delavcem, vodstvu šole ali strokovnjakom izven šole (Kunstelj, 2001, str. 124–127).

Govorilne ure

Govorilne ure so pomembna oblika dela s starši, saj omogočajo osebni stik in komunikacijo. Dopoldanske govorilne ure se izvajajo enkrat na teden v času, ki ga določi razrednik. Skupne govorilne ure pa potekajo enkrat na mesec v popoldanskem času. Razrednik starše obvešča o učenčevem uspehu in vedenju, starši pa lahko razredniku posredujejo svoje razumevanje in sprejemanje opažanj. Zelo priporočljivo je, da je srečanje razrednika s starši dogovorjeno, da se razrednik na srečanje lahko pripravi. Med razrednikom in starši se mora vzpostaviti odnos zaupanja, v katerem bi se starši brez strahu odkrito pogovarjali. Starši morajo verjeti, da razredniku ni vseeno za njihovega otroka. V

razgovoru je najprej potrebno povedati dobre informacije o učenčevem uspehu in vedenju, šele nato sledijo negativne informacije o slabem učnem uspehu, neopravičenem izostajanju, vzgojnih ukrepih, kaznih ... (Tomažič, 2001).

Rajglova (2010, str. 141–149) je v raziskavi ugotovila, da se starši o učno-vzgojnih težavah svojega otroka raje pogovorijo na govorilnih urah, kjer imajo (po mnenju večine staršev in učiteljev) vedno ali pa pogosto dovolj časa za temeljit pogovor. Vsi učitelji menijo, da staršem vedno nudijo nasvet o tem, kako ravnati ob učno-vzgojnih težavah otroka, ali pa jih napotijo k ustrezni strokovni osebi. Istega mnenja je večina staršev. Starši od učiteljev pričakujejo strokovne nasvete, vendar le-ti niso usposobljeni za reševanje vseh težav, ki se pojavijo v šoli. Pomembno je, da se staršem ponudi pomoč in se jih napoti k ustrezni strokovni osebi.

Za svetovanje staršem je potrebno poiskati primerno okolje, ki bo omogočalo zaupnost, sproščenost. Za zahtevnejše primere se je potrebno vnaprej pripraviti in razmisliti o primeru, vzrokih, predlogih sprememb, zbrati informacije od drugih učiteljev, šolske svetovalne službe ... Učitelj se mora zavedati svojih meja, strokovnosti in zahtevnosti svetovanja, vedeti mora, na katere strokovne ustanove naj usmeri starše. Pomembno je, da ima pri zahtevnem vzgojnem svetovanju realna pričakovanja. Pri vodenju pogovora s starši je potrebno ločiti informacije (kjer ima glavno besedo učitelj) od pravega svetovanja (kjer imajo prvo in glavno besedo starši). Pri svetovanju je potrebno znati poslušati in pogovor usmeriti v iskanje rešitve, pri tem pa je potrebno zaupanje in sodelovanje (Kalin, 1999, str. 106, 107).

Za uspešno izpeljano govorilno uro je potrebno izbrati primeren način obveščanja staršev, ustrezen čas in prostor pogovora, imeti jasen namen in vsebino pogovora, dobro pripraviti, voditi in zaključiti pogovor (Ažman, 2012, str. 170).

Strinjamo se z Rajglovo (2010), ki se zaveda, da sta 2 uri mesečno, namenjeni za govorilne ure, za vse starše in poglobljen pogovor premalo. Razredniki pogosto rešujejo ta problem tako, da se s starši dogovorijo za govorilno uro pred ali po pouku. Zelo pomembno pa je, da se na govorilno uro pripravijo.

Na govorilnih urah so lahko prisotni tudi učenci. Tako govorilno uro je težje voditi, saj se mora razrednik zelo jasno zavedati, kdaj je v vlogi poslušalca, kdaj v vlogi posrednika in

kdaj v vlogi sogovornika. Običajno so te govorilne ure daljše. Take oblike govorilnih ur naj izvaja izkušen in za to usposobljen razrednik. V nasprotnem primeru se lahko zgodi, da se odgovornost za potek govorilne ure prenese na učenca (Grgurević, 2001, str. 147). Marčičeva (2001, str. 147–151) na osnovi ankete, ki jo je izvedla na nereprezentativnem vzorcu staršev in učencev osnovne šole, meni, da je dobro, če so na govorilnih urah prisotni starši in otrok. Starši navajajo, da se tako informacije ne popačijo, svoje mnenje lahko pove tudi učenec. Učence pa zanimajo ocene, njihovo vedenje in sporočila, ki jih dajejo učitelji staršem. Prav tako učenci menijo, da je njihova prisotnost dobra za reševanje problemov. Tudi Rajglova (2010, str. 172) ugotavlja, da prinašajo govorilne ure z aktivno udeležbo učencev pozitivne učinke.

Starši pogosteje obiskujejo govorilne ure pri razredniku kot pri drugih učiteljih, ki poučujejo v oddelku. Njemu posredujejo mnenja, želje, pripombe (Grgurević, 2001, str. 131). V odkritem pogovoru se starši izrazijo tudi o delu posameznega učitelja, zato se razrednik znajde pred dilemo, kako to informacijo prenesti (Tomažič, 2001, str. 135). Zorko (2005) svetuje, naj se skliče sestanek staršev in tistega učitelja in naj se razrednik ne postavlja v vlogo posrednika.

Troha (1988) v raziskavi ugotavlja, da posamezno področje vplivanja staršev določa način najuspešnejšega delovanja. Starši postavljajo dober odnos s šolo pred željo po kakovostni organiziranosti vzgojnega dela in pred željo po kakovostnem vzgojno-izobraževalnem delu. Pokazalo se je, da so govorilne ure prvenstveni interes staršev v njihovem vplivanju na šolo v dobro svojega otroka. Podobno pa učitelji menijo, da so pripombe in zahteve staršev na govorilnih urah najučinkovitejše, manj učinkoviti so starši na roditeljskem sestanku, ko intervenirajo pri razredniku in v svetu staršev. Najmanj učinkovita pa je intervencija pri vodstvu šole.

Skupne govorilne ure

Enkrat mesečno se organizira skupna govorilna ura, na kateri so prisotni vsi učitelji oddelka in svetovalna delavka. Starši se lahko individualno pogovorijo z vsakim učiteljem. Skupna govorilna ura se lahko izvaja tudi s skupino staršev, katerih otroci imajo podobne težave. Starši spoznajo različne poglede na zadevo, stališča, mnenja, si izmenjujejo izkušnje, ponudijo predloge za rešitev problema. Pri pripravi takšne oblike govorilne ure je

potrebno dobro razmisliti o osnovni temi in cilju, ki ga želimo doseči. Opredeliti je treba dnevni red, porabljen čas ter predvideti uresničitev posameznih sklepov. Pomembna je tudi postavitve miz in stolov ter primerna razdalja med učitelji in starši. S primerno razdaljo in postavitvijo dobijo starši občutek, da je njihov obisk zaželen, cenjen in upoštevan. Seveda pa se mora razrednik vseskozi zavedati pozicije voditelja, ki ne sme dovoliti menjave teme pogovora, provociranja staršev ali osebne polemike staršev glede neke zadeve. Dane predloge si razrednik sprti zapisuje (Butala, 2001, str. 152–155).

Za kakovostno in boljše spoznavanje s starši je ena ura mesečno, ki je namenjena govorilnim uram, veliko premalo. Razrednik si mora govorilne ure najprej dobro organizirati. Pri tem je potrebno biti prilagodljiv in včasih prepustiti odločitev o dnevu in uri srečanja staršem. Prizadevati si mora, da spozna vse starše svojega oddelka, po potrebi pa k pogovoru povabi tudi učenca, kolega ali svetovalnega delavca (Rozman - Klasinc, 2001, str. 21). Obisk staršev na govorilnih urah in roditeljskih sestankih razrednik evidentira v dnevniku (Kunstelj, 2001, str. 189).

V raziskavi Pušnikove in drugih (2000) so ugotovili, da starši na vseh stopnjah od razrednika najprej pričakujejo izvajanje govorilnih ur in roditeljskih sestankov. Po mnenju razrednikov starši učencev na razredni stopnji (od 1. do 5. razreda) pričakujejo svetovanje staršem pri učenčevih težavah, tesnejše individualno sodelovanje in pomoč, na predmetni stopnji (od 6. do 9. razreda) pa pričakujejo od razrednika reševanje oddelčne problematike in obveščanje o morebitnih učenčevih problemih.

Rajglova (2010, str. 128) je v raziskavi ugotovila, da se starši v večji meri udeležujejo tistih oblik sodelovanja s šolo, ki se konkretno nanašajo na njihovega otroka in na njegovo učno-vzgojno področje, manj pa tistih oblik, ki so na ravni šole (razne prireditve, predavanja, okrogle mize, šola za starše ipd.).

Pedagoške delavnice

V pedagoških delavnicah se frontalno obliko dela nadomesti z vodenimi, koordiniranimi delavnicami, na katerih je manjša skupina slušateljev in zato večja možnost izmenjave mnenj. Takšno delo s starši je kvalitetnejše.

Delavnice s starši, ki jih opisuje Hrovat Kuharjeva (2006, str. 204–208), so preventivnega pomena in skušajo usposobiti udeležence za samostojno reševanje dilem in težav, ki jih lahko pričakujejo v posameznem razvojnem obdobju otroka. Na delavnicah obravnavajo probleme, vzete iz realnega življenja, pogosto jih predlagajo starši. Starši na delavnicah dobijo konkretne zglede, rešitve, veščine in modele vedenjskih vzorcev funkcioniranja družinskega sistema. Po srečanjih so bolj kos vzgojni nalogi, veščine in znanja, ki jih pridobijo pa okrepijo družinsko dinamiko. Zelo pomembno pa je, da se starši učijo drug od drugega in se jim s pridobivanjem znanj in veščin povečuje samozavest. Starše delavnice razbremenijo občutkov krivde, zavedo se, da pri vzgojnih dilemah niso sami, naučijo se vzgajati s pomočjo kompromisov in logičnih posledic. Delavnice omogočajo vključevanje vseh staršev v pogovor, v katerega vgrajujejo lastna stališča v zvezi z reševanjem problema, kjer se dogovarjajo o načinih nudenja pomoči in podpore pri organizaciji otrokovega prostega časa ... (Ivanek, 2004).

Uporaba telefona za sodelovanje s starši

Po telefonu razrednik starše obvešča o zdravstvenem stanju otroka, se dogovarja za govorilne ure, za opravičevanje izostankov, ne daje pa obsežnejših informacij o vzgojno-izobraževalnem uspehu otroka (Tomažič, 2001, str. 136).

Obisk razrednika na domu učenca

Ta oblika sodelovanja razrednika s starši se redkeje izvaja. Staršem je neprijetno zaradi gmotnih, stanovanjskih in drugih stisk. Razrednik se za to obliko odloči le v primeru, ko oceni, da bi s takim obiskom lahko pridobil koristne informacije o učencu (Tomažič, 2001, str. 136).

Izleti, družabna srečanja, obisk na šolskih prireditvah, skupne akcije

So dobra priložnost, da se starši, učenci, razrednik in učitelji, ki poučujejo v oddelku, spoznajo v drugačnem okolju. Na teh, pogosto prijetnih srečanjih, se zbližujejo, vzgaja se čut pripadnosti šoli, ki jo obiskujejo njihovi otroci. Pred srečanjem razrednik starše osebno ali pisno povabi k skupni aktivnosti (Tomažič, 2001, str. 137). Te neformalne oblike sodelovanja pomagajo staršem, da bolje razumejo otroke in tudi učitelje (Ivanek, 2004).

Pri neformalnem sodelovanju razrednika s starši in učenci je potrebno upoštevati »realni čas« staršev, kajti prepogosta srečanja bi lahko povzročala nasprotno učinke (Vidmar, 1995).

Interesne skupine, šole za starše

Interesne skupine se oblikujejo na pobudo učiteljev, staršev ali šolskih svetovalnih delavcev. Vodijo jih učitelji, svetovalni delavci pa tudi starši. V interesnih skupinah se starši dobro počutijo, saj jih družijo skupni vzgojno-izobraževalni interesi, problemi in težave, zato so lahko drug drugemu v pomoč in oporo. Teme interesnih skupin so lahko: kako uspešno pomagati otroku pri branju, pisanju, računanju; kako premagovati specifične vzgojne težave; kako spodbujati nadarjenega otroka ... (Intihar in Kepec, 2002, str. 64).

Šola za starše je ena od neformalnih oblik sodelovanja in izobraževanja staršev vseh učencev šole. Poteka na posamezni šoli za starše, ki se odločijo za tak način sodelovanja. V šolah za starše se izobražujejo o vzgojnih, učnih in drugih vprašanjih. Izobraževanje vključuje predavanja, pogovore v skupinah in skupno razmišljanje. Šolo običajno vodi šolski svetovalni delavec ali eden od razrednikov.

»Namen organiziranega izobraževanja staršev je pomagati staršem vzpostaviti pozitiven odnos med starši in njihovimi otroki, pomagati neuspešnim staršem in jih usmerjati, da znajo poiskati ustrezno pomoč strokovnjakov. Šole za starše in druga izobraževanja za starše so večinoma pripravljene tako, da starši pridobijo vpogled v celovit razvoj otroka v določenem obdobju, posebnosti njegovega šolanja, doživljanje in reakcije na spremembe, ki jih otrok doživlja v času šolanja, in vrsto možnosti za reševanje morebitnih vzgojnih in učnih problemov ali za potrditev dosedanjega pristopa. Gre za izmenjavo izkušenj o določenih problemih različnih staršev in za pridobivanje novih znanj o odgovornem starševstvu. Namen izobraževanja je tudi svetovalen: kako ukrepati v specifičnih primerih.« (Velkavrh, 2008a, str. 47) Tako izobraževanje staršev je bolj dinamično, starši so v njem aktivni. V šolah za starše naj bi upoštevali interese staršev in dopolnjevali njihovo znanje, posodabljali razumevanje razvoja otrok, razvijali vzgojne sposobnosti in krepili njihovo vzgojno kompetentnost (prav tam, str. 48).

Rezultati kažejo, da so starši s šolo za starše zelo zadovoljni, saj se pogloblja sodelovanje med učitelji in starši ter izboljšuje odnose med starši in otroki. Staršem se na ta način omogoči lažje vplivanje na delo šole (Intihar in Kepec, 2002).

Elektronsko obveščanje

Na podlagi lastnih izkušenj menimo, da je lahko uspešno tudi sodelovanje s starši na daljavo, preko elektronske pošte. Tomac Stanojeva (2010) meni, da lahko z uporabo interne spletne učilnice postanejo razredniki še učinkovitejši in uspešnejši. Na interno spletno stran avtorica daje informacije, ki so zanimive tako za učence kot za njihove starše, in jim s tem olajša iskanje aktualnih internih podatkov (predstavitev razredničarke, oddelčnega učiteljskega zbora, oddelka, termine govorilnih ur, oddelčni urnik, šolski zvonec, načrt pisnih ocenjevanj, interesne dejavnosti, šolski koledar, obvestila ...). Spletna klepetalnica in oddelčni forum pa lahko uporabnike interne spletne učilnice spodbujata in usmerjata k medsebojnemu povezovanju ter aktivni izmenjavi informacij, stališč idr.

V raziskavi Velkavrhove (2008a) so starši navedli predloge za sodelovanje s šolo. Želijo si več vpogleda v pouk in predstavitve, več neformalnih srečanj: sodelovanje pri projektih, predstavitev poklica, sodelovanje pri izvedbi dobrodelne akcije, spremljanje učencev na izletu, več stikov s šolo po internetu, prek telefona, spletnih strani in forumov.

Podobno so učitelji za izboljšanje sodelovanja s starši v raziskavi Pušnikove in drugih (2000) predlagali sodelovanje preko elektronske pošte in neformalne oblike srečanj (izleti v naravo, športne aktivnosti, pikniki ...).

Prav tako je raziskava Rajglove (2010) pokazala, da si starši želijo tudi drugačnih, sodobnejših oblik sodelovanja, kot so: stik po internetu, preko spletnih forumov; želijo pa si tudi več popoldanskih govorilnih ur.

2.3.3 Sodelovanje razrednika z drugimi učitelji

Drugi učitelji so lahko razredniku v veliko pomoč. Lahko mu dajejo ideje za delo, zamisli za dejavnosti, gradiva, predlagajo metode poučevanja, lahko mu predstavljajo vzor pri poučevanju in reševanju problemskih situacij. Nekateri učitelji so razrednika pripravljeni opazovati in mu posredovati povratne informacije pri določenih spretnostih, so njegovi

kritični prijatelji. Hkrati pa so učitelji lahko vir koristnih informacij o učencih, lahko mu predstavijo svoj pogled na probleme, ki se pojavljajo v oddelku. Z učitelji lahko razrednik sodeluje pri šolskih, oddelčnih in drugih projektih, pri uporabi opreme, pripomočkov ... Seveda je pri sodelovanju zelo pomemben odnos razrednika do drugih učiteljev. Truditi se je potrebno, da bodo odnosi trdni in bodo temeljili na načelu »zmagam–zmagaš«. Najboljši način za ohranjanje trdnih, uspešnih odnosov pa je preprečevanje problemov s predvidevanjem in vljudnostjo (Blustein, 1997, 205–208). Ažmanova (2012, str. 29, 151) v priporočilu navaja, da je razrednikovo delo lažje, če ga usklajuje z drugimi razredniki. Dobro je, da razrednik odprta vprašanja rešuje v sodelovanju z drugimi razredniki, vodstvom šole, s svetovalno službo in z drugimi strokovnjaki. Predlaga, naj razredniki organizirajo aktivne razrednikov. Tako bo vzgojno delovanje na šoli bolj enotno in dosledno, saj bodo razredniki na šoli usklajeno delovali. Razredniki naj se srečujejo v dogovorjenem rednem časovnem obdobju, poleg tega pa še ob pomembnih dogodkih ali pred šolskimi prireditvami in po njih. Vodja aktiva skliče redne sestanke in predlaga izredne sestanke, skrbi za zapis dogovorov in bdi nad realizacijo. Razredniki se na sestankih usklajujejo o skupnih temah na konferencah celotnega učiteljskega zbora, razredniku začetniku določijo izkušenega mentorja, se dogovorijo za sodelovanje pri izvedbi dejavnosti, v katerih so dobri, za izvajanje dejavnosti v dvoje (pohod, ekskurzijo) Opravljeno delo dokumentirajo v skupnem letnem delovnem načrtu in poročilu.

Medsebojno sodelovanje učiteljev v mednarodni raziskavi TALIS vključuje različne oblike skupnega dela oziroma poučevanja, npr. administrativne naloge, skupno poučevanje učencev, izmenjavo učnega materiala, udeležbo na sestankih; med bolj kompleksne metode medsebojnega sodelovanja učiteljev pa vključujejo opazovanje kolegov pri poučevanju, povratne informacije o opazovani učni uri ter skupne aktivnosti med oddelki. Kakor kaže primerjava odgovorov učiteljev o posameznih oblikah medsebojnega sodelovanja, učitelji pogosteje sodelujejo z izmenjavo materialov (tedensko ali vsaj mesečno), diskusijami, udeležbo na konferencah in sestankih, redkeje pa vključuje sodelovanje oblike strokovno-pedagoške narave, npr. hospitiranje v oddelku, dogovarjanje za skupne projekte med oddelki. Pri nas je torej izmenjava in koordinacija poučevanja precej pogostejša kakor pa strokovno sodelovanje učiteljev (Sardoč et al., 2009).

2.3.4 Sodelovanje razrednika z oddelčnim učiteljskim zborom

Ena izmed nalog razrednika je skrb za kontinuirano sodelovanje z vsemi strokovnimi delavci, ki se vključujejo v delo oddelka.

Oddelčni učiteljski zbor sestavljajo strokovni delavci, ki opravljajo vzgojno-izobraževalno delo v posameznem oddelku (Programske smernice [...], 2005). Število članov oddelčnega učiteljskega zbora je različno. V prvem in drugem VIO je članov manj, v 6. razredu in tretjem VIO osnovne šole pa je teh članov več (Kunstelj, 2001). Ti člani s svojim delom sodelujejo pri oblikovanju strukture, ciljev, pravil, pri načrtovanju dela v oddelčni skupnosti, izvajanju načrta in odzivanju na aktualne probleme, vplivajo tudi na klimo in kulturo v oddelku. Šolsko kulturo ustvarjajo člani vseh oddelčnih skupnosti, ostali delavci šole, nanjo vplivajo tudi dejavniki zunaj šole (starši). Razrednik vodi delo oddelčnega učiteljskega zbora, koordinira delovanje oddelčne skupnosti in skrbi za njeno povezovanje z drugimi dejavniki na šoli in izven nje. Učenci v oddelčni skupnosti in oddelčni učiteljski zbor sooblikujejo socialni prostor, v katerem se dosega optimalni razvoj otroka ne glede na spol, socialno-ekonomski status, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo. Člani oddelčnega učiteljskega zbora sodelujejo z razrednikom pri načrtovanju in izvajanju načrtnega dela posameznega oddelka (Programske smernice [...], 2005). Z razrednikom morajo uskladiti dneve dejavnosti, dogovoriti se je potrebno o oblikah in metodah dela, načinu spremljanja učencev in vrednotenju uspeha v procesu učenja in poučevanja. Priporočljivo je, da se dogovorijo tudi o elementih in kriterijih pri preverjanju in ocenjevanju znanja pri posameznem predmetu (Ivanek, 2004, str. 8). Dobivajo se na konferencah oddelčnega učiteljskega zbora, konferencah celotnega učiteljskega zbora, v praksi pa najpogosteje med odmorom na hodniku ali v zbornici. V začetku šolskega leta oblikujejo letni načrt dela oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti, katerega pripravi razrednik skupaj z učenci, oddelčnim učiteljskim zborom in po potrebi z ostalimi strokovnimi delavci. Skupaj z razrednikom in s šolsko svetovalno službo člani oddelčnega učiteljskega zbora nato realizirajo načrt: obravnavajo vzgojno-izobraževalno problematiko v oddelku, aktivno sodelujejo pri reševanju aktualnih problemov, po potrebi sodelujejo tudi pri urah oddelčne skupnosti ...; na koncu sledi evalvacija, ki ponudi izhodišča za načrtovanje v prihodnje. Razrednik si mora pri načrtovanju dela oddelčnega učiteljskega

zboru in oddelčne skupnosti odgovoriti na tri osnovna vprašanja: kje smo, kam gremo in kako bomo cilje dosegli (Programske smernice [...], 2005).

Osnovni okvir za profesionalno opravljanje dela oddelčnega učiteljskega zboru in oddelčne skupnosti učencev predstavljajo temeljna načela (Programske smernice [...], 2005, str. 5–6):

- ***načelo celostnega pristopa,***
Strokovni delavci, ki delajo z oddelčno skupnostjo in njenimi posamezniki, morajo vedno pristopati celostno, upoštevati morajo posameznika kot osebnost v celoti in se zavedati, da je posameznik v svojem ravnanju vedno del ožjega ali širšega socialnega okolja.
- ***načelo razvojne usmerjenosti,***
Delo oddelčnega učiteljskega zboru in oddelčne skupnosti je usmerjeno v optimalni razvoj vsakega posameznika.
- ***načelo kakovostne organizacije življenja,***
Z načrtno in kakovostno organizacijo življenja v šoli oddelčni učiteljski zbor dosega cilje, ki si jih zastavlja pri delu z oddelčno skupnostjo.
- ***načelo aktualnosti,***
Aktivnosti oddelčnega učiteljskega zboru in oddelčne skupnosti so usmerjene v sooblikovanje in udejanjanje vizije šole. Odzivajo se na aktualne življenjske potrebe oddelka, skupine in posameznih učencev in učiteljev.
- ***načelo povezovanja, strokovnega sodelovanja in interdisciplinarnosti,***
Razrednik, učenci, oddelčni učiteljski zbor, po potrebi tudi šolske svetovalne službe in drugi strokovni delavci šole, so skupno odgovorni za kakovost življenja oddelčne skupnosti. Med seboj enakopravno sodelujejo in se vključujejo v življenje in delo oddelčne skupnosti.
- ***načelo strokovnosti in strokovnega izpopolnjevanja.***
Oddelčni učiteljski zbor svoje delo opravlja v skladu s strokovnimi spoznanji in etičnimi načeli. Učitelji so zavezani stalnemu strokovnemu izpopolnjevanju in stalni refleksiji svojega dela.

»Aktivnosti oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti so usmerjene na naslednja področja:

- razvijanje kulture in klime, ki omogoča kakovostno sožitje vseh posameznikov v oddelčni skupnosti in učinkovito delovanje oddelčne skupnosti kot celote (varno, strpno okolje z jasno postavljenimi pravili in s strokovno utemeljenimi postopki obravnavanja odklonov od pravil);
- ustvarjanje optimalnih pogojev in spodbujanje osebnostnega razvoja posameznika (oblikovanje pozitivne samopodobe, univerzalnih etičnih načel, vrednot, razvijanje sposobnosti samostojnega, ustvarjalnega in kritičnega mišljenja in presojanja ...);
- razvoj preventivnih dejavnosti s poudarkom na prizadevanju za zdravo življenje;
- poklicno vzgojo;
- spodbujanje učne učinkovitosti posameznikov in oddelka kot celote;
- obravnavanje in razreševanje aktualnih problemov posameznika ter oddelka;
- sodelovanje pri načrtovanju življenja in dela v šoli.« (Programske smernice [...], 2005, str. 9)

Razrednik je vez med oddelčnim učiteljskim zborom, učenci oddelčne skupnosti in njihovimi starši. Skrbi in uravnava proces vzgoje in izobraževanja v svojem oddelku, skrbi za čim boljše vzgojne in učne rezultate posameznikov in celotnega oddelka. Na uspešnost oddelka in posameznikov vpliva več dejavnikov: ustrezen naravnani pouk, sodoben učno-vzgojni proces in v celoti predelana snov. Razrednik spremlja proces vzgoje in izobraževanja in razpravlja z oddelčnim učiteljskim zborom o tem, kako izboljšati učno in vzgojno uspešnost. Dogovore, mnenja, stališča, predloge za izboljšanje poučevanja, učenja in vzgojne problematike posreduje vodstvu. Na sestanke oddelčnega učiteljskega zbora povabi tudi svetovalne delavce in vodstvo šole. Na njih obravnavajo tudi vzgojno problematiko oddelčne skupnosti in posameznih učencev. Oddelčni učiteljski zbor nagrajuje, hvali in spodbuja pozitivni odnos, na drugi strani pa graja in izreka kazni. Na koncu ocenjevalnega obdobja razrednik skupaj z oddelčnim učiteljskim zborom, z učenci in njihovimi starši opravi analizo vzgojnih in izobraževalnih rezultatov oddelka. Zelo pomembno je, da razrednik neguje in spodbuja pozitivne medsebojne odnose med učitelji, ki poučujejo v oddelku, med učitelji in razrednikom, med učitelji, učenci in razrednikom

(Kunstelj, 2001). Kot pravi Zorko (2005) si sodelavcev ni moč izbrati, vendar je z njimi treba živeti. Seveda so delovni konflikti med učitelji nujni, vendar je pomembno, da se pravilno razrešujejo in da vodijo k napredku. Avtor svetuje, naj razredniki upoštevajo mnenja sodelavcev, hkrati pa se morajo zavedati, da oni vodijo sestanek in oni najbolj poznajo učenčeve razmere in so hkrati odgovorni za nadaljnje postopke. Razrednik mora zahtevati od oddelčnega učiteljskega zbora upoštevanje dogovorov, spremljanje uspeha in korektno opravljanje dela, hkrati pa je dolžan sodelavca opozoriti, če ravna v nasprotju z zakonodajo.

Pri vodenju oddelka je nujno potrebno sodelovanje vseh učiteljev, predvsem tistih, ki učijo v višjih razredih osnovne šole. V današnjem času je vse pogostejši način organizacije vodenja oddelka sorazredništvo. To prinaša razrednikoma in učencem veliko prednosti. Pomembno pa je, da razrednika uskladita svoje delovanje, se sproti obveščata, pogovarjata in dogovarjata (Ažman, 2012).

Fenkartova (2001) ugotavlja, da ima razrednikova podoba med učitelji močno socialno in organizacijsko dimenzijo, saj organizira pogovore in skrbi za informiranje oddelčnega učiteljskega zbora. V očeh predmetnih učiteljev je razrednik oseba, kateri se lahko izrazi svoje nezadovoljstvo, jezo ali veselje.

Hederihova (2011) opozarja, naj razredniki ne prevzemajo bremen drugih učiteljev oddelka. Razrednik ne more reševati učnih ali vedenjskih težav, ki se pojavijo pri posameznih učencih pri določenem učitelju. Prav pa je, da je razrednik obveščen o pomembnih intervencijah, ki jih učitelj izvede v »njegovem« oddelku. Strinjamo se z njeno trditvijo, da je pomembno, da razrednik pove, da potrebuje podporo, saj je tako lažje ponuditi ali poiskati pomoč, hkrati pa je to priznanje že velik korak k rešitvi. Sigurno pa drži tudi to, da kljub temu da razrednika kdo prosi za pomoč, morda njegova pomoč ne bo dobrodošla, če njegov odziv ni tak, kot si ga je ta oseba želela. Razrednik je drugemu učitelju v oporo in se pri tem še vedno zavedo, kje se začinja in konča njegova odgovornost. Če nekoga poslušajo, sprejemajo, upoštevajo, mu dajejo vzor, informacije in gradiva ter mu pomagajo pretresti možne rešitve, mu to lahko pomaga – ne da bi si s tem nakopali odgovornost za rešitev problema na svoja ramena. S temi strategijami niti ne napadajo druge osebe niti ne skušajo vsiliti svojega sistema vrednot. Če zatrejo nagibe po reševanju ali urejanju zadev druge osebe, jim to omogoča, da stojijo drugi osebi ob strani,

ne da bi se vpletali v njene konflikte. Pogosto je najboljša pomoč, če drugim osebam dovolijo, da same rešujejo svoje probleme (Bluestein 1997, str. 218–220).

2.3.5 Sodelovanje razrednika s strokovnjaki izven šole

Razrednik poišče pomoč pri strokovnjakih izven šole, kadar potrebuje potrditev za določene ukrepe, pri reševanju težav in pri preventivnih dejavnostih.

Tako sodeluje s centri za socialno delo, z zdravstvenimi domovi, različnimi strokovnjaki za izvedbo predavanj, s strokovnjaki za pomoč otrokom s posebnimi potrebami, svetovalnimi centri, fakultetami itd. (Ažman, 2012).

Strokovnjaki, ki obravnavajo otroka zunaj šolskih prostorov, navežejo stik za izmenjavo podatkov, svetujejo oblike pomoči in so neformalna oblika nadzora (Malić, 1988, str. 31).

Razrednik sodeluje tudi v projektih pomoči za učence s specifičnimi učnimi težavami, v katerih sodelujejo tudi zunanje ustanove (Programske smernice [...], 2005). Pri tem večkrat sodeluje s komisijo za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. V 23. členu Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 58/2011) je zapisano, da si mora komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami pred odločitvijo o usmeritvi otroka s posebnimi potrebami v program vzgoje in izobraževanja pridobiti pisno ali ustno mnenje otrokove učiteljice oziroma učitelja.

Ažmanova (2012) meni, da je koristno pritegniti zunanje sodelavce, strokovnjake iz Zavoda za zdravstveno varstvo Slovenije, študente medicine, kratka osebe, ki učence sicer ne učijo in so strokovnjaki za vsebine, kot so uporaba tobaka, alkohola, marihuane in drugih prepovedanih drog. Učenci se z zunanjimi sodelavci namreč lažje iskreno in odprto pogovarjajo o teh kočljivih temah.

V raziskavi Čagranove (1998, str. 383) zaznavajo razredniki osnovnih šol več težav s sodelovanjem s strokovnjaki izven šole kot znotraj šole. Avtorica sklepa, da je to pogojeno s tem, da zunanje strokovnjake vključimo ob zapletenih, posebnih primerih, na drugi strani pa se razredniki neradi strokovno izpostavljajo pred strokovnjaki izven šole.

2.3.6 Sodelovanje razrednika z ravnateljem

Ravnatelj je organizacijski in pedagoški vodja šole. S svojim vodenjem, odločitvami in izbirami oblikuje in spodbuja komunikacijsko in sodelovalno klimo na šoli, predvsem pa klimo v zbornici. Le-ta pa je zelo pomembna pri stalnem razvoju šole. Ravnatelj naj bi bil zgled nenehnega učenca. Prav tako naj bi razvijal in spodbujal avtonomnost učiteljev, jim s tem nalagal večjo soodgovornost, obenem pa gradil odnos zaupanja. Razrednikom naj bi zaupal, da bodo delali za dobro učencev in šole v doseganju postavljenih ciljev. Prizadevati si mora za delitev odgovornosti med učitelji. Omogočal, podpiral in spodbujal naj bi evalvacijo opravljenega dela, razvoj in stalno strokovno izobraževanje in usposabljanje. Ravnatelj oblikuje kriterije kakovosti razrednikovega in učiteljevega dela, vrednoti uspešnost, skrbi za uresničevanje vzgojno-izobraževalnega programa in sledi temeljnim ciljem šolanja. Za doseg teh ciljev pa mora biti učinkovit vodja, ki zagotavlja pozitivno, spodbudno in sodelovalno ozračje v kolektivu (Kalin, 2002).

Glede na navedbe ravnateljev v mednarodni raziskavi TALIS se Slovenija uvršča v zgornjo tretjino držav z največ šolske avtonomije. Ugotovili so, da je pri slovenskih ravnateljih še posebej izražen pedagoški stil vodenja (Sardoč et al., 2009, str. 45, 204).

Ravnatelj je tisti, ki imenuje učitelja za razrednika in od njega tudi nekaj pričakuje. Kot smo že zapisali, je zelo pomembno, da poznamo pričakovanja drugih in da sporočamo svoja, saj so le-ta dober temelj za medsebojno sodelovanje in uresničevanje skupnih ciljev. Iz raziskave Pušnikove in drugih (2000, str. 55–57) so razvidna mnenja razrednikov o pričakovanjih ravnatelja. Razredniki osnovnih šol menijo, da ravnatelji od njih pričakujejo predvsem izpolnjevanje oddelčne in učenčeve dokumentacije, spremljanje učnega uspeha posameznika in celotnega oddelka, redno vodenje evidenc ter izpeljavo govornih ur in roditeljskih sestankov. Ravnatelji od razrednikov pričakujejo predvsem opravljanje administrativnih nalog, sledijo jim organizacijske naloge, na zadnje mesto pa postavljajo opravljanje pedagoških nalog. Nasprotno pa so menili ravnatelji, ki so v raziskavi na odprto vprašanje odgovorili, da od razrednikov pričakujejo, da:

- organizirajo pomoč učencem, oblikujejo oddelk kot skupino, pridobivajo zaupanje učencev, pomagajo učencem pri reševanju problemov, motivirajo učence za delo, se pozanimajo o družinskih razmerah učencev;

- seznanjajo starše z učnim uspehom, učnimi navadami, osebnim razvojem učenca, otrokovimi problemi, s tehnikami preverjanja in ocenjevanje, z delom šole ..., redno izvajajo govorilne ure in roditeljske sestanke ter skrbijo za aktivno sodelovanje staršev s šolo;
- izmenjujejo mnenja, informacije in izkušnje z drugimi učitelji, skupno rešujejo nastale probleme.

Ravnatelj navajajo (prav tam), da razredniki ne morejo opravljati svojih nalog zaradi pomanjkljivega znanja iz psihologije, pedagogike, andragogike, didaktike itd. Zavedajo se, da je dober razrednik tisti, ki svoje delo rad opravlja, vendar ravnatelj pri postavitvi razrednikov večkrat nimajo dosti izbire.

Bluestein (1997, str. 203) navaja, da ravnatelj lahko nudijo dragoceno pomoč razrednikom začetnikom. Ravnatelj se pogosto pritožuje nad učitelji, ki od njih pričakujejo posredovanje pri vsakdanjih problemih in težavah. Zato avtor svetuje, naj razredniki prevzamejo odgovornost za vse, kar se dogaja v oddelkih. Ravnatelja pa naj povabijo, naj opazuje, svetuje in jih usmerja k najboljšim metodam, jim pojasni dosegljive možnosti izbire ali jim pomaga pretesti možne rešitve. Verjame, da bo ravnatelj razrednikom nudil razumevajočo podporo takrat, ko jo bodo zares potrebovali. Poskrbeti pa je potrebno za urejeno dokumentacijo, ki jo ravnatelj zelo cenijo, ker so s tem zaščiteni (beleženje stikov s starši, izgrediv pri učencih, učenčevih dosežkov, razporeditev učencev po njihovih sposobnostih in napredku).

Ažmanova (Ažman in Erčulj, 2010, str. 22) navaja, da so ravnatelj povedali, da od razrednika pričakujejo spoštovanje zakonodaje, pravil in dogovorov, strokovno ravnanje z oddelkom in posameznikom, vzgajanje in izobraževanje ter hitro in sprotno reševanje problemov. Želijo, da je razrednik človek, ki zastopa vsakega otroka in ima informacije o otrokovem življenju zunaj šole. Pričakujejo, da se razredniki izobražujejo, poznajo razvojno psihologijo, imajo urejeno administracijo, vodijo dokumentacijo in ravnatelja sproti obveščajo.

»Ravnatelj menijo, da razredniki pričakujejo od njih:

- 100 % podporo ob težavah, zaščito avtoritete (kolegi, starši), pomoč, zaupanje, »polnjenje baterij«, »ramo za potožit«, sodelovanje pri pogovorih z npr. starši,

- razumevanje situacije oziroma problema, razumevanje posameznika, empatijo, poslušanje, zgled,
- pohvalo, potrditev, ki je konkretna, hvali ravnanje, in ne na osebo, ob pravem času in na pravi način; da opazijo dobro delo; vključenost,
 - povratno informacijo,
 - ustrezne razmere: vzdušje, komunikacija, materialna sredstva, organizacija, finance (plačilo), podpora pri izobraževanju,
 - ustrezno ravnanje: doslednost, enotnost, koordinacijo,
 - usmeritve, napotke, vizijo, smernice za profesionalno rast, informacije, avtonomijo, jasna navodila,
 - da se bo učitelj lahko izognil vlogi razrednika,
 - čim manj papirjev, čim manj nadzora.« (Ažman in Erčulj, 2010, str. 22)

Kalinova (2002) je v šolskem letu 1997/98 opravila raziskavo tudi med ravnatelji slovenskih gimnazij. Ti so navedli, da od razrednikov pričakujejo: skrb za oddelek v celoti, organizacijsko, povezovalno vlogo, delo s starši, reševanje konfliktov, dobre osebnostne lastnosti in dobre medsebojne odnose, odnose z učenci, administrativno delo ter strokovno, kakovostno pedagoško delo. Kalinova navaja (prav tam), da pri pričakovanih ravnateljev pogrešajo predvsem poudarjanje kritične samorefleksije in stalnega strokovnega spopolnjevanja, učenja razrednikov ter sodelovalno kulturo. Po mnenju ravnateljev pa razredniki od njih pričakujejo: pomoč pri reševanju problemov, podporo, zaupanje, skrb za ugodno šolsko klimo, navodila, pravila dela, informacije, materialne pogoje, razumevanje, pogovor, skupno načrtovanje in sodelovanje s starši.

Zorko (2005) navaja, da razredniki v njegovih raziskavah in v raziskavi Čagranove (1998) ne navajajo, da bi imeli v odnosih z ravnatelji posebne težave. Ugotavlja, da to lahko pomeni, da težav dejansko nimajo ali pa so te v primerjavi s težavami v odnosih z drugimi udeleženci izobraževanja zanemarljive.

2.3.7 Sodelovanje razrednika s šolsko svetovalno službo

Razrednik ne sme pozabiti na strokovno pomoč šolske svetovalne službe pri izvajanju in uresničevanju nalog razrednika, kar je zapisano tudi v 63. členu Zakona o financiranju vzgoje in izobraževanja (Ur. l. RS, št. 16/2007).

V *Programskih smernicah [...] (2005)* je navedeno, da poleg članov oddelčnega učiteljskega zbora z razrednikom sodeluje tudi šolska svetovalna služba. Sodeluje pri načrtovanju in izvajanju načrta dela posameznega oddelka (obravnavava vzgojno-izobraževalno problematiko v oddelku, odloča o vzgojnih ukrepih, izvaja vzgojno-izobraževalni proces v oddelku, aktivno sodeluje pri reševanju aktualnih problemov, po potrebi sodeluje pri urah oddelčne skupnosti ipd.).

Ena od pomembnih nalog šolske svetovalne službe je svetovanje razrednikom in pomoč pri njihovem profesionalnem razvoju. Pomoč svetovalne službe pri razvoju razrednikovih kompetenc ima posredni in preventivni učinek, je dolgoročna naložba v kakovost razrednikovega dela, v kakovost sodelovanja razrednika in svetovalne službe pri delu z oddelkom in posamezniki. V prihodnje bo delo svetovalne službe vedno bolj usmerjeno v preventivne dejavnosti, med katere sodi tudi usposabljanje učiteljev v skupinah. Profesionalno visoko usposobljena in razvojno usmerjena šolska svetovalna služba je lahko nosilec sprememb oziroma razvojne funkcije šole ali pa je v pomoč drugim podsistemom, ko se te uvajajo. Takrat so učitelji običajno frustrirani in potrebni tako čustvene podpore kot novega znanja. Svetovalna služba mora raziskati potrebe učiteljev po dodatnih znanjih in želje po načinih pridobitve teh znanj. Učiteljem je potrebno ponuditi različne metode in oblike izobraževanj v šoli in izven nje, kot so: predavanja, skupinsko delo, projektno delo, supervizija ... (Ažman, 2006, str. 75–80).

Šolska svetovalna služba je posebnost slovenske šole (Valenčič Zuljan et al., 2011). Po eni plati predstavlja svetovalna služba izrazito manjšino brez formalne moči, kar jo postavlja v položaj potencialnega strelovoda, po drugi plati pa ima neformalno moč, ker ima velike količine informacij in formalnih in neformalnih stikov z ostalimi šolskimi podsistemi in zunanjimi ustanovami (Bečaj 1999a, str. 166). »Iz mednarodnih primerjav je razvidno, da so redke države, ki imajo šolske svetovalne delavce zaposlene na šoli (identično ureditev kot Slovenija ima še Hrvaška), večina držav za svetovalno delo najame strokovnjake, ki so zaposleni v strokovnih centrih (npr. vzgojne, pedagoško-psihološke ali mentalno-higienske

posvetovalnice, svetovalni centri itd.)» (Valenčič Zuljan et al., 2011, str. 26) Strokovnjaki (prav tam) menijo, da je za kakovostno opravljanje šolskega svetovalnega dela pomembno, da je šolska svetovalna služba organizirana na šoli in je šolski svetovalni delavec sestavni del šolskega kolektiva. V *Programskih smernicah [...] (2008)* je zapisano, da je temeljni vzgojno izobraževalni cilj šole hkrati tudi temeljni cilj šolske svetovalne službe: optimalni razvoj otroka ne glede na spol, socialno, kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo. Svetovalna služba v šoli pomaga in sodeluje z namenom, da bi bili vsi učenci čedalje uspešnejši pri uresničevanju temeljnega in vseh drugih splošno izobraževalnih ciljev. Temeljna naloga šolske svetovalne službe je, da se na podlagi svojega posebnega strokovnega znanja preko svetovalnega odnosa in na strokovno avtonomen način vključuje v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj vzgojno-izobraževalnega dela v šoli s tem, da pomaga in sodeluje z vsemi udeleženci v šoli in po potrebi tudi z zunanjimi ustanovami. Svetovalna služba v šoli sodeluje pri zagotavljanju, vzpostavljanju in vzdrževanju pogojev za optimalni razvoj vsakega otroka v šoli. Njeno delo v šoli je zaradi kompleksne povezanosti pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj v zasnovi interdisciplinarne narave, zato je z vidika opredelitve svetovalne službe v šoli pomembno sodelovanje svetovalnih delavcev z različnim strokovnim profilom v timu. Program svetovalne službe mora vsebovati tri osnovne vrste dejavnosti: dejavnosti pomoči, razvojne in preventivne dejavnosti ter dejavnosti načrtovanja in evalvacije. Svetovalna služba preko teh dejavnosti pomaga vsem udeležencem v šoli in z njimi sodeluje na naslednjih področjih vsakdanjega življenja in dela v šoli (prav tam, str. 14):

- učenja in poučevanja,
- šolske kulture, vzgoje, klime in reda,
- telesnega, osebnega (spoznavnega in čustvenega) in socialnega razvoja,
- šolanja in poklicne orientacije ter
- na področju socialno-ekonomskih stisk.

V raziskavi (Vogrinc in Krek, 2012, str. 39–41) o delovanju svetovalne službe je iz predstavljenih podatkov raziskave (prav tam, str. 50) razvidno, da so najpomembnejše naloge svetovalne službe v osnovni šoli:

- skrb za zanemarjene ali zlorabljene otroke,

- poklicna vzgoja (posredovanje informacij o nadaljnjem šolanju, možnostih zaposlitve) ter
- načrtovanje oziroma izvajanje različnih preventivnih oblik dela.

Med pomembne naloge so svetovalni delavci uvrstili še oblikovanje programov pomoči učencem, ki izhajajo iz socialno ogroženih in deprivilegiranih družin, razvijanje učinkovitih strategij, metod in tehnik učenja, učnih navad ter oblikovanje ustrezne kulture in klime na šoli. Med manj pomembne naloge šolske svetovalne službe pa so uvrstili: svetovanje in usmerjanje učencev v različne zahtevnostne ravni (diferenciacija), koordiniranje različnih razvojnih in inovativnih projektov in evalvacijo vzgojno-izobraževalnega dela (prav tam, str. 36).

Resman (1999a, str. 328) navaja, da ravnatelji menijo, da je prioriteta naloga svetovalne službe delo z učenci, sledijo pa pomoč učiteljem v smislu dela z učitelji in strokovne podpore, svetovanje mladim učiteljem, skupno delo z razredniki in starši učencev, seznanjanje učiteljev s sodobnimi teorijami in usmeritvami v šolstvu, uvajanje novih načinov dela v oddelku, individualizacija programov, delo z oddelčno skupnostjo, pomoč razrednikom ipd.

Zelo pomembno je, da šolska svetovalna služba vzpostavi in ohranja položaj, ki ji omogoča stalno in odprto sodelovanje z vsemi udeleženci, še posebej z učitelji. Šolska svetovalna služba z razrednikom sodeluje kot koordinator, ki z namenom prilagajanje šole učencem s posebnimi potrebami spodbudi in poveže vse potrebne strokovne moči za pripravo, izvedbo in spremljanje individualiziranega programa (Programske smernice [...], 2008, str. 17).

Učitelji čutijo potrebo po dobrem odnosu in sodelovanju s šolsko svetovalno službo, saj so v raziskavi med učitelji osnovnih in srednjih šol (Bečaj, 1999b, str. 351) povedali, da si želijo:

- tesnejšega sodelovanja s svetovalno službo,
- pomoči v stiski, da bi jih svetovalni delavec razumel, spremljal njihove težave in stiske v stresnih situacijah pri delu,
- da bi si svetovalni delavec in učitelj zaupala in sodelovala,
- da bi svetovalni delavec sodeloval z razredniki,
- da bi svetovalni delavec soustvarjal primerno klimo na šoli in

- znal poiskati pot do učitelja, ki se v današnjem času počuti nesamozavestnega, ogroženega in zato pretirano občutljivega.

Nerealno je pričakovati, da bo svetovalna služba opravljala dela namesto razrednika z namenom, da ga razbremeni (Hederih, 2001). Razrednik presodi, kdaj je smiselno v reševanje vključiti tudi druge, in sicer tako, da s tem ne prelaga svojih dolžnosti in pristojnosti na druge, po drugi strani pa z odlašanjem ne zamudi priložnosti za učinkovito odpravljanje težav (Kunstelj, 2001, str. 128).

Razrednik bo svoj namen in naloge uspešneje, bolje in kvalitetnejše opravil ob sodelovanju strokovnih delavcev (Ivanek, 2004, str. 11). Izkušnje kažejo, da je reševanje problemov najbolj konstruktivno ob sodelovanju razrednika in šolske svetovalne službe. V reševanje problemov naj bodo vključeni tudi starši (Hederih, 2001).

Razrednik se s šolsko svetovalno službo posvetuje o oblikah pomoči oddelku ali posameznemu učencu, o temah ur oddelčne skupnosti, o oblikah sodelovanja s starši, o strokovnih predavanjih za starše, o dopolnilnih in dodatnih aktivnostih za starše, o strategijah sporočanja med kolegi. Pogosta tema neformalnih pogovorov v zbornicah je pomoč razredniku pri delu s starši. Šolska svetovalna služba razrednika informira o ponavljavcih, prešolanih otrocih, specifičnostih vpisanih otrok, učencih s posebnimi potrebami. Razrednik pa svetovalnemu delavcu pomaga s podatki, ki so potrebni pri individualni obravnavi otrok, pri diagnostiki in pri dajanju pomoči učencu. Razrednik naj bi bil seznanjen s cilji in oblikami pomoči otroku, da lahko s svojim vedenjem pomaga pri programu pomoči. Nerealno pa je pri zelo problematičnem učencu pričakovati, da bo svetovalni delavec spremenil njegovo osebnost ali klimo v njegovi družini (Hederih, 2001).

Razrednik in šolska svetovalna služba sodelujeta tudi pri iskanju finančne pomoči učencem, pri šolskih projektih, pri izpeljavi ur oddelčne skupnosti, pri svetovanju staršem na govorilnih urah ali roditeljskih sestankih, pri evidentiranju in identificiranju nadarjenih učencev, vodita postopke oblikovanja programov za nadarjene učence, učence s pedagoško pogodbo in s posebnim statusom. Prav tako skupaj analizirata uspešnost in napredovanje učencev, iščeta vzroke za njihov neuspeh, ugotavljata potrebe učencev po svetovalni

pomoči, raziskujeta vzdušje v oddelku in načrtujeta ukrepe (Resman, 1999b, Ažman, 2012, str. 152).

Svetovalna služba predlaga vsebine izobraževanja razrednikov, organizira in izvaja izobraževanja v obliki seminarjev, delavnic ali supervizije (Ažman, 2012, str. 153). V raziskavi (Vogrinc in Krek, 2012, str. 23, 24) dobri dve petini osnovnošolskih svetovalnih delavcev izvajata programe stalnega strokovnega izpopolnjevanja za zaposlene v njihovi ustanovi. Tri četrtine svetovalnih delavcev ocenjuje, da je v ustanovi, v kateri so zaposleni, zelo dobro oziroma dobro poskrbljeno za profesionalni razvoj pedagoških delavcev.

Včasih se zgodi, da učenčevo vedenje ali vedenje oddelka prekoračuje razrednikove kompetence, načinja njegovo avtoriteto, takrat je potrebno v odpravljanje vzrokov vključiti tudi šolsko svetovalno službo. Najpogosteje razrednik skupaj s šolsko svetovalno službo rešuje vzgojne in učne probleme ter slabe ali porušene medsebojne odnose, ki povzročajo slabše vzgojne in učne rezultate (Kunstelj, 2001), saj je reševanje ozke psihološko-socialne problematike daleč izven razrednikove usposobljenosti (Zorko, 2005). Zaradi kompleksnosti problemov le-ti preraščajo vlogo, kompetence in znanje razrednika. Razrednik mora takrat znati poiskati pomoč zase, za starše in za otroka. Ravno razrednik naj bi bil tisti, ki bi pomagal zaprositi za dodatno pomoč svetovalnega delavca (Verbnik Dobnikar, 2002).

V raziskavi (Vogrinc in Krek, 2012, str. 51) so osnovnošolski svetovalni delavci navedli, da se z učenci najpogosteje srečujejo zaradi:

- disciplinske problematike,
- nadaljnjega šolanja in poklica,
- učenja in učnega uspeha in
- nesoglasja s sošolci.

Štiri petine osnovnošolskih svetovalnih delavcev se z učenci z vzgojnimi in disciplinskimi težavami ukvarjajo vsak dan, skoraj vsak dan ali večkrat na teden, desetina svetovalnih delavcev pa je odgovorila, da se z njimi ukvarjajo enkrat na teden (prav tam, str. 40). Rezultati raziskave so pokazali, da svetovalni delavci v osnovni šoli najpogosteje delajo z učenci, ki imajo učne težave, in z učenci, ki imajo vzgojne in disciplinske težave. Tako več kot štiri petine svetovalnih delavcev izvajajo individualno svetovanje učencem vsak dan,

skoraj vsak dan ali večkrat na teden. 31,7 % svetovalnih delavcev v osnovnih šolah večkrat na teden individualno svetuje tudi staršem, četrtnina svetovalnih delavcev pa staršem individualno svetuje enkrat na teden in nekajkrat na mesec (prav tam, str. 41, 42, 51).

Zahtevnejši problemi se obravnavajo v večjih timih, ki jih sestavljajo različni profili strokovnjakov, tudi iz zunanjih ustanov (Pšunder, 2011). Dobro pa se je zavedati, da traja včasih več let, preden pride do spremembe, zato je potrebno večkratno poskušanje in vztrajanje (Hederih, 2001).

Vedeti pa je tudi potrebno, da šolski svetovalni delavci ne morejo dati natančnih navodil za reševanje problemov ali recepta. Vsak problem namreč zahteva izvirno rešitev (Bizjak, 2000). Zorko (2004) navaja, da je potrebno nasvete šolskih svetovalnih delavcev upoštevati po kritičnem razmisleku, ker njihovi nasveti v zvezi z ravnanji in s postopki z učenci temeljijo na teoretičnih spoznanjih.

Včasih imajo razredniki občutek, da jih svetovalni delavci ne razumejo pri njihovem iskanju pomoči, ker niso v neposrednem izobraževalnem procesu. Predlagane oblike pomoči se jim zdijo nerealne, saj razredniki sami poskusijo marsikaj. Učinkoviti načini pomoči so lahko zelo preprosti, vendar naj bodo načrtovani, smiselni in nadzorovani (Hederih, 2001).

Prositi za pomoč pri reševanju problema ni šibkost, ampak pravi korak na poti k iskanju rešitev (Pušnik, [...], 2000). Iz lastnih izkušenj vemo, da je razredniku dosti lažje, če dobi strokovno podporo in pomoč pri šolski svetovalni službi.

V raziskavi (Vogrinc in Krek, 2012, str. 43) so osnovnošolski svetovalni delavci odgovorili, da se z učitelji najpogosteje posvetujejo glede:

- dela z učenci, ki imajo vzgojne/disciplinske težave,
- dela z učenci, ki imajo odločbo o usmeritvi,
- dela z učenci z učnimi težavami in
- vzgojno-izobraževalnih ravnanj.

Svetovalni delavci, ki so zaposleni v osnovni šoli, se z učitelji najredkeje posvetujejo glede dela s starši (npr. glede programa roditeljskih sestankov).

3 NADALJNJE IZOBRAŽEVANJE IN USPOSABLJANJE UČITELJEV/RAZREDNIKOV

Vse do leta 2008 se je namesto besedne zveze nadaljnje izobraževanje in usposabljanje v vzgoji in izobraževanju, uporabljala tudi beseda spopolnjevanje in besedna zveza strokovno spopolnjevanje (Pravilnik o spremembah in dopolnitvah [...], 2008), zato v besedilu uporabljamo vsa poimenovanja.

V 2. členu Pravilnika o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju je zapisano, da je »[...] cilj nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju zagotavljanje strokovne usposobljenosti za poučevanje določenega predmeta ali predmetnega področja oziroma opravljanje določenega strokovnega dela, podpiranje profesionalnega in strokovnega razvoja vsakega strokovnega delavca, razvoja javne šole ter razvoja celotnega sistema vzgoje in izobraževanja in s tem povečanja njegove kvalitete in učinkovitosti [...]« (Ur. l. RS, št. 64/2004). Organizirano strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje sodi v delovno obveznost učitelja (119. člen Zakona o organizaciji [...], Ur. l. RS, št. 16/2007).

»Izobraževanje in usposabljanje je aktivnost, ki se nanaša na spoznavanje, sprejemanje, podajanje in/ali ustvarjanje znanja; razvijanje spretnosti; razvijanje osebnih in poklicnih zmožnosti ter vrednot. Aktivnosti izobraževanja in usposabljanja so načrtovane in organizirane aktivnosti, namenjene izboljšanju znanja, spretnosti in zmožnosti za življenje in delo. Temeljijo na ciljnih (smotrih) izobraževanja in usposabljanja, na standardih znanj, poklicnih standardih oziroma na predhodno opredeljenih učnih izidih.« (Uredba o uvedbi [...], Ur. l. RS, št. 46/2006)

Razrednik se lahko vključi v različne programe nadaljnega izobraževanja in usposabljanja. 3. člen Pravilnika o nadaljnjem izobraževanju [...] (Ur. l. RS, št. 64/2004) in Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o nadaljnjem [...] (Ur. l. RS, št. 27/2007), ki sta predstavljena v nadaljevanju, natančneje opišeta programe nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju.

1. **Programi za izpopolnjevanje izobrazbe** nadgrajujejo, poglobljajo in razširjajo znanja iz programov za pridobitev izobrazbe ter so z zakonom ali podzakonskimi predpisi določeni kot eden od izobrazbenih pogojev za poučevanje določenega

predmeta ali predmetnega področja oziroma za opravljanje drugega strokovnega oziroma poslovnega dela v vzgoji in izobraževanju. Sem sodijo: študijski programi za izpopolnjevanje, programi za izpopolnjevanje, namenjeni strokovnim delavcem s srednjo izobrazbo, program šole za ravnatelje in programi za izpopolnjevanje, namenjeni strokovnim delavcem na področju izobraževanja odraslih.

2. **Programi profesionalnega usposabljanja** omogočajo kontinuiran profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, usposabljanje za izvajanje novih javno veljavnih programov vzgoje in izobraževanja in doseganje ciljev novih učnih načrtov oziroma katalogov znanja in izpitnih katalogov, nenehno posodabljanje disciplinarnega, strokovnega in profesionalnega znanja, seznanjanje z učinkovitimi vzgojno-izobraževalnimi praksami in uspešnimi pristopi za profesionalno obvladovanje vzgojno-izobraževalnega procesa ter povečanje njegove učinkovitosti. Sem sodijo: predpisani programi (tudi program priprave na strokovni izpit), posodobitveni programi, programi za razvoj vzgojno-izobraževalne prakse in programi za profesionalni razvoj. Predloge posodobitvenih programov podajo visokošolski zavodi, ki izobražujejo diplomante za potrebe splošnega, poklicnega in strokovnega izobraževanja ter izobraževanja odraslih, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje, Andragoški center Slovenije, Pedagoški institut, Šola za ravnatelje, Državni izpitni center, socialni partnerji na področju poklicnega izobraževanja ter strokovne komisije, ki so v skladu s predpisi imenovane za pripravo novih javno veljavnih programov, učnih načrtov oziroma katalogov znanj in izpitnih katalogov. Programi za razvoj vzgojno-izobraževalne prakse so programi, ki izhajajo neposredno iz potreb vzgojno-izobraževalnega dela. Namenjeni so usposabljanju za profesionalno usmerjanje vzgojno-izobraževalnega procesa in povečanju njegove učinkovitosti ter se lahko izvajajo kot sestavni del razvojno-raziskovalnih projektov.
3. **Objavljeni programi** so programi za izpopolnjevanje izobrazbe in programi profesionalnega usposabljanja, ki so uvrščeni v nabor objavljenih programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za posamezno šolsko leto.

4. **Drugi programi** so programi, ki niso uvrščeni v nabor objavljenih programov, njihovi cilji pa so skladni s cilji, določenimi v 2. členu Pravilnika o nadaljnjem izobraževanju [...] (Ur. l. RS, št. 64/2004), in sicer tematske konference, izobraževanje v študijskih skupinah, mentorskih mrežah ali drugih mrežah povezovanja strokovnih delavcev javnih šol, ki jih organizirajo Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje, Andragoški center Republike Slovenije, Šola za ravnatelje oziroma Državni izpitni center, programi računalniškega opismenjevanja ter verificirani programi.
5. **Tematske konference** so krajše oblike nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, ki so namenjene celotnemu učiteljskemu zboru posamezne javne šole. Le-ta jih samostojno organizira, kadar v okviru nabora objavljenih programov ni programa, ki bi ustrezal njegovim specifičnim izobraževalnim potrebam.
6. **Izobraževanje v študijskih skupinah, mentorskih mrežah ali drugih mrežah povezovanja strokovnih delavcev javnih šol** so krajše oblike nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, namenjene seznanjanju z novostmi v učnih načrtih oziroma izobraževalnih programih ali usposabljanju za izvajanje novosti na področju izvajanja vzgojno-izobraževalnega dela. Organizirajo jih Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje, Andragoški center Republike Slovenije, Šola za ravnatelje oziroma Državni izpitni center.
7. **Programi računalniškega opismenjevanja** so programi, namenjeni usposabljanju strokovnih delavcev za uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije v vzgoji in izobraževanju.
8. **Verificirani programi** so programi, ki se jih strokovni delavec udeleži v Republiki Sloveniji ali v tujini izven sistema nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, v postopku verifikacije pa je ugotovljeno, da so njihovi cilji skladni s cilji, določenimi v 2. členu Pravilnika o nadaljnjem izobraževanju [...] (Ur. l. RS, št. 64/2004).

Zavod Republike Slovenije za šolstvo kot oblike nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja učiteljev navaja:

- seminarje,
- tematske konference,
- študijske skupine,
- svetovanje,
- inovacijske projekte in
- program Pestalozzi.

1. **Seminarji** so najpogostejša, krajša ali daljša oblika izobraževanja v sistemu nadaljnega izobraževanja in usposabljanja. Na seminarjih posameznik ali kolektiv pridobivajo nova znanja, nadgrajujejo že usvojena znanja ter strokovno in osebno rastejo. Ministrstvo za šolstvo in šport v *Katalogu programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju* (KATIS) ponuja nabor programov, ki so le ena izmed mnogih možnosti nadaljnega izobraževanja.
2. **Tematske konference** so krajše oblike izobraževanja šolskega kolektiva. Temo konference določi šola glede na potrebe, pri obravnavani temi pa se izvajalec osredotoča na neposredne izkušnje iz prakse.
3. **Študijske skupine** so krajše oblike izobraževanja, namenjene strokovnim delavcem istega predmeta, področja. Na študijskih skupinah se izmenjujejo izkušnje, udeleženci pa se seznanjajo z aktualnimi spremembami ter s strokovnimi novostmi, s katerimi morajo biti seznanjeni vsi učitelji. Vodijo jih svetovalci Zavoda RS za šolstvo in usposobljeni strokovni delavci. Že nekaj let potekajo študijska srečanja v dveh neposrednih sklicih in enem sklicu preko spletne učilnice. Vsebina študijskih srečanj je bila v teh letih predvsem uvajanje posodobljenih učnih načrtov in primerov uspešne prakse, ki bo temeljila na principih diferenciacije in individualizacije, poleg teh vsebin še nacionalno preverjanje znanja, fleksibilni predmetnik, bralna pismenost in medpredmetno povezovanje.
4. »**Svetovanje** je celovita strokovna pomoč posameznim strokovnim in vodstvenim delavcem, skupinam oziroma institucijam na področju preduniverzitetne vzgojno-izobraževalne dejavnosti, s ciljem nenehnega izboljševanja kakovosti storitev ... Temeljne oblike in metode svetovanja so: informiranje, nasveti, pisna priporočila,

pisna mnenja, instruktivno svetovanje, svetovanje in konzultacije, konzultacijska supervizija in ogledalo.« (Usposabljanja, 2005)

5. »**Inovacijski projekti** vzgojno-izobraževalne organizacije spodbujajo, razvijajo in širijo inovacijsko kulturo med učitelji in učenci. So sinonim za gibanje, ki utrjuje slovensko pedagoško tradicijo in jo hkrati posodablja od spodaj navzgor.« (Usposabljanja, 2005)
6. **Programi Pestalozzi** potekajo pod okriljem Sveta Evrope v 49 državah članicah, podpisnicah Evropske kulturne konvencije. Učitelja umeščajo v središče procesa, s katerim heterogena in medkulturna evropska družba odgovarja na izzive sedanjosti. Namenjeni so predvsem učiteljem, ki vsakodnevno delajo z učenci na področju izobraževanja, tako na osnovni, kot na srednji stopnji. Pestalozzi program sestavlja različne aktivnosti: evropske delavnice, seminarji in evropski moduli (Usposabljanja. Seminarji [...], 2005).

Programi nadaljnega izobraževanja in usposabljanja se upoštevajo pri napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive.

Razdevšek - Pučkova (2000, str. 26) ugotavlja, da je sistem nadaljnega izobraževanja in usposabljanja dobro strukturiran in organiziran. Je ena od močnih točk, saj imamo utečen sistem oblikovanja, zbiranja in objavljanja verificiranih programov (Katalog [...], 2012), pestro ponudbo za skoraj vse vrste učiteljev, od predšolske do visokošolske ravni, nekaj povezav z drugimi oblikami študija in navsezadnje povezanost s sistemom napredovanja učiteljev v strokovne nazive. Ta povezanost pa je lahko tudi slabost, saj učitelji pogosto ne iščejo programov za osebni profesionalni razvoj, ampak za ohranitev ali pridobitev službe ter točk, ki jim omogočajo napredovanje v strokovne nazive in plačne razrede.

V *Katalogu programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju* (KATIS), ki je za šolsko leto 2011/12 ponujal preko 200 programov⁴, je po našem mnenju najmanj slaba četrtnina takšnih, ki se vsaj malo dotaknejo dela razrednika.

Ravnatelj spodbuja strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje strokovnih delavcev in predlaga napredovanje strokovnih delavcev v nazive, Ministrstvo Republike Slovenije za

⁴Med temi programi so: Življenje v skupnosti, Razvijanje uspešnih odnosov med učenci, učitelji in starši po metodi Berta Hellingerja, Kompetentno sodelovanje s starši v šoli, Supervizija 1 in 2 ...

izobraževanje, znanost, kulturo in šport pa programe nadaljnega izobraževanja in usposabljanja finančno podpira (Zakon o organizaciji [...], Ur. l. RS, št. 16/2007).

V večini držav so se javni izdatki za izobraževanje učiteljev zaradi gospodarske racionalnosti in ekonomskega načina razmišljanja v družbi zmanjšali, ustanove za izobraževanje učiteljev pa morajo povečevati odgovornost za optimalno gospodarno rabo materialnih in človeških virov. Povečala se je pedagoška obremenitev zaposlenih. Na izobraževanje učiteljev, tako začetno kot stalno strokovno spopolnjevanje, pa vse bolj vplivajo tržne zakonitosti (Zelena knjiga, 2001, str. 44).

Raziskava TALIS je pokazala, da je Slovenija država z najvišjim deležem učiteljev, ki jim za udeležbo na strokovnem izpopolnjevanju ni bilo potrebno plačati ničesar, relativno pogosto pa so med udeležbo na strokovnem izpopolnjevanju prejeli tudi nadomestilo za plačo, če je strokovno izpopolnjevanje potekalo med delovnim časom. V primerjavi z ostalimi sodelujočimi državami je podpora slovenskim učiteljem za udeležbo na strokovnem izpopolnjevanju visoka (Sardoč et al., 2009, str. 84–86). Podobno so navedli tudi pedagoški delavci v raziskavi Devjakove in Polakove (2007, str. 89, 90). Udeležbo na seminarjih so jim v večini financirale ustanove, v katerih so zaposleni, več kot polovica anketiranih pa je pripravljena sama delno financirati udeležbo na programih nadaljnega izobraževanja.

Vsak učitelj naj bi imel možnost usposabljanja za delo razrednika, saj to delo vključuje posebna znanja in spretnosti, stališča, vrednote in prepričanja. Usposabljanje in izpopolnjevanje razrednika je usmerjeno v strokovni in osebni razvoj in zajema razvoj kompetenc (Programske smernice [...], 2005). Ažmanova (2008, str. 101, 102) ugotavlja, da družba namenja učiteljem za opravljanje vloge razrednika malo strokovnega usposabljanja in časa, pa tudi plačilo za to delo je nizko. Razrednika vsakodnevno spremljajo različne dileme in vprašanja, zato mu je za uspešno delo treba ponuditi različne možnosti dopolnilnega izobraževanja.

V mednarodnem poročilu raziskave poučevanja in učenja TALIS, v kateri so sodelovali slovenski učitelji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja 9-letne osnovne šole ter ravnateljki šol, je izpostavljeno, da ima strokovno izpopolnjevanje učiteljev različne cilje, med katerimi lahko izpostavimo predvsem naslednje (Sardoč et al., 2009, str. 67–68):

- posodabljanje znanja na posameznem predmetnem področju,

- posodabljanje spretnosti in pristopov k poučevanju,
- seznanitev z novostmi na področju kurikularnih sprememb predmetnega področja,
- zagotavljanje razvoja novih kurikularnih in pedagoških strategij,
- izmenjava informacij in izkušenj med učitelji ter ostalimi strokovnimi in pedagoškimi delavci ter
- ponudba prostora za medsebojno pomoč pri zagotavljanju učinkovitosti.

V raziskavi je bilo ugotovljeno, da se slovenski učitelji najpogosteje udeležujejo tečajev in delavnic ter manj formalnih oblik strokovnega izpopolnjevanja, kot so npr. pogovori s sodelavci o različnih dejavnikih, povezanih s poučevanjem; berejo pa tudi strokovno literaturo. Veliko učiteljev se je udeležilo tudi izobraževalnih konferenc in seminarjev, nekaj manj pa jih je sodelovalo v mreži učiteljev, namenjeni njihovem poklicnemu razvoju. Najmanj obiskane med slovenskimi učitelji so hospitacije na drugih šolah (prav tam, str. 74, 75).

Učitelji navajajo, da ima največji vpliv na strokovnost in kvaliteto njihovega dela (prav tam, str. 92):

- sodelovanje v samostojnih ali skupinskih raziskavah,
- udeležba na tečajih in delavnicah,
- udeležba na izobraževalnih programih za pridobitev višje stopnje izobrazbe,
- hospitacije na drugih šolah ter izobraževalne konference ali seminarji,
- mentorstvo in/ali opazovanje ter inštruiranje,
- sodelovanje v mreži učiteljev, namenjeni poklicnemu razvoju učiteljev.

V raziskavi (Devjak in Polak, 2007, str. 87, 88) so kot najvplivnejši dejavnik poklicnega učenja pedagoški delavci med različnimi oblikami izpostavili branje strokovne literature, sledi učenje v okviru timskega dela, učiteljskih zborov, seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja, različnih konferenc idr. Najmanj vpliven dejavnik poklicnega učenja je po mnenju pedagoških delavcev izredni študij, tako dodiplomski kot podiplomski. Anketirani pedagoški delavci so bili zelo kritični glede študijskih skupin. Menijo, da so manj primerne, da usposablajo prepozno, da vodje študijskih skupin samo posredujejo informacije, izbor tem bi moral biti prepuščen udeležencem.

Rezultati raziskave TALIS (Sardoč et al., 2009, str. 72–89) so pokazali, da ima Slovenija visok delež udeležbe učiteljev v okviru posameznih oblik strokovnega izpopolnjevanja z nizko intenzivnostjo oziroma povprečnim številom dni udeležbe. Slovenski učitelji so se v 18-ih mesecih (v šolskem letu 2006/07 in 2007/08) pred izvedbo raziskave v povprečju strokovno izpopolnjevali 8,6 dni, glede na delež učiteljev, ki se dodatno strokovno spopolnjujejo pa je Slovenija na drugem mestu. Tako se uvršča med države, v katerih so se učitelji v povprečju najmanj dodatno strokovno izobraževali. Učitelji so navajali razloge, zaradi katerih se niso v večjem obsegu poklicno izpopolnjevali. Najpogosteje so navajali prekrivanje strokovnega izpopolnjevanja z urnikom dela, ceno usposabljanja ter pomanjkanje primernih usposabljanj. Učitelji športne vzgoje menijo, da jim primanjkuje podpore delodajalcev. Učitelji slovenščine in matematike pa čutijo pomanjkanje primernih usposabljanj. Željo po strokovnem izpopolnjevanju v večjem obsegu od realiziranega je izrazilo 35,1 % slovenskih učiteljev. Najmanj potreb po večjem obsegu strokovnega izpopolnjevanja imajo učitelji, ki poučujejo matematiko in naravoslovje, največ pa učitelji, ki poučujejo športno vzgojo in umetnost.

Tudi raziskava Devjakove in Polakove (2007, str. 87–90) je pokazala, da je bila več kot polovica vprašanih pedagoških delavcev v treh letih vsaj na enem od programov stalnega strokovnega spopolnjevanja. Najpogosteje se učitelji udeležujejo različnih programov izobraževanja na lastno pobudo, tudi na željo vodstva, najmanj pa na pobudo kolegov.

Pri tem pa velja omeniti, da se je le 6 % učiteljev, zajetih v raziskavo Čagranove (1998, str. 375, 378), udeležilo različnih seminarjev, v okviru katerih so se usposabljali za razredništvo. Večina osnovnošolskih razrednikov je zainteresiranih za dopolnilno usposabljanje za razredništvo.

Avtorji raziskave TALIS menijo, da visoka stopnja udeležbe učiteljev v okviru različnih oblik strokovnega izpopolnjevanja ter nizka stopnja potrebe po dodatnem obsegu strokovnega izpopolnjevanja kažeta na to, da je raven strokovnega usposabljanja učiteljev v Sloveniji ustrezna oziroma da so potrebe slovenskih učiteljev na področju strokovnega izpopolnjevanja zadovoljene. Prav tako so ustrezni vsebina, raven in obseg strokovnega izpopolnjevanja učiteljev (Sardoč et al., 2009, str. 94–95).

Iz analize programov stalnega strokovnega spopolnjevanja (Černoša, 2000) je razvidno, da strokovno spopolnjevanje opravičuje svoj namen in vlogo, saj se strokovni delavci

strokovno spopolnjujejo z namenom pridobitve novih znanj, spretnosti in izkušenj. Večini strokovnih delavcev se pričakovanja, s katerimi gredo na posamezni program, uresničijo. Uporabnost znanja, ki so ga pridobili s stalnim strokovnim spopolnjevanjem je velika ali celo zelo velika. Večina učiteljev v raziskavi Devjakove in Polakove (2007, str. 89, 90) je prav tako označila programe strokovnega spopolnjevanja kot primerne.

Razredniki dobivajo vedno več novih in spreminjajočih se nalog in vlog. Na strokovne naloge in vloge učiteljskega poklica vplivajo pomembne spremembe položaja vzgoje, izobraževanja in usposabljanja, kot na primer spremenjene vrednote, globalizacija življenja in gospodarstva, organizacija dela, nova informacijska in komunikacijska tehnologija; te spremembe pa terjajo obsežnejše reforme vzgoje, izobraževanja in usposabljanja nasploh, zlasti pa izobraževanja učiteljev. V mnogih državah članicah Evropske skupnosti so sprejemali ukrepe za izboljšanje izobraževanja učiteljev in pri tem poudarjali potrebo po »profesionalizaciji« poučevanja in izobraževanja učiteljev (Zelena knjiga, str. 14–15).

»Dobrega izobraževanja učiteljev ni brez sistematičnega povezovanja teorije in prakse, brez proučevanja lastne pedagoške prakse, brez spremljanja in analiziranja obstoječega stanja in načrtovanja sprememb na podlagi ugotovitev, zlasti pa ne brez sodelovanja vseh udeležencev v tem procesu: fakultet, šol, učiteljev, mentorjev in študentov.« (Peklaj, 2006, str. 9)

Evropska komisija je že pred leti naročila obsežno vseevropsko študijo (projekt Sigma), v kateri naj bi ocenili izobraževanje učiteljev v državah članicah Evropske gospodarske skupnosti in razvili ustrezne možnosti, te pa bi omogočile sistemu izobraževanja učiteljev uspešno obvladovanje sprememb in novih izzivov. Leta 1996 je bilo ustanovljeno Tematsko omrežje o izobraževanju učiteljev v Evropi (TNTEE). Cilj TNTEE je bil skladno združevanje v raziskovalnem delu utemeljenega znanja in bogastva izkušenj vseh vpletenih v izobraževanje učiteljev, med učitelji okrepiti tako sposobnost zavedanja problemov kot tudi sposobnost za njihovo reševanje. S tem bi pripomogli h kakovostnemu izobraževanju učiteljev, to pa bi vodilo v kakovostno vzgojo, izobraževanje in usposabljanje (Zelena knjiga, 2001, str. 16).

Ugotovili so, da je treba v Evropi zagotoviti stalno strokovno spopolnjevanje in nadaljnje izobraževanje za več kot štiri milijone učiteljev. Za izboljševanje kakovosti izobraževanja učiteljev je nujno potrebno sodelovanje vseh akterjev v njihovem izobraževanju, to je

politike, vodstvenega osebja, izobraževalcev učiteljev, ter zagotoviti njihovo sodelovanje pri reševanju problemov. Zagotoviti je potrebno tesno sodelovanje med učiteljsko stroko, šolami in izobraževanjem učiteljev v vseh njegovih delih (začetnem izobraževanju učiteljev, pripravništvu, stalnem strokovnem spopolnjevanju in nenehnem strokovnem razvoju, nadaljnjem izobraževanju, razvoju šol ter raziskavah in razvoju), zato predlagajo ustanavljanje študijskih središč za izobraževanje in usposabljanje v visokem šolstvu, ki bodo povezovalno obravnavala izobraževanje učiteljev v vseh njegovih delih (prav tam, 2001, str. 23, 24, 71, 72).

V večini držav članic Evropske skupnosti je bilo izobraževanje osnovnošolskih učiteljev preneseno v visoko šolstvo, kljub temu pa je še zdaj čutiti vpliv tradicije učiteljskih, zlasti ko gre za vprašanje kulture poučevanja, študija in učenja ter za pomen metodičnih predmetov in učne prakse (prav tam, str. 26).

Spremembe, ki nedvomno vplivajo na vlogo in naloge izobraževanja in usposabljanja šol, učiteljev in izobraževanja učiteljev in katerim dajejo izobraževalne politike večjo prednost, so (prav tam, str. 42):

- vpeljevanje informacijskih in komunikacijskih tehnologij v poučevanje, študij in učenje,
- pozornost do enakopravnosti žensk in moških,
- učenje tujih jezikov oziroma jezikov skupnosti,
- izboljšanje zaposljivosti, zlasti med mladimi,
- ukrepi za zmanjšanje neuspeha v šoli,
- uvajanje novih partnerstev med izobraževanjem ter delom in gospodarstvom.

Izobraževanje učiteljev je treba zasnovati kot odprt in dinamičen sistem ter kot kontinuiran proces, sestavljen iz tesno povezanih sestavnih delov (prav tam, str. 53):

- začetnega izobraževanja učiteljev, uvajanja v poklicno kulturo šol,
- stalnega strokovnega spopolnjevanja in kontinuiranega profesionalnega razvoja učiteljev,
- nadaljnega izobraževanja učiteljev,
- razvoja in izboljšav šol,
- raziskav.

Med izobraževanjem učiteljev, raziskavami in razvojem v vzgoji in izobraževanju ter učiteljskim poklicem je nujna tesna povezava. Raziskave imajo velik pomen za kakovostno izobraževanje nasploh, še posebej za kakovostno izobraževanje učiteljev (prav tam, str. 60). Razdevšek - Pučkova navaja (2000, str. 21–23), da je v Sloveniji v večini programov za izobraževanje učiteljev vsaj minimalno metodologije pedagoškega raziskovanja in da področje raziskovanja ni izrazita šibkost izobraževanja učiteljev. Zahteva se študij raziskovalne narave, ki študenta vpelje v raziskavo praktično- ali teoretično-pedagoškega problema. Pedagoška metodologija je navzoča tudi pri magistrskih in doktorskih študijih.

Razrednikovo izobraževanje in usposabljanje poteka prek različnih načinov in oblik. V nadaljevanju navajamo nekatere.

Timsko delo kot pristop vseživljenjskega učenja

Timsko delo na vzgojno-izobraževalnem področju je tisto dogajanje, ko se dve ali več oseb s pedagoškimi nameni hkrati usmerja na iste subjekte (učence) v okviru posameznega predmeta, kombinacije predmetov, teme, projektnega dela ali drugih aktivnosti (Polak, 1998). Timsko delo nadgradi individualno pedagoško delo z bogato timsko dinamiko in kompleksnimi psihološkimi procesi na področju zaupanja, komunikacije, intrapersonalne in interpersonalne percepcije, reševanja problemov in konfliktov. Enakovreden in ustvarjalen član tima je lahko le osebnostno in strokovno zrel učitelj, ki bo polno prispeval k doseganju skupnih ciljev ter se pri tem razvijal osebno in strokovno (Devjak in Polak, 2007, str. 41–45).

S povečevanjem avtonomije šol se potreba po skupinskem delu učiteljev veča, zato je zelo pomembno, da se v izobraževanju in usposabljanju pridobiva zmožnosti za sodelovanje pri reševanju problemov in za sodelovanje ter skupinsko delo (Zelena knjiga, 2001, str. 59).

Ažmanova (2006, str. 51) predvideva, da je najpomembnejši pogoj za učenje v skupini prav občutek varnosti, ki nastaja z empatijo in s spoštovanjem. Poudarja, da je pomembno tudi učitelje, ki se redno ali dopolnilno izobražujejo, učiti v klimi, kakršno naj bi sami vzpostavili v oddelku. Poleg izkušnje dobre klime pa jih je potrebno tudi poučiti o tem, kako jo vzpostaviti, saj klima v šoli vpliva na učenčevo samopodobo, na njegov osebni in socialni razvoj.

Sodelovalno učenje kot kontekst vseživljenjskega učenja

Mnogi strokovnjaki s šolskega področja poudarjajo, da so učitelji drug drugemu najboljše učitelji, saj najboljše poznajo svoje delo, zahtevnosti pedagoškega poklica in potrebe, ki jih imajo. Poleg tega je sodelovanje z drugimi učinkovitejše kot individualno učenje. Člani tima se lahko v sodelovanju učijo drug od drugega novih spretnosti, navad, pedagoških pristopov, znanja, načinov reševanja problemov, obvladovanja pedagoških situacij ipd. (Devjak in Polak, 2007).

Peklajeva (2001, str. 9) navaja, da je sodelovalno učenje učenje v manjših skupinah, kjer so člani skupine pozitivno povezani, ko skušajo s pomočjo neposredne interakcije pri učenju doseči skupen cilj. Pri tem skupinskem delu se ohrani odgovornost vsakega posameznega člana skupine.

Izkustveno učenje

Za izobraževanje učiteljev je primerno izkustveno učenje, saj upošteva enkratnost osebnosti in izkušenj, aktivnosti v procesu refleksije, izkušnje in konstrukcije novega znanja, hkrati pa skuša premostiti vrzel med teorijo in prakso. Izkustveno učenje poudarja pomen učiteljeve aktivne vpletenosti v celovito izkušnjo in hkrati pomen njegovega razmišljanja oziroma refleksije o tej izkušnji. Učitelj se zares uči iz izkušenj in ob tem lahko tudi osebnostno raste (Ažman, 2006, str. 53).

Pri izkustvenem učenju so učitelji aktivno in neposredno vključeni v učni proces, zaradi česar (Marentič Požarnik, 1987, str. 90):

- so bolj motivirani,
- so bolj osebno zavzeti in prizadevni,
- se poveča njihovo osebno zavedanje in vživljanje v druge ljudi,
- se jim razgrnejo protislovja med lastno in tujo izkušnjo, med pričakovanji in dogajanjem, med cilji in procesi, ki pomagajo spreminjati utrjena stališča,
- se jim razširi perspektiva pogleda na »vsakdanje« pojave,
- povežejo prej ločene vidike (spoznavne, čustvene, akcijske) in
- lahko pridobijo razne spretnosti, zlasti komunikacijske.

Refleksija

Pomemben del izkustvenega učenja je refleksija. Cvetek (2003) trdi, da je postala refleksija v zadnjih desetletjih temeljni koncept izobraževanja učiteljev po vsem svetu. Anketa, ki je bila izvedena 1991 v okviru britanskega nacionalnega projekta o načinih izobraževanja učiteljev, je pokazala, da je bilo več kot 70 % študijskih programov zasnovanih na filozofiji, ki temelji na principih reflektivne prakse (Furlong in Maynard, 1995, str. 37). Tripp (1993, str. 124–141) ugotavlja, da je za razvoj profesionalne presoje bistvenega pomena refleksija o lastnem počutju, vendar le, če vsebuje neko obliko izziva in kritike nas samih in naših vrednot; v nasprotnem primeru si prizadeva za ohranjanje obstoječih vzorcev profesionalnega ravnanja.

Cvetek (2003) na podlagi ugotovitev in stališč strokovnjakov in raziskovalcev na področju poučevanja in izobraževanja učiteljev, ki so bile objavljene v pedagoški znanstveni in strokovni periodiki v zadnjih dveh desetletjih, ugotavlja, da programi za izobraževanje učiteljev pri nas ne usposablajo dovolj oziroma sploh ne usposablajo študentov za reflektivno poučevanje, za kritični premislek svojega poučevanja. Polakova (1995, str. 21) je opravila analize dnevnikov pedagoške prakse študentov razrednega pouka na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, Cvetek (2003, str. 117) pa raziskavo na podlagi pisnih poročil o pedagoški praksi bodočih učiteljev na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Oba sta ugotovila nizko stopnjo reflektivne usposobljenosti študentov.

Sposobnosti kritičnega premisleka (refleksije) se ni mogoče naučiti na predavanjih in seminarjih na fakulteti ali z branjem literature, temveč le z izobraževanjem, v katerem sta teoretični (akademski) in praktični (profesionalni) vidik v interaktivni medsebojni povezavi (Cvetek, 2003, str. 117–118).

Elementi akcijskega raziskovanja v vseživljenjskem učenju

Elliott (povzeto po Marentič Požarnik, 1993) opredeljuje akcijsko raziskovanje kot preučevanje socialne situacije, da bi izboljšali kvaliteto dejavnosti v njej, hkrati pa je tudi intenzivno učenje za vse udeležence tega raziskovanja.

Marentič Požarnikova (prav tam, str. 48) poudarja, da akcijsko raziskovanje pomembno prispeva k strokovni rasti učiteljev; v središču je medosebni odnos, odprtost, enakopraven dialog, izmenjava izkušenj pa tudi pomislekov, dilem. Učitelj raziskuje lastno obstoječo pedagoško prakso, kar vodi do načrtovanja spremenjenega pedagoškega ravnanja. V

programih nadaljnega izobraževanja in usposabljanja je mogoče elemente akcijskega raziskovanja uporabiti kot didaktični pristop.

Spreminjanje pedagoške prakse kot rezultat vseživljenjskega učenja

Izvajalci različnih programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju in raziskovalci pedagoške prakse pogosto ugotavljajo, da strokovni delavci pod vplivom novega znanja ne spreminjajo svojega pedagoškega ravnanja in izvajanja v tolikšni meri, kot bi od njih to pričakovali (Devjak in Polak, 2007, str. 53).

Domači in tuji strokovnjaki, ki se ukvarjajo s spreminjanjem pedagoške prakse, menijo, da je najtežje dosegati spremembe na osebno-strokovni ravni. Te spremembe so povezane z osebnimi pojmovanji učiteljev in njihovimi stališči do različnih vidikov pedagoškega dela, navadno pa jih spremljajo začetne bojzani in odpori (Devjak in Polak, 2007, str. 54). Razdevšek - Pučkova (1993) meni, da je možno te odpore preseči s sistematičnim spodbujanjem samorefleksije, z upoštevanjem načela prostovoljnosti in z organiziranjem dodatnega izobraževanja učiteljev, ki bo temeljilo na sodobnih spoznanjih in aktivnih metodah.

Povezava med dodiplomskim in podiplomskim izobraževanjem

Bolonjska izhodišča preнове visokega šolstva in nov zakon o visokem šolstvu omogočajo novosti oziroma odpirajo nove možnosti stalnega strokovnega spopolnjevanja s študijskimi programi za izpopolnjevanje, ki so oblika vseživljenjskega učenja (Devjak in Polak, 2007, str. 80). V okviru projekta Partnerstvo med fakulteto in šolami (izvajala ga je Pedagoška fakulteta v letih 2004–2007) so razvijali tudi model izpopolnjevanja oziroma stalnega strokovnega spopolnjevanja kot obliko vseživljenjskega učenja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju ter model skupnih raziskav pedagoške prakse in neposredne uporabe rezultatov (Devjak in Polak, 2007, str. 83).

Avtorice (Kalin, 1999, 2001; Marentič Požarnik, 1987; Pušnik, [...], 2000; Ažman, 2012), ki se ukvarjajo s področjem razredništva, ugotavljajo, da je v dodiplomskih študijskih programih premalo priprave na razredništvo.

Z uvedbo bolonjskega študija so univerze v predmetnike izobraževanja bodočih učiteljev (predvsem na študijskih programih 2. stopnje) vnesle tudi (izbirne ali obvezne) predmete,

ki študente usposabljaajo za razredništvo, predvsem za vodenje oddelka v posameznih situacijah in za sodelovanje s starši.

Motivi učiteljev za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje so različni. Večina avtorjev (Beder, 1989; Rachal, 1988; Apps, 1985; Darkenwald in Merriam, 1982; Liveright, 1986; Grattan, 1995; Bryson, 1936, povzeto po Ažman, 2006, str. 48) deli motive na:

- **zunanje**, kot so poklicni motivi, povezani z zaposlitvijo (poklicno napredovanje, dvig kakovosti);
- **notranje**, med temi pa avtorji navajajo motive samopomoči, samoaktualizacije, samorealizacije, odnosov, zdravja, vodenja, prostega časa, družine in politike.

Nadaljnje strokovno izobraževanje bo po mnenju Andersonove (1991, povzeto po Razdevšek - Pučko, 1993, str. 235) učinkovito takrat, kadar bo:

- izhajalo in zadovoljevalo potrebe, ki so jih identificirali učitelji sami;
- povezano s tistim, kar učitelji že vedo in kar v resnici lahko tudi naredijo;
- vključevalo različne dejavnosti in omogočalo relevantne izkušnje (primeri, delavnice, demonstracije, diskusije v malih skupinah z učitelji, ki imajo enake probleme in /ali izkušnje);
- omogočalo aktivno vključevanje učiteljev samih (igranje vlog, simulacije, mikro-poučevanje) in ne le poslušanje ekspertov o tem »kaj in kako bi učitelji morali delati«;
- opogumljalo učitelje, da uporabijo to, kar se »učijo« v svojih oddelkih, kadar bo spodbujen proces »poskusi, ovrednoti, spremeni, še poskušaj«.

»Na podlagi izkušenj različnih držav je mogoče ugotoviti naslednje:

- usposabljanje, ki je daleč od učiteljevega vsakodnevnega okolja, najmanj učinkuje na spreminjanje prakse poučevanja;
- usposabljanje na šoli in v organizaciji šole daje najboljše rezultate, ko gre za reševanje konkretnih učnih situacij in je potrebna izmenjava izkušenj učiteljev o istih učencih, najmanj pa takrat, ko gre za osvajanje abstraktnih vsebin;
- idealno je kombiniranje usposabljanja na šoli z eksternim usposabljanjem;

- strokovne novice za predmet najlažje podaja univerzitetna ustanova, toda spreminjanje učiteljevega razmišljanja in stila poučevanja je učinkovito, če je umeščeno v šolo in podprto z aktivno udeležbo;
- poslušanje predavanj o didaktičnih novosti omogoča učiteljem poglobiti razumevanje novih poti v poučevanju, ne da pa jim tudi vpliva in moči, da jih uporabijo v svojem vsakodnevem okolju;
- prepuščanje odgovornosti za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje učiteljev v celoti šolam potencialno lahko poveča moč ravnateljev in zmanjša vpliv učiteljev;
- bolje se obnesejo dolgoročni razvojni projekti, ki vključujejo čim več partnerjev, kot serija kratkih programov (zlasti, če so po nalogu vodstva šole);
- ključnega pomena pa je kakovostno pedagoško vodenje in upravljanje.« (Prenova sistema [...], 2004, str. 16–17, povzeto po Devjak in Polak, 2007, str. 32–33)

Devjakova in Polakova (2007, str. 86, 87) sta ob analizah primerov dobre prakse ugotovili, da je za udeležence nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja najpomembnejše:

- da so programi nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ter oblike izobraževanj po vsebini zanimivi, aktualni, z veliko novih strokovnih spoznanj,
- da temeljijo na lastni aktivnosti udeležencev,
- da so vsebine uporabne neposredno v praksi,
- da delo na seminarjih temelji na sproščenem vzdušju in pestrih metodah ter oblikah dela,
- da so predavatelji zanimivi ter sposobni dinamičnega in fleksibilnega dela,
- da udeleženci dobijo primerna delovna gradiva,
- da je vsebina dovolj konkretna, z veliko navodil za neposredno delo,
- da je seminarsko delo primerno časovno razporejeno in omogoča izmenjavo izkušenj ter mnenj.

Po mnenju strokovnih delavcev so šibke točke nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja naslednje (Devjak in Polak, 2007, str. 91):

- prevelika razpršenost ponudbe,
- sistem postaja nepregleden in težko obvladljiv,

- premajhen delež programov, ki bi bili usmerjeni na profesionalne komponente učiteljskega poklica,
- premalo je možnosti za širitev dobre prakse s šole na šolo,
- izvedbe so prostorsko večini šol preveč oddaljene, čas pa premalo prilagojen ritmu dela v šolah,
- sistem ni dovolj občutljiv za pobude in dejanske potrebe šol in učiteljev,
- vloge in odgovornosti posameznih nosilcev izobraževanja niso dovolj jasno definirane in razmejene.

V Sloveniji imajo učitelji največje potrebe za dodatno usposabljanje v okviru programov strokovnega izpopolnjevanja na področjih:

- poučevanja učencev s posebnimi potrebami,
- disciplinskih in vedenjskih težav,
- izpopolnjevanja računalniških veščin ter
- vodenja oddelka (Sardoč et al., 2009, str. 79).

Tudi v raziskavi (Devjak in Polak, 2007, str. 111) so pedagoške delavce povprašali o temah, ki jih pogrešajo pri izobraževanju. Največ učiteljev osnovnih šol si želi izobraževanja na področju dela z otroki s posebnimi potrebami, nekaj manj učiteljev se želi izobraževati na posameznem predmetnem področju, želijo se izobraževati še na področjih reševanja praktičnih vzgojnih problemov, na didaktičnem oziroma metodičnem področju, pedagoško-psihološkem področju, na področju retorike, dela s starši in komunikacije. Podobne rezultate je dobila tudi Kalinova v svoji raziskavi gimnazijskih razrednikov (Kalin, 1999).

Čaganova (1998) je v raziskavi razredništva v osnovni šoli ugotovila, da večina v raziskavo zajetih razrednikov osnovnih šol v okviru dodiplomskega izobraževanja ni bila deležna usposabljanja za razredništvo, zato je še toliko bolj pomembno, da je področje razredništva zajeto v programe nadaljnjega izobraževanja in izpopolnjevanja učiteljev.

Plevnikova (2005) meni, da vsi učitelji potrebujejo znanje za medosebne odnose in komunikacijske spretnosti za delo z narodnostnimi in jezikovnimi manjšinami ter z učenci s posebnimi potrebami, pa tudi za reševanje morebitnih konfliktnih situacij v učilnicah, četudi se ti problemi ne pojavljajo povsod v enakem obsegu.

Marentič Požarnikova (2000, povzeto po Marentič Požarnik et al., 2005) navaja, da imajo naši učitelji dovolj t. i. predmetnega strokovnega znanja s področij vsebin, ki jih poučujejo; razmeroma malo pa imajo znanja o pouku, učenju in učencih (pedagoško psihološka znanja) ter specialno didaktičnih znanj.

3.1 PROFESIONALNI RAZVOJ UČITELJA/RAZREDNIKA

Vloga učitelja v šoli za 21. stoletje zahteva učiteljev profesionalni razvoj, ki ga pojmuje kot uravnoteženo izpopolnjevanje na ravni znanja in spretnosti, profesionalnega jaza in delovnega okolja na poklicnem, osebnostnem in socialnem področju. Načrtna skrb učitelja za lastni profesionalni in osebnostni razvoj je eden ključnih dejavnikov postmoderne razvoja šole in učenca (Ažman, 2006, str. 2, 42).

»Učiteljev profesionalni razvoj opredeljujemo kot proces signifikantnega in vseživljenjskega učenja, pri katerem učitelji (študenti) osmišljajo in razvijajo svoja pojmovanja ter spreminjajo svojo prakso poučevanja; gre za proces, ki vključuje učiteljevo osebnostno, poklicno in socialno dimenzijo in pomeni učiteljevo napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega, odgovornega odločanja in ravnanja.« (Valenčič Zuljan, 2001)

Učitelj je eden najzahtevnejših in najodgovornejših poklicev, ki izpolnjuje kriterije, po katerih ga lahko uvrstimo med profesijo (prav tam). S tem se strinja tudi Kalinova (1999, str. 13), ki je prepričana, da se sme govoriti o profesionalnosti tega poklica, saj gre pri delu učitelja za visok nivo znanj in spretnosti, za proces stalnega strokovnega spopolnjevanja, za visoko odgovornost in etičnost poklica, kot tudi za veliko mero avtonomnosti in svobode znotraj šolskega sistema. Obenem pa skrb za profesionalnost pomeni tudi skrb zase (Ažman, 2012, str. 190).

Niemi in Kohonen (1995, povzeto po Kalin, 2002) menita, da vizija novega profesionalizma zajema avtonomijo, odgovornost, racionalno in intuitivno mišljenje kot komplementarne elemente učiteljevega profesionalnega razvoja, ki so v dialektičnem odnosu drug z drugim. Avtonomija in odgovornost sta cilj razvoja učitelja, učenca in cilj šolanja ter izobraževanja. Učiteljeva avtonomija temelji na profesionalni etiki in pomeni osebno svobodo ali samouresničevanje ter svobodo v sprejemanju in večanju znanja drugih. Sprejeti normi ravnanja sta delitev in skrb, ki temeljita na profesionalnem znanju.

Hargreaves (1992) navaja, da pristopi k profesionalizaciji poklica učitelja lahko v najširšem smislu izhajajo iz:

- usmerjenosti v izpopolnjevanje učiteljevega znanja in spretnosti za učinkovito poučevanje,
- usmerjenosti v razvoj učiteljevih osebnostnih kvalitiet in samorazumevanje in
- usmerjenost v izboljševanje učiteljevega delovnega okolja.

»V razpravah o izobraževanju učiteljev in učiteljskem poklicu profesionalizacija v širšem smislu pomeni tako pedagoško profesionalnost kot tudi sociološke vidike profesionalizma. Oba vidika profesionalizacije pa zajemata:

- široko splošno raziskovalno utemeljeno znanje o poučevanju, študiju in učenju, ki je tudi raziskovalno ovrednoteno,
- bogat izbor empirično preverjenih praks, ki učinkovito izboljšujejo procese poučevanja, študija in učenja ter
- omogočajo avtonomno in kompetentno profesionalno ravnanje učiteljev kot
- kritičnih intelektualcev, ki ravnajo
- v interesu svojih klientov (učencev, dijakov, študentov) in z
- odgovornostjo do avtonomnih strokovnih organizacij v učiteljskem poklicu
- v skladu s svojim etičnim kodeksom.« (Zelena knjiga, 2001, str. 29)

V mnogih evropskih državah so bili napori usmerjeni h kakovostnejšemu poučevanju in izobraževanju in k oblikovanju profesionaliziranega programa za izobraževanje učiteljev, katerega glavne sestavine so bile: študij znanstvenih disciplin pedagoškega poklica (pedagoških ved, didaktike/specialne didaktike, pedagoške psihologije, pedagoške sociologije), ki so tesno povezane s pedagoškim raziskovanjem, katerih cilj je razvijati profesionalne sposobnosti za reševanje problemov, širok izbor preverjenih praks za oporo učenju, poklicni etični kodeks, koherentna in vodena praksa oziroma klinični študij, poglobljen študij na akademskih področjih, pomembnih za šolske kurikule, predmete in predmetna področja, integracija študija pedagoških ved, drugih akademskih študijev ter kliničnega oziroma praktičnega študija (prav tam, str. 30).

Kontinuiran profesionalni razvoj (KPR) se začne s pridobivanjem kandidatov za začetno izobraževanje učiteljev, sestavljajo pa ga naslednje, med seboj tesno povezane sestavine:

- začetno izobraževanje učiteljev,
- uvajanje v delo,
- stalno strokovno spopolnjevanje učiteljev,
- nadaljnje izobraževanje (izobraževanje, kjer učitelji pridobijo dodatne kvalifikacije, potrdila, spričevala, diplome).

»Kontinuiran profesionalni razvoj je treba povezovati z inovacijami v vzgoji in izobraževanju, razvojem in izboljšavami v šolah ter raziskavami v vzgoji in izobraževanju.« (Zelena knjiga, 2001, str. 15) Večina sistemov in modelov izobraževanja učiteljev v državah članicah Evropske skupnosti osrednjo pozornost namenjajo sorazmerno kratkemu obdobju začetnega izobraževanja učiteljev, pri tem pa zanemarjajo pomen stalnega profesionalnega razvoja. Ostro ločujejo med začetnim izobraževanjem učiteljev, stalnim strokovnim spopolnjevanjem in izobraževanjem za pridobitev nove izobrazbe. Sistematične povezanosti med začetnim izobraževanjem učiteljev, šolami, kadrovskim razvojem, razvojem in izboljšavami šol ter raziskovanjem v vzgoji in izobraževanju je malo (prav tam, 2001, str. 15–16). Predlagajo, naj se pripravijo koherentni nacionalni akcijski načrti za stalno strokovno spopolnjevanje in nadaljnje izobraževanje učiteljev, ki naj upoštevajo tudi potrebo po večji povezanosti med programi za začetno izobraževanje učiteljev, za stalno strokovno spopolnjevanje in za kontinuirani profesionalni razvoj učiteljev (prav tam, 2001, str. 71).

Učitelj začetnik postopoma dozori v dobrega učitelja. Ta proces dozorevanja zahteva veliko samodiscipline, ustvarjalnosti, predvsem pa samoizobraževanja s pomočjo literature, aktivnega sodelovanja na seminarjih in pridobivanja izkušenj. Vsa pridobljena spoznanja dajejo učitelju moč, zrelost, da vidi in se zaveda drobnih sprememb ter uspehov pri sebi in drugih. Ob tem postaja pri pedagoškem delu strpen, zadovoljen, saj gradi kakovosten odnos (Bolarič, 2001).

Učitelj se mora na začetku poklicne poti zavedati, da bo v času svojega poučevanja ves čas uresničeval posebne vzgojno-izobraževalne naloge, za katere ni usposobljen na začetku poklicne poti, zato mu ni treba stremeti k popolnosti. Povsem razumljivo je, da ima

probleme, ki jih želi reševati in jih tudi rešuje sam, še boljše pa s pomočjo kolegov ali celotnega pedagoškega kolektiva v šoli. Uspešnejše je skupno in usklajeno delo celotnega šolskega kolektiva (Bolarič, 2001).

Terhart (1997) predstavlja tri področja profesionalnega razvoja.

»Poklicni razvoj:

- ozaveščanje in spreminjanje pojmovanj,
- usvajanje spretnosti, pridobivanje znanja.

Socialni razvoj:

- pozitiven odnos do sodelovanja s kolegi,
- aktivno sodelovanje.

Osebnostni razvoj:

- ozaveščanje in razumevanje lastnih misli in občutkov,
- prevzemanje odgovornosti za poklicni razvoj.« (Terhart, 1997, povzeto po Ažman, 2012, str. 174)

Ažmanova (2006) poudarja, da se mora razrednik usposobiti za:

- vodenje oddelka,
- vodenje posameznega učenca,
- sodelovanje z različnimi deležniki v šoli in zunaj nje,
- vodenje lastnega profesionalnega razvoja.

Dejavniki razrednikovega profesionalnega razvoja

Na razrednikovo delo vplivajo notranji in zunanji dejavniki razrednikovega profesionalnega razvoja.

Notranji dejavniki so:

- **kognitivni dejavniki,**
Mednje spadajo znanje in veščine ter spretnosti obvladovanja razredništva, npr. stil in veščine vodenja, poznavanje sebe ipd. Te naloge je mogoče obvladovati z jasno opredeljenimi načeli delovanja. Razrednik načrtuje prednostne naloge, cilje, kako bo spremljal procese in dosežke, kaj bo spreminjal, obdržal ...
- **socialni dejavniki,**

Vključujejo socialne veščine, odnose z drugimi, komunikacijo in spretnosti pri reševanju problemov in konfliktov.

– **čustveno-motivacijski dejavniki.**

Vključujejo pojmovanja, stališča, prepričanja o vlogi razrednika, učenca, učenju in vzgoji ... Zelo pomembno je, da razrednik pozna svoja prepričanja, stališča, da o njih razmišlja in jih po potrebi spreminja. Razmisliti mora o vrednotah, ki naj bi bile skladne z vrednotami šole in učencev, njegove družine, saj skladnost vrednot olajšuje vodenje oddelka. Prav tako je zelo pomembna motivacija razrednika za opravljanje nalog razredništva, saj se njegovo (ne)zadovoljstvo prenaša na učence, vpliva na vzdušje v oddelku, na odnos otrok do predmeta, ki ga poučuje, na odnos do odraslih in avtoritet. Razrednik mora znati uravnati svoja čustva, pomembne pa so tudi njegove osebne lastnosti.

K zunanjim dejavnikom prištevamo materialne pogoje, kulturo in ozračje šole, učence in njihove družine, družbeno dogajanje in vrednotenje učiteljevega (razrednikovega) dela (Ažman, 2012, str. 175).

Podobno Kalinova (2002) meni, da se profesionalnega razvoja ne da ločiti od institucionalnega, zato je zelo pomembno, da se razrednik zaveda pogojev za osebni in institucionalni razvoj in jih uresničuje, kajti le tako bo lahko napredoval na osebni in šolski ravni. Razvoj razrednika in kakovostno opravljanje njegovega dela je na eni strani povezano z njegovim osebnim razvojem, na drugi strani pa zadeva pogoje in možnosti, ki jih daje prostor, v katerem razrednik deluje. Razrednikovo profesionalno rast moramo videti kot vseživljenjski proces, v katerem se skozi poklicno pot nenehno uči in profesionalno razvija.

Pričakuje se, da je razrednik oseba z razvitimi osebnostnimi lastnostmi in motivacijo za nenehen samorazvoj in da je zavezan k profesionalnemu ravnanju. »Pomembno je, da je učitelj ustrezno usposobljen za naloge razrednika in da ima v šoli in družbi možnost, da se nenehno dopolnilno usposablja za uspešno izvajanje teh nalog. Profesionalni razvoj posameznikov najbolj podpira šola, v kateri je razvita »učeca se skupnost«. Izobraževanje razrednikov mora izhajati iz njihovih potreb in značilnosti, upoštevajoč šolsko kulturo in njen temeljni cilj. Od zunaj je mogoče profesionalni razvoj le spodbujati in podpreti, v bistvu pa gre predvsem za notranji, bolj ali manj zavedni proces.« (Ažman, 2012, str. 173)

Modeli poklicnega/profesionalnega razvoja učitelja/razrednika

Vsak učitelj/razrednik v procesu svojega poklicnega spreminjanja in razvoja prehodi določena obdobja s svojo specifično vlogo, značilnostmi in posledicami. Različni avtorji jih opredeljujejo različno. Kalinova (1999) navaja stopnje profesionalnega razvoja po bratih Dreyfus, Fullerjevi in Hubermanu in opiše profesionalni razvoj učiteljev po Terhartu in Zuzovsky. Valenčič Zuljanova (2001) je opravila sintezo značilnosti učiteljevega poklicnega razvoja po sorodnih modelih Berlingerja (1989, 1992), Sheckleyja in Allena (1991) ter bratov Dreyfus (Elliott 1991), ki jih prikaže v obliki tabele.

Tabela 1: Modeli poklicnega razvoja po Berlingerju, Sheckleyju in Allenu ter bratih Dreyfus (povzeto po Valenčič Zuljan, 2001)

Raven (stopnja) usposobljenosti	1. zaznavanje situacije 2. celostna ocena situacije 3. odločitev za akcijo	Usmerjenost	Ravnanje	Proces učenja
1. Učitelj novinec	1. nesituacijsko zaznavanje 2. analitična ocena 3. racionalna odločitev	Razumevanje temeljnih <i>pravil</i> in postopkov.	Pri ravnanju in odločanju togo upošteva pravila. Ni še občutljiv na kontekst dogajanja.	90 % sprejemanja, 10 % preoblikovanja
2. Učitelj začetnik	1. situacijsko zaznavanje 2. analitična ocena 3. racionalna odločitev	Usmerjenost v <i>kontekst</i> . Razvijanje celostnega ravnanja.	Od pravil k situaciji. Pri odločanju in ravnanju že upošteva situacijo (kontekst dogajanja).	70 % sprejemanja 30 % preoblikovanja
3. Usposobljeni učitelj (praktik)	1. situacijsko zaznavanje 2. analitična ocena 3. racionalna odločitev	Razvijanje splošnih <i>principov</i> (posploševanje).	Od situacije k načrtu. Pri odločanju in ravnanju ga vodi splošni načrt.	50 % sprejemanja, 50 % preoblikovanja
4. Uspešni učitelj (strokovnjak)	1. situacijsko zaznavanje 2. intuitivna ocena 3. racionalna odločitev	Povezovanje izkušenj v enovit <i>scenarij</i> .	Od načrta k intuiciji. Pri odločanju in ravnanju ga usmerja intuicija.	30 % sprejemanja 70 % preoblikovanja
5. Ekspert	1. situacijsko zaznavanje 2. intuitivna ocena 3. intuitivna odločitev	Oblikovanje predelane in <i>požlahtnjenje intuicije</i> .	Akcija in situacija pomenita enako.	10 % sprejemanja, 90 % preoblikovanja

Ti modeli predstavljajo učiteljev profesionalni razvoj po posameznih fazah od novinca do eksperta, zato se je zanje uveljavil izraz fazni modeli. Le-ti poskušajo slediti časovni dimenziji (prav tam). Posamezni modeli poklicnega razvoja bolj osvetljujejo dejavnike poklicnega razvoja, drugi se bolj osredotočajo na kontekst poklicnega delovanja (izkustveno učenje) ali možnosti napredovanja.

Fazni model je tudi Hubermanov model profesionalnega razvoja.

Tabela 2: Stopnje profesionalnega razvoja po Hubermanu (citirano po Kalin, 1999, str. 46)

Stopnja profes. razvoja	Leta delovnih izkušenj	Stopnje poklicnega razvoja
1.	1–3	vstop v poklic, faza preživetja in odkrivanja
2.	4–6	poklicna stabilizacija in utrditev
3.	7–18	<p>poklicna aktivnost, eksperimentiranje</p> <p>vnovična ocenitev lastnega dela, negotovost</p>
4.	19–30	<p>vedrina, distančni odnosi</p> <p>konzervatizem</p>
5.	30–40	<p>vedrina, umirjenost</p> <p>zagrenjenost</p>

Huberman (prav tam, str. 46, 47) prvo obdobje učiteljevega profesionalnega razvoja opredeli kot obdobje vstopanja v poklic in obdobje preživetja in odkrivanja (od 1 do 3 let delovne dobe). Sledi mu obdobje poklicne stabilizacije in utrditev v obdobju od 4 do 6 let delovne dobe. Tretjo stopnjo poklicnega razvoja pa deli na stopnjo poklicne aktivnosti in eksperimentiranja in stopnjo ponovnega samovrednotenja (od 7 do 18 let). Nekateri učitelji preidejo iz druge stopnje poklicne stabilizacije in gotovosti v stopnjo negotovosti in eksperimentiranja, kjer analizirajo in preizkušajo različne pristope in načine lastnega ravnanja ter vpliv le-teh na učence. Značilnost te stopnje je večja fleksibilnost,

avtonomnost, učna izkušnost in entuziazem. Lahko bi rekli, da se na tej stopnji kvalitativno stopnjujejo lastnosti, ki so značilne tudi za drugo stopnjo. Nekateri učitelji pa lahko iz stopnje poklicne stabilizacije in gotovosti preidejo v stopnjo negotovosti in ponovnega samovrednotenja ali »inventuro poklicnega dela«. Nekateri govorijo o krizi srednjih poklicnih let, ko naj bi slaba polovica učiteljev enkrat ali večkrat resno razmišljala o opustitvi oziroma zamenjavi poklica. Stopnja aktivnosti lahko preide v stopnjo ponovnega samoovrednotenja, monotonije, razočaranja in streznitve nad inovacijami in reformnimi posegi v šolstvu, saj sta obe podstopnji med seboj povezani. Ažmanova (2012, str. 190) meni, da če učitelj v stopnji aktivnosti vzpostavi zdravo ravnotežje, bo v poklicu zadovoljen, razvijal bo kritično odgovornost in negoval visoke profesionalne standarde. V kolikor pa pri delu izgoreva, postopoma tone v nemoč, postane zagrenjen, njegovo telo peša, pogosto oboleva in se umika. Izgoreli učitelj se delu izogiba, ne sodeluje z drugimi, zamuja na delo in v učilnico, pogosto kritizira in pri delu opravi le najnujnejše.

Četrta stopnja profesionalnega razvoja ima po Hubermanu dve stopnji (povzeto po Kalin, 1999, str. 46, 47): stopnjo vedrine in distančnih odnosov, ki najpogosteje izhaja iz stopnje eksperimentiranja, in stopnjo konzervatizma. Nastopila naj bi v starostnem obdobju od 45 do 55 let oziroma med 19. in 30. letom delovne dobe. Postopno izgubo energije in entuziazma nadomešča večje samozaupanje in samosprejemanje. Nekateri učitelji v tem obdobju postanejo zadovoljni s svojim delom in si ne želijo velikih sprememb in novosti. Ohraniti želijo obstoječe stanje, ker se v njem čisto dobro počutijo. Temu obdobju sledi poklicno slovo, ki ga lahko posamezniki doživljajo kot obdobje vedrine in umirjenosti ali kot obdobje zagrenjenosti.

Kljub temu da faznim modelom očitajo pomanjkljivosti, so pomembno prispevali k osvetljevanju učiteljevega profesionalnega razvoja predvsem z opredelitvijo elementov, v katerih se učitelj razvija (zaznavanje in presojanje situacij, vodenje oddelka, učiteljeve odločitve in ravnanja ...), in s poskusom konkretiziranja teh elementov za različne stopnje razvoja (Valenčič Zuljan, 2001).

Kalinova (1999, str. 53) poudarja, da je potrebno razvoj znanja, vedenja, spretnosti in ravnanja povezati z osebnim in vrednostnim razvojem posameznika. Neprestano si moramo prizadevati za profesionalni razvoj, zato je nujno, da programi usposabljanja učiteljev zajemajo tako strokovno, pedagoško-psihološko in organizacijsko-tehnično

izobraževanje kot tudi programe osebnostnega razvoja in rasti. Vse te različne vidike izobraževanja je potrebno ohraniti tudi znotraj programov stalnega strokovnega spopolnjevanja v vseh različnih obdobjih profesionalnega razvoja.

Načini in oblike profesionalnega razvoja razrednikov po Ažmanovi (2012, str. 182–184) so:

- **pripravnštvo,**
Mladi učitelj lahko spremlja delo mentorja oziroma drugega kolega razrednika.
- **mentorstvo,**
Izkušeni razrednik si ob pomoči pripravniku uredi svoje znanje in reflektira izkušnje (prav tam, str. 182). V raziskavi Pušnikove in drugih (2000) so razredniki osnovnih šol odgovarjali, da so se največ naučili od mentorjev, sledijo študijski programi, ravnatelj in svetovalni delavec.
- **programi nadaljnega izobraževanja in usposabljanja,**
Priložnost, da si razrednik pridobi znanje, ki ga potrebuje za uspešno delo.
- **razrednikovo izobraževanje v oddelku,**
Poteka nenehno, saj so učenci aktivni partnerji v učnem procesu.
- **učenje od drugih razrednikov in učiteljev,**
Kritično prijateljevanje, strokovne razprave, vzajemno opazovanje in izmenjava izkušenj v aktivu razrednikov so nenadomestljivi viri profesionalnih razprav. Pogoji za takšno učenje je vzpostavljen demokratičen odnos, medsebojno spoštovanje in zaupanje, sprejemanje različnosti in odprta komunikacija.
- **supervizija,**
Razrednik se lahko s pomočjo razvojno-edukacijskega modela skupinske supervizije usposablja na osebni, poklicni (za izvajanje vzgojno-pedagoške funkcije) in socialni ravni (Ažman, 2006). Ažmanova (prav tam) je v doktorski disertaciji, kjer je preizkušala učinkovitost supervizijske pomoči šolskega pedagoga razrednikom dijakov na Gimnaziji Vič ugotovila, da je supervizija primerna za usposabljanje učiteljev, predvsem za vodenje oddelka in razreševanje težav v medsebojnih odnosih in v zvezi s prenizko motivacijo dijakov. Supervizija razvojno-edukativnega modela poteka kot učenje v skupini na podlagi izmenjav izkušenj in zagotavlja učenje na najglobljih nivojih osebnosti, tudi na ravni

spreminjanja stališč in prepričanj, kar je pogoj za uspešno uvajanje sprememb v sodobno šolo. Po triletnem sodelovanju pri superviziji v šoli, se strinjamo s Koboltovo (2000), ki pravi, da so člani skupine pri opravljanju delovnih nalog tesno povezani in v procesu razrešujejo vprašanja, ki so vezana na njihovo skupno delo. Poklicne vloge članov so bolj ali manj trdne, medsebojni odnosi pa imajo zgodovino. Na proces učenja v skupini pa pomembno vpliva delovanje šole. Med udeleženci se vzpostavijo odnosi zaupanja in sodelovanja, udeleženci se v skupini dobro počutijo, saj se lahko odprejo in govorijo o svojih občutkih nemoči, napakah, stiskah in se tako čustveno razbremenijo.

– **samostojno izobraževanje,**

Najpogosteje poteka s pomočjo strokovne literature, z branjem aktualnih strokovnih revij, priročnikov in knjig s temami, ki se nanašajo na razredništvo.

– **listovnik** ali osebna mapa;

V njej razrednik zbira dokumente, izdelke, dosežke, komentarje, refleksije, analize, kar mu omogoča pogled o napredovanju na karierni poti, o vloženih naporih, doseženih uspehih in ozaveščanje svojih močnih področij.

– **osebni dnevnik** in beležke,

Omogočajo razredniku vpogled v osebna pojmovanja, stališča in filozofijo.

– **avdio in video posnetki,**

Razrednik jih lahko uporabi za pridobitev informacij o stilu vodenja, komunikaciji ...

– **refleksija,**

V poglavju Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje učiteljev/razrednikov.

– **samoevalvacija in evalvacija.**

Uporabljajo se za izboljševanje kakovosti razrednikovega dela in dela šole kot celote. Podatki mednarodne raziskave TALIS o oblikah in vplivu zunanjih ali notranjih evalvacij na šolah kažejo, da so po mnenju ravnateljev na šolah kot oblika evalvacije pogostejše samoevalvacije kakor zunanje evalvacije. Slovenski učitelji so poročali o pozitivnih učinkih ocen oziroma povratnih informacij pri poučevanju. Odražajo se v izboljšanju rezultatov preverjanja znanja učencev, pri oblikovanju razvojnega načrta za izboljšanje poučevanja ter še posebej pri poučevanju otrok s posebnimi potrebami. Pri naštetih kategorijah so se slovenski učitelji uvrstili v

zgornjo tretjino držav glede na pozitivne učinke ocen na njihovo delo, pri delu z učenci s posebnimi potrebami pa celo med prvih pet. Učitelji poročajo, da so jim prejete povratne informacije v pomoč pri njihovem profesionalnem razvoju, vplivajo na dvig občutka zadovoljstva z delom učiteljev ter občutka varnosti zaposlitve (Sardoč et al., 2009, str. 164, 203).

Praksa je pokazala, da je usposabljanje za učinkovito razredništvo dolgotrajno. Za uspešno ravnanje je poleg informacije potrebna tudi izkušnja, vaja in priložnost za soočanje z lastno osebnostjo. »Pot do obvladovanja razredništva je v profesionalizaciji te vloge, v nenehnem usposabljanju vseh učiteljev in vsakega posameznega razrednika za načrtno, usklajeno, spremljano in redno ovrednoteno delovanje.« (Ažman, 2012, str. 183)

3.2 KOMPETENCE RAZREDNIKA

V današnjem času smo priča številnim znanstvenim odkritjem, velikim družbenim spremembam, spremembam vrednot, hitremu tehnološkemu razvoju, razvoju novih komunikacijskih tehnologij in globalizaciji. Za kvalitetno življenje v današnji družbi so zato potrebne drugačne spretnosti in kompetence (Pekljaj, 2006). Sedanji vzorci učiteljevih nalog so se dopolnili in prestrukturirali, zato se morajo učitelji neprestano izobraževati za pridobitev posebnih dodatnih kompetenc, ki si jih niso pridobili v začetnem izobraževanju (Zelena knjiga, 2001, str. 65).

Kompetence vključujejo (prav tam):

- spoznavno raven (sposobnost kompleksnega razmišljanja in reševanja problemov ter znanje na določenem področju),
- čustveno-motivacijsko raven (stališča, vrednote, pripravljenost za aktivnost) ter
- vedenjsko raven (sposobnost ustrezno aktivirati, uskladiti in uporabiti svoje potencialne v kompleksnih situacijah).

Sposobnosti so v veliki meri podedovane in so potenciali za ravnanje, kompetence pa so kompleksni akcijski sistemi, ki so uporabni v različnih kontekstih, lahko se jih učimo in jih preučujemo. Kognitivne kompetence so vključene v vse aktivnosti, ki kažejo na

procesiranje informacij pri razmišljanju, reševanju problemov in učenju. Metakognitivne kompetence pa vključujejo izbiranje in načrtovanje, kaj storiti, vključujejo pregledovanje, kaj je bilo storjeno, ter uravnavanje, spreminjanje, popravljanje in dopolnjevanje storjenega (Pekljaj, 2000).

Bistvenega pomena je učiteljeva kompetentnost za raziskovanje lastnega dela in sodelovanje z drugimi v kontekstu šole kot učeče se organizacije, saj naj bi bil učitelj pobudnik sprememb na osebni ravni in na ravni skupnosti, učiteljskega kolektiva, sodelovanja z drugimi subjekti in medgeneracijskega sodelovanja (Muršak, 2011, str. 7).

V okviru vzgojno-pedagoške naloge razrednika so opredeljene tri temeljne kompetence. Te so:

1. kompetenca za vodenje oddelčne skupnosti k učnim in razvojnim ciljem,
2. kompetenca za vodenje posameznih učencev k učnim in razvojnim ciljem in
3. kompetenca za načrtovanje lastnega profesionalnega razvoja, ki vključuje vseživljenjsko učenje in podpira kakovostno opravljanje prvih dveh nalog (Ažman, 2008, str. 102).

V *Programskih smernicah* [...] iz leta 2005 je navedeno, da naj bi bil razrednik usposobljen za obvladovanje desetih kompetenc:

1. »Zaveda se svoje odgovornosti za vzgojno-izobraževalno delo, ki vključuje aktivno skrb za osebnostni in socialni razvoj učencev ter spoštovanje strokovnih načel.
2. Pozna osnove osebnostne dinamike in razvojne značilnosti učencev, ki so mu zaupani. Spremlja tudi literaturo s tega področja.
3. Analizira dogajanje v oddelčni skupnosti z namenom ugotavljanja potreb oddelka kot celote in posameznikov v njem. Rezultate analize uporablja kot izhodišče za načrtovanje dela oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti. Letni načrt dela sproti prilagaja aktualnim potrebam. Pri tem velik poudarek namenja vzpostavljanju pogojev za sodelovanje, sooblikovanje skupnosti in dialog.
4. Načrtuje in izvaja ure oddelčne skupnosti. Pri tem uporablja aktivne metode, ki so primerne za doseganje vzgojnih ciljev: izkustveno učenje, diskusija itd.
5. Skupaj z ostalimi člani oddelčnega učiteljskega zbora in učenci oddelčne skupnosti izdelava sistem pravil, ki omogočajo sožitje na šoli ter učinkovito učenje. Soustvarja

tako razredno klimo, ki omogoča izdelan sistem spodbud in pohval ter naravnih in logičnih posledic ob kršenju pravil.

6. Soustvarja kakovostne odnose med učenci, starši in kolegi: vzpostavlja pogoje za konstruktivni dialog (poslušanje, posredovanje povratnih informacij, postavljanje vprašanj, svetovanje, reševanje konfliktov, pogajanje) in pogoje za različne oblike sodelovanja s starši.
7. Učinkovito vodi oddelčni učiteljski zbor in strokovni tim, ki se ukvarja z reševanjem posameznega problema; v reševanje problemov zna pritegniti tudi starše in učence.
8. Upošteva individualne razlike med učenci, socialno in kulturno okolje, iz katerega izhajajo, njihove življenjske stiske in razume vpliv teh dejavnikov na učenje in vedenje učencev.
9. Prepozna in se odziva na posebne potrebe učencev: koordinira delo oddelčnega učiteljskega zbora in sodeluje v strokovnih timih, ki načrtujejo in izvajajo delo z otroki s posebnimi potrebami.
10. Sposoben je evalvirati svoje delo.« (Programske smernice [...], 2005, str. 15)

EMPIRIČNI DEL

4 PROBLEM IN CILJI RAZISKAVE

Vsakoletno opravljanje dela razredničarke, izkušnje, pridobljene z lastnim delom v oddelku, ter pogovori z razredniki so me spodbudili k preučevanju vloge učitelja razrednika. Razredništvo ni poseben poklic, predstavlja pa eno od pomembnih učiteljevih vlog, ki zahteva veliko strokovnega znanja, osebne zavzetosti, napora, časa, strpnosti, prizadevanj in prilagajanja.

Po mnenju strokovne in širše javnosti ima razrednik v osnovni šoli številne pomembne, zahtevne in odgovorne naloge. Zato nas je zanimalo mnenje učiteljev o razredništvu; katere naloge so za razrednike najpomembnejše, katere naloge najmanj radi opravljajo, koliko časa porabijo za opravljanje teh nalog, pri kom poiščejo pomoč pri izpolnjevanju nalog razrednika in za katere naloge bi se želeli še dodatno usposobiti.

Cilj raziskovanja je ugotoviti, kakšna so stališča učiteljev osnovnih šol do opravljanja nalog razrednika in kako le-ti vrednotijo posamezne naloge razrednika. Raziskali smo, kdo in kako pogosto pomaga učiteljem pri izpolnjevanju nalog razrednika, kako poteka usposabljanje razrednikov in na katerih področjih se želijo še izpopolniti.

Cilji raziskave so:

- ugotoviti, koliko so se učitelji osnovne šole pripravljene ukvarjati z nalogami razrednika, ter primerjati odgovore anketirancev v odvisnosti od let poučevanja oziroma njihove delovne dobe;
- ugotoviti, koliko časa porabijo razredniki za opravljanje nalog razrednika;
- ugotoviti stopnjo pomembnosti, ki jo razredniki pripisujejo posameznim nalogam razrednika;
- ugotoviti, katere temeljne naloge razrednika učitelji najmanj radi opravljajo;
- primerjati, katere osebe razredniki najpogosteje vključujejo v izpolnjevanje nalog razrednika, in preveriti, ali se pri tem pojavljajo razlike med razredniki, ki poučujejo v mestnem okolju, in razredniki, ki poučujejo v vaškem okolju;
- ugotoviti pogostost izvajanja ur oddelčne skupnosti;

- ugotoviti, katere osebe razrednikom najpogosteje pomagajo pri pripravi in izvedbi tem ur oddelčne skupnosti;
- ugotoviti pogostost obravnave posameznih tem pri urah oddelčne skupnosti;
- ugotoviti, katerih oblik sodelovanja s starši se razredniki najpogosteje poslužujejo;
- ugotoviti najbolj pogoste vsebine pogovorov med razredniki in starši;
- primerjati, katere osebe so razrednike najbolj pogosto usposabljevale za naloge razrednika in kako pogosto se usposabljujejo sami;
- ugotoviti, ali je mnenje anketirancev o njihovi usposobljenosti za vlogo razrednika odvisno od njihovega dodatnega usposabljanja s področja razredništva;
- ugotoviti področja, kjer bi se želeli učitelji dodatno izobraževati za opravljanje nalog razrednika, in dobljene podatke primerjati glede na predmetno področje oziroma predmet poučevanja razrednika;
- ugotoviti mnenja razrednikov o razredništvu.

5 HIPOTEZE

V skladu s predstavljenim problemom in opredeljenimi raziskovalnimi cilji smo definirali štiri hipoteze.

H1: Med razredniki z različno dolgo delovno dobo se pojavljajo razlike glede tega, kako radi opravljajo naloge razrednika.

H2: Razredniki, ki poučujejo v mestnem okolju, pogosteje poiščejo pomoč pri reševanju nalog razrednika pri šolski svetovalni službi kot razredniki, ki poučujejo v vaškem okolju.

H3: Večina razrednikov se za naloge razrednika usposablja sama.

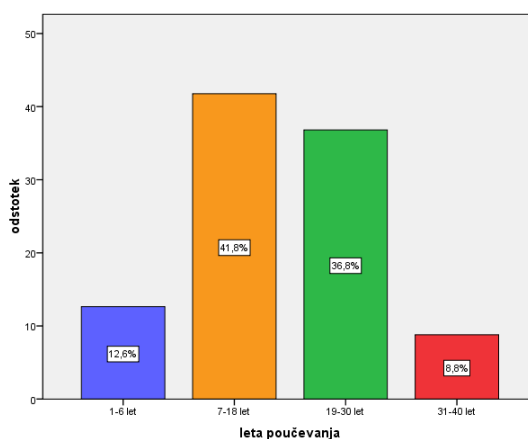
H4: Razredniki, ki so se udeležili dodatnega izobraževanja, drugače ocenjujejo svojo usposobljenost za opravljanje nalog kot tisti, ki se takega izobraževanja niso udeležili.

6 METODA

Izvedli smo kvantitativno raziskavo. Pri raziskovalnem delu smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja (Sagadin, 1993). Podatke smo zbrali s pomočjo vprašalnika Vprašalnik za razrednike v osnovnih šolah, ki smo ga oblikovali na podlagi zbrane in analizirane literature (Ivanek, 2004; Kalin, 1999; Malič, 1988; Motik in Veljić, 2007; Pšunder, 2006; Pušnik, [...], 2000; Zorko, 2005; Ačkovič, 2001).

6.1 OPIS VZORCA

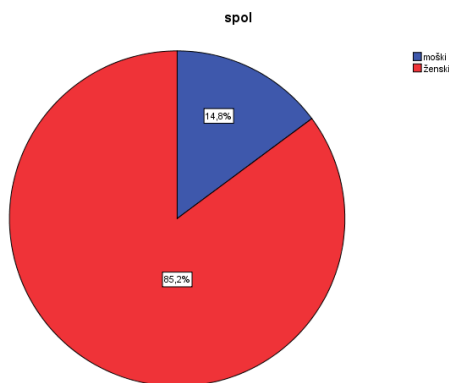
Pri raziskavi smo izhajali iz osnovne populacije učiteljev, ki so bili v šolskem letu 2011/2012 razredniki in so poučevali v osnovnih šolah v Sloveniji. Iz seznama osnovnih šol v Republiki Sloveniji smo naključno izbrali šole, nato pa v raziskavo vključili razrednike izbranih šol iz vseh vzgojno-izobraževalnih obdobj. V kvantitativno raziskavo je zajet slučajnostni vzorec 182 razrednikov osnovnih šol. V nadaljevanju je vzorec natančneje opisan.



Slika 2: Struktura vzorca glede na leta poučevanja

Iz Slike 2 je razvidno, da sta dobri dve petini sodelujočih razrednikov (41,8 %) poučevali od 7 do 18 let, slabi dve petini (36,8 %) od 19 do 30 let, dobra desetina (12,6 %) od 1 do 6

let, približno desetina (8,8 %) sodelujočih razrednikov pa je poučevala največ let, in sicer od 31 do 40.



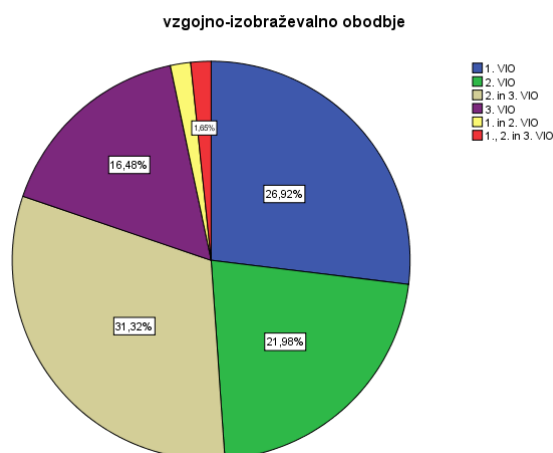
Slika 3: Struktura vzorca glede na spol

Več kot štiri petine zajetih razrednikov so predstavljale ženske (85,2 %), slabo petino pa moški (14,8 %) (Slika 3). Večja zastopanost ženskega spola je bila pričakovana, saj ženske izrazito prevladujejo v osnovnošolski učiteljski populaciji. Ložarjeva (2011) s Statističnega urada Republike Slovenije navaja, da je med pedagoškim osebjem v osnovnih šolah 88 % učiteljic. Odstotek ženskega spola je tako v naši raziskavi le za 2,8 % nižji od povprečja celotne populacije pedagoškega osebja v Sloveniji.

Tabela 3: Struktura vzorca glede na okolje šole

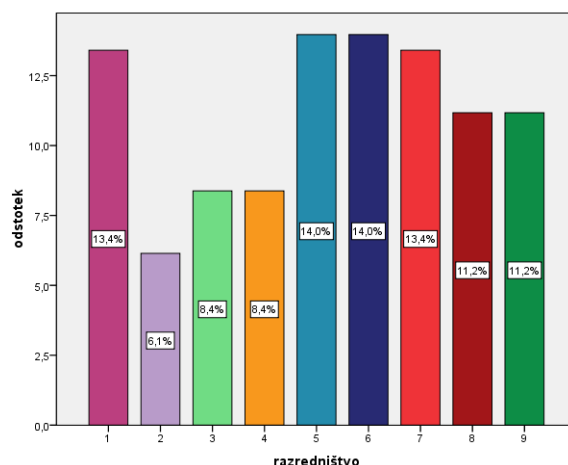
okolje šole	f	f %
mestno okolje	90	49,5
vaško okolje	92	50,5
Skupaj	182	100,0

V raziskavi je sodelovala skoraj polovica razrednikov (49,5 %), zaposlenih v mestnem okolju, in nekaj več kot polovica razrednikov (50,5 %), ki so zaposleni v vaškem okolju. Delež razrednikov iz mestnega in vaškega okolja je bil približno enak.



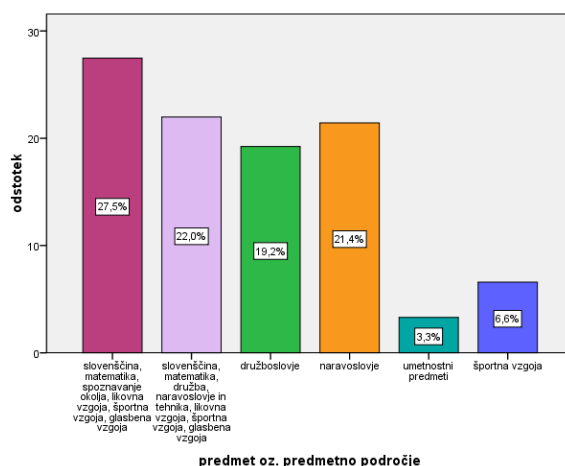
Slika 4: Struktura vzorca glede na stopnjo poučevanja

Glede na vzgojno izobraževalno obdobje, v katerem razredniki poučujejo, je bila slaba tretjina razrednikov (31,3 %), ki poučujejo v 2. in 3. VIO, dobra četrtnina razrednikov (26,9 %), ki poučujejo v 1. VIO, dobra petina razrednikov (22,0 %), ki poučujejo v 2. VIO, skoraj petina razrednikov (16,5 %), ki poučujejo v 3. VIO, po trije razredniki (1,6 %) pa poučujejo v 1. in 2. VIO ter v vseh treh VIO. Ugotovimo lahko, da je približno enak odstotek razrednikov, ki poučujejo posamezen predmet, in učiteljev razrednega pouka (Slika 4).



Slika 5: Struktura vzorca glede na oddelek, kateremu je razrednik

Iz Slike 5 je razvidno, da je v raziskavi sodelovalo največ razrednikov 5. in 6. razreda (14 %), prav tako je sodelovala dobra desetina razrednikov 1. in 7. razreda (13,4 %) ter 8. in 9. razreda (11,2 %). Slaba desetina je bila razrednikov 3. in 4. razreda (8,4 %), najmanj pa je bilo razrednikov 2. razreda (6,1 %).



Slika 6: Struktura vzorca glede na predmet oziroma predmetno področje, ki ga razredniki poučujejo

Dobra četrtina osnovnošolskih razrednikov (27,5 %), ki so sodelovali v raziskavi, poučuje slovenščino, matematiko, spoznavanje okolja, likovno vzgojo, športno vzgojo in glasbeno vzgojo, torej predmete, ki se poučujejo v 1. VIO. Dobra petina razrednikov (22,0 %) poučuje slovenščino, matematiko, družbo, naravoslovje in tehniko, likovno vzgojo, športno vzgojo in glasbeno vzgojo, torej predmete, ki jih poučujejo v 4. in 5. razredu. Prav tako dobra petina razrednikov (21,4 %) poučuje naravoslovne predmete, slaba petina (19,2 %) družboslovne predmete, slaba desetina (6,6 %) poučuje športno vzgojo, 6 razrednikov (3,3 %) pa poučuje umetnostne predmete. Iz Slike 6 je razvidno, da je vloga razrednika v večini primerov dodeljena učiteljem razrednega pouka ter učiteljem, ki poučujejo družboslovne in naravoslovne predmete. Razumljivo je, da je razrednikov, ki poučujejo umetnostne predmete, najmanj, saj se razredništvo pogosto dodeli učiteljem, ki poučujejo dvo- ali večurne predmete.

Tabela 4: Struktura vzorca glede na izkušnje z razredništvom

izkušnje	f	f %
vsako leto	151	83,0
občasno	26	14,3
nimam	5	2,7
Skupaj	182	100,0

Več kot štiri petine razrednikov (83,0 %) je vsako leto v vlogi razrednika, dobra desetina učiteljev (14,3 %) je razrednik občasno, 5 razrednikov (2,7 %) pa je v tej vlogi prvič. Rezultat je pričakovan, saj so učitelji razrednega pouka hkrati tudi razredniki učencev od 1. do 5. razreda, menjava razrednikov poteka večinoma le od 6. razreda dalje.

6.2 MERSKI INŠTRUMENTARIJ

V kvantitativni raziskavi smo za preverjanje hipotez uporabili Vprašalnik za razrednike v osnovnih šolah (Priloga 1), ki smo ga v šolskem letu 2011/2012 oblikovali na podlagi zbrane in analizirane literature (Ivanek, 2004; Kalin, 1999; Malić, 1988; Motik in Veljić, 2007; Pšunder, 2006; Pušnik, [...], 2000; Zorko, 2005; Ačkovič, 2001).

Vprašalnik je sestavljen iz šestih sklopov in zadnjega vprašanja, pri katerem so razredniki navajali svoja mnenja o razredništvu. V prvem sklopu vprašanj smo ugotavljali nekatere osebne podatke anketirancev (število let poučevanja, spol, okolje šole, stopnja, na kateri učitelj poučuje, razred, kateremu je razrednik, predmetno področje, izkušnje z razredništvom); v drugem sklopu vprašanj so nas zanimale naloge razrednika (porabljen čas za naloge v enem tednu, stopnja pomembnosti navedenih nalog, vrsta temeljnih nalog, ki jih razredniki najmanj radi opravljajo, zadovoljstvo z opravljanjem nalog razredništva, odnos razrednikov do svoje vloge in do temeljnih nalog razrednika); v tretjem sklopu vprašanj smo poizvedovali, kdo in kako pogosto pomaga razrednikom; v četrtem sklopu smo povprašali po urah oddelčne skupnosti (pogostost ur OS, pomoč razrednikom pri pripravi in izvedbi tem ur OS, pogostost obravnave navedenih tem ur OS); peti sklop smo posvetili sodelovanju s starši (vrsta in pogostost posameznih oblik sodelovanja s starši,

pogostost posameznih vsebin v pogovoru razrednika s starši); šesti sklop vprašanj pa smo namenili usposobljenosti in izobraževanju razrednikov (mnenje o usposobljenosti razrednikov za naloge razrednika, vrsta in pogostost pomoči razrednikom pri usposabljanju, mnenje o količini literature o nalogah razrednika, področja, kjer bi se želeli razredniki še dodatno izobraževati, udeležba na dodatnem izobraževanju za opravljanje nalog razrednika). Na koncu so nas zanimala še mnenja razrednikov o razredništvu. Postavljena vprašanja so bila zaprtega in odprtega tipa.

6.2.1 Merske karakteristike vprašalnika

a) Veljavnost

Veljavnost vprašalnika smo praktično preverili na pilotskem vzorcu 15 razrednikov. Konstruktivno veljavnost smo preverili s pomočjo faktorjske analize.

Pri sklopu vprašanj, v katerem nas je zanimalo, kolikšno pomembnost pripisujejo razredniki navedenim nalogam razrednika, je s prvim faktorjem pojasnjenih 29,664 % variance. Pri sklopu vprašanj, ki se nanašajo na to, pri kom in kako pogosto razredniki poiščejo pomoč pri izpolnjevanju nalog razrednika, je s prvim faktorjem pojasnjenih 33,883 % variance. Pri sklopu vprašanj, ki se nanašajo na to, kdo in kako pogosto pomaga razrednikom pri pripravi in izvedbi tem ur oddelčne skupnosti, je s prvim faktorjem pojasnjenih 41,440 %, pri sklopu vprašanj o pogostosti obravnave tem pri urah oddelčne skupnosti pa je s prvim faktorjem pojasnjenih 36,237 % variance. V sklopu vprašanj, v katerem so nas zanimale oblike in pogostost sodelovanja s starši, je s prvim faktorjem pojasnjenih 18,720 % variance. Pri sklopu vprašanj o vsebinah pogovora s starši je s prvim faktorjem pojasnjenih 36,987 % variance. Pri sklopu vprašanj o usposabljanju razrednikov za naloge razrednika je s prvim faktorjem pojasnjenih 33,649 % variance.

Iz predstavljenih podatkov je razvidno, da ima vprašalnik ustrezno vsebinsko veljavnost.

b) Zanesljivost

Zanesljivost vprašalnika smo preverili s Cronbachovim alfa-koeficientom. Vrednost Cronbach α drugega sklopa, v katerem so nas zanimale naloge razrednika, znaša 0,922. Vrednost Cronbach α tretjega sklopa, v katerem smo ugotavljali pomoč razrednikom, znaša 0,656. Vrednost Cronbach α četrtega sklopa, v katerem so nas zanimale ure oddelčne

skupnosti, znaša 0,865. Vrednost Cronbach α petega sklopa, v katerem nas je zanimalo sodelovanje s starši, znaša 0,702. Vrednost Cronbach α šestega sklopa, v katerem sta nas zanimala usposobljenost in izobraževanje razrednikov, znaša 0,683. Na podlagi vrednosti Cronbachovega alfa-koeficienta lahko ugotovimo, da imajo vsi sklopi anketnega vprašalnika ustrezno zanesljivost.

c) Objektivnost

Objektivnost z vidika vrednotenja odgovorov je zagotovljena z jasnimi opredelitvami kategorij ocenjevalnih lestvic v vprašalniku in z jasnimi, nedvoumnimi navodili.

č) Občutljivost

Občutljivost smo zagotovili s petstopenjsko lestvico.

6.3 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV

V šolskem letu 2011/2012 smo izdelani vprašalnik posredovali v pregled petim razrednikom. Prosili smo jih, naj bodo pozorni na smiselnost zastavljenih vprašanj z vidika vsebine. Pred končno uporabo vprašalnika smo z desetimi anketiranci izvedli pilotsko raziskavo. V skladu z ugotovitvami smo ga izboljšali ter dopolnili. Osnovnošolske razrednike po vsej Sloveniji smo po elektronski pošti nagovorili in jih prosili za izpolnitev vprašalnika. Podatke o razrednikih in njihove elektronske naslove smo pridobili na spletnih straneh osnovnih šol. Razredniki so reševali vprašalnike v elektronski obliki. Izpolnjene vprašalnice smo zbrali s pomočjo spletnega programa FluidSurveys. Sledila je obdelava vprašalnikov.

6.4 STATISTIČNA OBDELAVA

Obdelava vprašalnika in njegova interpretacija sta temeljili na kvantitativni analizi. Rezultate raziskave smo statistično analizirali z računalniškim programom SPSS. Uporabili smo frekvence, strukturne odstotke, srednje vrednosti, standardne odklone, faktorsko analizo in χ^2 - preizkus hipoteze neodvisnosti.

Podatki so prikazani tabelarično. Odstotki pri posameznih vprašanjih so izračunani glede na število vseh anketirancev, zajetih v raziskavo.

7 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

7.1 NALOGE RAZREDNIKA

7.1.1 Želja po opravljanju nalog razrednika

V raziskavi smo ugotavljali, kako radi razredniki opravljajo naloge razrednika.

Tabela 5: Želja po opravljanju nalog razrednika

	f	f %
zelo rad/a	77	42,3
srednje rad/a	91	50,0
ne opravljam rad/a	14	7,7
Skupaj	182	100,0

Iz Tabele 5 je razvidno, da polovica razrednikov (50,0 %) srednje rada opravlja naloge razrednika, da sta dobri dve petini razrednikov (42,3%) zelo radi v vlogi razrednika, slaba desetina razrednikov (7,7 %) pa nalog razrednika ne opravlja rada. Že Čagranova (1998) je razrednike osnovnih šol v raziskavi spraševala o počutju v vlogi razrednika. Večina razrednikov je navedla, da se v vlogi razrednika dobro počutijo. Slabše so se počutili v vlogi razrednika učitelji mestnih šol (v nasprotju z učitelji vaških šol) in predmetne stopnje (v primerjavi z učitelji razredne stopnje). Prav tako rezultati raziskave Kalinove (1999) kažejo, da so gimnazijski razredniki v večini radi v vlogi razrednika, dobra petina pa je takih, ki so do te vloge neopredeljeni ali je ne marajo.

Menimo, da je odstotek tistih učiteljev v naši raziskavi, ki srednje radi in neradi opravljajo naloge razrednika, visok, zato je potrebno na tem področju učiteljevega dela še marsikaj postoriti. Prav gotovo odnos do razredništva vpliva na razrednikovo delo. Vprašanje je, ali razrednik, ki je nezadovoljen, slabe volje, lahko kvalitetno opravlja dodeljeno nalogo.

Strinjamo se s Kalinovo (1999), ki navaja, da se je potrebno v kolektivu in na strokovnih srečanjih o svojem odnosu do vloge razrednika pogovarjati, izražati svoje doživljanje, skrbi in veselje ob tem delu. S tem bodo razredniki spoznali, da tudi drugi doživljajo

podobno, hkrati pa bodo imeli možnosti za bogatenje in pomoč pri reševanju problemov, s katerimi se srečujejo.

7.1.2 Porabljen čas za opravljanje nalog razrednika

Tabela 6: Tedensko porabljen čas za opravljanje nalog razrednika

	f	f %
1 uro	31	17,3
2 uri	80	44,7
3 ure	49	27,4
drugo	19	10,6
Skupaj	179	100,0
9	3	
Skupaj	182	

Največ razrednikov (44,7 %) porabi 2 uri na teden za opravljanje nalog razrednika, dobra četrtina razrednikov (27,4 %) porabi 3 ure na teden, slaba petina razrednikov (17,3 %) pa 1 uro na teden. Trije razredniki (1,6 %) niso odgovorili na vprašanje. Pri odgovorih drugo pa je 6 razrednikov zapisalo, da porabijo za opravljanje nalog razrednika več kot 3 ure, porabljen čas pa je odvisen od oddelka, kateremu so razredniki, in od obdobja med šolskim letom. Navedli so, da več časa porabijo na začetku in na koncu šolskega leta, pred ocenjevalnim obdobjem ter za pogovore s starši. 4 razredniki so odgovorili, da v enem tednu porabijo za naloge razrednika 5 ur. 3 razredniki so odgovorili, da je čas, ki ga porabijo za opravljanje nalog razrednika, odvisen od oddelka in problematike v njem. 2 razrednika sta zopet izpostavila obdobje med šolskim letom. 2 razrednika sta zapisala, da opravita naloge v enem tednu v polovici ure. 1 razrednik je odgovoril, da porablja čas za opravljanje nalog razrednika vsak dan med poukom, medtem ko drugi navaja, da časa nikoli ni računal in da se prilagaja potrebam. Iz Tabele 6 je razvidno, da razredniki porabijo več časa za opravljanje nalog razrednika, kot je predpisano s Predmetnikom

devetletne osnovne šole in finančno ovrednoteno. Na problem prenizkega vrednotenja dela razrednikov v šolah je pristojne že opozarjal SVIZ (Sindikata vzgoje in izobraževanja). Prav tako so v raziskavi Čagranove (1998) razredniki poudarjali, da je število ur za razredništvo neustrezno. V *Beli knjigi* (2011) je podan predlog, da se razrednikovo delo ustrezno ovrednoti z dvema urama tedensko na oddelek za vse razrede osnovne šole. Po odgovorih sodeč bi bila večina razrednikov z realizacijo predloga zadovoljna, vprašanje pa je, kaj pomeni besedna zveza ustrezno ovrednoti. Še boljši pa se nam zdijo predlogi, ki so jih v študiji Martina (1996) podali razredniki v Nemčiji. Ti si namreč za razredniško delo želijo več časa. Izjavili so, da bi bilo zaželeno in realno, da bi imeli na voljo za opravljanje razredništva 2 do 4 ure tedensko, idealno pa bi bilo, da bi imeli vsak dan na voljo eno učno uro.

7.1.3 Pomembnost nalog razrednika

V raziskavi nas je zanimalo, kako pomembne so za razrednike posamezne naloge razrednika.

Tabela 7: Naloga razrednika - Vodi ure oddelčne skupnosti.

	f	f %
nepomembna	1	,5
malo pomembna	3	1,6
srednje pomembna	19	10,4
pomembna	49	26,9
zelo pomembna	110	60,4
Skupaj	182	100,0

Iz Tabele 7 je razvidno, da je trem petinam razrednikov (60,4 %) vodenje ur oddelčne skupnosti zelo pomembna naloga, dobri četrtini razrednikov (26,9 %) je ta naloga pomembna, desetini razrednikov (10,4 %) je vodenje ur oddelčne skupnosti srednje pomembna naloga, 3 razrednikom je ta naloga malo pomembna, 1 razredniku pa

nepomembna. Verjetno je manj pomembna naloga vodenje ur OS razrednikom 1. vzgojno-izobraževalnega obdobja, ki ur OS nimajo predvidenih v predmetniku.

Tabela 8: Naloga razrednika - Vodi in ureja dnevnik/e.

	f	f %
nepomembna	2	1,1
malo pomembna	7	3,8
srednje pomembna	33	18,1
pomembna	45	24,7
zelo pomembna	95	52,2
Skupaj	182	100,0

Vodenje in urejanje dnevnika je dobri polovici razrednikov (52,2 %) zelo pomembno, četrtini razrednikov (24,7%) se zdi vodenje in urejanje dnevnika pomembno, slabi petini razrednikov (18,1%) je vodenje in urejanje dnevnika srednje pomembno, manj kot desetini razrednikov (4,9 %) pa je ta naloga malo pomembna ali nepomembna.

Tabela 9: Naloga razrednika - Vodi in ureja redovalnico/e.

	f	f %
nepomembna	1	,5
malo pomembna	7	3,8
srednje pomembna	28	15,4
pomembna	47	25,8
zelo pomembna	99	54,4
Skupaj	182	100,0

Dobri polovici razrednikov (54,4 %) je naloga vodenja in urejanja redovalnice zelo pomembna, četrtini razrednikov (25,8 %) je ta naloga pomembna, dobri desetini

razrednikov (15,4 %) je vodenja in urejanje redovalnice srednje pomembno, 8 razrednikom (4,3 %) pa je naloga malo pomembna ali nepomembna.

Tabela 10: Naloga razrednika - Vnaša podatke v matično knjigo.

	f	f %
nepomembna	9	4,9
malo pomembna	12	6,6
srednje pomembna	30	16,5
pomembna	51	28,0
zelo pomembna	80	44,0
Skupaj	182	100,0

Vnašanje podatkov v matično knjigo se zdi zelo pomembno dobrima dvema petinama razrednikov (44,0 %) in pomembno dobri četrtini razrednikov (28,0 %). Slaba petina razrednikov (16,5 %) je menila, da je vnašanje podatkov v matično knjigo srednje pomembno, dobra desetina razrednikov (11,5 %) pa je ocenila, da je ta naloga malo pomembna oziroma nepomembna.

Tabela 11: Naloga razrednika - Posreduje informacije učiteljem, svetovalnim delavcem in vodstvu šole.

	f	f %
malo pomembna	1	,5
srednje pomembna	10	5,5
pomembna	47	25,8
zelo pomembna	124	68,1
Skupaj	182	100,0

Več kot trem petinam razrednikov (68,1 %) je posredovanje informacij učiteljem, svetovalnim delavcem in vodstvu šole zelo pomembna naloga, četrtini razrednikov (25,8

%) je bila ta naloga pomembna. 10 razrednikom (5,5 %) je bilo posredovanje informacij učiteljem, svetovalnim delavcem in vodstvu šole srednje pomembno, 1 razredniku (0,5 %) pa malo pomembno. Nikomur se ni zdela naloga posredovanja informacij učiteljem, svetovalnim delavcem in vodstvu šole nepomembna.

Tabela 12: Naloga razrednika - Vodi interesne dejavnosti učencev.

	f	f %
nepomembna	16	8,8
malo pomembna	33	18,1
srednje pomembna	58	31,9
pomembna	50	27,5
zelo pomembna	25	13,7
Skupaj	182	100,0

Slabi tretjini razrednikov (31,9 %) je vodenje interesne dejavnosti učencev srednje pomembna naloga, dobri četrtini razrednikov (27,5 %) pa pomembna naloga. Slaba petina razrednikov (18,1 %) je menila, da je vodenje interesne dejavnosti učencev manj pomembna naloga razrednika, kot nepomembno nalogo pa jo je označila slaba desetina razrednikov (8,8 %). Nasprotno pa je dobra desetina razrednikov (13,7 %) menila, da je vodenje interesne dejavnosti učencev zelo pomembna naloga razrednika. Menimo, da so tako menili razredniki 1. vzgojno-izobraževalnega obdobja, ki se jim zdi pomembno, da z učenci preživljajo tudi ure po pouku.

Tabela 13: Naloga razrednika - Predlaga pedagoško pogodbo.

	f	f %
nepomembna	16	8,8
malo pomembna	26	14,3
srednje pomembna	54	29,7
pomembna	57	31,3
zelo pomembna	29	15,9
Skupaj	182	100,0

Slaba tretjina razrednikov je predlaganje pedagoške pogodbe označila kot pomembno (31,3 %) in srednje pomembno nalogo (29,7 %), dobra desetina razrednikov pa je navedla, da je predlaganje pedagoške pogodbe zelo pomembna (15,9 %) oziroma manj pomembna naloga (14,3 %). Kot nepomembno je to nalogo označila slaba desetina razrednikov (8,8 %).

Tabela 14: Naloga razrednika - Vodi postopke o vzgojnih ukrepih.

	f	f %
nepomembna	1	,5
malo pomembna	2	1,1
srednje pomembna	31	17,0
pomembna	58	31,9
zelo pomembna	90	49,5
Skupaj	182	100,0

Polovica razrednikov (49,5 %) je menila, da je vodenje postopkov o vzgojnih ukrepih zelo pomembna razrednikova naloga. Da je ta naloga pomembna, je menila slaba tretjina razrednikov (31,9 %). Slaba petina (17,0 %) je presodila, da je vodenje postopkov o vzgojnih ukrepih srednje pomembna naloga razrednika. 3 razredniki (1,6 %) pa so menili, da je vodenje postopkov o vzgojnih ukrepih malo pomembno oziroma nepomembno.

Tabela 15: Naloga razrednika - Posreduje informacije učencem, staršem o izletih, dnevih dejavnosti ...

	f	f %
malo pomembna	1	,5
srednje pomembna	14	7,7
pomembna	44	24,2
zelo pomembna	123	67,6
Skupaj	182	100,0

Večina razrednikov (67,6 %) je označila, da je posredovanje informacij učencem, staršem o izletih, dnevih dejavnosti ... zelo pomembna naloga razrednika, slaba četrtnina razrednikov (24,2 %) je menila, da je ta naloga pomembna. Slaba desetina razrednikov (7,7 %) je bila prepričana, da je posredovanje informacij učencem, staršem o izletih, dnevih dejavnosti ... srednje pomembna naloga razrednika, 1 razrednik (0,5 %) pa je menil, da je ta naloga malo pomembna.

Tabela 16: Naloga razrednika - Ureja matične liste.

	f	f %
nepomembna	8	4,4
malo pomembna	16	8,8
srednje pomembna	34	18,7
pomembna	52	28,6
zelo pomembna	72	39,6
Skupaj	182	100,0

Dve petini razrednikov (39,6 %) sta odgovorili, da je urejanje matičnih listov zelo pomembna naloga, da je ta naloga pomembna, pa je menila dobra četrtnina razrednikov (28,6 %). Slaba petina razrednikov (18,7 %) je označila urejanje matičnih listov kot srednje

pomembno nalogo, slaba desetina (8,8 %) pa je menila, da je ta naloga malo pomembna. 8 razrednikov (4,4 %) je urejanje matičnih listov označilo kot nepomembno nalogo.

Tabela 17: Naloga razrednika - Piše zapisnike.

	f	f %
nepomembna	19	10,4
malo pomembna	28	15,4
srednje pomembna	50	27,5
pomembna	49	26,9
zelo pomembna	36	19,8
Skupaj	182	100,0

Dobra četrtina razrednikov je odgovorila, da je pisanje zapisnikov srednje pomembna (27,5 %) oziroma pomembna (26,9 %) naloga razrednika. Kot zelo pomembno nalogo jo je označila petina razrednikov (19,8 %), dobra desetina razrednikov je ocenila, da je pisanje zapisnikov malo pomembna naloga razrednika, desetini razrednikov (10,4 %) pa se zdi ta naloga nepomembna.

Tabela 18: Naloga razrednika - Piše poročila, analize dela z oddelkom.

	f	f %
nepomembna	7	3,8
malo pomembna	15	8,2
srednje pomembna	37	20,3
pomembna	57	31,3
zelo pomembna	66	36,3
Skupaj	182	100,0

Dobra tretjina razrednikov (36,3 %) je odgovorila, da je pisanje poročil, analiz dela z oddelkom zelo pomembna naloga razrednika, slabi tretjini razrednikov (31,3 %) je ta naloga pomembna. Petini razrednikov (20,3 %) se je zdelo pisanje poročil, analiz dela z oddelkom srednje pomembno, medtem ko je dobra desetina razrednikov menila, da je pisanje poročil, analiz dela z oddelkom malo pomembna (8,2 %) oziroma nepomembna naloga (3,8 %).

Tabela 19: Naloge razrednika - Izpolnjuje spričevala

	f	f %
nepomembna	3	1,6
malo pomembna	7	3,8
srednje pomembna	21	11,5
pomembna	47	25,8
zelo pomembna	104	57,1
Skupaj	182	100,0

Večina razrednikov je menila, da je izpolnjevanje spričeval zelo pomembna (57,1 %) oziroma pomembna (25,8 %) naloga razrednika. Dobra desetina razrednikov (11,5 %) je menila, da je izpolnjevanje spričeval srednje pomembna naloga, 7 razrednikov (3,8 %) je označilo to nalogo kot malo pomembno, 3 razredniki (1,6 %) pa kot nepomembno.

Tabela 20: Naloga razrednika - Pripravlja sezname učencev.

	f	f %
nepomembna	10	5,5
malo pomembna	19	10,4
srednje pomembna	53	29,1
pomembna	46	25,3
zelo pomembna	54	29,7
Skupaj	182	100,0

Slabi tretjini razrednikov je pripravljanje seznama učencev zelo pomembna naloga (29,7 %) oziroma srednje pomembna naloga (29,1 %). Četrtnina razrednikov (25,3 %) je odgovorila, da je pripravljanje seznama pomembna naloga razrednika, desetini razrednikov (10,4 %) je ta naloga malo pomembna, 10 razrednikom (5,5 %) pa se pripravljanje seznamov učencev ne zdi pomembno.

Tabela 21: Naloga razrednika - Pregleduje in opravičuje izostanke.

	f	f %
nepomembna	2	1,1
malo pomembna	8	4,4
srednje pomembna	33	18,1
pomembna	55	30,2
zelo pomembna	84	46,2
Skupaj	182	100,0

Pregledovanje in opravičevanje izostankov je slaba polovica razrednikov (46,2 %) označila kot zelo pomembno nalogo razrednika; da je naloga pomembna, je menila dobra četrtnina razrednikov (30,2 %), slabi petini razrednikov (18,1 %) pa je naloga srednje pomembna. 8 razrednikom (4,4 %) je bilo pregledovanje in opravičevanje izostankov malo pomembna naloga, 2 razrednikoma (1,1 %) pa ta naloga ni bila pomembna.

Tabela 22: Naloga razrednika - Sprejema opravičila.

	f	f %
nepomembna	2	1,1
malo pomembna	8	4,4
srednje pomembna	28	15,4
pomembna	57	31,3
zelo pomembna	87	47,8
Skupaj	182	100,0

Podobno kot so razredniki označili pomembnost naloge pregledovanje in opravičevanje izostankov (Tabela 21), so razredniki odgovarjali o pomembnosti naloge sprejemanja opravičil (Tabela 22). Predvidevamo, da je razlog v tem, da sta ti dve nalogi medsebojno povezani. V bistvu razrednik najprej pregleduje izostanke in po prejemu opravičil izostanke opraviči oziroma ne opraviči. Iz Tabele 22 lahko ugotovimo, da je slaba polovica razrednikov (47,8 %) odgovorila, da je sprejemanje opravičil zelo pomembna naloga razrednika, slaba tretjina pa je menila (31,3 %), da je ta naloga pomembna. Dobra desetina razrednikov (15,4 %) je nalogo sprejemanja opravičil označila kot srednje pomembno, le 10 razrednikov je to nalogo označilo kot malo pomembno (4,4 %) oziroma nepomembno (1,1 %).

Tabela 23: Naloga razrednika - Opazuje in spoznava posamezne učence in oddelek.

	f	f %
srednje pomembna	1	,5
pomembna	30	16,5
zelo pomembna	151	83,0
Skupaj	182	100,0

Večina razrednikov (83,0 %) je menila, da je opazovanje in spoznavanje posameznih učencev in oddelka zelo pomembna naloga razrednika, kot pomembno jo je označila slaba

petina razrednikov (16,5 %). 1 razrednik (0,5 %) je menil, da je opazovanje in spoznavanje posameznih učencev in oddelka srednje pomembna naloga. Med anketiranci nihče ni označil, da je opazovanje in spoznavanje posameznih učencev in oddelka malo pomembna oziroma nepomembna naloga razrednika.

Tabela 24: Naloga razrednika - Spremlja razvoj, napredek in uspeh učenca.

	f	f %
srednje pomembna	2	1,1
pomembna	22	12,1
zelo pomembna	158	86,8
Skupaj	182	100,0

Nalogo spremljanja razvoja, napredka in uspeha učenca je večina razrednikov (86,8 %) označila kot zelo pomembno, dobra desetina razrednikov (12,1 %) jo je označila kot pomembno, 2 razrednika (1,1 %) pa sta ji pripisala srednjo pomembnost. Da je navedena naloga malo pomembna oziroma nepomembna, ne meni nihče izmed anketirancev.

Tabela 25: Naloga razrednika - Navaja na spoštovanje različnosti, drugačnosti.

	f	f %
srednje pomembna	3	1,6
pomembna	24	13,2
zelo pomembna	155	85,2
Skupaj	182	100,0

Navajanje na spoštovanje različnosti, drugačnosti je naloga razrednika, kateri večina razrednikov (85,2 %) pripisuje visoko pomembnost, dobra desetina razrednikov (13,2 %) je menila, da je ta naloga pomembna, 3 razredniki (1,6 %) so nalogi pripisali srednjo pomembnost. Nihče izmed anketirancev ne meni, da bi bila navedena naloga malo pomembna oziroma nepomembna.

Tabela 26: Naloga razrednika - Spodbuja korektne medsebojne odnose.

	f	f %
srednje pomembna	1	,5
pomembna	16	8,8
zelo pomembna	165	90,7
Skupaj	182	100,0

Večina razrednikov (90,7 %) je spodbujanje korektnih medsebojnih odnosov označila za zelo pomembno nalogo razrednika, slaba desetina razrednikov (8,8 %) je ocenila, da je ta naloga pomembna, le 1 razredniku (0,5 %) je bila naloga srednje pomembna. Nihče od anketiranih ni menil, da je spodbujanje korektnih medsebojnih odnosov malo pomembna ali nepomembna naloga.

Tabela 27: Naloga razrednika - Pomaga učencem pri učenju.

	f	f %
nepomembna	1	,5
malo pomembna	6	3,3
srednje pomembna	20	11,0
pomembna	53	29,1
zelo pomembna	102	56,0
Skupaj	182	100,0

Dobra polovica razrednikov (56,0 %) je menila, da je zelo pomembno, da razrednik pomaga učencem pri učenju. Dobra četrtina (29,1 %) jih je menila, da je to pomembno, desetina razrednikov (11,0 %) pa, da je pomoč učencem pri učenju srednje pomembna naloga razrednika. 6 razrednikov (3,3 %) je to nalogo označilo kot malo pomembno, 1 razrednik (0,5 %) pa kot nepomembno.

Tabela 28: Naloga razrednika - Vzgaja učence.

	f	f %
malo pomembna	2	1,1
srednje pomembna	10	5,5
pomembna	36	19,8
zelo pomembna	134	73,6
Skupaj	182	100,0

Slabim trem četrtinam razrednikov (73,6 %) je vzgajanje učencev zelo pomembna naloga. Da je ta naloga pomembna, je menila petina razrednikov (19,8 %). 10 razrednikov (5,5 %) je pripisalo vzgajanju učencev srednjo pomembnost, 2 razrednika (1,1 %) pa sta menila, da je vzgajanje učencev malo pomembna naloga razrednika. Da je ta naloga nepomembna, ni odgovoril nihče. Že v raziskavi Marentič Požarnikove in drugih (2005) so osnovnošolski učitelji pogosto izpostavljali vlogo učitelja kot vzgojitelja.

Tabela 29: Naloga razrednika - Izreka pohvale, vzgojne ukrepe.

	f	f %
nepomembna	1	,5
malo pomembna	3	1,6
srednje pomembna	14	7,7
pomembna	49	26,9
zelo pomembna	115	63,2
Skupaj	182	100,0

Slabi dve tretjini razrednikov (63,2 %) sta menili, da je izrekanje pohval in vzgojnih ukrepov zelo pomembna naloga razrednika, dobra četrtina razrednikov (26,9 %) je navedla, da je zanje ta naloga pomembna. Slaba desetina razrednikov (7,7 %) je izrekanju pohval in vzgojnih ukrepov pripisala srednjo pomembnost, majhno pomembnost so tej nalogi pripisali 3 razredniki (1,6 %), kot nepomembno pa jo je označil 1 razrednik (0,5 %).

Tabela 30: Naloga razrednika - Zbira informacije o razmerah v družinah učencev.

	f	f %
nepomembna	5	2,7
malo pomembna	15	8,2
srednje pomembna	64	35,2
pomembna	61	33,5
zelo pomembna	37	20,3
Skupaj	182	100,0

Zbiranje informacij o razmerah v družinah učencev se je zdela dobri tretjini razrednikom (35,2 %) srednje pomembna naloga, podobnemu odstotku razrednikov (33,5 %) je bila ta naloga pomembna. Petina razrednikov je menila, da je zbiranje informacij o razmerah v družinah učencev zelo pomembna naloga razrednika (20,3 %), dobra desetina razrednikov pa je menila, da je ta naloga malo pomembna (8,2 %) ali nepomembna (2,7 %).

Tabela 31: Naloga razrednika - Vodi in usmerja oddelčno skupnost, rešuje vzgojne in izobraževalne probleme.

	f	f %
srednje pomembna	5	2,7
pomembna	42	23,1
zelo pomembna	135	74,2
Skupaj	182	100,0

Slabe tri četrtine razrednikov (74,2 %) so menile, da je vodenje in usmerjanje oddelčne skupnosti ter reševanje vzgojnih in izobraževalnih problemov zelo pomembna naloga razrednika, pomembna je bila ta naloga slabi četrtini razrednikov (23,1 %). 5 razrednikov (2,7 %) pa je nalogo označilo kot srednje pomembno. Razrednike na razredni stopnji v raziskavi Pušnikove in drugih (2000) najbolj obremenjuje ravno reševanje vzgojne problematike, saj je to zelo strokovno in široko področje. Večina osnovnošolskih in

gimnazijskih učiteljev v raziskavi Marentič Požarnikove in drugih (2005) pa poudarja, da je vloga učitelja v vodenju, usmerjanju in svetovanju učencem.

Tabela 32: Naloga razrednika - Razsoja v problemskih situacijah.

	f	f %
srednje pomembna	25	13,7
pomembna	66	36,3
zelo pomembna	91	50,0
Skupaj	182	100,0

Polovica razrednikov (50,0 %) je odgovorila, da je razsojanje v problemskih nalogah zelo pomembna naloga razrednika. Dobra tretjina (36,3 %) jih je menila, da je ta naloga pomembna. Da je ta naloga srednje pomembna, pa je presodila dobra desetina razrednikov (13,7 %). Navedene naloge ni nihče izmed anketirancev ocenil z malo pomembna oziroma nepomembna.

Tabela 33: Naloga razrednika - Spodbuja sodelovanje med učenci.

	f	f %
srednje pomembna	3	1,6
pomembna	41	22,5
zelo pomembna	138	75,8
Skupaj	182	100,0

Trem četrtinam razrednikov (75,8 %) je spodbujanje sodelovanja med učenci zelo pomembna naloga, dobra petina razrednikov (22,5 %) je menila, da je ta naloga pomembna, 3 razredniki (1,6 %) pa so to nalogo označili kot srednje pomembno. Nihče od anketirancev ni odgovoril, da je ta naloga malo pomembna ali nepomembna.

Tabela 34: Naloga razrednika - Učence spodbuja k aktivnemu sodelovanju.

	f	f %
srednje pomembna	6	3,3
pomembna	47	25,8
zelo pomembna	129	70,9
Skupaj	182	100,0

Slabim trem četrtinam razrednikov (70,9 %) je spodbujanje učencev k aktivnemu sodelovanju zelo pomembna naloga, četrtnina razrednikov (25,8 %) je nalogo označila kot pomembno, le 6 razrednikov (3,3 %) pa jo je označilo kot srednje pomembno. Nihče od anketirancev ni odgovoril, da je ta naloga malo pomembna ali nepomembna.

Tabela 35: Naloga razrednika - Spremlja učence na tekmovanju, ekskurzijah, končnih izletih ...

	f	f %
nepomembna	1	,5
malo pomembna	9	4,9
srednje pomembna	39	21,4
pomembna	71	39,0
zelo pomembna	62	34,1
Skupaj	182	100,0

Spremljanje učencev na tekmovanju, ekskurzijah, končnih izletih ... se zdi slabima dvema petinama razrednikov (39,0 %) pomembna, dobri tretjini razrednikov (34,1 %) pa zelo pomembna naloga. Dobra petina razrednikov (21,4 %) je menila, da je spremljanje učencev na tekmovanju, ekskurzijah, končnih izletih ... srednje pomembna naloga razrednika, 10 razrednikov pa je menilo, da je ta naloga malo pomembna (4,9 %) ali nepomembna (0,5 %).

Tabela 36: Naloga razrednika - Svetuje učencem glede nadaljnega izobraževanja.

	f	f %
nepomembna	4	2,2
malo pomembna	10	5,5
srednje pomembna	47	25,8
pomembna	77	42,3
zelo pomembna	44	24,2
Skupaj	182	100,0

Dobri dve petini razrednikov (42,3 %) sta odgovorili, da je svetovanje učencem glede nadaljnega izobraževanja pomembna naloga razrednika. Četrtnina razrednikov (25,8 %) je menila, da je ta naloga srednje pomembna, skoraj četrtnina razrednikov (24,2 %) pa je ocenila, da je svetovanje učencem glede nadaljnega izobraževanja zelo pomembna naloga razrednika. 10 razrednikov (5,5 %) je odgovorilo, da je ta naloga malo pomembna, 4 razredniki (2,2 %) pa so menili, da je ta naloga razrednika nepomembna. Pričakovali smo, da bodo razredniki tej nalogi pripisali nižjo pomembnost, saj se svetovanje učencem glede nadaljnega izobraževanja izvaja predvsem v 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju.

Tabela 37: Naloga razrednika - Rešuje osebna vprašanja učencev.

	f	f %
nepomembna	1	,5
malo pomembna	12	6,6
srednje pomembna	34	18,7
pomembna	72	39,6
zelo pomembna	63	34,6
Skupaj	182	100,0

Dve petini razrednikov (39,6 %) sta menili, da je reševanje osebnih vprašanj učencev pomembna naloga razrednika. Dobra tretjina razrednikov (34,6 %) je presodila, da je ta

naloga zelo pomembna. Srednjo pomembnost je reševanju osebnih vprašanj učencev pripisala slaba petina razrednikov (18,7 %), medtem ko je 12 razrednikov (6,6 %) menilo, da je naloga malo pomembna, 1 razrednik (0,5 %) pa je menil, da naloga ni pomembna. V raziskavi Pušnikove in drugih (2000, str. 50) so razredniki osnovnih šol izražali mnenja o pričakovanih, ki naj bi jih do razrednika gojili učenci. Razrednike osnovnih šol od naštetih pričakovanj najbolj bremeni pomoč učencu pri reševanju problemov, saj menijo, da za to področje nimajo dovolj znanja, poleg tega pa niso prepričani v svojo uspešnost. Učitelji v raziskavi TALIS (Sardoč et al., 2009) izjavljajo, da se učenci največ naučijo, če sami najdejo rešitve problemov, in da učinkoviti učitelji pokažejo pravi način za rešitev problema.

Tabela 38: Naloga razrednika - Se zavzame za pravice učencev.

	f	f %
srednje pomembna	22	12,1
pomembna	55	30,2
zelo pomembna	105	57,7
Skupaj	182	100,0

Dobra polovica razrednikov (57,7 %) je ocenila, da je zelo pomembno, da se zavzemajo za pravice učencev. Da je ta naloga pomembna, je menila slaba tretjina razrednikov (30,2 %), dobra desetina razrednikov (12,1 %) pa je nalogi pripisala srednjo pomembnost. Nihče od anketirancev ni odgovoril, da je ta naloga malo pomembna ali nepomembna.

Tabela 39: Naloga razrednika - Vodi delo oddelčnega učiteljskega zbora.

	f	f %
nepomembna	3	1,6
malo pomembna	13	7,1
srednje pomembna	38	20,9
pomembna	80	44,0
zelo pomembna	48	26,4
Skupaj	182	100,0

Vodenje dela oddelčnega učiteljskega zbora je pomembna naloga dobrima dvema petinama razrednikov (44,0 %), dobri četrtini se zdi ta naloga zelo pomembna (26,4 %). Petina razrednikov (20,9 %) je odgovorila, da je vodenje dela oddelčnega učiteljskega zbora srednje pomembna naloga razrednika, slabi desetini (7,1 %) razrednikov je ta naloga malo pomembna, 3 razrednikom (1,6 %) pa naloga ni pomembna.

Tabela 40: Naloga razrednika - Sodeluje s starši, organizira in vodi roditeljske sestanke, govorilne ure.

	f	f %
srednje pomembna	7	3,8
pomembna	43	23,6
zelo pomembna	132	72,5
Skupaj	182	100,0

Sodelovanje s starši, organiziranje in vodenje roditeljskih sestankov in govorilnih ur je po mnenju slabih treh četrtin razrednikov (72,5 %) zelo pomembna naloga razrednika, po mnenju dobre petine razrednikov (23,6 %) je naloga pomembna, 7 razrednikom (3,8 %) pa je ta naloga srednje pomembna. Nihče od anketirancev ni odgovoril, da je ta naloga malo pomembna ali nepomembna.

Tabela 41: Naloga razrednika - Informira starše o otrokovem učenju, njegovem napredku in celostnem razvoju.

	f	f %
srednje pomembna	5	2,7
pomembna	32	17,6
zelo pomembna	145	79,7
Skupaj	182	100,0

Večina razrednikov (79,7 %) je menila, da je zelo pomembno, da starše informirajo o otrokovem učenju, njegovem napredku in celostnem razvoju. Slaba petina (17,6 %) jih je menila, da je to informiranje pomembno, 5 razrednikov (2,7 %) je ocenilo, da je naloga srednje pomembna. Nihče od anketirancev ni odgovoril, da je ta naloga malo pomembna ali nepomembna.

Tabela 42: Naloga razrednika - Izobražuje starše.

	f	f %
nepomembna	5	2,7
malo pomembna	31	17,0
srednje pomembna	67	36,8
pomembna	54	29,7
zelo pomembna	25	13,7
Skupaj	182	100,0

Slabi dve petini razrednikov (36,8 %) sta odgovorili, da je izobraževanje staršev srednje pomembna naloga razrednika. Slaba tretjina razrednikov (29,7 %) je navedla, da je izobraževanje staršev pomembna naloga razrednika. Slaba petina razrednikov (17,0 %) je to nalogo označila kot manj pomembno, dobra desetina razrednikov (13,7 %) pa kot zelo pomembno. 5 razrednikom (2,7 %) pa izobraževanje staršev ni pomembna naloga razrednika.

Tabela 43: Naloga razrednika - Pomaga, svetuje staršem.

	f	f %
nepomembna	1	,5
malo pomembna	3	1,6
srednje pomembna	36	19,8
pomembna	85	46,7
zelo pomembna	57	31,3
Skupaj	182	100,0

Slaba polovica razrednikov (46,7 %) je menila, da je pomembno, da pomagajo in svetujejo staršem, slaba tretjina razrednikov (31,3 %) pa je menila, da je ta naloga zelo pomembna. Petina razrednikov (19,8 %) je pomoč in svetovanje staršem označila kot srednje pomembno nalogo razrednika, medtem ko so 4 razredniki menili, da je pomoč in svetovanje staršem malo pomembna (1,6 %) ali nepomembna (0,5 %) naloga razrednika.

Tabela 44: Naloga razrednika - Posreduje med starši, otroki in šolo kot ustanovo.

	f	f %
nepomembna	1	,5
malo pomembna	1	,5
srednje pomembna	15	8,2
pomembna	72	39,6
zelo pomembna	93	51,1
Skupaj	182	100,0

Nekaj več kot polovici razrednikov (51,1 %) je zelo pomembno, da posredujejo med starši, otroki in šolo kot ustanovo. Da je ta naloga pomembna sta menili dve petini razrednikov (39,6 %), slaba desetina razrednikov (8,2 %) pa je tej nalogi pripisala srednjo pomembnost. 2 razrednika sta menila, da je posredovanje med starši, otroki in šolo kot ustanovo malo pomembna (0,5 %) oziroma nepomembna (0,5 %) naloga razrednika.

Tabela 45: Naloga razrednika - Sodeluje z učitelji oddelka, z vodstvom šole in s šolsko svetovalno službo.

	f	f %
malo pomembna	1	,5
srednje pomembna	5	2,7
pomembna	50	27,5
zelo pomembna	126	69,2
Skupaj	182	100,0

Sodelovanje z učitelji oddelka, z vodstvom šole in s šolsko svetovalno službo je zelo pomembno slabim trem četrtinam razrednikov (69,2 %), dobra četrtina razrednikov (27,5 %) pa je sodelovanje označila kot pomembno. 5 razrednikov (2,7 %) je menilo, da je sodelovanje z učitelji oddelka, z vodstvom šole in s šolsko svetovalno službo srednje pomembno, 1 razrednik (0,5 %) pa je menil, da je to sodelovanje malo pomembno.

V zaključku tega poglavja smo želeli razvrstiti naloge razrednika glede na to, kakšno pomembnost jim pripisujejo anketirani učitelji. V Tabeli 46 so prikazane povprečne ocene posameznih nalog in standardni odkloni.

Tabela 46: Pomembnost nalog razrednika

Naloge razrednika	Povprečne vrednosti pomembnosti nalog razrednika	Standardni odkloni (σ)
Spodbuja korektne medsebojne odnose.	4,90	,317
Spremlja razvoj, napredek in uspeh učenca.	4,86	,381
Navaja na spoštovanje različnosti, drugačnosti.	4,84	,414
Opazuje in spoznava posamezne učence in oddelek.	4,82	,396
Informira starše o otrokovem učenju, njegovem napredku in celostnem razvoju.	4,77	,483
Spodbuja sodelovanje med učenci.	4,74	,475
Vodi in usmerja oddelčno skupnost, rešuje vzgojne in izobraževalne probleme.	4,71	,510
Sodeluje s starši, organizira in vodi roditeljske sestanke, govorilne ure.	4,69	,542
Učence spodbuja k aktivnemu sodelovanju.	4,68	,535
Vzgaja učence.	4,66	,635
Sodeluje z učitelji oddelka, z vodstvom šole in s šolsko svetovalno službo.	4,65	,562
Posreduje informacije učiteljem, svetovalnim delavcem in vodstvu šole.	4,62	,618
Posreduje informacije učencem, staršem o izletih, dnevih dejavnosti ...	4,59	,657
Izreka pohvale, vzgojne ukrepe.	4,51	,756
Se zavzame za pravice učencev.	4,46	,702
Vodi ure oddelčne skupnosti.	4,45	,790
Posreduje med starši, otroki in šolo kot ustanovo.	4,40	,712
Pomaga učencem pri učenju.	4,37	,849

Razsoja v problemskih situacijah.	4,36	,713
Izpolnjuje spričevala.	4,33	,941
Vodi in ureja redovalnico/e.	4,30	,904
Vodi postopke o vzgojnih ukrepih.	4,29	,825
Vodi in ureja dnevnik/e.	4,23	,953
Sprejema opravičila.	4,20	,933
Pregleduje in opravičuje izostanke.	4,16	,947
Pomaga, svetuje staršem.	4,07	,791
Spremlja učence na tekmovanju, ekskurzijah, končnih izletih ...	4,01	,898
Rešuje osebna vprašanja učencev.	4,01	,922
Vnaša podatke v matično knjigo.	3,99	1,149
Ureja matične liste.	3,90	1,152
Piše poročila, analize dela z oddelkom.	3,88	1,111
Vodi delo oddelčnega učiteljskega zbora.	3,86	,945
Svetuje učencem glede nadaljnjega izobraževanja.	3,81	,941
Pripravlja sezname učencev.	3,63	1,171
Zbira informacije o razmerah v družinah učencev.	3,60	,990
Izobražuje starše.	3,35	1,006
Predlaga pedagoško pogodbo.	3,31	1,164
Piše zapisnike.	3,30	1,245
Vodi interesne dejavnosti učencev.	3,19	1,152

Večina nalog razrednika se zdi razrednikom pomembna ali zelo pomembna. Poudarjene so prve štiri najvišje vrednosti. Razredniki menijo, da so najpomembnejše naloge: spodbujanje korektnih medsebojnih odnosov, spremljanje razvoja, napredka in uspeha učenca, navajanje učencev na spoštovanje različnosti, drugačnosti in opazovanje in spoznavanje posameznega učenca in oddelka. Vse naštetje naloge so pedagoške. Menimo,

da so te štiri naloge izhodišče za razrednikovo nadaljnje delo. Ob opazovanju, spoznavanju, spremljanju, spodbujanju oddelka in posameznikov lahko razrednik načrtuje svoje delo vnaprej, določa cilje, izbira metode, oblike dela. Najmanj pomembne naloge pa se razrednikom zdijo: izobraževanje staršev, predlaganje pedagoških pogodb, pisanje zapisnikov in vodenje interesnih dejavnosti. Predvidevamo, da se izobraževanje staršev razrednikom ne zdi nepomembna naloga. Bolj verjetno je, da se za to delo ne čutijo dovolj usposobljeni. Najbolj razpršeni so bili odgovori pri nalogi razrednika: piše zapisnik ($\sigma = 1,245$), najmanj pa so bili razpršeni pri odgovoru, da je naloga razrednika spodbujanje korektnih medsebojnih odnosov ($\sigma = 0,317$).

7.1.4 Temeljne naloge razrednika

Pri tem vprašanju smo izhajali iz Malićeve (1988, str. 30) klasifikacije razrednikovih funkcij, ki se delijo na administrativne, organizacijske in pedagoške. K administrativnim nalogam Malić prišteva vodenje in pregledovanje dnevnikov, pripravljane seznamov učencev, zbiranje potrebnih dokumentov za vnašanje točnih podatkov v šolsko dokumentacijo, vnašanje podatkov v matično knjigo, izpolnjevanje spričeval, opravičevanje izostankov in vodenje njihove evidence, pisanje zapisnikov, pripravljane poročil, urejanje in vodenje osebne mape učenca, izdelovanje programa dela, programa dela učiteljskega zbora, sodelovanja s starši ... K organizacijskim nalogam prišteva oblikovanje oddelka ali sodelovanje pri njegovem oblikovanju, sodelovanje pri ustanovitvi oddelčne skupnosti, pripravo in organizacijo roditeljskih sestankov, pripravo, sklicevanje in vodenje oddelčnega učiteljskega zbora, sodelovanje z upravo šole in s strokovnimi službami ... Med pedagoške naloge pa uvršča spremljanje in raziskovanje procesa oblikovanja kolektiva učencev, reševanje vzgojnih problemov oddelka, predlaganje pohval, nagrad in vzgojnih ukrepov oddelčni skupnosti in učiteljskemu zboru, izrekanje vzgojnih ukrepov, spremljanje napredka učencev pri pouku in drugih oblikah vzgojno-izobraževalnega dela, spremljanje telesnega in zdravstvenega napredka učencev, spremljanje in spoznavanje družinskih razmer učencev, animiranje kulturnega in družabnega življenja učencev v oddelku.

Tabela 47: Katere temeljne naloge najmanj radi opravljate?

	f	f %
organizacijske	29	15,9
administrativne	136	74,7
pedagoške	17	9,3
Skupaj	182	100,0

Večina razrednikov, slabe tri četrtine (74,7 %), najmanj rada opravlja administrativne naloge, dobra desetina (15,9 %) razrednikov najmanj rada opravlja organizacijske naloge. Že v prejšnjem vprašanju so razredniki med manj pomembne uvrščali ravno administrativne naloge (pisanje zapisnikov, poročil, analiz dela z oddelkom), najbolj pomembne pa so za razrednike pedagoške naloge. Presenetljiv je podatek, da slaba desetina (9,3 %) razrednikov najmanj rada opravlja pedagoške naloge. Podobne rezultate je zaslediti tudi v raziskavi Pušnikove in drugih (2000), kjer so razredniki osnovnih šol navedli, da jim je najtežja oziroma najbolj zoprna administrativna vloga. Le-ta jim vzame ogromno časa, v zapisovanju podatkov v obrazce ne vidijo smisla. Prav tako Zorko (2005) v dveh raziskavah, narejenih na nereprezentativnih vzorcih, ugotavlja, da več kot polovica razrednikov čuti odpor do administrativnih del in da so ravno ta dela tista, zaradi katerih »ni prijetno« biti razrednik. V raziskavi TALIS (Sardoč et al., 2009) so ugotovili, da slovenski učitelji pri pouku za administracijo porabijo približno 5 minut, kar Slovenijo uvršča v tretjino sodelujočih držav, v katerih učitelji za administrativne zadolžitve porabijo najmanjši delež časa. Poraja pa se vprašanje, koliko časa razredniki namenijo administrativnim nalogam po in pred poukom.

V raziskavi Čagranove (1998, str. 380) so učitelji zaznavali največ težav ravno pri izvrševanju pedagoške funkcije. Avtorica pojasnjuje, da se organizacijsko-administrativna dela ponavljajo in prehajajo na raven razrednikovega rutinskega vedenja. S to trditvijo se v današnjem času ne moremo več strinjati, saj se razrednikom neprestano nalagajo nove, tudi administrativne naloge, ki od razrednika zahtevajo veliko znanja, spretnosti in časa. Strinjamo pa se s Čagranovo, ki navaja, da je uresničevanje pedagoške funkcije vezano na enkratne, neponovljive situacije, ki zahtevajo od učitelja prilagajanje, ustvarjalnost, objektivnost, doslednost in več strokovnega znanja, hkrati pa tudi več vloženega napora.

Dejstvo je, da se v spreminjajoči družbi spreminjajo tudi učenci, ki so čedalje zahtevnejši. Verjetno pa razredniki raje opravljajo pedagoške naloge, če to počno z ljubeznijo in veseljem do otrok in če so si z izkušnjami, s pomočjo in z izobraževanjem že pridobili spretnosti za lažje vodenje oddelka.

7.2 POMOČ RAZREDNIKOM

Zanimalo nas je, katere osebe razredniki najpogosteje vključujejo v izpolnjevanje nalog razrednika.

Tabela 48: Pomoč razrednikom pri izpolnjevanju nalog razrednika

	Povprečna ocena	Standardni odklon (σ)
Iskanje pomoči pri šolski svetovalni službi.	3,55	,960
Iskanje pomoči pri razredniku v paralelki.	3,25	1,161
Iskanje pomoči pri bolj izkušenem kolegu.	3,25	,899
Iskanje pomoči pri lanskem razredniku.	2,87	,940
Iskanje pomoči pri vodstvu šole.	2,86	,880
Iskanje pomoči pri nadomestnem razredniku.	1,88	1,126
Iskanje pomoči pri drugih inštitucijah.	1,86	,802

V Tabeli 48 so navedene povprečne vrednosti o tem, kako pogosto razredniki vključujejo v izpolnjevanje nalog razrednika različne osebe. Poudarjene so prve tri najvišje vrednosti. Anketirani razredniki najpogosteje poiščejo pomoč pri izpolnjevanju nalog razrednika pri šolski svetovalni službi, nato pri razredniku v paralelki in pri izkušenejšem kolegu. Razredniki pri izpolnjevanju nalog razrednika redko poiščejo pomoč pri nadomestnem razredniku ali pri drugih ustanovah. Nadomestno razredništvo se je začelo uvajati šele pred leti in poteka v oddelkih od 6. do 9. razreda. Predvidevamo, da je rezultat posledica tega, da razredniki 1. vzgojno-izobraževalnega obdobja in večine 2. vzgojno-izobraževalnega obdobja nimajo nadomestnega razrednika, zato pri njem ne morejo poiskati pomoči.

Najbolj razpršeni so bili odgovori razrednikov o iskanju pomoči pri razredniku v paralelki ($\sigma = 1,161$). Verjetno na vseh šolah nimajo več kot en oddelek razreda, zato razredniki pomoči v paralelki ne morejo poiskati. Najmanj razpršeni so bili odgovori razrednikov o iskanju pomoči pri drugih institucijah ($\sigma = 0,802$).

Vzroke za redko iskanje oziroma popolno opuščanje iskanja pomoči pri izpolnjevanju nalog razrednika pri drugih ustanovah išče Čagranova (1998, str. 383) v tem, da se zunanje strokovnjake vključi ob zapletenih, posebnih primerih, na drugi strani pa se razredniki neradi strokovno izpostavljajo pred strokovnjaki izven šole. Verjetno pa je razlog tudi v tem, da so strokovnjaki drugih ustanov pogosto oddaljeni od šole, poleg tega pa so na šoli tujci, do katerih so zaposleni na šoli pogosto nezaupljivi.

Našim podobne rezultate lahko zasledimo tudi v raziskavi Pušnikove in drugih (2000, str. 25). Raziskava je pokazala, da razredniki na razredni stopnji (od 1. do 5. razreda) najpogosteje prosijo za pomoč pri reševanju težav pri izvajanju nalog razrednika izkušenejšega kolega in razrednika v paralelki, nato svetovalno službo. Razredniki predmetne stopnje (od 6. do 9. razreda) pa najpogosteje prosijo za pomoč šolsko svetovalno službo in izkušenejše kolege.

Primerjava odgovorov učiteljev v mednarodni raziskavi TALIS o posameznih oblikah medsebojnega sodelovanja je pokazala, da učitelji pogosteje sodelujejo z izmenjavo materialov (tedensko ali vsaj mesečno), diskusijami, s sodelovanjem na konferencah in sestankih, redkeje pa se vključujejo v sodelovanje strokovne pedagoške narave, npr. hospitiranje v oddelku, dogovarjanje za skupne projekte med oddelki. Pri nas sta torej izmenjava in koordinacija poučevanja pogostejši kakor strokovno sodelovanje učiteljev (Sardoč et al., 2009).

V raziskavi Valenčič Zuljanove in drugih (2011, str. 29–30) so skoraj vsi učitelji (95,7 %) odgovorili, da naj bo šolska svetovalna služba integralni del vsake šole. Trem četrtinam anketiranih učiteljev (73,1 %) se zdi sodelovanje s šolsko svetovalno službo zelo dobro oziroma dobro, dobra petina učiteljev (21,2 %) je ocenila svoje sodelovanje kot srednje dobro, 5,8 % učiteljev pa je svoje sodelovanje s šolsko svetovalno službo ocenilo kot slabo oziroma zelo slabo.

7.3 URE ODDELČNE SKUPNOSTI

7.3.1 Pogostost izvajanja ur oddelčne skupnosti

V raziskavi nas je zanimalo, kako pogosto razredniki izvajajo ure oddelčne skupnosti.

Tabela 49: Pogostost izvajanja ur oddelčne skupnosti

	f	f %
enkrat tedensko	73	40,1
enkrat na 14 dni	70	38,5
po potrebi	39	21,4
Skupaj	182	100,0

Ugotovili smo, da dve petini (40,1 %) razrednikov izvajata ure oddelčne skupnosti enkrat tedensko, slabi dve petini razrednikov (38,5 %) enkrat na 14 dni, dobra petina (21,4 %) razrednikov pa po potrebi. Menimo, da se v tem času ni možno v celoti posvetiti svojemu oddelku, posameznikom, zato razredniki vsaj del ure predmeta namenijo delu z oddelkom z namenom izboljšanja oddelčne klime, reševanja vzgojnih, učnih težav, opravljanja administrativnih del ...

Pod drugo so svoje izkušnje zapisovali predvsem razredniki 1. vzgojno-izobraževalnega obdobja, ki so navedli, da ur oddelčne skupnosti posebej ne izvajajo, so pa vključene v pouk, lahko tudi vsak dan.

7.3.2 Pomoč pri pripravi in izvedbi tem ur oddelčne skupnosti

Zanimalo nas je, katere osebe razrednikom najpogosteje pomagajo pri pripravi in izvedbi tem ur oddelčne skupnosti.

Tabela 50: Pomoč razrednikom pri pripravi in izvedbi tem ur oddelčne skupnosti (OS)

	Povprečna ocena	Standardni odklon (σ)
Pomoč šolske svetovalne službe pri pripravi in izvedbi tem ur OS.	2,66	,972
Pomoč kolega pri pripravi in izvedbi tem ur OS.	2,28	1,104
Pomoč zunanjih sodelavcev pri pripravi in izvedbi tem ur OS.	1,96	,830
Pomoč ravnatelja pri pripravi in izvedbi tem ur OS.	1,68	,800
Pomoč pomočnika ravnatelja pri pripravi in izvedbi tem ur OS.	1,60	,853
Pomoč nadomestnega razrednika pri pripravi in izvedbi tem ur OS.	1,58	,993

V Tabeli 50 so navedene povprečne vrednosti odgovorov o tem, katere osebe razrednikom najpogosteje pomagajo pri pripravi in izvedbi tem ur oddelčne skupnosti. Poudarjeni sta prvi dve najvišji vrednosti. Razredniki najpogosteje poiščejo pomoč pri pripravi in izvedbi tem ur oddelčne skupnosti pri šolski svetovalni službi, pogosto pa zaprosijo za pomoč še kolega. Najredkeje razredniki poiščejo pomoč zunanjih sodelavcev pri pripravi in izvedbi tem ur oddelčne skupnosti. Najbolj razpršeni so bili odgovori razrednikov, da jim pri pripravi in izvedbi tem ur oddelčne skupnosti pomaga kolega ($\sigma = 1,104$), najmanj razpršeni pa so bili odgovori, da jim pri pripravi in izvedbi tem ur oddelčne skupnosti pomaga ravnatelj ($\sigma = 0,800$).

V raziskavi Pušnikove in drugih (2000, str. 35) so ugotovili, da tretjina razrednikov na razredni stopnji in slaba četrtnina na predmetni stopnji z nikomer ne sodeluje pri pripravi tem ur oddelčne skupnosti. Avtorica meni, da so tako odgovorili tisti, ki obravnavo problematike zbanalizirajo na administrativno ugotavljanje problema in zaradi tega ne potrebujejo pomoči drugih. Tisti, ki pa se trudijo, da bi učencu prisluhnili, mu pomagali, spoznali problem ali ga celo preprečili, potrebujejo več znanja in verjetno tudi zaprosijo za pomoč. Na razredni stopnji si razredniki precej pomagajo med seboj, na predmetni stopnji pa je razrednikom v veliko pomoč šolska svetovalna služba.

7.3.3 Teme ur oddelčne skupnosti

V raziskavi nas je zanimalo, kako pogosto razredniki obravnavajo naštetе teme pri urah oddelčne skupnosti.

Tabela 51: Pogostost obravnave naštetih tem pri urah oddelčne skupnosti

Tema pri urah oddelčne skupnosti	Povprečna ocena	Standardni odklon (σ)
Medosebni odnosi.	4,38	,685
Vzgojna problematika.	4,14	,788
Odnosi do odraslih (učiteljev, starejših ...).	4,01	,754
Učna problematika.	3,95	,921
Bonton.	3,90	,769
Otrokove pravice in dolžnosti.	3,77	,904
Učenje socialnih spretnosti.	3,73	,860
Aktualne teme določenega starostnega obdobja.	3,71	,838
Nasilje.	3,57	,894
Zdravje, prehrana.	3,40	,799
Medkulturnost.	3,08	1,019
Izostajanje.	2,76	1,219
Problemi pri posameznih učiteljih.	2,67	1,067
Alkohol.	2,48	,896
Poklicna orientacija.	2,47	1,075
Droge.	2,46	,920
Spolnost.	2,27	,842

V Tabeli 51 so navedene povprečne vrednosti pogostosti obravnave naštetih tem pri urah oddelčne skupnosti. Poudarjene so prve tri najvišje vrednosti. Ugotovili smo, da razredniki najpogosteje pri urah oddelčne skupnosti obravnavajo medsebojne odnose, vzgojno problematiko in odnose do odraslih (učiteljev, starejših ...). Zaznati je, da razredniki

izbirajo teme ur oddelčne skupnosti glede na to, kolikšno pomembnost jim pripisujejo. Že prej so namreč navedli, da je spodbujanje korektnih medsebojnih odnosov najpomembnejša naloga razrednika. Ne presenečajo pa tudi rezultati, da razredniki pogosto obravnavajo vzgojno in učno problematiko. Vprašanje pa je, ali so razredniki za ti dve področji dovolj usposobljeni. Tudi v raziskavi Pušnikove in drugih (2000) so najpogosteje obravnavane teme ur oddelčne skupnosti medosebni odnosi, vzgojna in učna problematika. Najredkeje se pri urah oddelčne skupnosti pogovarjajo o spolnosti. Verjetno je ta tema pogosteje obravnavana pri pouku. Najbolj razpršeni so bili odgovori razrednikov o temi izostajanja ($\sigma = 1,219$), najmanj razpršeni pa so bili odgovori razrednikov o temi medsebojnih odnosov ($\sigma = 0,685$).

7.4 SODELOVANJE S STARŠI

»Sodelovanje šole (razrednika) in staršev je izredno pomembno. O tem govorijo raziskave (Vidmar, 1995), v katerih so ugotovili, da ima aktivno sodelovanje staršev s šolo pozitivne učinke na starše, otroke in učitelje. Pri otrocih se predvsem kažejo v boljših učnih navadah in učnem uspehu, pozitivnem odnosu do šole, večji motivaciji za šolsko delo, zmanjšanju disciplinskih težav itn.« (Pušnik, [...], 2000, str. 37)

7.4.1 Oblike sodelovanja s starši in pogostost posameznih oblik

Čagranova (1998) je v raziskavi ugotovila, da razredniki zaznavajo največ težav pri nalogah, ki vključujejo tudi družino (npr. sodelovanje s starši). Razrednike obremenjujejo skupinske oblike dela s starši, kot so predavanja oziroma izobraževanje staršev, diskusije in vodenje roditeljskega sestanka. Težave zaznavajo tudi zaradi nezainteresiranosti staršev za sodelovanje.

Težave pri delu s starši so izpostavili tudi razredniki v raziskavi Pušnikove in drugih (2000).

V naši raziskavi pa nas je zanimalo, katerih oblik sodelovanja s starši se razredniki najpogosteje poslužujejo.

Tabela 52: Pogostost sodelovanja razrednikov s starši

Oblike sodelovanja s starši	Povprečna ocena	Standardni odklon (σ)
Govorilne ure.	3,46	,851
Telefonsko obveščanje.	2,57	,925
Pisno obveščanje.	2,49	,839
Elektronsko obveščanje.	2,05	1,071
Roditeljski sestanki.	2,03	,179
Predavanja, izobraževalni sestanki.	1,95	,473
Skupni sestanki staršev in učencev.	1,71	,574
Delavnice za starše.	1,71	,488
Družabna srečanja (pikniki, praznovanja, izleti, športna srečanja).	1,62	,488
Vključevanje staršev v pouk (predstavitev poklica ...).	1,48	,543
Vključevanje staršev pri spremstvu na dneve dejavnosti.	1,32	,492
Vključevanje staršev v interesne dejavnosti.	1,30	,458
Obiski na domu.	1,04	,193

V Tabeli 52 so navedene povprečne vrednosti pogostosti uporabe različnih oblik sodelovanja razrednikov s starši. Poudarjene so prve tri najvišje vrednosti. Najpogosteje razredniki sodelujejo s starši na govorilnih urah. Pogosto razredniki sodelujejo s starši preko telefona in s pisnim obveščanjem. Najredkeje uporabljena oblika sodelovanja razrednikov s starši je obiski na domu. Najbolj so bili razpršeni odgovori razrednikov o sodelovanju s starši preko elektronskih sporočil ($\sigma = 1,071$), najmanj razpršeni pa so bili odgovori o sodelovanju razrednikov s starši na roditeljskih sestankih ($\sigma = 0,179$).

V raziskavi Pušnikove in drugih (2000) so ugotovili, da so najpogostejše oblike dela s starši govorilne ure, roditeljski sestanki in pisno obveščanje. Učitelji na razredni stopnji se s starši srečujejo v bolj raznolikih oblikah kot razredniki na predmetnih stopnji. Strinjamo se s Pušnikovo, ki opozarja, da ne smemo pozabiti, da so nekatere oblike sodelovanja s starši (in pogostost) že načrtovane z letnim delovnim načrtom šole, nekatere pa izbira

razrednik po svoji presoji. Med že načrtovanimi so prav gotovo govorilne ure in roditeljski sestanki, katerih izvajanje starši (prav tam) na vseh stopnjah od razrednika tudi pričakujejo. Rajglova (2010, str. 141–149) je v raziskavi ugotovila, da se starši o učno-vzgojnih težavah svojega otroka najraje pogovorijo na govorilnih urah, kjer imajo (po mnenju večine staršev in učiteljev) vedno ali pa pogosto dovolj časa, da se temeljito posvetijo učno-vzgojnemu delu otroka. Vsi učitelji menijo, da staršem vedno nudijo nasvet o tem, kako ravnati ob učno-vzgojnih težavah otroka, ali pa jih napotijo k ustreznemu strokovnjaku. Istega mnenja je večina staršev. Starši od učiteljev pričakujejo strokovne nasvete, vendar ti niso usposobljeni za reševanje vseh težav, ki se pojavijo v šoli. Pomembno je, da se staršem ponudi pomoč in da so napoteni k ustrezni strokovni osebi.

Troha (1988) v raziskavi ugotavlja, da posamezno področje vplivanja staršev določa način najuspešnejšega delovanja. Starši postavljajo dober odnos s šolo pred željo po kakovostni organiziranosti vzgojno-izobraževalnega dela. Pokazalo se je, da starši lahko ravno preko govorilnih ur najbolj dosledno zastopajo izobraževalne in vzgojne interese svojega otroka. Tudi učitelji menijo, da so pripombe in zahteve staršev na govorilnih urah najučinkovitejše. Manj učinkoviti so roditeljski sestanki, intervencije pri razredniku in v svetu staršev. Najmanj učinkovita pa je intervencija pri vodstvu šole.

Rajglova (2010, str. 128) je v raziskavi ugotovila, da se starši v večji meri udeležujejo tistih oblik sodelovanja s šolo, ki se konkretno nanašajo na njihovega otroka in na njegovo učno-vzgojno področje, manj pa tistih oblik, ki so na ravni šole (razne prireditve, predavanja, okrogle mize, šole za starše ipd.).

V raziskavi Velkavrhove (2008a) so starši navedli predloge za sodelovanje s šolo. Želijo si več vpogleda v pouk in predstavitve, več neformalnih srečanj: sodelovanje pri projektih, predstavitev poklica, sodelovanje pri izvedbi dobrodelne akcije, spremljanje učencev na izletu, več stikov s šolo po internetu, prek telefona, spletnih strani in forumov.

Podobno so učitelji za izboljšanje stikov s starši v raziskavi Pušnikove in drugih (2000) predlagali sodelovanje preko elektronske pošte in neformalne oblike srečanj (izleti v naravo, športne aktivnosti, pikniki ...).

Prav tako je raziskava Rajglove (2010) pokazala, da si starši želijo tudi drugačnih, sodobnejših oblik sodelovanja, kot so: stik po internetu, preko spletnih forumov; želijo pa si tudi več popoldanskih govorilnih ur.

7.4.2 Zastopanost posameznih vsebin v pogovoru razrednika s starši po pogostosti

Tabela 53: Pogostost vsebine pogovora razrednikov s starši njihovih učencev

Vsebina pogovora razrednika s starši	Povprečna ocena	Standardni odklon (σ)
Učni uspeh.	4,54	,653
Vzgojne težave doma in/ali v šoli.	4,24	,710
Učne navade.	4,13	,652
Počutje učenca v oddelčni skupnosti.	3,99	,709
Problem motivacije za učenje.	3,74	,852
Osebnostne in značajske lastnosti učenca.	3,70	,800
Osebni problemi učenca.	3,33	,794
Problemi odraščanja.	3,24	1,017
Problemi z učitelji in iskanje rešitev.	2,85	1,027
Neopravičena odsotnost pri pouku.	2,29	1,141

V Tabeli 53 so navedene povprečne vrednosti pogostosti vsebine pogovora razrednikov s starši njihovih učencev. Poudarjene so prve tri najvišje vrednosti. Najpogosteje se razredniki s starši pogovarjajo o učnem uspehu učenca, vzgojnih težavah doma in/ali v šoli in o učnih navadah. Najmanj pogosto se razredniki s starši pogovarjajo o neopravičeni odsotnosti pri pouku. Najbolj so bili razpršeni odgovori razrednikov, da se s starši pogovarjajo o neopravičeni odsotnosti pri pouku ($\sigma = 1,141$), najmanj razpršeni pa so bili odgovori razrednikov, da se s starši pogovarjajo o učnih navadah ($\sigma = 0,652$).

Po mnenju razrednikov, sodelujočih v raziskavi Pušnikove in drugih (2000), starši učencev na razredni stopnji (od 1. do 5. razreda) pričakujejo svetovanje staršem pri učenčevih težavah, tesnejše individualno sodelovanje in pomoč, na predmetni stopnji pa pričakujejo od razrednika reševanje oddelčne problematike in obveščanje o morebitnih učenčevih problemih.

7.5 USPOSOBLJENOST IN IZOBRAŽEVANJE RAZREDNIKOV

7.5.1 Usposobljenost razrednikov za naloge razrednika

Tabela 54: Usposobljenost za naloge razrednika

	f	f %
zelo dobro	24	13,2
dobro	105	57,7
srednje dobro	44	24,2
slabo	8	4,4
zelo slabo	1	,5
Skupaj	182	100,0

Dobra polovica razrednikov (57,7 %) meni, da so dobro usposobljeni za naloge razrednika. Slaba četrtnina razrednikov (24,2 %) je navedla, da so za naloge razrednika srednje dobro usposobljeni. Dobra desetina razrednikov (13,2 %) navaja, da so za naloge razrednika zelo dobro usposobljeni. Za naloge razrednika je slabo usposobljenih 8 razrednikov (4,4 %), 1 razrednik (0,5 %) pa meni, da je za naloge razrednika zelo slabo usposobljen.

V raziskavi Čagranove (1998) je večina razrednikov osnovnih šol menila, da za delo razrednika niso dovolj usposobljeni. Svojo usposobljenost so nižje ocenili učitelji mestnih šol in predmetne stopnje. Če primerjamo izjave razrednikov leta 1998, vidimo, da so se mnenja razrednikov o usposobljenosti za naloge razrednika bistveno spremenila. Pojavljajo pa se nasprotja med usposobljenostjo razrednikov in željo po opravljanju nalog razrednika. Večina razrednikov meni, da so dobro oziroma zelo dobro usposobljeni za naloge razrednika, vendar več kot polovica (57,7 %) te naloge ne opravlja rada oziroma jo opravlja srednje rada. Menimo, da je želja po opravljanju nalog razrednika povezana tudi s finančnim vrednotenjem razredništva.

7.5.2 Vrsta in pogostost pomoči razrednikom pri usposabljanju

V raziskavi TALIS je željo po intenzivnejšem strokovnem izpopolnjevanju izrazilo dobrih 35 % slovenskih učiteljev. Najmanj potreb po večjem obsegu strokovnega izpopolnjevanja so imeli učitelji, ki poučujejo matematiko in naravoslovje, največ pa učitelji, ki poučujejo športno vzgojo in umetnost (Sardoč et al., 2009, str. 78, 82, 83). Prav tako je bila večina osnovnošolskih razrednikov, zajetih v raziskavo Čagranove (1998, str. 378), zainteresirana za dopolnilno usposabljanje za razredništvo.

Nas pa je zanimalo, kdo in kako pogosto je razrednike usposabljal za naloge razrednika.

Tabela 55: Usposabljanje na fakulteti v času dodiplomskega študija

	f	f %
nikoli	98	53,8
redko	49	26,9
včasih	23	12,6
pogosto	10	5,5
zelo pogosto	2	1,1
Skupaj	182	100,0

Več kot polovica razrednikov (53,8 %) se nikoli ni usposabljala za naloge razrednika na fakulteti v času dodiplomskega študija. Dobra četrtina razrednikov (26,9 %) meni, da se je na fakulteti v času dodiplomskega študija redko usposabljala za naloge razrednika, dobra desetina razrednikov (12,6 %) je navedla, da so jih na fakulteti v času dodiplomskega študija včasih usposabljali za naloge razrednika. Le 10 razrednikov (5,5 %) je menilo, da so se za naloge razrednika pogosto usposabljali na fakulteti v času dodiplomskega študija, 2 razrednika (1,1 %) pa sta se za naloge razrednika zelo pogosto usposabljala na fakulteti v času dodiplomskega študija.

V raziskavi Pušnikove in drugih (2000) je fakulteta k usposobljenosti za razredništvo največ pripomogla pri usposabljanju razrednih učiteljev, pri predmetnih učiteljih pa je vloga fakultete majhna.

Čagranova (1998) je v raziskavi ugotovila, da večina v raziskavo zajetih razrednikov (74,0 %) osnovnih šol v okviru dodiplomskega izobraževanja ni bila deležna usposabljanja za razredništvo. Med temi prevladujejo učitelji mestnih osnovnih šol, predmetne stopnje ter tisti, ki imajo manj delovnih izkušenj. Prav tako v raziskavi Kalinove (1999) gimnazijski razredniki ocenjujejo, da jih študij ni zadosti pripravil za vlogo razrednika.

V raziskavi (Valenčič Zuljan et al., 2011, str. 33) je četrtnina učiteljev (24,7 %) ocenila, da je bila njihova začetna izobrazba, ki so jo pridobili v času dodiplomskega izobraževanja, ustrezna, skoraj dve tretjini anketiranih učiteljev (63,9 %) pa sta imeli ustrezno teoretično znanje, potrebovali pa sta veliko praktičnih izkušenj. Slaba desetina učiteljev (7,1 %) je menila, da je bila njihova začetna izobrazba pomanjkljiva in da so potrebovali veliko samostojnega izobraževanja in pomoči kolegov.

Pričakujemo, da se bodo ti rezultati čez nekaj let spremenili, saj se v bolonjski sistem izobraževanja vnaša več vsebin s področja razredništva, predvsem na drugi stopnji.

Tabela 56: Usposabljanje pri mentorju

	f	f %
nikoli	51	28,0
redko	48	26,4
včasih	46	25,3
pogosto	28	15,4
zelo pogosto	9	4,9
Skupaj	182	100,0

Dobra četrtnina (28,0 %) razrednikov je navedla, da se pri mentorju nikoli niso usposabljali za naloge razrednika, približno četrtnina razrednikov (26,4 %) se je pri mentorju usposabljala za naloge razrednika redko ali včasih (25,3 %). Dobra desetina razrednikov (15,4 %) se je pogosto usposabljala za naloge razrednika pri mentorju, 9 razrednikov (4,9 %) pa se je pri mentorju usposabljalo zelo pogosto. V raziskavi Cencičeve (2004) anketirani razredni učitelji niso navedli mentorstva kot oblike učenja.

Strinjamo se z ugotovitvami Vauhnik (1990), da se izbire učitelja – mentorja ne sme prepustiti naključju, temveč ji je potrebno nameniti veliko pozornosti, pri tem pa upoštevati mnoge dejavnike. V raziskavi Pušnikove in drugih (2000) so ugotovili, da je vloga mentorja pri usposabljanju za vlogo razrednika največja na razredni stopnji (48,6% razrednikov je odgovorilo, da so jih mentorji usposabljali za vlogo razrednika), nato pa upada (31,8 % učiteljev na predmetni stopnji je odgovorilo, da jih je mentor usposabljal za vlogo razrednika).

Tabela 57: Usposabljanje pri izkušenem kolegu

	f	f %
nikoli	13	7,1
redko	25	13,7
včasih	56	30,8
pogosto	64	35,2
zelo pogosto	24	13,2
Skupaj	182	100,0

Za naloge razrednika se dobra tretjina razrednikov (35,2 %) pogosto usposablja pri izkušenem kolegu, slaba tretjina razrednikov (30,8 %) pa se pri izkušenem kolegu včasih usposablja za naloge razrednika. Približno enak odstotek razrednikov se pri izkušenem kolegu usposablja redko (13,7 %) ali zelo pogosto (13,2 %). Slaba desetina razrednikov (7,1 %) se za naloge razrednika nikoli ne usposablja pri izkušenem kolegu.

Tabela 58: Usposabljanje pri ravnatelju

	f	f %
nikoli	41	22,5
redko	65	35,7
včasih	52	28,6
pogosto	21	11,5
zelo pogosto	3	1,6
Skupaj	182	100,0

Dobra tretjina razrednikov (35,7 %) se redko usposablja za naloge razrednika pri ravnatelju, dobra četrtina (28,6 %) to počne včasih. Dobra petina razrednikov (22,5 %) pri usposabljanju za naloge razrednika nikoli ne poišče ravnatelja. Pogosto pa to stori dobra desetina razrednikov (11,5 %), 3 razredniki (1,6 %) pa to store zelo pogosto.

Podobne rezultate zasledimo tudi v raziskavi Pušnikove in drugih (2000), kjer dobra tretjina anketirancev meni, da jim je pri usposabljanju za vlogo razrednika pomagal ravnatelj.

Tabela 59: Usposabljanje pri pomočniku ravnatelja

	f	f %
nikoli	85	46,7
redko	43	23,6
včasih	36	19,8
pogosto	15	8,2
zelo pogosto	3	1,6
Skupaj	182	100,0

Nekaj manj kot polovica razrednikov (46,7 %) se nikoli ne usposablja za naloge razrednika pri pomočniku ravnatelja, slaba četrtina razrednikov (23,6 %) se pri njem usposablja redko. Petina razrednikov (19,8 %) se včasih usposablja za naloge razrednika pri pomočniku

ravnatelja, slaba desetina razrednikov (8,2 %) to počne pogosto, 3 razredniki (1,6 %) pa zelo pogosto.

Tabela 60: Usposabljanje pri šolski svetovalni službi

	f	f %
nikoli	27	14,8
redko	61	33,5
včasih	58	31,9
pogosto	27	14,8
zelo pogosto	9	4,9
Skupaj	182	100,0

Tretjina razrednikov (33,5 %) je navedla, da jih je šolska svetovalna služba redko usposabljala za naloge razrednika, slaba tretjina razrednikov (31,9 %) pa meni, da je svetovalna služba to počela včasih. Dobro desetino razrednikov (14,8 %) svetovalna služba nikoli ni usposabljala za naloge razrednika, enak odstotek razrednikov (14,8 %) pa meni, da je to počela pogosto. 9 razrednikov (4,9 %) je ocenilo, da jih je svetovalna služba zelo pogosto usposabljala za naloge razrednika.

V raziskavi Pušnikove in drugih (2000) so ugotovili, da svetovalna služba pomaga pri usposabljanju za vlogo razrednika dobri četrtini predmetnih učiteljev in slabi polovici razrednih učiteljev.

Tabela 61: Usposabljanje pri predavateljih na seminarjih

	f	f %
nikoli	32	17,6
redko	32	17,6
včasih	79	43,4
pogosto	32	17,6
zelo pogosto	7	3,8
Skupaj	182	100,0

Dobri dve petini razrednikov (43,4 %) menita, da so jih predavatelji na seminarjih včasih usposabljali za naloge razrednika. Slaba petina razrednikov (17,6 %) ocenjuje, da jih predavatelji na seminarjih niso nikoli usposabljali za naloge razrednika, enak odstotek jih meni, da so to počeli redko, ravno toliko razrednikov je navedlo, da so jih predavatelji na seminarjih pogosto usposabljali za naloge razrednika. Zelo pogosto so predavatelji na seminarjih usposabljali za naloge razrednika 7 razrednikov (3,8 %).

Tabela 62: Usposabljanje pri svetovalkah na študijskih skupinah

	f	f %
nikoli	73	40,1
redko	57	31,3
včasih	39	21,4
pogosto	13	7,1
Skupaj	182	100,0

Dve petini razrednikov (40,1 %) svetovalke na študijskih skupinah niso nikoli usposabljale za naloge razrednika, redko so usposabljale slabo tretjino razrednikov (31,3 %). Dobra petina razrednikov (21,4 %) meni, da so jih svetovalke na študijskih skupinah včasih usposabljale za naloge razrednika, slaba desetina razrednikov (7,1 %) pa meni, da so to počele pogosto.

Cencičeva (2004) ugotavlja, da študijske skupine niso najbolj priljubljena oblika učenja v raziskavi sodelujočih razrednih učiteljev, kar bi lahko trdili tudi na podlagi rezultatov naše raziskave.

Tabela 63: Samostojno usposabljanje

	f	f %
redko	4	2,2
včasih	6	3,3
pogosto	55	30,2
zelo pogosto	117	64,3
Skupaj	182	100,0

Večina razrednikov je navedla, da so se za naloge razrednika zelo pogosto (64,3 %) ali pogosto (30,2 %) usposabljali sami. 6 razrednikov (3,3 %) se je samih usposabljalo za naloge razrednika včasih, 4 razredniki (2,2 %) pa so se redko sami usposabljali za naloge razrednika. Odgovora nikoli razredniki niso navedli.

V raziskavi smo ugotovili, da se razredniki najpogosteje sami usposabljajo za naloge razrednika, pogosto pa jim pri tem pomaga še izkušen kolega. Najmanjši vpliv pri usposabljanju za naloge razrednika so pripisali fakulteti v času dodiplomskega študija.

V raziskavi Pušnikove in drugih (2000) so razredniki na razredni stopnji navedli, da ima največjo vlogo pri usposabljanju za vlogo razrednika mentor, na predmetni stopnji pa ravnatelj. V raziskavi so razrednike vprašali, kako se sami pripravljajo na vlogo razrednika. Pri tem so tako razredni kot predmetni učitelji najmanjšo vlogo pripisali seminarjem. Razredni učitelji se večkrat pripravljajo na vlogo razrednika s pomočjo literature, medtem ko predmetni učitelji največkrat poiščejo pomoč, informacije pri kolegih. Pušnikova navaja, da učitelji priznavajo, da se v prvi vrsti prijavljajo na seminarje iz stroke (predmeta, ki ga poučujejo), nato pa na druge seminarje, in navajajo, da jih tako usmerjajo tudi ravnatelji. Strinjamo se z avtoričinim razmišljanjem, da je tudi poučevanje stroka in da poklic učitelja ne zajema samo podajanja znanja. Prav tako se strinjamo z njenim predlogom, da bi morale biti vsebine, ki dajejo znanje s pedagoškega, psihološkega in

andragoškega področja, zajete v različne oblike izobraževanja, učitelji pa bi se jih morali udeleževati pogosteje kot doslej.

V raziskavi (Devjak in Polak, 2007, str. 87, 88) so kot najvplivnejši dejavnik poklicnega učenja pedagoški delavci med različnimi oblikami izpostavili branje strokovne literature, sledi učenje v okviru timskega dela, učiteljskih zborov, seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja, različnih konferenc idr. Najmanj vpliven dejavnik poklicnega učenja je po mnenju pedagoških delavcev izredni študij, tako dodiplomski kot podiplomski. Anketirani pedagoški delavci so bili zelo kritični glede študijskih skupin. Menijo, da so manj primerne, da usposablajo prepozno, da vodje študijskih skupin samo posredujejo informacije. Izbor tem bi moral biti prepuščen udeležencem.

Cencičeva (2004) je raziskala, katere učne aktivnosti so med razrednimi učitelji, ki se formalno dodiplomsko ali podiplomsko izobražujejo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, prisotne največkrat. Kot najpogostejšo aktivnost so navedli branje strokovne literature, nato stalno strokovno spopolnjevanje. Ugotovili so, da je strokovno spopolnjevanje veliko bolj prisotno pri mlajših razrednih učiteljih ali pri tistih, ki se podiplomsko izobražujejo. Obe skupini razrednih učiteljev se radi udeležujeta konferenc, seminarjev in drugih oblik, ki so organizirane na ustanovah zaposlitve. Najmanj pa se poslužujejo supervizije, ki je, po našem mnenju, med učitelji še precej nepoznana.

V raziskavi TALIS je bilo ugotovljeno, da se slovenski učitelji najpogosteje udeležujejo tečajev in delavnic ter manj formalnih oblik strokovnega izpopolnjevanja, kot so npr. pogovori s sodelavci o različnih dejavnikih, povezanih s poučevanjem; berejo pa tudi strokovno literaturo. Veliko učiteljev se je udeležilo tudi izobraževalnih konferenc in seminarjev, nekaj manj pa jih je sodelovalo v mreži učiteljev, namenjeni njihovem poklicnemu razvoju. Najmanj obiskane med slovenskimi učitelji so hospitacije na drugih šolah (Sardoč et al., 2009, str. 74–75).

Učitelji navajajo, da ima največji vpliv na strokovnost in kvaliteto njihovega dela:

- sodelovanje v samostojnih ali skupinskih raziskavah,
- udeležba na tečajih in delavnicah,
- udeležba na izobraževalnih programih za pridobitev višje stopnje izobrazbe,
- hospitacije na drugih šolah ter izobraževalne konference ali seminarji,
- mentorstvo in/ali opazovanje ter inštruiranje,
- sodelovanje v mreži učiteljev, namenjeni poklicnemu razvoju učiteljev.

Pomemben podatek je tudi ta, da je finančna podpora slovenskim učiteljem za udeležbo na strokovnem izpopolnjevanju visoka (Sardoč et al., 2009, str. 84–86). Podobno so navedli tudi pedagoški delavci v raziskavi Devjakove in Polakove (2007, str. 89, 90), kjer so udeležbo na seminarjih v večini financirale ustanove, v katerih so zaposleni. Več kot polovica anketiranih pa je pripravljena delno financirati udeležbo na programih nadaljnega izobraževanja.

V raziskavi Valenčič Zuljanove in drugih (2011), ki je potekala decembra 2009, so ugotovili, da so učitelji v večini (51,9 %) srednje zadovoljni s sistemom nadaljnega izobraževanja in usposabljanja pedagoških delavcev. Tretjina učiteljev (32,4 %) meni, da je sistem nadaljnega izobraževanja in usposabljanja pedagoških delavcev dobro urejen, dobra desetina učiteljev (12,1 %) pa s sistemom ni zadovoljna. 1,9 % učiteljev meni, da je sistem nadaljnega izobraževanja in usposabljanja pedagoških delavcev zelo dobro urejen, 1,8 % učiteljev pa, da sistem nadaljnega izobraževanja in usposabljanja pedagoških delavcev ni dobro urejen. Delež pedagoških delavcev, ki so ocenili, da je sistem nadaljnega izobraževanja in usposabljanja pedagoških delavcev zelo dobro oziroma dobro urejen, narašča z delovno dobo anketirancev. Pedagoški delavci so menili, da k profesionalnemu razvoju največ prispeva branje strokovne literature, nato seminarji stalnega strokovnega spopolnjevanja in sodelovanje v raziskovalnih projektih.

7.5.3 Literatura o nalogah razrednika

Zanimala so nas mnenja razrednikov o tem, ali je o nalogah razrednika dovolj literature.

Tabela 64: Literatura o nalogah razrednika

	f	f %
da	86	47,3
ne	95	52,2
3	1	,5
Skupaj	182	100,0

Več kot polovica razrednikov (52,2 %) je navedla, da o nalogah razrednika ni dovolj literature, slaba polovica razrednikov (47,3 %) pa je menila, da je te literature dovolj. Tudi v raziskavi Pušnikove in drugih (2000) je enak delež (slaba polovica) razrednikov v osnovni in srednji šoli menil, da je literature o nalogah razrednika dovolj.

7.5.4 Področja, kjer bi se želeli razredniki še dodatno izobraževati

Zanimalo nas je, na katerih področjih bi se razredniki še želeli dodatno izobraževati za opravljanje nalog razrednika. Možnih je bilo več odgovorov. V vrstico drugo pa so lahko razredniki vpisali še svoje predloge.

Tabela 65: Področja želenega dodatnega izobraževanja razrednikov

Področja dodatnega izobraževanja razrednikov	Želim se dodatno izobraževati.	
	f	f %
Delo s starši.	82	45,1
Ustvarjanje dobre oddelčne klime.	82	45,1
Odkrivanje vzrokov težav.	82	45,1
Prepoznavanje in posredovanje v konfliktnih situacijah.	81	44,5
Disciplina – spodbujanje odgovornega vedenja.	79	43,4
Komunikacija.	75	41,2
Psihologija otroka, mladostnika.	72	39,6
Stres v šoli.	72	39,6
Prepoznavanje in reševanje učnih problemov.	70	38,5
Obvladovanje čustev.	66	36,3
Učenci s posebnimi potrebami.	64	35,2
Svetovanje učencem ob problemih.	56	30,8
Motivacija.	55	30,2
Teme ur oddelčne skupnosti.	54	29,7
Retorika.	53	29,1
Družinska pedagogika.	40	22,0
Delo s skupino.	34	18,7
Vodenje roditeljskih sestankov.	30	16,5
Zakonski predpisi.	27	14,8
Timsko delo.	21	11,5
Pravilno vodenje pedagoške dokumentacije in administracije.	21	11,5
Informacijsko-komunikacijska tehnologija.	16	8,8

Slaba polovica razrednikov se želi dodatno izobraževati na področju dela s starši (45,1 %), ustvarjanja dobre oddelčne klime (45,1 %), odkrivanja vzrokov težav (45,1 %) ter s področja prepoznavanja in posredovanja v konfliktnih situacijah (44,5 %). Zanimivo je, da so razredniki že v raziskavi Čagranove (1998) zaznavali največ težav pri nalogah s področja družine in s področja discipline. Dobri dve petini razrednikov se v naši raziskavi želita dodatno izobraževati na področju discipline – spodbujanja odgovornega vedenja (43,4 %) in komunikacije (41,2 %). Dve petini razrednikov se želita dodatno izobraževati na področju psihologije otroka, mladostnika (39,6 %) in na področju stresa v šoli (39,6 %). Slabi dve petini razrednikov se želita dodatno izobraževati na področju prepoznavanja in reševanja učnih problemov (38,5 %), obvladovanja čustev (36,3 %) ter učencev s posebnimi potrebami (35,2 %). Slaba tretjina razrednikov bi se želela dodatno izobraževati na področju svetovanja učencem ob problemih (30,8 %), motivacije (30,2 %), tem ur oddelčne skupnosti (29,7 %) in retorike (29,1 %). Dobra petina razrednikov (22,0 %) bi se želela dodatno izobraževati na področju družinske pedagogike, slaba petina razrednikov pa na področju dela s skupino (18,7 %) in vodenja roditeljskih sestankov (16,5 %). Dobra desetina razrednikov bi se želela dodatno izobraževati na področju zakonskih predpisov (14,8 %), timskega dela (11,5 %), pravilnega vodenja pedagoške dokumentacije in administracije (11,5 %). Najmanj dodatnega izobraževanja bi želeli s področja informacijsko-komunikacijske tehnologije, kajti na tem področju bi se želela izobraževati le slaba desetina razrednikov (8,8 %). Pod drugo je 1 razrednik navedel, da bi se želel dodatno izobraževati s področja izgorevanja (po našem mnenju je izgorevanje tudi posledica stresa v šoli), drugi razrednik pa je zapisal, da bi se želel dodatno izobraževati s področja supervizije in mediacije.

Večina učiteljev, zajetih v raziskavo Čagranove (1998), je zainteresirana za dopolnilno usposabljanje za razredništvo ne glede na okolje, v katerem poučujejo, na stopnjo poučevanja in na leta izkušenj. Čeprav je opazno, da je med učitelji, ki odklanjajo dopolnilno usposabljanje, več starejših učiteljev (10 %).

V raziskavi Cencičeve, Polakove in Devjakove (2005), ki je zajela 425 pedagoških delavcev iz različnih vzgojno-izobraževalnih ustanov, so ugotovili, da pedagoški delavci pogrešajo znanja o disciplini, integraciji učencev s posebnimi potrebami in znanja o

informacijsko-komunikacijski tehnologiji. Kot navajajo avtorice so to tudi področja, ki so jih pedagoški delavci izpostavili tudi v drugih evropskih državah. Slovenski pedagoški delavci pa so izrazili tudi želje po znanju s področja menedžmenta in marketinga. Izpostavljena pa je bila tudi potreba po znanju tujih jezikov, poznavanju šolskih pravilnikov in zakonodaje, po znanju s področja komunikacije in dela s starši ter željo po učenju tujih jezikov. V povprečju so se pedagoški delavci v treh letih udeležili 3,32 programov, torej več kot enega na leto. V omenjeni raziskavi niso zaznali želje ali potrebe po znanjih o ravnanju z učenci iz večkulturnega okolja.

Tudi v raziskavi Devjakove in Polakove (2007, str. 111) so pedagoške delavce povprašali o temah, ki jih pogrešajo pri izobraževanju. Največ učiteljev osnovnih šol si želi izobraževanja na področju dela z otroki s posebnimi potrebami, nekaj manj učiteljev se želi izobraževati na posameznem predmetnem področju. Nova znanja bi želeli pridobiti še iz reševanja praktičnih vzgojnih problemov, iz metodike oziroma didaktike, iz pedagoške psihologije, retorike, dela s starši in komunikacije. Podobne rezultate je dobila tudi Kalinova v svoji raziskavi gimnazijskih razrednikov (Kalin, 1999).

Rezultati raziskave Marentič Požarnikove, Kalinove, Štehove in Valenčič Zuljanove (Marentič Požarnik et al., 2005), izvedene leta 2002 na osnovnošolskih in gimnazijskih učiteljih, so pokazali, da učitelji ocenjujejo, da so najbolj usposobljeni za soočanje z vsebinskimi novostmi pri predmetu, za vzpostavljanje dobrih odnosov in sodelovalnega vzdušja v oddelku pa tudi za uvajanje raznolikih učnih metod in oblik, za učno-ciljno načrtovanje pouka in sodelovanje s starši. Za ta področja (razen za vzpostavljanje dobrih medsebojnih odnosov v oddelku) so bili učitelji v zadnjih treh letih deležni ustreznega usposabljanja. Najnižje ocenjujejo svojo usposobljenost za integracijo otrok s posebnimi potrebami. V naši raziskavi pa se slaba polovica razrednikov želi dodatno izobraževati ravno na področju dela s starši in ustvarjanja dobre oddelčne klime. Na tem področju še pred deset leti učitelji niso zaznali strokovnih vrzeli. To je še en dokaz, da so učenci in starši zahtevnejši, da učitelji potrebujejo nove ideje, nasvete za delo z njimi. V nasprotju z raziskavo Marentič Požarnikove, Kalinove, Štehove in Valenčič Zuljanove pa je naša raziskava pokazala, da si dobra tretjina razrednikov želi dodatno izobraževati o učencih s

posebnimi potrebami. Verjetno so tekom desetletja pridobili veliko teh znanj in nimajo tako velike želje in potrebe po tovrstnem izobraževanju.

Rezultati raziskave TALIS kažejo, da imajo učitelji v Sloveniji največje potrebe po dodatnem usposabljanju v okviru programov strokovnega izpopolnjevanja na področjih (Sardoč et al., 2009, str. 79):

1. poučevanja učencev s posebnimi potrebami,
2. disciplinskih in vedenjskih težav,
3. izpopolnjevanja računalniških veščin ter
4. vodenja oddelka.

V raziskavi Valenčič Zuljanove in drugih (2011) je dobra tretjina učiteljev odgovorila, da v večini primerov najdejo teme, ki si jih želijo, v ponudbi nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja pedagoških delavcev, 47,2 % učiteljev pa včasih najde teme, ki si jih želijo, v ponudbi nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja pedagoških delavcev. Dobra desetina učiteljev (13,6 %) najde teme redko, 2,5 % učiteljev pa teme najde vedno.

Učitelji bi se želeli dodatno izobraževati s področja reševanja vzgojne problematike, dela z otroki s posebnimi potrebami, komunikacijskih spretnosti in retorike, pridobiti bi si želeli še psihološko znanje in znanje o uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije. Zanimiv pa je podatek, da so si anketirani učitelji najmanj znanja med drugim želeli pridobiti na področju poučevanja odraslih in vodenja oddelka (prav tam, str. 93, 94).

Tabela 66: Izbira področja dodatnega izobraževanja glede na predmetno področje oziroma predmet poučevanja razrednika

Področja dodatnega izobraževanja		RP	RP 4.5. r	DRU	NAR	UMET	ŠVZ
		1.2.3.r					
		DA	DA	DA	DA	DA	DA
Psihologija otroka in mladostnika.	f	22	15	16	13	3	3
	f %	44,0	37,5	45,7	33,3	50,0	25,0
Komunikacija.	f	21	18	14	17	1	4
	f %	42,0	45,0	40,0	43,6	16,7	33,3
Delo s starši.	f	22	25	16	15	0	4
	f %	44,0	62,5	45,7	38,5	0	33,3
Družinska pedagogika.	f	12	7	11	8	0	2
	f %	24,0	17,5	31,4	20,5	0	16,7
Odkrivanje vzrokov težav.	f	22	21	17	18	2	2
	f %	44,0	52,5	48,6	46,2	33,3	16,7
Prepoznavanje in reševanje učnih problemov.	f	18	18	11	19	2	2
	f %	36,0	45,0	31,4	48,7	33,3	16,7
Prepoznavanje in posredovanje v konfliktnih situacijah.	f	18	15	19	18	2	9
	f %	36,0	37,5	54,3	46,2	33,3	75,0
Obvladovanje čustev.	f	22	18	11	11	1	3
	f %	44,0	45,0	31,4	28,2	16,7	25,0
Delo s skupino.	f	5	7	6	13	0	3
	f %	10,0	17,5	17,1	33,3	0	25,0
Zakonski predpisi.	f	7	9	3	5	0	3
	f %	14,0	22,5	8,6	12,8	0	25,0
Pravilno vodenje pedagoške dokumentacije in administracije.	f	11	4	4	2	0	0
	f %	22,0	10	11,4	5,1	0	0
Učenci s posebnimi potrebami.	f	22	13	9	17	0	3
	f %	44,0	32,5	25,7	43,6	0	25,0

Teme ur oddelčne skupnosti.	f	5	18	11	15	2	3
	f %	10,0	45,0	31,4	38,5	33,3	25,0
Ustvarjanje dobre oddelčne klime.	f	15	15	21	20	4	7
	f %	30,0	37,5	60,0	51,3	66,7	58,3
Disciplina – spodbujanje odgovornega vedenja.	f	16	16	21	22	2	2
	f %	32,0	40,0	60,0	56,4	33,3	16,7
Svetovanje učencem ob problemih.	f	8	11	18	13	3	3
	f %	16,0	27,5	51,4	33,3	50,0	25,0
Motivacija.	f	11	10	12	15		6
	f %	22,0	25,0	34,3	38,5	16,7	50,0
Timsko delo.	f	3	4	7	5	1	1
	f %	6,0	10,0	20,0	12,8	16,7	8,3
Vodenje roditeljskih sestankov.	f	10	5	5	6	1	3
	f %	20,0	12,5	14,3	15,4	16,7	25,0
Retorika.	f	19	12	6	9	1	6
	f %	38,0	30,0	17,1	23,1	16,7	50,0
Stres v šoli.	f	25	19	12	14	1	1
	f %	50,0	47,5	34,3	35,9	16,7	8,3
Informacijsko-komunikacijska tehnologija.	f	4	6	2	3	0	1
	f %	8,0	15,0	5,7	7,7	0	8,3

Legenda:

RP 1., 2., 3. r – slovenščina, matematika, spoznavanje okolja, likovna vzgoja, športna vzgoja, glasbena vzgoja

RP 4., 5. r – slovenščina, matematika, družba, naravoslovje in tehnika, likovna vzgoja, športna vzgoja, glasbena vzgoja

DRU – družboslovje

NAR – naravoslovje

UMET – umetnostni predmeti

ŠVZ – športna vzgoja

Zanimalo nas je, razredniki katerega predmeta ali predmetnega področja so največkrat izpostavili posamezno področje, na katerem bi se radi dodatno izobraževali.

Polovica razrednikov (50,0 %), ki poučujejo umetnostne predmete, se želi dodatno izobraževati s področja psihologije otroka in mladostnika. S področja komunikacije se želi izobraževati skoraj polovica razrednikov (45,0 %), ki poučujejo slovenščino, matematiko, družbo, naravoslovje in tehniko, likovno vzgojo, športno vzgojo in glasbeno vzgojo. Slabi dve tretjini teh razrednikov (62,5 %) se želita izobraziti tudi za delo s starši. V tem obdobju učenci preidejo iz opisnega na številčno ocenjevanje in starši so velikokrat zaskrbljeni za ocene svojih otrok. Verjetno imajo razredniki s starši v tem obdobju več konfliktov, zato bi se želeli še dodatno izobraževati za delo s starši. Slaba tretjina razrednikov (31,4 %), ki poučujejo družboslovne predmete, se želi dodatno izobraževati na področju družinske pedagogike. Več kot polovica razrednikov (52,5 %), ki poučujejo slovenščino, matematiko, družbo, naravoslovje in tehniko, likovno vzgojo, športno vzgojo in glasbeno vzgojo, bi se želela izobraževati s področja odkrivanja vzrokov težav. Področje prepoznavanje in reševanje učnih problemov je izbrala slaba polovica razrednikov (48,7 %) naravoslovnih predmetov. Dodatno izobraževati s področja prepoznavanja in posredovanja v konfliktnih situacijah se želi tri četrtine razrednikov (75,0 %), ki poučujejo športno vzgojo. Obvladovanju čustev se želi dodatno posvetiti slaba polovica razrednikov (45,0 %), ki poučujejo slovenščino, matematiko, družbo, naravoslovje in tehniko, likovno vzgojo, športno vzgojo in glasbeno vzgojo. Tretjina razrednikov (33,3 %), ki poučujejo naravoslovje, bi se želela dodatno izobraževati na področju dela s skupino. O zakonskih predpisih bi želela več vedeti četrtina razrednikov (25,0 %), ki poučujejo športno vzgojo. Pravilno vodenje pedagoške dokumentacije in administracije zanima dobro petino razrednikov (22,0 %), ki poučujejo slovenščino, matematiko, spoznavanje okolja, likovno vzgojo, športno vzgojo in glasbeno vzgojo. O učencih s posebnimi potrebami bi se želeli usposobiti dobri dve petini razrednikov (44,0 %), ki poučujejo slovenščino, matematiko, spoznavanje okolja, likovno vzgojo, športno vzgojo in glasbeno vzgojo in približno toliko razrednikov (43,6 %), ki poučujejo naravoslovne predmete. O temah ur oddelčne skupnosti bi se želela dodatno izobraževati slaba polovica razrednikov (45,0 %), ki poučujejo

slovenščino, matematiko, družbo, naravoslovje in tehniko, likovno vzgojo, športno vzgojo in glasbeno vzgojo. O tem, kako ustvariti dobro oddelčno klimo, bi se želeli dodatno izobraževati dve tretjini razrednikov (66,7 %), ki poučujejo umetnostne predmete. Disciplina – spodbujanje odgovornega vedenja je področje, na katerem bi se želeli dodatno izobraževati slabi dve tretjini razrednikov (60,0 %), ki poučujejo družboslovje. Iz raziskav TALIS (Sardoč et al., 2009) je razvidno, da najbolj ovira učni proces nemir v oddelku, kljub temu da naj bi bilo za ohranjanje reda v oddelku porabljeno 5 minut. Tudi v raziskavi Čagranove (1998, str. 382) so razredniki osnovnih šol na drugem mestu izpostavili, da zaznavajo težave pri izpolnjevanju nalog razrednika s področja discipline, in sicer se najpogosteje srečujejo z reševanjem vzgojnih problemov, sledi pa reševanje konfliktov med učenci, med učenci in učitelji ter izrekanje vzgojnih ukrepov. Zatorej ni čudno, da si razredniki želijo dodatnih znanj s tega področja.

Dobra polovica razrednikov družboslovja (51,4 %) pa bi se želela dodatno izobraževati o svetovanju učencem ob problemih. O motivaciji bi želela več vedeti polovica razrednikov (50,0 %), ki poučujejo športno vzgojo. Petino razrednikov (20,0 %), ki poučujejo družboslovje, zanima timsko delo. Četrtnina razrednikov (25,0 %), ki poučujejo športno vzgojo, je navedla, da bi se želeli dodatno izobraževati o vodenju roditeljskih sestankov, prav tako pa bi se polovica teh razrednikov (50,0 %) želela izobraževati o retoriki. Enak odstotek razrednikov (50,0 %), ki poučujejo slovenščino, matematiko, spoznavanje okolja, likovno vzgojo, športno vzgojo in glasbeno vzgojo, je navedel, da bi se želeli dodatno izobraževati o stresu v šoli. Dobra desetina razrednikov (15,0 %), ki poučujejo slovenščino, matematiko, družbo, naravoslovje in tehniko, likovno vzgojo, športno vzgojo in glasbeno vzgojo, pa bi se želela dodatno izobraževati s področja informacijsko-komunikacijske tehnologije.

Zanimalo nas je, katera področja so izpostavili razredniki posameznih predmetov ali predmetnih področij.

Razredniki, ki poučujejo slovenščino, matematiko, spoznavanje okolja, likovno vzgojo, športno vzgojo in glasbeno vzgojo so najpogosteje navajali, da bi se želeli izobraževati s področij: stresa v šoli (50,0 %), psihologije otroka in mladostnika (44,0 %),

dela s starši (44,0 %), odkrivanja vzrokov težav (44,0 %), obvladovanja čustev (44,0 %) in učencev s posebnimi potrebami (44,0 %).

Razredniki, ki poučujejo slovenščino, matematiko, družbo, naravoslovje in tehniko, likovno vzgojo, športno vzgojo in glasbeno vzgojo, bi se v večini želeli dodatno izobraževati na področju dela s starši (62,5 %) in odkrivanja vzrokov težav (52,5 %).

Razredniki, ki poučujejo družboslovne predmete, bi se v večini želeli dodatno izobraževati na področju ustvarjanja dobre oddelčne klime (60,0 %) in discipline - spodbujanja odgovornega vedenja (60,0 %).

Razredniki, ki poučujejo naravoslovne predmete, bi se v večini želeli dodatno izobraževati na področju discipline – spodbujanje odgovornega vedenja (56,4 %) in na področju ustvarjanja dobre oddelčne klime (51,3 %).

Razredniki, ki poučujejo umetnostne predmete, bi se v večini želeli dodatno izobraževati na področju ustvarjanje dobre oddelčne klime (66,7 %) in na področju svetovanja učencem ob problemih (50 %).

Razredniki, ki poučujejo športno vzgojo, bi se v večini želeli dodatno izobraževati na področjih prepoznavanja in posredovanja v konfliktnih situacijah (75,0 %), motivacije (58,3 %) in retorike (50,0 %).

Zanimivo, da se zelo nizek odstotek razrednikov (15,0 %) želi dodatno izobraževati s področja informacijsko-komunikacijske tehnologije, saj so pedagoški delavci po Evropi pogosto izražali želje po tovrstnih znanjih.

V raziskavi Pušnikove in drugih (2000) so razredniki osnovnih šol navedli, da bi potrebovali dodatno izobraževanje o reševanju problemov, o odkrivanju težav, o delu z nadarjenimi, predmetni učitelji pa še dodatno izobraževanje o svetovanju učencem ob problemih.

Iz primerjave je mogoče zaznati, da se želje in potrebe po dodatnem izobraževanju na posameznem področju spreminjajo, enake oziroma podobne želje pa imajo razredniki v večini raziskav. Te so: področje discipline – spodbujanje odgovornega vedenja, prepoznavanje in posredovanje v konfliktnih situacijah. Kunsteljeva (2001) poudarja, da na

uspešnost reševanja vzgojnih in učnih problemov vpliva razrednikovo strokovno znanje s pedagoško-sociološkega in psihološkega področja in njegove osebne lastnosti, torej bi razredniki potrebovali tudi znanja iz pedagogike, sociologije in psihologije.

V študiji Polakove, Devjakove in Cencičeve (2005) so osnovnošolski učitelji izpostavili področja, za katera po njihovem občutju niso dovolj usposobljeni. Izpostavili so področje dela z otroki s posebnimi potrebami.

Plevnikova (2005, str. 47–64) navaja, da je zaznati težnjo po programih »integracije učencev s posebnimi potrebami« tudi v Evropi, saj se od učiteljev zahteva prilagajanje pouka, tudi skozi učne načrte, individualnim potrebam učencev. Učitelji so integracijo otrok s posebnimi potrebami povezali z vzgojnimi problemi, torej čutijo, da niso dovolj usposobljeni na področju vzgoje ali konkretnije: za reševanje praktičnih vzgojnih problemov, agresivnosti učencev ipd. Zaradi raznovrstne vzgojne problematike in naraščanja problemov se učitelji velikokrat počutijo nemočne. Problemom niso kos, saj imajo premalo znanja za praktično reševanje problemov. Podobne težnje je opaziti tudi v drugih evropskih državah, kjer tudi izpostavljajo »obvladovanje vedenjskih posebnosti«. Učitelji so v študiji izpostavili še komunikacijo, teme iz psihologije, potrebo po programih osebne rasti in potrebo po poznavanju šolskih pravilnikov, šolske zakonodaje. Potreba po slednjem v tujini ni tako močno izražena kot pri nas, kar kaže na poudarjeno pravno regulacijo našega šolstva.

7.5.5 Udeležba na dodatnem izobraževanju za opravljanje nalog razrednika

Zanimalo nas je, ali so se razredniki že kdaj udeležili dodatnega izobraževanja za opravljanja nalog razrednika.

Tabela 67: Udeležba na izobraževanju

	f	f %
da	69	37,9
ne	113	62,1
Skupaj	182	100,0

Ugotovili smo, da se niso še nikoli udeležile dodatnega izobraževanja za opravljanje nalog razrednika dobre tri petine razrednikov (62,1 %), dobra tretjina razrednikov (37,9 %) pa se je takšnega izobraževanja udeležila.

Raziskava Čagranove (1998) je pokazala, da se je le 6 % razrednikov osnovnih šol, zajetih v raziskavo, že udeležilo različnih seminarjev, v okviru katerih so se usposabljali za razredništvo. Med njimi pa prevladujejo učitelji razredne stopnje.

Raziskava (Pušnik, [...], 2000) kaže, da sistematičnega usposabljanja za vlogo razrednika ni ali ga ni dovolj.

Skoraj tretjina anketiranih učiteljev (30,1 %) v raziskavi Valenčič Zuljanove in drugih (2011) se je v letu pred raziskavo udeležila dveh programov, četrtnina učiteljev (24,8 %) se je udeležila treh programov, petina učiteljev (20,0 %) enega programa, desetina učiteljev (9,4 %) pa štirih programov, 4,9 % učiteljev pa se ni udeležilo nobenega programa nadaljnega izobraževanja in usposabljanja. Povprečno število programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja narašča z delovno dobo učiteljev. Skoraj polovica učiteljev (45,8 %) je ocenila, da je večina programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja zelo veliko ali veliko prispevala k njihovem znanju in sposobnostim, skoraj polovica učiteljev (46,0 %) pa je ocenila, da so programi nadaljnega izobraževanja in usposabljanja srednje veliko prispevali k njihovem znanju in sposobnostim. Približno desetina učiteljev (8,2 %) je menila, da so programi nadaljnega izobraževanja in usposabljanja malo ali nič prispevali k njihovem znanju in sposobnostim.

Iz tega lahko povzamemo, da se učitelji udeležujejo programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja. Iz naše raziskave pa je razvidno, da večina učiteljev ne izbere programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja za kakovostnejše opravljanje nalog razrednika.

7.6 MNENJA O RAZREDNIŠTVU

V raziskavi so nas zanimala mnenja razrednikov o razredništvu, zato smo jih na koncu vprašalnika zaprosili, naj napišejo svoje mnenje o razredništvu. Mnenja razrednikov smo strnili v skupne trditve, ki jih predstavljamo v Tabeli 68.

Tabela 68: Mnenja razrednikov o razredništvu

1. del

Odnos države in družbe do razredništva	f
Premalo vrednoteno, plačano delo razrednika.	52
Premalo cenjeno delo.	39
Premalo izobraževanj za razrednike.	8
Razrednik je dostikrat brez pomoči.	6
Razredništvu je namenjeno premalo časa.	5
Od razrednika se preveč pričakuje.	3
Razredništvo je samoumevno.	2
Skupaj	115

2. del

Naloge razrednika	f
Odgovorna naloga, odgovorno delo.	49
Zahtevno, naporno delo.	47
Preveč administrativnega dela, birokracije.	31
Veliko dodatnega dela.	25
Veliko dela s starši.	14
Neenakomerna porazdelitev dela med razredniki in nerazredniki.	9
Delo zahteva veliko znanja, spretnosti.	4
Razredništvo ima dobre in slabe strani.	3
Je člen med učenci in kolegi na predmetni stopnji.	1
Skupaj	183

3. del

Odnos do razredništva	f
Učenci se lahko obrnejo na razrednika.	26
Biti razrednik je naporno, a lepo.	13
Rad-a opravljam delo razrednika.	12
Lepa, plemenita naloga za učitelja.	11
Premalo časa namenjeno uram oddelčne skupnosti.	10
Razredništvo je izredno pomembna naloga.	6
Biti razrednik je odvisno od oddelka.	6
Skupaj	84

Razrednike smo v odprtem vprašanju prosili, da izrazijo svoje mnenje o razredništvu. Mnenja razrednikov smo v Tabeli 68 prikazali v treh delih. V prvem delu smo zapisali mnenja razrednikov o odnosu države in družbe do razredništva. Največ razrednikov (52) je izpostavilo, da je delo razrednika premalo vrednoteno oziroma je razvrednoteno. To plačilo je za učitelja, ki je razrednik, žaljivo. Poleg tega je 6 razrednikov izpostavilo, da je razredništvu namenjeno premalo časa. Jurančič (1990, str. 58–60) navaja, da ima v vsakem obdobju in v vsakem okolju plača oziroma osebni dohodek socialno in motivacijsko nalogo. Meni, da mora biti pedagoško delo vrednoteno v primerjavi s področji, ki jih dosegajo delavci enake strokovne usposobljenosti v drugih dejavnostih. Strinjamo se z mnenjem Jurančiča, vendar že 39 razrednikov v naši raziskavi opozarja, da je delo razrednika premalo cenjeno, celo razvrednoteno s strani družbe in staršev. Tako bistvenih sprememb ne moremo pričakovati. 3 razredniki so menili, da se od razrednika preveč pričakuje. Dvema razrednikoma pa se zdi razredništvo samoumevno.

Menimo, da se država s problematiko razredništva v današnjem času ne ukvarja, bolj ji je pomembno, kje bodo lahko še privarčevali in kako bodo učitelje še bolj obremenili. Zaradi gospodarske krize so znižali tudi izdatke za izobraževanje. Že v preteklosti je bilo zelo pomembno, da je učitelj kompetenten na predmetnem področju, ki ga poučuje. V naši raziskavi se 8 razrednikov zaveda, da to ni dovolj in navaja, da je premalo izobraževanj za razrednike. Zanimiv je odgovor, ki navaja, da bi razredniki morali biti družinski terapevti,

psihologi, logopedi, mediatorji in še kaj. V nadaljevanju anketirani razmišlja o osebnem zdravniku, ki za vsako malenkost pošlje bolnika k specialistu, in se sprašuje, kaj pa razredniki. 6 razrednikov ugotavlja, da so dostikrat brez pomoči, prepuščeni svoji lastni presoji.

V drugem delu smo strnili mnenja razrednikov o tem, kaj naloge razrednika zahtevajo od razrednika. 49 razrednikov v naši raziskavi meni, da je razredništvo odgovorna naloga, delo razrednika pa odgovorno, po mnenju 47 razrednikov zahtevno in naporno (izčrpavajoče, stresno). 31 razrednikov je izpostavilo, da je preveč administrativnega dela, ki je manj pomembno, zelo obremenjujoče in stresno. To mnenje je bilo pričakovano, saj je 136 (oziroma 74,7 %) razrednikov na vprašanje o tem, katere temeljne naloge razrednika najmanj radi opravljajo, odgovorilo, da najmanj radi opravljajo administrativne naloge. Strinjamo se s 25 razredniki, ki menijo, da delo razrednika zahteva veliko dodatnega dela, tudi časa, volje, potrpljenja, nekateri ga imenujejo nujno zlo. 14 razrednikov je izpostavilo tudi delo s starši. Zavedajo se, da je med razredniki in starši potrebna dobra komunikacija. Opozarjajo, da imajo pri starših premalo podpore, saj starši od razrednika pogosto preveč pričakujejo in postajajo čedalje zahtevnejši, pogosto vidijo le svoj prav. 9 razrednikov navaja, da je delo med razredniki in nerazredniki neenakomerno porazdeljeno in da si z razredništvom kaznovan. V prihodnosti bi bilo zato smiselno razmisliti o porazdelitvi dela med razredniki in nerazredniki. 4 razredniki so izpostavili, da potrebuje razrednik veliko znanja in spretnosti. Po našem mnenju ima vsako delo dobre in slabe strani, prav takšno je tudi delo razrednika, s čimer se strinjajo 3 razredniki. 1 razrednik še poudari, da je razrednik člen med učenci in kolegi na predmetni stopnji.

V tretjem delu smo zbrali čustvene poglede razrednikov o razredništvu. Kljub temu, da je delo razrednika premalo plačano, premalo cenjeno, hkrati pa zelo odgovorno delo, 42 razrednikov navaja, da je naloga razrednika lepa, plemenita, izredno pomembna, včasih tudi naporna naloga, vendar jo kljub temu radi opravljajo. Ta naloga človeka obogati, je poslanstvo, je nekaj, brez česa učitelj ni učitelj, predvsem zaradi dela z učenci. 26 razrednikov je navedlo, da se lahko učenci obrnejo na razrednika. Ob tem 10 razrednikov dodaja, da je premalo časa namenjeno uram oddelčne skupnosti. Izpostavili so, da bi bile ure oddelčne skupnosti potrebne tudi v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju. 6 razrednikov

je še navedlo, da je biti razrednik odvisno od oddelka. Če je oddelek vodljiv, je lepo biti razrednik. Izredno naporno pa je biti razrednik ob vedenjskih in učnih težavah učencev. Strinjamo se z Zorkom (2005, str. 13), ki trdi, da ima delo razrednika bistveno večjo težo, kot je izražena v plačilu. Razredniki želijo skrbeti za osebnostni in socialni razvoj učencev, želijo biti graditelji temeljev družbe. Tako jim pogosto več kot denar pomeni prijazen nasmeh, stisk roke ali zahvala učenca.

7.7 PREVERJANJE HIPOTEZ

Hipoteza 1: Med razredniki z različno dolgo delovno dobo se pojavljajo razlike glede tega, kako radi opravljajo naloge razrednika.

Tabela 69: Želje razrednikov po opravljanju nalog razrednika glede na leta poučevanja.

		želja po opravljanju nalog razrednika			Skupaj		
		zelo rad/a	srednje rad/a	ne opravljam rad/a			
leta poučevanja	1–6 let	f	12	10	1	23	
		f %	52,2%	43,5%	4,3%	100,0%	
	7–18 let	f	24	44	8	76	
		f %	31,6%	57,9%	10,5%	100,0%	
	19–30 let	f	31	32	4	67	
		f %	46,3%	47,8%	6,0%	100,0%	
	31–40 let	f	10	5	1	16	
		f %	62,5%	31,3%	6,3%	100,0%	
	Skupaj		f	77	91	14	182
			f %	42,3%	50,0%	7,7%	100,0%

Več kot tri petine razrednikov (62,5 %), ki poučujejo od 31 do 40 let, in dobra polovica razrednikov (52,2 %), ki poučujejo od 1 do 6 leta, je odgovorila, da zelo radi opravljajo naloge razrednika. Enako je odgovorila manj kot polovica razrednikov (46,3 %), ki poučujejo od 19 do 30 let, in slaba tretjina razrednikov (31,6 %), ki poučujejo od 7 do 18 let. Pričakovali smo, da bo večina razrednikov, ki poučujejo od 1 do 6 let, odgovorila, da naloge razrednika srednje radi opravljajo oziroma jih sploh ne opravljajo radi, saj ti nimajo veliko izkušenj z razredništvom, poleg tega pa imajo veliko dela s poučevanjem in z vsebinsko pripravo na pouk.

Manj kot tri petine razrednikov (57,9 %), ki poučujejo od 7 do 18 let, in slaba polovica razrednikov (47,8 %), ki poučujejo od 19 do 30 let, je odgovorila, da srednje radi opravljajo naloge razrednika. Enak odgovor sta podali nekaj manj kot dve petini razrednikov (43,5 %) z najkrajšo delovno dobo, od 1 do 6 let, in slaba tretjina razrednikov (31,3 %) z najdaljšo delovno dobo, od 31 do 40 let. Desetina razrednikov (10,5 %), ki poučujejo od 7 do 18 let, je odgovorila, da nalog razrednika ne opravljajo radi. Prav tako nalog razrednika ne opravljajo radi 4 razredniki (6,0 %), ki poučujejo od 19 do 30 let, 1 razrednik (6,3 %) z najdaljšo delovno dobo in 1 razrednik (4,3 %) z najkrajšo delovno dobo.

Med razredniki z različno dolgo delovno dobo se ne pojavljajo statistično pomembne razlike glede tega, kako radi opravljajo naloge razrednika ($\chi^2 = 8,152$, $g = 6$, $P = 0,227$). Na podlagi tega našo prvo hipotezo, ki govori, da se med razredniki z različno dolgo delovno dobo pojavljajo razlike glede tega, kako radi opravljajo naloge razrednika, zavrnamo.

Hipoteza 2: Razredniki, ki poučujejo v mestnem okolju, pogosteje poiščejo pomoč pri reševanju nalog razrednika pri šolski svetovalni službi kot razredniki, ki poučujejo v vaškem okolju.

Tabela 70: Razrednikovo iskanje pomoči pri šolski svetovalni službi v odvisnosti od okolja, v katerem poučuje.

		iskanje pomoči pri šolski svetovalni službi						
			nikoli	redko	včasih	pogosto	zelo pogosto	Skupaj
okolje	mestno	f	2	8	34	33	13	90
	okolje	f %	2,2%	8,9%	37,8%	36,7%	14,4%	100,0%
	vaško okolje	f	1	11	33	27	20	92
		f %	1,1%	12,0%	35,9%	29,3%	21,7%	100,0%
skupaj		f	3	19	67	60	33	182
		f %	1,6%	10,4%	36,8%	33,0%	18,1%	100,0%

Dobra desetina razrednikov (14,4 %), ki poučujejo v mestnem okolju, in dobra petina razrednikov (21,7 %), ki poučujejo v vaškem okolju, zelo pogosto poišče pomoč pri reševanju nalog razrednika pri šolski svetovalni službi. Pogosto poišče pomoč pri reševanju nalog razrednika pri šolski svetovalni službi dobra tretjina razrednikov (36,7 %), ki poučujejo v mestnem okolju in dobra četrtnina razrednikov (29,3 %), ki poučujejo v vaškem okolju. Predvidevali smo, da razredniki, ki poučujejo v mestnem okolju (predvsem na matičnih šolah) pogosteje poiščejo pomoč pri reševanju nalog razrednika pri šolski svetovalni službi, saj imajo le-to ves čas na voljo. Iz izkušenj namreč vemo, da imajo podružnične šole (ki se pogosteje nahajajo v vaškem okolju) šolskega svetovalnega delavca na voljo enkrat do dvakrat tedensko. Približno enak odstotek razrednikov, ki poučujejo v mestnem okolju (51,1 %) in vaškem okolju (51,0 %) je tako odgovorilo, da pogosto ali zelo pogosto poiščejo pomoč pri reševanju nalog razrednika pri šolski svetovalni službi. Slabi dve petini razrednikov (37,8 %), ki poučujejo v mestnem okolju, in dobra tretjina razrednikov (35,9 %), ki poučujejo v vaškem okolju, včasih poišče pomoč pri reševanju nalog razrednika pri šolski svetovalni službi. Dobra desetina razrednikov

(13,1 %), ki poučujejo v vaškem okolju, in približno tolikšen odstotek razrednikov (11,1 %), ki poučujejo v mestnem okolju, pa pomoč pri reševanju nalog razrednika pri šolski svetovalni službi poišče redko ali nikoli.

Odgovori razrednikov, ki poučujejo v mestnih šolah, in tistih, ki poučujejo v vaških šolah, glede tega, kako pogosto poiščejo pomoč pri reševanju nalog razrednika pri šolski svetovalni službi, se ne razlikujejo statistično pomembno ($\chi^2 = 2,885$, $g = 4$, $P = 0,577$). Na podlagi tega drugo hipotezo, ki govori, da razredniki, ki poučujejo v mestnem okolju, pogosteje poiščejo pomoč pri reševanju nalog razrednika pri šolski svetovalni službi kot razredniki, ki poučujejo v vaškem okolju, zavrnamo.

Učitelji osnovnih in srednjih šol čutijo potrebe po dobrem odnosu in sodelovanju s šolsko svetovalno službo, saj so v raziskavi Bečaja (1999b, str. 351) povedali, da si želijo:

- tesnejšega sodelovanja s svetovalno službo,
- pomoči v stiski, da bi jih svetovalni delavec razumel, spremljal njihove težave in stiske v stresnih situacijah pri delu,
- da bi si svetovalni delavec in učitelj zaupala in sodelovala,
- da bi svetovalni delavec sodeloval z razredniki,
- da bi svetovalni delavec soustvarjal primerno klimo na šoli,
- da bi znal poiskati pot do učitelja, ki se v današnjem času počuti nesamozavestnega, ogroženega in zato pretirano občutljivega.

Izkušnje kažejo, da je reševanje problemov najbolj konstruktivno ob sodelovanju razrednika in šolske svetovalne službe. V reševanje problemov vključimo tudi starše (Hederih, 2001).

V raziskavi (Vogrinc in Krek, 2012, str. 51) so osnovnošolski svetovalni delavci navedli, da se z učenci najpogosteje srečujejo zaradi:

- disciplinske problematike,
- nadaljnjega šolanja in poklica,
- učenja in učnega uspeha,
- nesoglasja s sošolci.

V raziskavi (prav tam, str. 43) so osnovnošolski svetovalni delavci odgovorili, da se z učitelji najpogosteje posvetujejo glede:

- dela z učenci, ki imajo vzgojne/disciplinske težave,
- dela z učenci, ki imajo odločbo o usmeritvi,
- dela z učenci z učnimi težavami,
- vzgojno-izobraževalnih ravnanj.

Učitelji, zaposleni v osnovni šoli, se najredkeje posvetujejo glede dela s starši (npr. glede programa roditeljskih sestankov).

Hipoteza 3: Večina razrednikov se za naloge razrednika usposablja sama.

Tabela 71: Usposabljanje razrednikov.

Usposabljanje razrednikov	Povprečna ocena	Standardni odklon (σ)
Samostojno usposabljanje.	4,57	,668
Usposabljanje pri izkušenemu kolegu.	3,34	1,094
Usposabljanje pri predavateljih na seminarjih.	2,73	1,068
Usposabljanje pri šolski svetovalni službi.	2,62	1,064
Usposabljanje pri mentorju.	2,43	1,191
Usposabljanje pri ravnatelju.	2,34	1,005
Usposabljanje pri svetovalkah na študijskih skupinah.	1,96	,951
Usposabljanje pri pomočniku ravnatelja.	1,95	1,071
Usposabljanje na fakulteti v času dodiplomskega študija.	1,73	,957

V Tabeli 70 so navedene povprečne vrednosti, izračunane glede na to, kako pogosto in na kakšne načine razredniki poiščejo pomoč pri opravljanju nalog razrednika. Ugotovili smo, da se razredniki najpogosteje sami usposabljujejo za naloge razrednika. Na podlagi rezultatov tretjo hipotezo, ki govori, da se večina razrednikov za naloge razrednika

usposablja sama, potrdimo. Najbolj so bili razpršeni odgovori razrednikov, da se za naloge razrednika usposabljuje pri mentorju ($\sigma = 1,191$), najmanj razpršeni pa so bili odgovori razrednikov, da se za naloge razrednika usposabljuje sami ($\sigma = 0,668$).

Ta rezultat smo pričakovali na podlagi lastnih izkušenj in predhodnih raziskav (Pušnik, [...], 2000; Devjak in Polak, 2007; Cencič, 2004; Sardoč et al., 2009; Valenčič Zuljan et al., 2011), v katerih učitelji navajajo, da se večkrat pripravljajo na vlogo razrednika s pomočjo literature, da branje strokovne literature najbolj prispeva k njihovem profesionalnemu razvoju in tako vpliva na strokovnost in kvaliteto njihovega dela.

Hipoteza 4: Razredniki, ki so se udeležili dodatnega izobraževanja, drugače ocenjujejo svojo usposobljenost za opravljanje nalog, kot tisti, ki se takega izobraževanja niso udeležili.

Tabela 72: Usposobljenost za naloge razrednika glede na udeležbo na izobraževanju.

		usposobljenost za naloge razrednika					
			zelo dobro	dobro	srednje dobro	slabo	Skupaj
udeležba na izobraževanju	da	f	12	35	18	4	69
		f %	17,4%	50,7%	26,1%	5,8%	100,0%
	ne	f	12	70	26	5	113
		f %	10,6%	61,9%	23,0%	4,4%	100,0%
Skupaj		f	24	105	44	9	182
		f %	13,2%	57,7%	24,2%	4,9%	100,0%

Večina razrednikov ne glede na udeležbo ali neudeležbo na dodatnem izobraževanju meni, da so dobro usposobljeni za naloge razrednika. Predvidevali smo, da bodo razredniki, ki so se udeležili dodatnega izobraževanja za opravljanje nalog razrednika, višje ocenjevali svojo usposobljenost za opravljanje nalog razrednika, kot tisti, ki se takega izobraževanja

niso udeležili. Slaba petina razrednikov, ki so se udeležili dodatnega izobraževanja za opravljanje nalog razrednika meni, da so zelo dobro usposobljeni za naloge razrednika (17,4 %), medtem ko enako meni desetina razrednikov (10,6 %), ki se takšnega izobraževanja niso udeležili. Dobro sta za naloge razrednika usposobljeni dobri dve petini razrednikov (61,9 %), ki se niso udeležili dodatnega izobraževanja za opravljanje nalog razrednika, in polovica razrednikov (50,7 %), ki so se udeležili takšnega izobraževanja. Nekaj več kot četrtina razrednikov (26,1 %), ki so se udeležili dodatnega izobraževanja za opravljanje nalog razrednika, in nekaj manj kot četrtina razrednikov (23,0 %), ki se takšnega izobraževanja niso udeležili, meni, da so za opravljanje nalog razrednika srednje dobro usposobljeni. 4 razredniki (5,8 %), ki so se udeležili dodatnega izobraževanja za opravljanje nalog razrednika menijo, da so slabo usposobljeni za naloge razrednika. Enakega mnenja je 5 razrednikov (4,4 %), ki se niso udeležili dodatnega izobraževanja za opravljanje nalog razrednika. Ob rezultatih se nam pojavlja vprašanje o kvaliteti izvajanih dodatnih izobraževanj za opravljanje nalog razrednika, ki so se jih udeležili razredniki, in o samokritičnosti razrednikov.

Odgovori razrednikov, ki so se udeležili dodatnega izobraževanja za opravljanje nalog razrednika, in tistih, ki se takšnega izobraževanja niso udeležili, se ne razlikujejo statistično pomembno ($\chi^2 = 2,756$, $g = 3$, $P = 0,431$). Tako eni kot drugi namreč menijo, da je njihova usposobljenost za delo razrednika dobra. Na podlagi tega našo zadnjo hipotezo zavračamo.

8 ZAKLJUČEK IN SKLEP

Iz strokovne literature lahko povzamemo, da je razrednik učitelj, ki oddelek poučuje in vodi, hkrati pa povezuje interese učencev tega oddelka, vodstva šole, oddelčnega učiteljskega zbora in staršev. Razredništvo je ena izmed najtežjih nalog, ki jih opravlja pedagoški delavec in na katero ni nikoli dovolj dobro pripravljen (Rauter, 2001), saj ni mogoče predvideti vseh situacij in predpisati ustreznega ravnanja. Naloge razrednika so določene v različnih zakonih in pravilnikih, po našem mnenju večkrat zelo splošno. Potrebno bi jih bilo natančneje opredeliti in poenotiti. Razrednik opravlja različne vloge, v okviru katerih: vodi, povezuje, vzgaja, načrtuje, informira, posreduje v konfliktnih situacijah, animira in opravlja administrativna dela. Razrednik prevzame vlogo glede na situacijo v oddelčni skupnosti in jo prilagaja vsakokratnim potrebam oddelčne skupnosti. Različni avtorji (Zorko, 2005; Pušnik, [...], 2000; Kalin, 1999; Čagran, 1998), ki se ukvarjajo z raziskovanjem področja razredništva, povzemajo naloge razrednika po Maliću (1988). Te so: administrativne, organizacijske in pedagoške. Administrativne naloge so tiste, pri katerih gre le za prepis zbranih podatkov o učencu, njegovem uspehu, napredku ... (Kunstelj, 2001). V praksi pa vemo, da administracija ni zgolj prepis, je mnogo več: odgovornost za pravilnost podatkov, natančnost pri obdelavi. Tako se dogaja, da se razrednik vse preveč ukvarja z administracijo, zmanjka pa mu časa, energije za reševanje problemov v oddelku. V okviru organizacijskih nalog razredniki oblikujejo oddelčno skupnost ali sodelujejo pri njenem oblikovanju, pripravljajo in organizirajo roditeljske sestanke, pripravljajo, sklicujejo in vodijo oddelčni učiteljski zbor, sodelujejo z upravo šole in s strokovnimi službami ... Pri opravljanju pedagoških nalog razrednik spremlja in raziskuje proces formiranja kolektiva učencev, rešuje vzgojne probleme oddelka, predlaga pohvale, nagrade in vzgojne ukrepe oddelčni skupnosti in učiteljskemu zboru, izreka vzgojne ukrepe iz svoje pristojnosti, spremlja napredek učencev pri pouku in drugih oblikah vzgojno-izobraževalnega dela, spremlja telesni in zdravstveni napredek učencev, spremlja in spoznava družinske razmere učencev, animira kulturno in družabno življenje učencev v oddelku (Malić, 1988, str. 30). Menimo, da bi pedagoška naloga morala imeti prvo mesto med vsemi nalogami, ki jih razrednik opravlja, žal pa za slednjo prepogosto zmanjka časa in jo razredniki rešijo v naglici.

Pri podrobnejšem opredeljevanju pedagoških nalog smo v teoretičnem delu definirali odnose med razrednikom in učenci ter z njimi povezane ure oddelčne skupnosti, sodelovanje med razrednikom in starši ter s tem povezano zakonodajo, sodelovanje razrednika z drugimi učitelji, z oddelčnim učiteljskim zborom, s strokovnjaki izven šole, z ravnateljem in s šolsko svetovalno službo.

V nadaljevanju povzemamo ugotovitve magistrskega dela, do katerih smo prišli na osnovi kvantitativne raziskave.

2. sklop: NALOGE RAZREDNIKA

V raziskavi smo ugotovili, da polovica razrednikov srednje rada opravlja naloge razrednika, dobri dve petini razrednikov zelo radi opravljata naloge razrednika, slaba desetina razrednikov pa nalog razrednika ne opravlja rada. Največ razrednikov (44,0 %) porabi 2 uri na teden za opravljanje nalog razrednika, dobra četrtina razrednikov porabi 3 ure na teden za opravljanje nalog razrednika, slaba petina razrednikov pa na teden porabi 1 uro.

Večina navedenih nalog razrednika se zdi razrednikom pomembna ali zelo pomembna. Razredniki menijo, da so najpomembnejše naloge: spodbujanje korektnih medsebojnih odnosov, spremljanje razvoja, napredka in uspeha učenca, navajanje učencev na spoštovanje različnosti, drugačnosti in opazovanje in spoznavanje posameznega učenca in oddelka. Vse našteve naloge spadajo med pedagoške. Menimo, da so te štiri naloge izhodišče, ki razrednikom omogoča nadaljnje delo. Ob opazovanju, spoznavanju, spremljanju, spodbujanju oddelka in posameznikov lahko razrednik načrtuje svoje delo, določa cilje, izbira metode, oblike dela. Najmanj pomembne naloge pa se razrednikom zdijo: izobraževanje staršev, predlaganje pedagoških pogodb, pisanje zapisnikov in vodenje interesnih dejavnosti. Slabim trem četrtinam razrednikov so najmanj ljube administrativne naloge, dobri desetini organizacijske naloge, slabi desetini pa pedagoške.

3. sklop: POMOČ RAZREDNIKOM

Anketirani razredniki najpogosteje poiščejo pomoč pri izpolnjevanju nalog razrednika pri šolski svetovalni službi, nato pri razredniku v paralelki in pri izkušenejšem kolegu.

Razredniki pri izpolnjevanju nalog razrednika redko ali nikoli ne poiščejo pomoči pri nadomestnem razredniku ali pri drugih ustanovah.

4. sklop: URE ODDELČNE SKUPNOSTI

V raziskavi smo ugotovili, da dve petini razrednikov izvajata ure oddelčne skupnosti enkrat tedensko, slabi dve petini razrednikov izvajata ure oddelčne skupnosti enkrat na 14 dni, dobra petina razrednikov pa izvaja ure oddelčne skupnosti po potrebi. Razredniki najpogosteje poiščejo pomoč pri pripravi in izvedbi tem ur oddelčne skupnosti pri šolski svetovalni službi, pogosto pa zaprosijo za pomoč še kolega. Najredkeje razredniki poiščejo pomoč zunanjih sodelavcev pri pripravi in izvedbi tem ur oddelčne skupnosti.

Pri urah oddelčne skupnosti pa razredniki najpogosteje obravnavajo medsebojne odnose, vzgojno problematiko in odnose do odraslih. Najredkeje se pri urah oddelčne skupnosti pogovarjajo o spolnosti.

5. sklop: SODELOVANJE S STARŠI

Najpogosteje razredniki sodelujejo s starši na govorilnih urah. Pogosto razredniki sodelujejo s starši pisno in preko telefona. Najredkeje uporabljena oblika sodelovanja razrednikov s starši so obiski na domu. Razredniki se s starši najpogosteje pogovarjajo o učnem uspehu učenca, vzgojnih težavah doma in/ali v šoli in o učnih navadah. Najmanj pogosto se razredniki s starši pogovarjajo o neopravičeni odsotnosti učencev pri pouku.

6. sklop: USPOSOBLJENOST IN IZOBRAŽEVANJE RAZREDNIKOV

Dobra polovica razrednikov meni, da so dobro usposobljeni za naloge razrednika, slaba četrtnina razrednikov pa ocenjuje, da so za naloge razrednika srednje dobro usposobljeni. Dobra desetina razrednikov je navedla, da so za naloge razrednika zelo dobro usposobljeni. Da so za naloge razrednika slabo usposobljeni, je menilo 8 razrednikov, 1 razrednik pa je presodil, da je za naloge razrednika zelo slabo usposobljen. Razredniki se najpogosteje sami usposabljujejo za naloge razrednika, pogosto pa jim pri tem pomaga še izkušen kolega. Najmanjši vpliv pri usposabljanju za naloge razrednika so razredniki pripisali fakulteti v času dodiplomskega študija. Več kot polovica razrednikov je navedla, da o nalogah razrednika ni dovolj literature, slaba polovica razrednikov pa je menila, da je te literature

dovolj. V raziskavi smo ugotovili, da se slaba polovica razrednikov želi dodatno izobraževati na področju dela s starši, ustvarjanja dobre oddelčne klime, odkrivanja vzrokov težav ter s področja prepoznavanja in posredovanja v konfliktnih situacijah. Dobri dve petini razrednikov sta v naši raziskavi odgovorili, da se želijo dodatno izobraževati na področju discipline – spodbujanja odgovornega vedenja in komunikacije. Dve petini razrednikov se želita dodatno izobraževati na področju psihologije otroka, mladostnika in na področju stresa v šoli. Slabi dve petini razrednikov se želita dodatno izobraževati na področju prepoznavanja in reševanja učnih problemov, obvladovanja čustev ter učencev s posebnimi potrebami. Slaba tretjina razrednikov bi se želela dodatno izobraževati na področju svetovanja učencem ob problemih, motivacije, tem ur oddelčne skupnosti in retorike. Dobra petina razrednikov bi se želela dodatno izobraževati na področju družinske pedagogike, slaba petina razrednikov pa na področju dela s skupino in vodenja roditeljskih sestankov. Dobra desetina razrednikov bi se želela dodatno izobraževati na področju zakonskih predpisov, timskega dela, pravilnega vodenja pedagoške dokumentacije in administracije. Najmanj dodatnega izobraževanja bi želeli s področja informacijsko-komunikacijske tehnologije, kajti na tem področju bi se želela izobraževati slaba desetina razrednikov.

Razredniki, ki poučujejo slovenščino, matematiko, spoznavanje okolja, likovno vzgojo, športno vzgojo in glasbeno vzgojo, so najpogosteje navajali, da bi se želeli izobraževati s področja stresa v šoli, psihologije otroka in mladostnika, dela s starši, odkrivanja vzrokov težav, obvladovanja čustev in učencev s posebnimi potrebami.

Razredniki, ki poučujejo slovenščino, matematiko, družbo, naravoslovje in tehniko, likovno vzgojo, športno vzgojo in glasbeno vzgojo, bi se v večini želeli dodatno izobraževati na področju dela s starši in odkrivanja vzrokov težav.

Razredniki, ki poučujejo družboslovne predmete, bi se v večini želeli dodatno izobraževati na področju ustvarjanja dobre oddelčne klime in discipline – spodbujanja odgovornega vedenja.

Razredniki, ki poučujejo naravoslovne predmete, bi se v večini želeli dodatno izobraževati na področju discipline – spodbujanje odgovornega vedenja in na področju ustvarjanja dobre oddelčne klime.

Razredniki, ki poučujejo umetnostne predmete, bi se v večini želeli dodatno izobraževati na področju ustvarjanja dobre oddelčne klime in na področju svetovanja učencem ob problemih.

Razredniki, ki poučujejo športno vzgojo, bi se v večini želeli dodatno izobraževati na področjih prepoznavanja in posredovanja v konfliktnih situacijah, motivacije in retorike.

Ugotovili smo, da se dobre tri petine razrednikov niso še nikoli udeležile dodatnega izobraževanja za opravljanje nalog razrednika, dobra tretjina razrednikov pa se je takšnega izobraževanja udeležila.

MNENJA O RAZREDNIŠTVU

Mnenja razrednikov smo strnili v tri dele. V prvem smo zapisali mnenja razrednikov o odnosu države in družbe do razredništva. Večina razrednikov meni, da je delo razrednika premalo vrednoteno, premalo plačano in tudi premalo cenjeno s strani družbe in staršev. Razredniki se zavedajo pomanjkanja izobraževanj za razrednike in pomanjkanja časa za razredništvo. Zdi se jim, da od razrednika preveč pričakujejo in da je razredništvo samoumevno.

V drugem delu smo strnili mnenja razrednikov o tem, kaj naloge razrednika zahtevajo od razrednika. Več kot polovica razrednikov je menila, da je biti razrednik odgovorno, zahtevno, naporno delo. To delo po mnenju razrednikov zahteva preveč administrativnega dela, birokracije, veliko dodatnega dela, dela s starši, veliko znanja in spretnosti. Delo je neenakomerno porazdeljeno med razredniki in nerazredniki. Razrednik predstavlja člen med učenci in kolegi na predmetni stopnji. Seveda pa ima razredništvo dobre in slabe strani.

V tretjem delu smo zbrali čustvene poglede razrednikov o razredništvu. Razredniki navajajo, da je biti razrednik naporno, a lepo in da delo razrednika radi opravljajo. Razredništvo je lepa, plemenita, izredno pomembna naloga za učitelja. Učenci se lahko obrnejo na razrednika. Želeli bi si več časa za ure oddelčne skupnosti. Poudarjajo tudi, da je položaj razrednika odvisen od oddelka. Če je oddelek vodljiv, je lepo biti razrednik. Izredno naporno pa je biti razrednik ob vedenjskih in učnih težavah učencev. Rezultati raziskave kažejo, da je razrednikov, ki gledajo na razredništvo pozitivno, precej čustveno,

manj polovica. Potrebno bi bilo razmisliti, na kakšen način pripraviti še ostale razrednike, da bodo razredništvo sprejemali kot lepo, plemenito delo, ki ga bodo radi opravljali.

Pri preverjanju hipotez smo ugotovili naslednje:

Med razredniki z različno dolgo delovno dobo se ne pojavljajo statistično pomembne razlike glede tega, kako radi opravljajo naloge razrednika. Pričakovali smo, da bo večina razrednikov, ki poučujejo od 1 do 6 let, odgovorila, da naloge razrednika srednje radi opravljajo oziroma jih sploh ne opravljajo radi, saj ti nimajo veliko izkušenj z razredništvom, poleg tega pa imajo veliko dela s poučevanjem in z vsebinsko pripravo na pouk.

Našo hipotezo o tem, da razredniki, ki poučujejo v mestnem okolju, pogosteje poiščejo pomoč pri reševanju nalog razrednika pri šolski svetovalni službi kot razredniki, ki poučujejo v vaškem okolju, zavrnamo, saj med njimi ne prihaja do statistično pomembne razlike. Predvidevali smo, da razredniki, ki poučujejo v mestnem okolju (predvsem na matičnih šolah) pogosteje poiščejo pomoč pri reševanju nalog razrednika pri šolski svetovalni službi, saj imajo le-to ves čas na voljo. Iz izkušenj namreč vemo, da imajo podružnične šole (ki se pogosteje nahajajo v vaškem okolju) šolskega svetovalnega delavca na voljo enkrat do dvakrat tedensko. Iz rezultatov raziskave lahko sklepamo, da razrednik, ki čuti problem in ga želi rešiti, poišče strokovno pomoč, ne glede na bližino in frekvenco obiska strokovnjaka, ki ga ima na razpolago.

Večina razrednikov se za naloge razrednika najpogosteje usposablja sama, zato našo tretjo hipotezo potrdimo.

Med razredniki, ki so se udeležili dodatnega izobraževanja za opravljanje nalog razrednika, in tistimi, ki se takega izobraževanja niso udeležili, se ne pojavljajo statistično pomembne razlike v ocenjevanju svoje usposobljenosti za opravljanje nalog razrednika. Tako eni kot drugi namreč menijo, da je njihova usposobljenost za delo razrednika dobra. Ob rezultatih se nam pojavlja vprašanje o kvaliteti izvajanih dodatnih izobraževanj za opravljanje nalog razrednika, ki so se jih udeležili razredniki, in o samokritičnosti razrednikov.

Iz raziskave lahko izpeljemo več **predlogov**.

1. Za opravljanje nalog razrednika se namenita 2 uri tedensko, saj največ razrednikov porabi za opravljanje nalog razredništva 2 uri tedensko. Za 2 uri bi se razrednikom znižala učna obveznost.
2. Zvišati bi bilo potrebno dodatek za razredništvo, saj razredniki menijo, da je njihovo delo premalo vrednoteno oziroma je razvrednoteno. Menimo, da je glede na sedanje razmere v državi, kjer povečujejo pedagoško obremenitev učiteljev, nerealno pričakovati, da bosta predloga upoštevana. Rezultati raziskave kažejo, da več kot polovica anketiranih razrednikov srednje rada ali nerada opravlja naloge razrednika, kljub dobri oziroma zelo dobri usposobljenosti za te naloge. Ob tem se nam zastavlja vprašanje o kakovosti opravljenih nalog razrednika.
3. Ker je več kot polovica razrednikov v raziskavi menila, da o nalogah razrednika ni dovolj literature, predlagamo izdelavo priročnika, v katerem bi bila zbrana literatura o nalogah razrednika in razredništvu. Prav gotovo bo razrednikom v pomoč pri samostojnem usposabljanju, ki je med anketiranci najpogostejše. Menimo, da lahko razredniki veliko literature in virov o razredništvu najdejo tudi v pričujočem magistrskem delu.
4. V okviru dodiplomskega študija bi bilo potrebno več vsebin s področja razredništva vključiti med obvezne in ne med izbirne predmete, saj je več kot polovica razrednikov v raziskavi menila, da se na fakulteti v času dodiplomskega študija niso usposabljali za naloge razrednika. V prihodnosti bi bilo zanimivo primerjati odgovore razrednikov, ki so dokončali stare študijske programe z odgovori razrednikov, ki so dokončali bolonjski študij glede tega, v kolikšni meri je fakulteta v času dodiplomskega in podiplomskega študija prispevala k usposabljanju za naloge razrednika.
5. Fakulteta in ravnatelj osnovnih šol bi morali skrbno izbrati mentorja študentom na pedagoški praksi, saj je dobra polovica razrednikov navedla, da se pri mentorju niso usposabljali za naloge razrednika ali so se usposabljali redko.

Na podlagi lastnih izkušenj in izsledkov raziskave predlagamo:

1. Ure oddelčne skupnosti naj se uvedejo tudi v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju. Trajale bi pol ure na teden. V tem vzgojno-izobraževalnem obdobju so razredniki

ves čas pouka z otroki, zato menimo, da je pol ure za uro oddelčne skupnosti dovolj. V 2. in 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju pa se pri uri oddelčne skupnosti večkrat ureja samo administrativne zadeve in zmanjka časa za obravnavo tem, ki so zanimive za učence. Manj je tudi priložnosti za oblikovanje oddelčne skupnosti v kakovostno socialno skupino. Pogosto se ure oddelčne skupnosti izvajajo pred prvo šolsko uro, ko so učenci še zaspani ali pa zadnjo uro, ko so preutrujeni. Menimo, da bi morala ura oddelčne skupnosti trajati eno šolsko uro in biti umeščena v urnik med drugimi predmeti. Smiselno bi bilo, da bi bila ura oddelčne skupnosti umeščena v urnik po ali pred predmetom, ki ga poučuje razrednik. Tako bi lahko razrednik po potrebi namenil uri oddelčne skupnosti dve uri in bi v naslednjem tednu uro oddelčne skupnosti nadomestil s poučevanjem predmeta. Pri urah oddelčne skupnosti bi veliko časa namenili medosebnim odnosom in aktualni problematiki v oddelku.

2. Ker učitelji najpogosteje poiščejo pomoč šolske svetovalne službe ravno pri reševanju nalog razrednika, predlagamo izvajanje supervizije za skupino razrednikov na vseh šolah. Vlogo supervizorja bi opravljal delavec šolske svetovalne službe ali za to usposobljen sodelavec na šoli. V tej skupini bi razredniki razreševali vprašanja, ki so povezana z nalogami razredništva. Med udeleženci bi se verjetno vzpostavili odnosi zaupanja in sodelovanja, počutje razrednikov bi se izboljšalo in pripravljenost do opravljanja nalog razrednika bi se povečala. Hkrati pa bi se razredniki čustveno razbremenili. Spoznali bi, da se tudi drugi razredniki ukvarjajo s podobnimi težavami, in slišali, na kakšne načine pristopajo k razreševanju le-teh. Predvidevamo, da bi razredniki raje in bolj suvereno opravljali naloge razrednika, ter si z medsebojno pomočjo poenostavili marsikatero delo.
3. Smiselno bi bilo organizirati aktiv vseh razrednikov na šoli. Na njem bi se pogovorili o problemih, ki jih zaznavajo v vlogi razrednika, izmenjevali bi mnenja, literaturo, predlagali izobraževanja, pripravljali delavnice razrednik–razredniku ...
4. Predlagamo uvedbo nadomestnih razrednikov ali sorazrednikov na vseh osnovnih šolah. V primeru odsotnosti razrednika bi naloge razrednika opravljal nadomestni razrednik. Razrednik in nadomestni razrednik bi sodelovala pri vseh nalogah

razrednika. Nadomestni razredniki bi opravljali naloge, ki so po mnenju razrednikov, zajetih v raziskavi, manj pomembne (predvsem administrativne naloge) oziroma jih razredniki najmanj radi opravljajo. Nadomestni razredniki bi lahko vnašali podatke v matično knjigo, urejali matične liste, svetovali učencem glede nadaljnjega izobraževanja, pripravljali sezname učencev, izobraževali starše, predlagali pedagoško pogodbo, pisali zapisnike, vodili interesne dejavnosti učencev ... S tem bi imel razrednik več časa za opravljanje pedagoških nalog, zagotovljeno bi imel pomoč, hkrati pa bi imeli učenci dve odrasli osebi, na kateri bi se lahko obrnili po pomoč, nasvet ... Naloge nadomestnega razrednika bi bilo potrebno jasno opredeliti.

5. Smiselno bi bilo organizirati vsaj tri družabna srečanja staršev, učencev in razrednikov v enem šolskem letu (pikniki, praznovanja, izleti, športna srečanja). Udeležencem te neformalne oblike sodelovanja omogočijo, da se zbližajo in se bolje spoznajo. Prav tako bi bilo smiselno razmisliti o vključevanju staršev v spremstvo na dneve dejavnosti, v interesne dejavnosti.

Na podlagi najpogosteje označenih področij, na katerih bi se želeli razredniki naše raziskave še dodatno izobraževati za opravljanje nalog razredništva in na podlagi lastnih izkušenj, **predlagamo smernice za pripravo programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja**, v katerih bodo učitelji pridobili znanje za kakovostno opravljanje razredništva. Predlagamo:

- da se pripravijo programi nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja: za delo s starši, za ustvarjanje dobre oddelčne klime, za odkrivanje vzrokov težav, za učinkovitejše prepoznavanje in posredovanje v konfliktnih situacijah, za vzdrževanje discipline – spodbujanje odgovornega vedenja in za kvalitetnejšo komunikacijo, prav tako bi bilo potrebno pripraviti dodatna izobraževanja in usposabljanja o psihologiji otroka in mladostnika ter stresu v šoli. Rezultati raziskave kažejo, da se dobre tri petine razrednikov niso še nikoli udeležile dodatnega izobraževanja za opravljanje nalog razrednika, kljub temu pa večina razrednikov meni, da je zelo dobro ali dobro usposobljena za naloge razrednika. Ob

tem bi laik pomislil, da je delo razrednika morda tako preprosto, da ga zmore vsak usvojiti brez potrebnih predznanj, v praksi pa vemo, da temu ni tako in da je resnica gotova bližja spoznanju, da so nekateri razredniki nekritični pri vrednotenju svojega dela, svojo kakovost precenjujejo ali pa so potrebno znanje pridobili s samostojnim usposabljanjem.

- da se nadaljnje izobraževanje in usposabljanje za opravljanje nalog razrednika izvaja v obliki pedagoških delavnic, tečajev, seminarjev, kjer prevladuje sodelovalno učenje, timsko delo, izkustveno učenje, akcijsko raziskovanje ...
- da bi bila tematska konferenca na šoli enkrat na leto posvečena opravljanju nalog razrednika;
- da bi vsak razrednik vsaj enkrat na leto hospitiral pri drugem razredniku na uri oddelčne skupnosti in bil njegov »kritični« prijatelj.

Zavedamo se, da zmanjševanje finančnih sredstev in večanje delovnih obremenitev za učitelje razrednike prav gotovo ni spodbudno. Želeli pa bi, da se razredniki, vodstveni delavci, starši in javnost zavedajo, da so razredniki v šolskem sistemu nepogrešljivi in da za kvalitetno opravljanje nalog potrebujejo izobraževanje in usposabljanje.

Rezultati raziskave prikazujejo stališča učiteljev osnovnih šol do razredništva in posameznih nalog razrednika, pomoč učiteljem pri izpolnjevanju nalog razrednika, usposabljanje razrednikov in področja, kjer se želijo razrednik še izpopolniti.

Rezultati raziskave kažejo, da več kot polovica razrednikov srednje rada oziroma nerada opravlja naloge razrednika. V nasprotju z željo po opravljanju nalog razrednika, pa je več kot 70 % razrednikov mnenja, da so za naloge razrednika dobro oziroma zelo dobro usposobljeni.

Vprašanje, ki ostaja pa je, kako pripraviti razrednike, da bodo radi opravljali naloge razrednika, da si bodo želeli sprememb pri svojem delu. Prav gotovo mora razrednik sam začutiti, da potrebuje spremembe, zato mu je potrebno omogočiti prostovoljno izbiro, dlje časa trajajoče usposabljanje in izobraževanje ter podporo vodstva šole. Žal finančne podpore v tem času ni realno pričakovati, prav pa je, da se delo razrednika v prihodnje tudi finančno stimulira.

9 VIRI IN LITERATURA

1. Ačkovič, I. 2001. Oblike in metode dela, ki jih uporabljam pri vodenju svojega oddelka. V: Žagar, D., et al. *Razrednik – vloga, delo in odgovornost*. Ljubljana: Jutro, str. 241–246.
2. Ayers, H., Gray, F. 2002. *Vodenje razreda*. Priročnik za učitelje. Ljubljana: Educy.
3. Ažman, T. 2006. *Učinkovitost supervizijske pomoči šolskega pedagoga razrednikom*: doktorska disertacija. Ljubljana: Samozaložba.
4. Ažman, T. 2008. Učinkovitost supervizijske pomoči šolskega pedagoga razrednikom. *Sodobna pedagogika*, letn. 59/125, št. 2, str. 100–119.
5. Ažman, T., Erčulj, J. 2010. *Šolski vidiki razredništva*: študijsko gradivo za razvojne time: mreže 2, delavnica in seminar. Brdo [i. e.] Kranj: Šola za ravnatelje.
6. Ažman, T. 2012. *Sodobni razrednik*: priročnik za usposabljanje učiteljev za vodenje oddelčnih skupnosti. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
7. Bečaj, J. 1999a. Organizacijska struktura šole, vodenje in položaj šolske svetovalne službe. V: Resman, M., et al. *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 157–175.
8. Bečaj, J. 1999b. Sodelovanje učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev. V: Resman, M., et al. *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 341–361.

9. Bečaj, J. 2001. Razrednik in šolska kultura. *Sodobna pedagogika*, letn. 52/118, št. 1. [pridobljeno 6. 11. 2011]. Dostopno na naslovu: <http://www.sodobna-pedagogika.net/index.php?option=com_content&task=view&id=1488&Itemid=22>.
10. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. 2011. Krek, J. in Metljak, M. (ur.). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo [pridobljeno 16. 10. 2011]. Dostopno na naslovu: <http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf>.
11. Bizjak, C. 2000. Pogovor. Reševanje problemov. V: Pušnik, M., Žarkovič Adlešič, B., Bizjak, C. *Razrednik v osnovni in srednji šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 209–339.
12. Blandford, S. 1998. *Managing discipline in schools*. London, New York: Routledge.
13. Bluestein, J. 1997. *Disciplina 21. stoletja. Kako učence navajamo na samonadzor in prevzemanje odgovornosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
14. Bolarič, J. 2001. Razrednik – svetovalec ali zgolj administrator? *Vzgoja: revija za učitelje, vzgojitelje in starše*, letn. 3, št. 9.
15. Brajša, P. 1993. *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana: Glotta Nova.
16. Butala, M. 2001. Sodelovanje z manjšo skupino staršev. V: Žagar, D., et al. *Razrednik – vloga, delo in odgovornost*. Ljubljana: Jutro, str. 152–156.
17. Cencič, M. 2004. Poklicno učenje razrednih učiteljev. *Pedagoška obzorja = Didactica Slovenica: časopis za didaktiko in metodiko*, letn. 19, št. 2, str. 15–24.

18. Cencič, M., Polak, A., in Devjak, T. 2005. Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje pedagoških delavcev ter njihov profesionalni razvoj. *Sodobna pedagogika*, letn. 56/122, št. 5, str. 100–113.
19. Cvetek, S. 2003. Refleksija in njen pomen za profesionalno usposobljenost učiteljev. *Sodobna pedagogika*, letn. 54, št. 1, str. 104–121.
20. Čačinovič Vogrinčič, G. 1992. *Psihodinamski procesi v družinski skupini: prispevek k razvidnosti družinske skupine*. Ljubljana: Advance.
21. Čagran, B. 1998. Razredništvo v osnovni šoli z vidika izsledkov empirične raziskave. *Sodobna pedagogika*, letn. 94, št. 4, str. 371–390.
22. Černoša, S. 2000. Zakaj se strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju strokovno spopolnjujejo? *Vzgoja in izobraževanje*, letn. 31, št. 5, str. 30–32.
23. Delors, J., et al. 1996. *Učenje – skriti zaklad: poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za Unesco*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
24. Devjak, T., Polak, A. 2007. *Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
25. Glasser, W. 2001. *Vsak učenec je lahko uspešen*. Mca: Radovljica.
26. Gordon, T. 1992. *Trening večje učinkovitosti za učitelje*. Ljubljana. Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
27. Grgurevič, J. 2001. Razrednik in starši. Govorilna ura. V: Žagar, D., et al. *Razrednik – vloga, delo in odgovornost*. Ljubljana: Jutro, str. 131, 147.

28. Grum, D. 2005. Staršem naproti. *Sodobna pedagogika*, letn. 56/122, št. 3. [pridobljeno 6. 11. 2011]. Dostopno na naslovu: <http://www.sodobna-pedagogika.net/index.php?option=com_content&task=view&id=1187&Itemid=87>.
29. Guzelj, E. 2001. Načrtovanje, spremljanje in vrednotenje v vzgojno izobraževalnem procesu. V: Žagar, D., et al. *Razrednik – vloga, delo in odgovornost*. Ljubljana: Jutro, str. 205–210.
30. Hargreaves, A. 1992. Cultures of teaching: A Focus for Change. V: Hargreaves, A., Fullan, M. G. *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press, str. 216–241.
31. Hederih, B. 2001. Sodelovanje med razrednikom in šolsko svetovalno službo – realna in nerealna pričakovanja. *Sodobna pedagogika*, letn. 52/118, št. 1. [pridobljeno 6. 11. 2011]. Dostopno na naslovu: <http://www.sodobna-pedagogika.net/index.php?option=com_content&task=view&id=1481&Itemid=22>.
32. Hrovat Kuhar, E. 2006. Delavnice s starši – starši pomagajo staršem. V: Pšunder, M. (ur.). *Razrednik@starši.oš*. Ljubljana: Supra, str. 204–208.
33. Intihar, D., Kepec, M. 2002. *Partnerstvo med šolo in domom*: priročnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
34. Intihar, D. 2002a. Sodelovanje med šolo in domom. *Vzgoja in izobraževanje*, letn. 33, št. 1, str. 46–49.
35. Ivanek, A. 2004. *Razrednik(-ica), pedagoško-psiholoski voditelj(-ica) razrednog odjela (s primjerima vođenja radionice)*: priručnik za razrednike (-ice). Zagreb: Profil Intenational.

36. Jurančič, I. 1990. Vrednotenje pedagoškega dela. V: *Učitelj, vzgojitelj – družbena in strokovna perspektiva*: zbornik gradiv s posveta, Bled, 27. in 28. september 1990. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
37. Kalin, J. 1999. *Razredništvo v poklicni socializaciji gimnazijskega razrednika*: doktorska disertacija. Ljubljana: Samozaložba.
38. Kalin, J. 2001. Kdaj je razrednik zares razrednik? *Vzgoja: revija za učitelje, vzgojitelje in starše*, letn. 3, št. 9, str. 3–5.
39. Kalin, J. 2001a. Pogledi na razrednikovo delo in vloge. *Sodobna pedagogika*, letn. 52/118, št. 1. [pridobljeno 6. 11. 2011]. Dostopno na naslovu: http://www.sodobna-pedagogika.net/index.php?option=com_content&task=view&id=1489&Itemid=22.
40. Kalin, J. 2002. Ravnatelj in razrednik pred ogledalom novega profesionalizma. *Sodobna pedagogika*, letn. 53/119, št. 1. [pridobljeno 31. 12. 2011]. Dostopno na naslovu: http://www.sodobna-pedagogika.net/index.php?option=com_content&task=view&id=1417&Itemid=21.
41. Kalin, J., et al. 2009. *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
42. *Katalog programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za šolsko leto 2012/13*. KATIS. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport. [pridobljeno 20. 6. 2012]. Dostopno na naslovu: <http://lim1.mss.edus.si/katis/default.aspx>.

43. Kobolt, A., Žorga, S. (2000). *Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
44. *Koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli*. 1999. [pridobljeno 8. 7. 2012]. Dostopno na naslovu:
<http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Odkrivanje_in_delo_z_nadarjenimi_ucenci.pdf>.
45. Kovačič, E. 2010. *Razrednik – ključ uspešne komunikacije. Pogled kroz prozor*. [pridobljeno 13.11.2011]. Dostopno na naslovu:
<<http://pogledkrozprozor.wordpress.com/2010/08/30/razrednik-%E2%80%93-kljuc-uspjesne-komunikacije/>>.
46. Kramar, M. 1990. Učitelj v izobraževalno-vzgojnem procesu. V: *Učitelj, vzgojitelj – družbena in strokovna perspektiva: zbornik gradiv s posveta*, Bled, 27. in 28. september 1990.
47. Kyriacou, C. 1997. *Vse učiteljeve spretnosti*. Radovljica: Regionalni Izobraževalni Center Radovljica.
48. Kunaver, D. 1992. *Mlademu učitelju na pot*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
49. Kunstelj, A. 2001. Analiza učnih in vzgojnih rezultatov. V: Žagar, D., et al. *Razrednik – vloga, delo in odgovornost*. Ljubljana: Jutro, str. 113–129, 157–161, 189–193.
50. Magajna, L., et al. 2005. *Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli-razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči: raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Razvojno-raziskovalni inštitut Svetovalnega centra.

51. Malić, J. 1988. *Razrednik v osnovni šoli*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
52. Marčič, Z. 2001. Razrednik in starši. V: Žagar, D., et al. *Razrednik – vloga, delo in odgovornost*. Ljubljana: Jutro, str. 147–151.
53. Marentič Požarnik, B. 1987. *Nova pota v izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: DZS.
54. Marentič Požarnik, B. 1993. Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti ali Kako v šolstvu zblížati prakso teoretikov in teorije praktikov? *Sodobna pedagogika*, letn. 44, št. 7/8, str. 347–359.
55. Marentič Požarnik, B., et al. 2005. *Učitelji v prenovi – njihova strokovna avtonomija in odgovornost*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
56. Marinček, A. 2003. *Humano razredništvo: razredniki za humano razredništvo*. Celje: Cilian.
57. Martin, L. R. 1996. Martin, L. R. (1996). Klassenlehrer- und Tutor/innen. Aufgaben, Tätigkeiten, Leistungen, Konzeptionen. Klinkhardt: Bad Heilbrunn. (= Studien für Erziehungswissenschaft und Schulpraxis). V: Fenkart, G. 2001. Razrednik v avstrijski šoli: med zahtevanim in resničnostjo. *Sodobna pedagogika*, letn. 52/118, št. 1. [pridobljeno 6. 11. 2011]. Dostopno na naslovu: <http://www.sodobna-pedagogika.net/index.php?option=com_content&task=view&id=1480&Itemid=61>.
58. Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. 2003. *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development: ASCD.

59. Motik, D., Veljić, I. 2007. *Spoznavam sebe, tebe, nas*: priročnik za učitelje za delo z učenci in starši. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
60. Motik, D., Fras Berro, F. 2008. *COPASCH Project. Projekt partner – Slowenien*. Maribor: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. [pridobljeno 27. 6. 2012]. Dostopno na naslovu:
<http://www.zrss.si/vrtec/sola/starsi/COPASCH_MARIBOR_16.4.08.pdf>.
61. Muršak, J., Javrh, P., Kalin, J. 2011. *Poklicni razvoj učiteljev*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
62. Novak, B. 2008. Razredništvo – zapostavljeni segment današnje osnovne šole? *Sodobna pedagogika*, letn. 59/125, št. 1, str. 154 – 167.
63. *Opis poklica. Učitelj oddelčnega pouka*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje. [pridobljeno 2. 11. 2011]. Dostopno na naslovu:
<[http://www.ess.gov.si/ncips/cips/opisi_poklicev/opis_poklica?Kljuc=593&Filter=U Opis poklica](http://www.ess.gov.si/ncips/cips/opisi_poklicev/opis_poklica?Kljuc=593&Filter=U%20Opis%20poklica)>.
64. Pangrčič, P. 2006. Ure oddelčne skupnosti v 1. triadi. V: Pšunder, M. (ur.). *Razrednik@starši.oš*. Ljubljana: Supra, str. 29–30.
65. Peklaj, C. 2000. Samoregulativni mehanizmi pri učenju. *Sodobna pedagogika*, letn. 51, št. 3, str. 136–149.
66. Peklaj, C. 2001. *Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.
67. Peklaj, C. 2006. Definiranje učiteljskih kompetenc – začetni korak za prenovo pedagoškega študija. V: Peklaj C. (ur.). *Teorije in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

68. Peklaj, C., et al. 2006: *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
69. Peklaj, C., et al. 2008. *Izobraževanje učiteljev za nove kompetence za družbo znanja ter vloga teh kompetenc pri uresničevanju vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli: zaključno poročilo*. Ljubljana: Filozofska fakulteta: Pedagoška fakulteta. [pridobljeno 4. 7. 2012]. Dostopno na naslovu: <http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/crp/2008/crp_V5_0229_porocilo.pdf>.
70. Pintar, T. 2006. Razrednik in zunanja diferenciacija. V: Pšunder, M. (ur.). *Razrednik@starši.oš*. Ljubljana: Supra, str. 72–75.
71. Plevnik, T. (ur.), 2005. *Pomembne teme v izobraževanju: v Sloveniji Prenavljanje pedagoškega študija, v Evropi Učiteljski poklic v Evropi: zbornik besedil o izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
72. Polak, A. 1995. Kaj nam razkrivajo dnevniki pedagoške prakse: Vsebinske ravni pisanja kot kazalniki zmožnosti strokovne refleksije učitelja. *Vzgoja in izobraževanje*, letn. 26, št. 2, str. 19–22.
73. Polak, A. 1998. Timsko delo v šoli – zakaj, kdo in kako? V: Razdevšek Pučko, C., et al. *Evropski trendi v izobraževanju razrednih učiteljev: zbornik: prispevki k projektu Tempus*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 151–157.
74. Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. 2004. *Uradni list Republike Slovenije*. 64, 11. VI. [pridobljeno 4. 7. 2012], str. 8088. Dostopno na naslovu: <<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200464&stevilka=2910>>.

75. Pravilnik o zbiranju in varstvu osebnih podatkov na področju osnovnošolskega izobraževanja. 2004. *Uradni list Republike Slovenije*. 80, 23. VII. [pridobljeno 27. 12. 2011], str. 9735. Dostopno na naslovu: <<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200480&stevilka=3545>>.
76. Pravilnik o nacionalnem preverjanju znanja v osnovni šoli. 2005. *Uradni list Republike Slovenije*. 67, 15. VII. [pridobljeno 2. 11. 2011], str. 6954. Dostopno na naslovu: <<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200567&stevilka=2965>>.
77. Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. 2007. *Uradni list Republike Slovenije*. 27, 26. III. [pridobljeno 5. 7. 2012], str. 3593. Dostopno na naslovu: <<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200727&stevilka=1359>>.
78. Pravilnik o dokumentaciji v osnovni šoli. 2008. *Uradni list Republike Slovenije*. 59, 13. VI. [pridobljeno 19. 10. 2011], str. 6917. Dostopno na naslovu: <<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200859&stevilka=2566>>.
79. Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli. 2008. *Uradni list Republike Slovenije*. 73, 18. VII. [pridobljeno 19. 1. 2012], str. 10361. Dostopno na naslovu: <<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200873&stevilka=3215>>.
80. Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive. 2008. *Uradni list Republike Slovenije*. 123, 29. XII. [pridobljeno 5. 7. 2012], str. 16473. Dostopno na naslovu: <<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2008123&stevilka=5575>>.

81. Pravilniku o vzgojnih opominih v osnovni šoli. 2008. *Uradni list Republike Slovenije*. 76, 25. VII. [pridobljeno 2. 11. 2011], str. 10925. Dostopno na naslovu: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200876&stevilka=3364>>.
82. Pravilnik o posodabljanju vzgojno-izobraževalnega dela. 2009. *Uradni list Republike Slovenije*. 74, 25. IX. [pridobljeno 4. 7. 2012], str. 9998. Dostopno na naslovu: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200974&stevilka=3247>>.
83. *Predmetni učitelj za kemijo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje. [pridobljeno 2.11.2011]. Dostopno na naslovu: http://www.ess.gov.si/ncips/cips/opisi_poklicev/opis_poklica?Kljuc=2769&Filter=P>.
84. *Predmetnik devetletne osnovne šole*. 2008. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport. [pridobljeno 12. 12. 2011]. Dostopno na naslovu: http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmetniki/Predmetnik_splosni.pdf>.
85. Priporočilo Evropskega parlamenta in sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. 2006. *Uradni list Evropske unije*. 962/ES, 30. XII. [pridobljeno 6. 7. 2012]. Dostopno na naslovu: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:sl:PDF>>.
86. *Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter v dijaških domovih*. 2005. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije. [pridobljeno 5. 11. 2011]. Dostopno na naslovu: http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2011/programi/media/pdf/smernice/Programske_smernice_za_delo_ouz_in_os.pdf>.

87. *Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli*. 2008. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. [pridobljeno 28. 5. 2012]. Dostopno na naslovu: <http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Programske_smernice_OS.pdf>.
88. Pšunder, M. (ur.). 2006. *Razrednik@starši.oš*. Ljubljana: Supra.
89. Pšunder, M. 2011. *Vodenje razreda*. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta.
90. Pušnik, M., Žarkovič Adlešič, B., Bizjak, C. 2000. *Razrednik v osnovni in srednji šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
91. Pušnik, M. 2001. Vloge razrednika. *Vzgoja: revija za učitelje, vzgojitelje in starše*, letn. 3, št. 9, str. 12–13.
92. Rabič, M. 2001. Uspeh ob koncu šolskega leta. V: Žagar, D., et al. *Razrednik – vloga, delo in odgovornost*. Ljubljana: Jutro, str. 167–173.
93. Rajgl, S. 2010. *Partnerstvo med učitelji in starši ter učinkovita komunikacija na govorilnih urah*: magistrsko delo. Ljubljana: Samozaložba.
94. Ramot, T. 2006. Vloga razrednika pri oblikovanju oddelčne skupnosti. V: Pšunder, M. (ur.). *Razrednik@starši.oš*. Ljubljana: Supra, str. 67–68.
95. Rauter, S. 2001. Medosebna komunikacija. *Vzgoja: revija za učitelje, vzgojitelje in starše*, letn. 3, št. 9, str. 17.

96. Razdevšek - Pučko, C. 1993. Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti. V: *Stoletnica rojstva Gustava Šiliha: (1893–1961–1993): jubilejni zbornik*. Maribor: Društvo pedagoških delavcev: Pedagoška fakulteta, str. 234–247.
97. Razdevšek - Pučko, C. 2000. Primerjalne prednosti in slabosti izobraževanja učiteljev v Sloveniji – II. del. *Vzgoja in izobraževanje*, letn. 31, št. 5, str. 21–29.
98. Resman, M. 1990. Učitelj – uslužbenec, strokovnjak, oseba in osebnost. V: *Učitelj, vzgojitelj – družbena in strokovna perspektiva: zbornik gradiv s posveta*. Bled: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
99. Resman, M., 1992a. Obrati v “filozofiji” sodelovanja med domom in šolo. *Sodobna pedagogika*, letn. 43, št. 1/2, str. 28–39.
100. Resman, M. 1992b. Partnerstvo med šolo in domom. *Sodobna pedagogika*, letn. 43, št. 3–4, str. 135–145.
101. Resman, M., et al. 1999a. Izkušnje in pričakovanja. V: *Svetovalno delo vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 227–381.
102. Resman, M., et al. 1999b. Oddelek, učitelj in svetovalni delavec. V: *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: ZRSŠ, str. 143–157.
103. Rozman - Klasinc, V. 2001. Razrednik in starši. *Vzgoja: revija za učitelje, vzgojitelje in starše*, letn. 3, št. 9, str. 21–22.
104. Sardoč, M., et al. 2009. *Mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS: nacionalno poročilo*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

105. Savage, V. T., Savage, K. M. 2010. *Successful classroom management and discipline: teaching self-control and responsibility*. 3rd edition. Los Angeles [etc.]: Sage, cop.
106. *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. 2000. Ljubljana: DZS.
107. Schmuck, R. A., Schmuck, P. A. 1997. *Group processes in the classroom, seventh ed.*, Brown & Benchmark Publishers, str. 2–21.
108. Styles, D. 2008. *Oddelčni sestanki: (ure oddelčne skupnosti)*. Nova Gorica: Educa, Melior.
109. Tizard, B., et al. 1988. *Young children at school in the inner city*. Hove and London, UK; Hillsdale, USA: L. Erlbaum.
110. Tomac Stanojev, P. 2010. Vodenje razredništva (tudi) na daljavo. V: *Moodle.si 2010*. Zbornik 4. mednarodne konference. Koper: ESIC Kranj. [pridobljeno 4. 7. 2012]. Dostopno na naslovu: <<http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-266-066-6/prispevki/tomac-stanojev.pdf>>.
111. Tomažič, T. 2001. *Razrednik in starši*. V: Žagar, D., et al. *Razrednik – vloga, delo in odgovornost*. Ljubljana: Jutro, str. 132–137.
112. Tripp, D. 1994. *Critical incidents in teaching: developing professional judgement*. London; New York: Routledge.
113. Troha, V. 1988. Starši kot dejavnik vpliva na današnjo osnovno šolo. *Sodobna pedagogika*, letn. 39, št. 7–8, str. 329–339.

114. Troha, V. 1990. Osnovna šola, učitelj in neposredno šolsko okolje. V: *Učitelj, vzgojitelj – družbena in strokovna perspektiva*: zbornik gradiv s posveta, Bled, 27. in 28. september 1990. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
115. Uduč, T. 2006. Izobraževanje za starše osnovnošolcev. V: Pšunder, M. (ur.). *Razrednik@starši.oš*. Ljubljana: Supra, str. 156–160.
116. Uredba o uvedbi in uporabi klasifikacijskega sistema izobraževanja in usposabljanja. 2006. *Uradni list Republike Slovenije*. 46, 5. V. [pridobljeno 3. 7. 2012], str. 4933. Dostopno na naslovu: <<http://www.uradni-list.si/1/content?id=73174>>.
117. *Usposabljanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. [pridobljeno 4. 7. 2012]. Dostopno na naslovu: <<http://www.zrss.si/default.asp?rub=210>>.
118. *Usposabljanja. Seminarji Sveta Evrope (Pestalozzi)*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. [pridobljeno 4. 7. 2012]. Dostopno na naslovu: <<http://www.zrss.si/default.asp?rub=252>>.
119. Valentinčič, J. 1981. *Sodelovanje s starši*: priročnik za učitelje in vzgojitelje. Ljubljana: Univerzum.
120. Valenčič Zuljan, M. 2001. Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, letn. 52/118, št. 2. [pridobljeno 6. 11. 2011]. Dostopno na naslovu: <http://www.sodobna-pedagogika.net/index.php?option=com_content&task=view&id=1494&Itemid=22>.
121. Valenčič Zuljan, M., et al. 2011. *Sistemske vidike izobraževanja pedagoških delavcev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

122. Vauhnik, J. 1990. *Učitelj, vzgojitelj – družbena in strokovna perspektiva*: zbornik gradiv s posveta, Bled, 27. in 28. september. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
123. Velkavrh, A. 2008a. *Kako učenci in njihovi starši zaznavajo in doživljajo prvo vzgojno izobraževalno obdobje osnovne šole*: magistrsko delo. Ljubljana: Samozaložba.
124. Velkavrh, A. 2008b. Starši kot pomemben subjekt sodobne šole. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*, letn. 39, št. 3, str. 61–65.
125. Verbnik Dobnikar, T. 2002. Razrednik na stičišču različnih vlog. *Socialna pedagogika*, letn. 6, št. 1, str. 47–67.
126. Vidmar, J. 1995. *Učenci – učitelji – starši: kako se vidijo med seboj in kakšne so možnosti za dialog med njimi*: magistrsko delo. Ljubljana: Samozaložba.
127. Vogrinc, J., Krek, J. 2012. *Delovanje svetovalne službe. Analiza ključnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti znanja v vzgojno-izobraževalnem sistemu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
128. *Vzgojni koncept šole*. 2006. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport. [pridobljeno 27. 6. 2012]. Dostopno na naslovu: www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/.../posvet_kolosej_p1.ppt.
129. Zakon o visokem šolstvu (ZViS-UPB2). 2004. *Uradni list Republike Slovenije*. 119, 20. XI. [pridobljeno 3. 7. 2012], str. 12005. Dostopno na naslovu: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2004100&stevilka=4325>.

130. Zakon o osnovni šoli (uradno prečiščeno besedilo) (ZOsn-UPB3). 2006. *Uradni list Republike Slovenije*. 81, 31. VII. [pridobljeno 18. 10. 2011], str. 8662. Dostopno na naslovu: <<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3535>>.
131. Zakon o visokem šolstvu (ZViS-UPB3). 2006. *Uradni list Republike Slovenije*. 100, 13. IX. [pridobljeno 3. 7. 2012], str. 12497. Dostopno na naslovu: <<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2006119&stevilka=5079>>.
132. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. 2007. *Uradni list Republike Slovenije*. 16, 23. II. [pridobljeno 18. 10. 2011], str. 1830. Dostopno na naslovu: <<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200716&stevilka=718>>.
133. Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli. 2007. *Uradni list Republike Slovenije*. 102, 9. XI. [pridobljeno 29. 10. 2011], str. 13775. Dostopno na naslovu: <<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2007102&stevilka=5073>>.
134. Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli. 2011. *Uradni list Republike Slovenije*. 87, 2. XI. [pridobljeno 18. 10. 2011], str. 11317. Dostopno na naslovu: <<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201187&stevilka=3727>>.
135. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). 2011. *Uradni list Republike Slovenije*. 58, 12. VII. [pridobljeno 22. 5. 2012], str. 8424. Dostopno na naslovu: <<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201158&stevilka=2714>>.
136. Zakon za uravnoteženje javnih financ (ZUJF). 2012. *Uradni list Republike Slovenije*. 40, 30. V. [pridobljeno 1. 7. 2012], str. 4227. Dostopno na naslovu: <<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201240&stevilka=1700>>.

137. *Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi: kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju: tematsko omrežje o izobraževanju učiteljev v Evropi - Umeå universitet. 2001. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.*
138. Zorko, S. 2005. *Sem razrednik?!* Maribor: Samozaložba.
139. Žabjek, M. 2001. Razrednik in starši. *Vzgoja: revija za učitelje, vzgojitelje in starše*, letn. 3, št. 9, str. 23–24.
140. Žagar, D., et al. 2001. Razrednik – vloga, delo in odgovornost. Ljubljana: Jutro.
141. Župec, J. 1995. *Učitelj razrednik: diplomsko delo.* Ljubljana: Samozaložba.
142. Žarkovič Adlešič, B. 2000. Delo z razredom. V: Pušnik, M., Žarkovič Adlešič, B., Bizjak, C. *Razrednik v osnovni in srednji šoli.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 65–207.

PRILOGE

Priloga 1: Vprašalnik za razrednike v osnovnih šolah

Spoštovani!

Na Vas se obračam s prošnjo za sodelovanje v raziskavi o nalogah razrednika in usposobljenosti učiteljev za opravljanje nalog razrednika v osnovni šoli. Raziskavo opravljam v okviru empiričnega dela magistrske naloge na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Vprašalnik je anonimen, vaši odgovori bodo služili le namenu raziskave. Za vaše sodelovanje se Vam že vnaprej lepo zahvaljujem in Vam želim uspešno delo.

Maja Bregar, prof. RP

Navodilo: Pri naslednjih vprašanjih (razen, kjer je v navodilu zapisano drugače) odgovarjate tako, da obkrožite črko pred ustreznim odgovorom oziroma vpišete odgovor na črto.

1. Koliko let poučujete?

2. Spol:

- a) moški.
- b) ženski.

| 3. Poučujete v šoli, ki je v:

- a) mestnem okolju.
- b) vaškem okolju.

4. V katerem vzgojno-izobraževalnem obdobju poučujete?

- a) V 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju.
- b) V 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju.
- c) V 2. in 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju.
- č) V 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju.
- d) Drugo: _____

5. Kateremu oddelku ste razrednik?

1 2 3 4 5 6 7 8 9

6. Kateri predmet poučujete?

7. Koliko izkušenj imate z razredništvom?

- a) Razrednik sem vsako leto, in to že _____ let.
- b) Razrednik sem občasno, in sicer približno vsakih _____ let.
- c) Nimam še izkušenj z razredništvom.

8. Kako radi opravljate naloge razrednika?

- a) Zelo rad/a.
- b) Srednje rad/a.
- c) Naloge razrednika ne opravljam rad/a.

9. Koliko časa porabite v enem tednu za opravljanje nalog razrednika?

- a) 1 uro.
- b) 2 uri.
- c) 3 ure.
- č) Drugo: _____

10. Kako pomembne se vam zdijo spodaj navedene naloge razrednika? V vsaki vrstici obkrožite eno od števil od 1 do 5 glede na to, kako pomembna je posamezna naloga za vas: 1 = nepomembna, 2 = malo pomembna, 3 = srednje pomembna 4 = pomembna, 5 = zelo pomembna.

Naloge razrednika	1	2	3	4	5
1. Vodi ure oddelčne skupnosti.	1	2	3	4	5
2. Vodi in ureja dnevnik/e.	1	2	3	4	5
3. Vodi in ureja redovalnico/e.	1	2	3	4	5
4. Vnaša podatke v matično knjigo.	1	2	3	4	5
5. Posreduje informacije učiteljem, svetovalnim delavcem in vodstvu šole.	1	2	3	4	5
6. Vodi interesne dejavnosti učencev.	1	2	3	4	5
7. Predlaga pedagoško pogodbo.	1	2	3	4	5
8. Vodi postopke o vzgojnih ukrepih.	1	2	3	4	5
9. Posreduje informacije učencem, staršem o izletih, dnevih dejavnosti ...	1	2	3	4	5

10. Ureja matične liste.	1	2	3	4	5
11. Piše zapisnike.	1	2	3	4	5
12. Piše poročila, analize dela z oddelkom.	1	2	3	4	5
13. Izpolnjuje spričevala.	1	2	3	4	5
14. Pripravlja sezname učencev.	1	2	3	4	5
15. Pregleduje in opravičuje izostanke.	1	2	3	4	5
16. Sprejema opravičila.	1	2	3	4	5
17. Opazuje in spoznava posamezne učence in oddelek.	1	2	3	4	5
18. Spremlja razvoj, napredek in uspeh učenca.	1	2	3	4	5
19. Navaja na spoštovanje različnosti, drugačnosti.	1	2	3	4	5
20. Spodbuja korektne medsebojne odnose.	1	2	3	4	5
21. Pomaga učencem pri učenju.	1	2	3	4	5
22. Vzgaja učence.	1	2	3	4	5
23. Izreka pohvale, vzgojne ukrepe.	1	2	3	4	5
24. Zbira informacije o razmerah v družinah učencev.	1	2	3	4	5
25. Vodi in usmerja oddelčno skupnost, rešuje vzgojne in izobraževalne probleme.	1	2	3	4	5
26. Razsoja v problemskih situacijah.	1	2	3	4	5
27. Spodbuja sodelovanje med učenci.	1	2	3	4	5
28. Učence spodbuja k aktivnemu sodelovanju.	1	2	3	4	5
29. Spremlja učence na tekmovanju, ekskurzijah, končnih izletih ...	1	2	3	4	5
30. Svetuje učencem	1	2	3	4	5

glede nadaljnega izobraževanja.					
31. Rešuje osebna vprašanja učencev.	1	2	3	4	5
32. Se zavzame za pravice učencev.	1	2	3	4	5
33. Vodi delo oddelčnega učiteljskega zbora.	1	2	3	4	5
34. Sodeluje s starši, organizira in vodi roditeljske sestanke, govorilne ure.	1	2	3	4	5
35. Informira starše o otrokovem učenju, njegovem napredku in celostnem razvoju.	1	2	3	4	5
36. Izobražuje starše.	1	2	3	4	5
37. Pomaga, svetuje staršem.	1	2	3	4	5
38. Posreduje med starši, otroki in šolo kot ustanovo.	1	2	3	4	5
39. Sodeluje z učitelji oddelka, z vodstvom šole in s šolsko svetovalno službo.	1	2	3	4	5

11. Katere temeljne naloge razrednika najmanj radi opravljate? (Obkrožite **en** odgovor.)

- a) Organizacijske (posredovanje informacij, sklicevanje sestankov ...).
- b) Administrativne (priprava seznama učencev, vodenje dnevnika, pisanje zapisnikov...).
- c) Pedagoške (reševanje vzgojnih problemov, spremljanje napredka učenca ...).

12. Pri kom in kako pogosto poiščete pomoč pri izpolnjevanju nalog razrednika? V vsaki vrstici napravite križec (X) pri odgovoru, ki vam ustreza. V vrstico drugo lahko dodate še osebe, pri katerih zelo pogosto poiščete pomoč pri izpolnjevanju nalog razrednika.

Odgovori	nikoli	redko	včasih	pogosto	zelo pogosto
a) Pri razredniku v paralelki.					
b) Pri lanskem razredniku.					
c) Pri bolj izkušenem kolegu.					
č) Pri nadomestnem razredniku.					
d) Pri vodstvu šole.					
e) Pri šolski svetovalni službi.					
f) Pri drugih inštitucijah.					
g) Drugo:					

13. Kako pogosto izvajate ure oddelčne skupnosti?

- a) Enkrat tedensko.
 b) Enkrat na 14 dni.
 c) Po potrebi: _____

14. Kdo in kako pogosto vam pomaga pri pripravi in izvedbi tem ur oddelčne skupnosti? V vsaki vrstici napravite križec (X) pri odgovoru, ki vam ustreza. V vrstico drugo lahko dodate še osebe, ki vam zelo pogosto pomagajo pri pripravi in izvedbi tem ur oddelčne skupnosti.

Odgovori	nikoli	redko	včasih	pogosto	zelo pogosto
Ravnatelj.					
Pomočnik ravnatelja.					
Šolska svetovalna služba.					
Nadomestni razrednik.					
Zunanji sodelavec (medicinska sestra, kriminalist ...).					
Kolega.					
Drugo:					

15. Kako pogosto obravnavate spodaj naštete teme pri urah oddelčne skupnosti? V vsaki vrstici napravite križec (X) pri odgovoru, ki vam ustreza. V vrstico drugo lahko dodate še teme, ki jih zelo pogosto obravnavate.

Teme	nikoli	redko	včasih	pogosto	zelo pogosto
Medosebni odnosi.					
Odnosi do odraslih (učiteljev, starejših ...).					
Učna problematika.					
Aktualne teme določenega starostnega obdobja.					
Vzgojna problematika.					
Bonton.					
Izostajanje.					
Zdravje, prehrana.					
Alkohol.					
Droge.					
Spolnost.					
Nasilje.					
Učenje socialnih spretnosti.					
Poklicna orientacija.					
Problemi pri posameznih učiteljih.					
Medkulturnost.					
Otrokove pravice in dolžnosti.					
Drugo:					

16. Katerih oblik sodelovanja s starši se poslužujete in kako pogosto se jih poslužujete?
 V vsaki vrstici napravite križec (X) pri odgovoru, ki vam ustreza.

Oblike	nikoli	enkrat tedensko	približno vsakih 14 dni	približno 1 krat na mesec	nekajkrat na leto
Roditeljski sestanki.					
Govorilne ure.					
Skupni sestanki staršev in učencev.					
Delavnice za starše.					
Obiski na domu.					
Vključevanje staršev v interesne dejavnosti.					
Pisno obveščanje.					
Vključevanje staršev pri spremstvu na dneve dejavnosti.					
Telefonsko obveščanje.					
Predavanja, izobraževalni sestanki.					
Elektronsko obveščanje.					
Vključevanje staršev v pouk (predstavitev poklica ...).					
Družabna srečanja (pikniki, praznovanja, izleti, športna srečanja).					

17. Kako pogosto je vsebina pogovorov s starši vaših učencev spodaj navedena vsebina? V vsaki vrstici napravite križec (X) pri odgovoru, ki vam ustreza. V vrstico drugo lahko dodate še zelo pogoste vsebine pogovora s starši.

Vsebine	nikoli	redko	včasih	pogosto	zelo pogosto
Učni uspeh.					
Vzgojne težave doma in/ali v šoli.					
Neopravičena odsotnost pri pouku.					
Osebnostne in značajske lastnosti učenca.					
Počutje učenca v oddelčni skupnosti.					
Učne navade.					
Problemi z učitelji in iskanje rešitev.					
Osebni problemi učenca.					
Problem motivacije za učenje.					
Problemi odraščanja.					
Drugo:					

18. Kako dobro ste za naloge razrednika po vašem mnenju usposobljeni?

- a) Zelo dobro.
- b) Dobro.
- c) Srednje dobro.
- č) Slabo.
- d) Zelo slabo.

19. Kdo in kako pogosto vas je usposabljal za naloge razrednika? V vsaki vrstici napravite križec (X) pri odgovoru, ki vam ustreza.

Odgovori	nikoli	redko	včasih	pogosto	zelo pogosto
a) Fakulteta v času dodiplomskega študija.					
b) Mentor.					
c) Izkušen kolega.					
č) Ravnatelj.					

d) Pomočnik ravnatelja.					
e) Šolska svetovalna služba.					
f) Predavatelji na seminarjih.					
g) Svetovalke na študijskih skupinah.					
h) Sam/a.					

20. Ali menite, da je o nalogah razrednika dovolj literature?

- a) Da.
- b) Ne.

21. Obkrožite področja (možnih je več odgovorov), kjer bi se želeli dodatno izobraževati za opravljanje nalog razrednika. V vrstico drugo lahko dodate področje, kjer bi se želeli dodatno izobraževati za opravljanje nalog razrednika.

- a) Psihologija otroka in mladostnika.
- b) Komunikacija.
- c) Delo s starši.
- č) Družinska pedagogika.
- d) Odkrivanje vzrokov težav.
- e) Prepoznavanje in reševanje učnih problemov.
- f) Prepoznavanje in posredovanje v konfliktnih situacijah.
- g) Obvladovanje čustev.
- h) Delo s skupino.
- i) Zakonski predpisi.
- j) Pravilno vodenje pedagoške dokumentacije in administracije.
- k) Učenci s posebnimi potrebami.
- l) Teme ur oddelčne skupnosti.
- m) Ustvarjanje dobre oddelčne klime.
- n) Disciplin – spodbujanje odgovornega vedenja.
- o) Svetovanje učencem ob problemih.
- p) Motivacija.
- r) Timsko delo.
- s) Vodenje roditeljskih sestankov.
- š) Retorika.
- t) Stres v šoli.
- u) Informacijsko-komunikacijska tehnologija
- v) Drugo: _____

