

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Filip Polegubić

**FENOMENOLOGIJA MENTORSKOG
ODGOJNO-OBRAZOVNOG RADA
ODGAJATELJA U UČENIČKOM DOMU**

DOKTORSKI RAD

Rijeka, 2026.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Filip Polegubić

**FENOMENOLOGIJA MENTORSKOG
ODGOJNO-OBRAZOVNOG RADA
ODGAJATELJA U UČENIČKOM DOMU**

DOKTORSKI RAD

Mentorica: Prof. dr. sc. Anita Zovko, Filozofski fakultet u Rijeci

Rijeka, 2026.

UNIVERSITY OF RIJEKA
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF PEDAGOGY

Filip Polegubić

**PHENOMENOLOGY OF MENTORSHIP
EDUCATIONAL WORK OF EDUCATORS
IN STUDENT DORMITORIES**

DOCTORAL THESIS

Supervisor: Professor Anita Zovko, PhD

Rijeka, 2026.

Mentor doktorskog rada: Prof. dr. sc. Anita Zovko

Doktorski rad obranjen je dana _____u/ pred povjerenstvom u sastavu:

1. _____

2. _____

3. _____

ZAHVALA

Nekako mi se čini nestvarnim da sam upravo završio svoj doktorski studij i objavio doktorsku disertaciju. Posebice, ako se okrenem iza sebe i sjetim da sam upisao prediplomski studij pedagogije, godine 2011. sa željom da radim u domu. Taj domski život pratio je moj osobni i profesionalni put, a ovim doktorskim radom želim staviti barem jednu malu krunu domskoj pedagogiji.

Ipak, prije svega želim zahvaliti svima onima koji su bili uz mene na tom putu, osobito mom radu na ovoj disertaciji.

Posebno zahvaljujem svojoj mentorici, prof. dr. sc. Aniti Zovko s kojom sam započeo svoje studijsko putovanje na završnom radu, diplomskom radu i sada na kraju akademskog obrazovanja – doktorskoj disertaciji. Zajedno smo dijelili ideje, rasprave, dogovore, nedoumice i puno lijepih trenutaka, osobito radosti kada se mnogo toga činilo dalekim i preozbiljnim.

Hvala dragoj Melaniji i Aleksandri zbog kojih sam više puta odlučio nastaviti ovo putovanje i što su bile vjerni kritički prijatelji u svim fazama disertacije.

Hvala Odsjeku za pedagogiju, dragim kvalitativkama, posebno Bojani i Ivani koje su me trajno bodrile u mojim nastojanjima da se upoznam s jednim novim svijetom metodologije koji je postao uistinu moj svijet.

Hvala dragoj Dolores koja je bila kritički prijatelj na terenu, vjerni pratilac čitavog procesa i smjerokaz smisla u praksi.

Hvala mojim Podmurvičanima, mom učeničkom domu koji mi svaki dan ostaje mjesto s kojeg sretno odlazim, radujući da me sutra čeka novi radni dan. Hvala kolegama na radu i primjeru, osobito dragoj Vivi koja me često gurala da ne zaboravim da treba doktorirati. Ipak, da se ne uvrijedi nitko, ali posebno hvala mojim učenicima, dragoj osmoj skupini zbog koje vjerujem da ima smisla posao koji radim i koji su glavni pokretač ljubavi prema domskoj pedagogiji i odgajateljskom pozivu.

Hvala pokojnom profesoru Vladimiru Rosiću koji nas je sve zadužio svojom domskom pedagogijom i otvorio svijet učeničkih domova znanstvenoj zajednici.

Hvala dragom Ratku Zeleniki, profesoru emeritusu, koji me pratio od prvih dana mojih pisanja radova još kao studenta, na podršci mlađem kolegi koji tek otkiva znanost.

Hvala višoj savjetnici Kristini Šunjić na podršci oko slanja pozivnog pisma kolegama iz cijele Hrvatske.

Hvala Ana Mariji na lekturi, korekturi i oblikovanju teksta.

Hvala svim mojim sudionicima istraživanja, veseloj petnaestorki s kojom je svaki intervju bio prilika za otkrivanje ljepote odgajateljskog poziva, ali i da naučim nešto o sebi. Zahvaljujući vama, imamo rezultate ovog istraživanja.

Hvala svim mojim prijateljima što su me bodrili, ispitivali o doktoratu i bili tu za mene uvijek (neovisno o akademskim brigama). Hvala na smijehu, plaču, trenucima rasta i zajedništva. Znate tko ste!

Hvala Aćimovićima što ste uvijek tu za mene i Zubcima na povjerenju i propitivanju o fazama doktorata.

Hvala mojoj baki Ivki, didi Milanu, majki Darinki i nonu Zvonku te njihovim „pa kad ćeš više prestati pisati i učiti“, ali prije svega na školi života.

Hvala mojim roditeljima, Alenki i Nevenu na bezuvjetnoj, iskrenoj, vječnoj, trajnoj i najvećoj podršci u životu u svim fazama, na primjeru življenja, odgajanja i sazrijevanja te apsolutnoj podršci u svim mojim odgojno-obrazovnim manevrima.

Hvala mojoj zaručnici Katarini na trpljenju, bodrenju, praćenju i ljubavi. Vjerujem da ćemo zajedno graditi mnoge odgojne priče i životne projekte. Draga moja Kate, kad se oženim neće biti više briga oko doktorata!

Na kraju, hvala dobrome Bogu i Gospi Trsatskoj koji su mi vjerni pratioci na putu, Isusu te Duhu Svetom nadahnitelju, kao i mojoj svetačkoj ekipi, a osobito Edith Stein na zagovoru koji je osobito trebao u fenomenološkim brigama.

SAŽETAK

U doktorskoj disertaciji istražuju se učenički domovi kao dio srednjoškolskog sustava u Republici Hrvatskoj, koji su često na znanstvenim i stručnim marginama. Istraživački fenomen predstavlja mentorski odgojno-obrazovni rad (mentorska razina neposrednog rada) odgajatelja s učenikom i odgojnom skupinom u učeničkom domu. Mentorski odgojno-obrazovni rad obuhvaća područja rada prema kojima se kreira i ostvaruje rad odgajatelja. Sudionici istraživanja su odgajatelji u učeničkim domovima, a njihovo iskustvo fenomena predstavlja ključan element razumijevanju istoga. Stoga je odabrana kvalitativna metodološka paradigma i fenomenološki pristup. Za prikupljanje podataka koristio se polustrukturirani intervju s pripadajućim protokolom, dok je za obradu podataka korištena metoda interpretativne fenomenološke analize (IPA). U uvodnom i teorijsko-sadržajnom dijelu disertacije obrazlaže se tema i istraživački problem. Na temelju analize relevantne literature i zakonodavnih akata prikazane su temeljne karakteristike učeničkih domova, odgajatelja u učeničkom domu, učenika u učeničkom domu te fenomena mentorskog odgojno-obrazovnog rada odgajatelja. Cilj ove doktorske disertacije je istražiti i interpretirati značenja iskustava odgojno-obrazovnog rada u kontekstu mentorskog odgojno-obrazovnog rada odgajatelja s učenicima u učeničkim domovima. U disertaciji su prikazani rezultati istraživanja oblikovani u 4 nad teme, 11 tema i ukupno 37 pod tema. U raspravi se rezultati stavljaju u kontekst interpretacije istraživača te teorijskog okvira. Doktorska disertacija je svojim sadržajem i rezultatima dala važan znanstveni i aplikativni doprinos razumijevanju proučavanog fenomena, a ujedno i uloge odgajatelja u učeničkom domu, specifičnosti rada i karakteristika učenika u učeničkom domu te važnosti učeničkih domova u cijelom odgojno-obrazovnom sustavu Republike Hrvatske.

KLJUČNE RIJEČI:

učenički dom,

odgajatelj u učeničkom domu,

učenici u učeničkom domu,

mentorski neposredni odgojno-obrazovni rad,

fenomenologija

SUMMARY

This doctoral dissertation examines student dorminatories as part of the secondary education system in the Republic of Croatia, which are often situated at the margins of scientific and professional interest. The research phenomenon is mentorship educational work (the mentoring level of direct work) carried out by educators with individual students and educational groups in student dorminatories. Mentorship educational work encompasses the areas of practice through which the work of educators is designed and implemented. The participants in the study are educators in student dorminatories, and their lived experience of the phenomenon represents a key element in understanding it. Accordingly, a qualitative methodological paradigm and a phenomenological approach were employed. Data were collected using semi-structured interviews with a corresponding protocol, while the method of interpretative phenomenological analysis (IPA) was used for data analysis. The introductory and theoretical sections of the dissertation elaborate the topic and the research problem. Based on an analysis of relevant literature and legislative acts, the fundamental characteristics of student dorminatories, educators in student dorminatories, high school students, and the phenomenon of mentorship educational work are presented. The aim of this doctoral dissertation is to explore and interpret the meanings of experiences of educational work in the context of mentorship educational work of educators with high school students in student dorminatories. The dissertation presents research results structured into four superordinate themes, eleven themes, and a total of thirty-seven subthemes. In the discussion, the results are contextualised within the researcher's interpretation and the theoretical framework. Through its content and findings, this doctoral dissertation provides a significant scientific and applied contribution to the understanding of the studied phenomenon, as well as to the understanding of the role of educators in student dorminatories, the specificities of their work, the characteristics of high school students, and the importance of student dorminatories within the overall educational system of the Republic of Croatia.

KEY WORDS:

student dorminatories,

educators in student dorminatories,

high school students,

mentorship educational work,

phenomenology

SADRŽAJ

1. UVOD	1
1.1.1. Domski odgoj – kontekst istraživačkog problema	1
1.1.2. Domska pedagogija – područje istraživačkog problema	2
2. TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA.....	5
2.1. Učenički dom kao odgojno-obrazovna ustanova	5
2.1.1. Terminološko određenje učeničkog doma	5
2.1.2. Kratki povijesni pregled razvoja učeničkih domova	6
2.1.2.1. Drevne civilizacije i antičko razdoblje – prvi oblici domova	6
2.1.2.2. Razdoblje srednjeg vijeka, renesanse i baroka	6
2.1.2.3. Razdoblje prosvjetiteljstva	7
2.1.2.4. Razdoblje 19. stoljeća	7
2.1.2.5. Razdoblje 20. stoljeća i reformska pedagogija.....	8
2.1.2.6. Druga polovica 20. stoljeća i 21. stoljeće te otkića nasilja u domovima za asimilaciju domorodačkog stanovništva.....	9
2.1.3. Sustav učeničkih domova danas u svijetu.....	10
2.1.3.1. Velika Britanija.....	11
2.1.3.2. Francuska	11
2.1.3.3. Njemačka.....	12
2.1.3.4. Slovenija.....	12
2.1.3.5. Srbija	12
2.1.3.6. Sjeverna Makedonija	13
2.1.3.7. Australija	13
2.1.3.8. Sjedinjene Američke Države.....	14
2.1.3.9. Kina.....	14
2.1.3.10. Kenija	15
2.1.3.11. Peru	15
2.1.4. Učenički domovi u Republici Hrvatskoj.....	16
2.1.5. Pregled istraživanja u kontekstu učeničkih domova u svijetu i Hrvatskoj	17
2.2. Odgajatelj u učeničkom domu	22
2.2.1. Odgajatelj u učeničkom domu u Republici Hrvatskoj i njegova uloga	23
2.2.2. Profiliranje uloge i zanimanja odgajatelja u učeničkom domu	24

2.3. Mentorski odgojno-obrazovni rad odgajatelja u učeničkom domu	28
2.3.1. Mentorski odgojno-obrazovni rad kao temeljni program rada odgajatelja na četiri mentorska područja	28
2.3.2. Odgojna skupina kao osnovna jedinica mentorskog odgojno-obrazovnog rada	30
2.4. Učenici učeničkog doma	31
2.4.1. Ključna određenja adolescencije	31
2.4.2. Adolescencija i odrastanje u učeničkom domu	33
3. METODOLOGIJA	35
3.1. Svrha, cilj istraživanja i istraživačka pitanja	35
3.2. Opis istraživačkog pristupa.....	35
2.3. Metoda istraživanja	37
2.4. Instrumentarij.....	38
2.6. Uzorak istraživanja	41
2.6. Postupak analize rezultata istraživanja	43
2.6.1. Faza 1: Unos.....	44
2.6.2. Faza 2 – Početno bilježenje	44
2.6.3. Faza 3 – Razvijanje novih tema.....	44
2.6.4. Faza 4 – Razvijanje nadređenih tema	45
2.6.5. Faza 5 – Traženje uzorka u slučajevima	45
2.7. Valjanost i pouzdanost istraživanja	46
2.9. Etička pitanja realizacije istraživanja	47
4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA	49
4.1. Rezultati nad teme "BITI ODGAJATELJ U UČENIČKOM DOMU“	53
4.1.1. Tema "Uloga i značaj odgajatelja"	53
4.1.1.1. Podtema: Odgajatelj je prisutan, daje podršku i brine o cjelovitoj dobrobiti učenika	53
4.1.1.2. Podtema: Odgajatelj je animator i motivator učenika te organizator i voditelj različitih aktivnosti slobodnog vremena učenika	54
4.1.2. Tema "Specifičnosti odgajateljske profesije"	54
4.1.2.1. Podtema: Odgajatelje motivira njihov posao, usavršuje njihove osobne i profesionalne kompetencije te ga smatraju pozivom	54
4.1.2.2. Podtema: Odgajateljski posao je dinamičan, podrazumijeva nepredvidljivost u radu, pruža slobodu, ali zahtjeva prilagodljivost u planiranju i programiranju rada ovisno o potrebama učenika	55

4.1.2.3. Podtema: Odgajateljski posao je izuzetno odgovoran, podrazumijeva stalnu uključenost u život učenika, čak i izvan radnog vremena jer je njegova uloga sveobuhvatna	56
4.1.2.4. Podtema: Prepoznatljivost pojedinog odgajatelja proizlazi iz njihove vlastite osobnosti, primarnih zanimanja, ekspertiza, interesa i iskustva	57
4.1.3. Tema: "Suradnja odgajatelja s roditeljima, školom i kolegama"	58
4.1.3.1. Podtema: Suradnja odgajatelja i roditelja treba biti uključena, aktivna i kontinuirana	59
4.1.3.2. Podtema: Suradnja odgajatelja sa školom dio je odgajateljskog posla	59
4.1.3.3. Podtema: Odgajatelji naglašavaju značaj komunikacije i suradnje među kolegama kako bi se ostvario optimalan odgojno-obrazovni proces ..	60
4.1.4. Tema: "Izazovi u radu odgajatelja - Situacije koje nadilaze"	61
4.1.4.1. Podtema: Specifične zdravstvene, socijalne, obiteljske i razvojne situacije kod učenika kao izazovi u radu odgajatelja.....	61
4.1.4.2. Podtema: Postoje izazovi u postavljanju granica u odgajateljskom poslu i u odnosu prema određenim situacijama, odnosima s drugima, ali i samima sebi kada situacije s posla nose izvan radnog vremena	63
4.1.4.3. Podtema: Odgajatelji iskazuju potrebu za većim umrežavanjem, dijeljenjem iskustva, edukacijama i supervizijama	64
4.1.4.4. Podtema: Postoje određena očekivanja od roditelja prema odgajatelju kao i oblici prebacivanja roditeljske odgovornosti i nadležnosti na odgajatelja	65
4.2. Rezultati nad teme "MENTORSKI ODGOJNO-OBRAZOVNI RAD“	66
4.2.1. Tema: Istaknuti sadržaji rada s učenicima s obzirom na mentorska područja rada	66
4.2.1.1. Podtema: Čuvanje i unaprjeđivanje zdravlja - prevencija i problemi mentalnog zdravlja, opće i specifično zdravstveno stanje, prehrana, tjelovježba i higijena.....	66
4.2.1.2. Podtema: Socio-emocionalno područje - međusobni odnosi u domu i izvan doma, sazrijevanje, osobni razvoj, izazovi života na društvenim mrežama	66
4.2.1.3. Podtema: Kognitivno područje - organizacija procesa učenja, izvršavanje školskih obaveza, pomoć u učenju te učiti kako učiti.....	68
4.2.1.3. Podtema: Područje kreativnosti	68
4.2.2. Tema: Obilježja mentorske razine neposrednog rada	69

4.2.2.1. Podtema: Neposredni rad na mentorskoj razini zahtijeva individualni pristup učeniku, stalno opažanje i osluškivanje učenika, a rad nerijetko ovisi o uzrastu učenika	69
4.2.2.2. Podtema: Odgajatelji više vremena provode u neposrednom radu s učenicima u odnosu na ostale poslove poput organizacijskih poslova i vođenja pedagoške dokumentacije	70
4.2.2.3. Podtema: Postojeća operacionalizacija područja mentorske razine treba reformu i prilagodbu, traži cjeloviti pristup i nefragmetiranje broja sati	71
4.2.2.4. Podtema: Uobičajeni dani u učeničkim domovima na sličan su način organizirani i imaju zajedničke karakteristike	72
4.2.3. Tema: Oblici neposrednog mentorskog rada odgajatelja	73
4.2.3.1. Podtema: Odgajatelj individualno radi s učenicima, rješava problema i razgovara s učenicima, a najčešće vezano za školu, učenje, izvršavanje obaveza, osobne probleme učenika ili specifične situacije	73
4.2.3.2. Podtema: Odgajatelj organizira različite oblike sastanaka odgojnih skupina te ovisno o sadržaju rada ili situaciji radi u manjim skupinama unutar svoje skupine	74
4.2.3.3. Podtema: Odgajatelj vodi odgojnu skupinu, brine o grupnoj dinamici i koheziji, potiče vršnjačku potporu i organizira rad u skupini, ali na neki način radi i sa svim učenicima u domu	75
4.3. Rezultati nad teme " UČENIK U UČENIČKOM DOMU "	78
4.3.1. Tema: Obilježja srednjoškolaca kao učenika učeničkih domova	78
4.3.1.1. Podtema: Srednjoškolci su u burnom periodu adolescencije, opterećeni međusobnim odnosima i školom, manje otporni na stres i neke mentalne teškoće te su kao generacije drugačiji od prethodnih	78
4.3.1.2. Podtema: Srednjoškolci prekomjerno koriste mobitele, društvene mreže i internet, manje kvalitetno komuniciraju i općenito su nezainteresirani i manje motivirani za konkretne aktivnosti u domu	80
4.3.2. Tema: Obilježja odnosa odgajatelja i učenika	81
4.3.2.1. Podtema: Odnos odgajatelja i učenika podrazumijeva stalnu komunikaciju, otvorenost, prilagodljivost, iskrenost, povjerljivost i povjerenje	81
4.3.2.2. Podtema: Učenici oplemenjuju odgajatelje i čine ih boljim osobama te ih odgajatelji doživljavaju kao svoje, pružaju im motivaciju, zadovoljstvo	82
4.3.2.3. Podtema: Kontakt i susret s nekadašnjim učenicima odgajateljima potvrđuje njihovu uspješnost u odgojnom procesu	83

4.4. Rezultati nad teme "UČENIČKI DOM KAO SUSTAV"	85
4.4.1. Tema: Položaj učeničkih domova i odgajateljske profesije	85
4.4.1.1. Podtema: Budućnost učeničkih domova je osigurana jer su neophodni, potrebni i važni kao odgojno obrazovna ustanova	85
4.4.1.2. Podtema: Postoje ključne i naglašene razlike između učeničkih domova i škola	85
4.4.1.3. Podtema: Učenički domovi i odgajateljska profesija su na margini sustava, zapostavljeni i neprepoznati	87
4.4.2. Tema: Uloga učeničkog doma kao odgojno-obrazovne ustanove	89
4.4.2.1. Podtema: Učenički dom ima neizostavnu ulogu u periodu adaptacije učenika i tranzicije iz obitelji u novu sredinu	89
4.4.2.2. Podtema: Učenički dom je mjesto odgoja za vrijednosti, osjećaj sigurnosti i pripadnosti, brige i nadzora te preventivnog djelovanja	90
4.4.2.3. Podtema: Učenički dom pomaže u osobnom razvoju učenika i širenju horizonta, posebice razvoja odgovornosti, samostalnosti i prilagodljivosti te im pruža osjećaj suživota s različitostima i stvaranju novih odnosa	90
4.5. Temeljne poruke odgajatelja	92
5. RASPRAVA REZULTATA	95
5.1. Biti odgajatelj u učeničkom domu	95
5.2. Mentorski odgojno-obrazovni rad	104
5.3. Učenik u učeničkom domu	109
5.4. Učenički dom kao sustav	114
5.5. Rasprava <i>IPA bilježaka</i>	119
5.6. Integrativni fenomenološki opis jezgre iskustva	121
5.7. Očekivani znanstveni doprinos istraživanja	122
5.8. Ograničenja istraživanja i prijedlozi za buduća istraživanja	123
6. ZAKLJUČAK	125
7. LITERATURA	127
8. PRIVICI	140
Prilog 1 – Pozivno pismo	140
Prilog 2 – Informativni pristanak	141
Prilog 3 – Samorefleksivni dnevnik istraživača	143

1. UVOD

1.1. Obrazloženje teme i istraživačkog problema

1.1.1. Domski odgoj – kontekst istraživačkog problema

Domski odgoj predstavlja ključni predmet istraživanja domske pedagogije kao pedagoške discipline. Na to ukazuje bogata i duga povijest odgoja i obrazovanja, koja uključuje i razvoj domskog odgoja. Različite su namjene domskog i institucionalnog odgoja u povijesti, ali i danas. Domski sustavi obuhvaćaju odgojno-obrazovnu djelatnost socijalnu djelatnost, vojnu djelatnost, različite formativne oblike religijskog odgoja i dr.

U povijesti su mnogi poznati pedagozi otvarali različite domske ustanove brinući se o odgoju djece i mladih (primjerice J. H. Pestalozzi i I. Bosco, H. Lietz, K. Hahn i A. Semjonović Makarenko i brojni drugi). Ujedno su ugrađivali svoja pedagoška načela, modele i ideale, strategije i metode odgojnog rada u djelatnost tih ustanova. Neke od njih bile su socijalne ustanove, druge su skrbile o djeci s određenim teškoćama, a određene su brinule o odgoju i obrazovanju čime su se sveukupno, povijesno razvijali različiti sustavi i modeli domskog odgoja. Mijatović (2020) tako ukazuje da se domski odgoj ostvaruje u domovima gdje su učenici smješteni radi osiguravanja pune socijalne skrbi i/ili redovitog pohađanja odgovarajuće škole. Specifičnost domskog odgoja, domskog sustava u cjelini, uloge odgajatelja i ciljanih skupina uključenih u domsko okruženje čine važne pedagoške fenomene. Njihovo istraživanje omogućuje razumijevanje složenih i višeslojnih fenomena uz aktivniji i participativniji znanstveno-stručni doprinos proučavanju i usavršavanju predmeta domske pedagogije.

Za potrebe ovog istraživanja odabrani su učenički domovi kao dio domskog sustava. Učenički domovi su ustanove srednje škole, a čine neizostavan segment odgojno-obrazovnog sustava. Istovremeno predstavljaju važan predmet proučavanja domske pedagogije. Za razumijevanje sustava učeničkih domova važan je povijesno-nacionalni kontekst koji uvelike određuje i organizira ulogu i organizaciju učeničkih domova u Republici Hrvatskoj.

Kao odgojno-obrazovna ustanova učenički domovi osim odgojno-obrazovnog rada podrazumijevaju brigu o učenicima, prehranu, smještaj i organizaciju slobodnog vremena. Odgajatelj kao nositelj odgojno-obrazovnog rada u učeničkom domu prvenstveno neposredno radi s učenicima. Ujedno obavlja i ostale poslove koji će se opisati u poglavlju koji se odnosi na odgajatelja. Neposredan rad odvija se na nekoliko razina, a temeljno područje neposrednog rada ostvaruje se na tzv. *mentorskoj razini*. Ovim istraživanjem nastoji se istražiti i interpretirati fenomen mentorskog odgojno-obrazovnog rada koji podrazumijeva odgajateljski rad s odgojnom skupinom i pojedincem unutar skupine. Proučavanje navedenog fenomena zahtijeva poznavanje načina i

funkcioniranja učeničkih domova, posebice domske pedagogije kao pedagoške discipline.

1.1.2. Domska pedagogija – područje istraživačkog problema

Domska pedagogija definira se kao znanstveno-pedagoška disciplina koja istražuje, proučava i unapređuje odgojno-obrazovni, socijalni život i rad u domovima, s posebnim naglaskom na specifičnosti domskog života. To uključuje različite vrste domova, uvjete odgoja i socijalizacije, posebnosti sadržaja i metoda rada te ulogu odgajatelja i drugih djelatnika u domskom okruženju (Leksikografski zavod Miroslav Krleža, n. d. a). Subdisciplina je opće pedagogije, a osim navedenog bavi se interakcijama unutar odgojno-obrazovne djelatnosti, društva i svijeta rada te je neprestano usmjerena na poboljšanje postojeće odgojne prakse (Rosić, 1991, 2001; 2007; Tunjić, 2005).

U Republici Hrvatskoj domska pedagogija ima svoju povijest i značaj, iako je znanstveno-istraživački nedovoljno razvijena. Primjerice, prema *Pravilniku o znanstvenim i interdisciplinarnim područjima, poljima i granama te umjetničkom području, poljima i granama (NN 3/24)* (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih, 2026) u Republici Hrvatskoj domska pedagogija nije izdvojena kao zasebna grana pedagogije. Navedena činjenica predstavlja važnost bavljenja znanstvenim istraživanjima iz područja domske pedagogije što predstavlja i doprinos ove disertacije. Giesecke (1991) smatra da moderna znanost ispred sebe ima najsloženiji problem, a to je odnos između teorije i prakse. Zato apelira da je glavna zadaća odgojne znanosti izraditi određene modele za osobito važne probleme pedagoške prakse. Ti modeli trebaju se temeljiti na tri načela: *svijest o složenoj i interdisciplinarnoj naravi praktičkih pedagoških problema, empirijska podloga i otvorenost za nove istraživačke rezultate o kojima se znanstveno raspravlja* (Giesecke, 1991). Navedeni modeli u skladu su sa znanstveno-aplikativnim pristupom usmjerenim na unaprjeđivanje domske pedagogije i cjelovitije povezivanje teorije i prakse čemu doprinosi i ova doktorska disertacija. Međutim, unatoč dugoj povijesti domskog odgoja, domska pedagogija osim zapostavljenosti u znanstvenom području, nedovoljno je razvijena u području obrazovne politike. O tome ukazuju različiti autori (Mužić, Malić, Rosić, Tunjić, Stilin, Hamler, Vidaković, Polegubić i dr.), ističući aspekte nedovoljnog bavljenja domskom pedagogijom, osobito učeničkim domovima koji zato predstavljaju ključan predmet ovog istraživanja.

Autori Mužić i Malić (1984) su još 1984. godine u svojoj knjizi *Pedagogija* naveli da je općenito smanjena organizirana društvena briga za domove i odgoj u domovima, ali da je njihova potreba neizostavna. Tunjić (2005) napominje kako je važnost učeničkih domova u odgojno-obrazovnom sustavu često bila neodređena, ali da je značajan doprinos ipak postignut kada su učenički domovi uvršteni u *Zakon o srednjem školstvu* 1992. godine kao srednjoškolske ustanove. Nedovoljnu jasnoću koncepta učeničkog doma potvrđuje i Hamler (2011) ukazujući kako ne postoji jedinstvena i sistematizirana pedagoška praksa i sustav općih normi koji bi uredili rad u učeničkom domu. Autor zato

apelira na potrebu za jasnije i konkretnije definiranje samog koncepta učeničkih domova. Osim pedagoške perspektive, Vidaković (2018: 29) smatra da je znanstveno proučavanje učeničkih domova prilično zanemareno i u sociologiji tvrdeći da „domovi imaju svoju budućnost i smisao postojanja, samo ukoliko država odluči da obrazovni sustav koncipira tako da primarno zadovolji osnovne društvene potrebe, a ne potrebe koje zadovoljavaju kratkoročne političke interese“. Na tragu prethodnih autora, Polegubić (2023) tvrdi da se domska pedagogija treba razvijati uz pravno-zakonodavnu podršku, veću vidljivost domskog sustava, povećan broj znanstvenih istraživanja te opću podršku sustavu domskog odgoja u cjelini.

U hrvatskom nacionalnom kontekstu mali je broj autora koji se znanstveno-istraživački bave učeničkim domovima u najširem smislu riječi (prvenstveno autori Rosić, Hrvatić, Zovko, Stilin i Ćuk). Većinom su dostupni pojedinačni magistarski radovi i doktorske disertacije te manji broj znanstvenih radova, dok prevladavaju stručni i diplomski radovi. Domski sustav izrazito je kontekstualan i ovisan o specifičnostima pojedinih fenomena, problema, ciljanih skupina te dijelova sustava i procesa koji u skladu s time definiraju predmet istraživanja. Radi cjelovitijeg razumijevanja sustava učeničkih domova potrebno je analizirati ne samo rijetka istraživanja koja se njima bave nego i šire srodne domske sustave i modele koji mogu pridonijeti jasnijem definiranju koncepta učeničkog doma. U razvoju domske pedagogije u Hrvatskoj, osobito u razumijevanju učeničkih domova i odgajateljske profesije, značajan doprinos dali su autori poput Vladimira Rosića, Zvonimira Cviića, Nevena Hrvatića, Anite Zovko, Nike Tunjića, Edite Stilin i Marijane Ćuk. Iako su istraživanja u nacionalnom kontekstu koja izravno tematiziraju područje i problem ovog istraživanja ograničena, ona pružaju vrijedan širi kontekst za razumijevanje i određenje temeljnih operacionaliziranih koncepata ove disertacije: *odgajatelj u učeničkom domu*, *mentorski odgojno-obrazovni rad*, *učenik u učeničkom domu te učenički dom kao sustav*.

Uz navedene koncepte, značajan oblik spoznaje kojim će se ostvariti istraživački cilj te prikazati rezultati istraživanja je *iskustvo*. Iskustvo uz fenomenološko značenje ima ključnu ulogu u razumijevanju mentorskog odgojno-obrazovnog rada odgajatelja s učenicima u učeničkom domu. Važnost iskustvenog učenja istaknuo je Kolb (1984) definirajući ga procesom u kojem znanje nastaje transformacijom iskustva. Pritom Kolb stavlja naglasak na proces prilagodbe i transformacije kojim se znanje kontinuirano stvara i obnavlja, dok rezultat tog procesa predstavlja preoblikovanje iskustva u njegovim objektivnim i subjektivnim dimenzijama. Zato se iskustvo odgajatelja u učeničkim domovima istražuje kao temelj razumijevanja i cjelovitog sagledavanja fenomena ovog istraživanja.

Struktura doktorske disertacije obuhvaća dva dijela. U *teorijskom dijelu* disertacije obrađuje se teorijski okvir povezan s učeničkim domom i pripadajućim konceptima. Sustavnim pregledom literature i istraživanjem nastoje se istraživački problem i temeljni koncepti staviti u širi kontekst domskih sustava i modela povezanih s učeničkim domovima. U *empirijskom dijelu* prikazana je metodologija istraživanja,

rezultati i rasprava temeljena na provedenom istraživanju. Metodološki dio obuhvaća svrhu i cilj istraživanja, istraživačka pitanja, opis istraživačkog pristupa, metode, instrumentarij, uzorak, postupak analize te pitanja valjanosti i pouzdanosti i etike istraživanja. Rezultati se temelje na podacima prikupljenim polustrukturiranim intervjuima sa sudionicima obrađenih metodom interpretativne fenomenološke analize. U raspravi se rezultati kontekstualiziraju s teorijskim okvirom, prethodnim istraživanjima i vlastitim interpretacijama. Također, u dijelu rasprave prikazani su doprinosi disertacije, njezina ograničenja te prijedlozi za buduća istraživanja. Rad završava zaključkom, nakon čega slijede popis literature i prilozi.

2. TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

2.1. Učenički dom kao odgojno-obrazovna ustanova

2.1.1. Terminološko određenje učeničkog doma

Termin *učenički dom* teško je jednoznačno definirati, osobito u usporedbi s međunarodnim sustavima. Prijevod na engleski jezik često stvara nesigurnost jer se koriste različiti sinonimi koji se razlikuju po značenju u hrvatskom kontekstu. Tako se *učenički dom* prevodi kao *boarding school*, što označava internate koji ipak nisu identični hrvatskim učeničkim domovima. Termin *dormitory* odnosi se isključivo na spavaonice, dok su učenici u učeničkim domovima povjereni na brigu i odgojno-obrazovni rad, a ne samo smještaj za vrijeme školovanja. Pojam *boarding home*, također, se ponekad koristi, no u literaturi ne postoji ujednačena terminologija.

Učenički dom se kao termin povijesno pojavljuje u određenim inačicama, ovisno o svrsi, ustroju ili osnivaču. To uključuje ustanove i termine poput *konvikt*, *seminar*, *kampus*, *koledž*, *đački dom*, *internat*, *zavod* i *alumnat* (Stilin, 2005; Tunjić, 2005; Rosić, 2007). Danas u Republici Hrvatskoj neki učenički domovi u službenim nazivima još uvijek zadržavaju termin *kolegij*, *dom učenika* ili *konvikt*. Termin *učenički dom* polazi od latinske riječi *domus*, što označava *kuću*. Na neki način se u tome određuje i uloga domova-ustanova nalik obiteljskom domu. Ova terminološka nejednoznačnost ukazuje da proučavanje učeničkih domova i povezanih fenomena može dovesti do određenih nesuglasja. Slijedom navedenoga, nacionalni koncept učeničkog doma u Republici Hrvatskoj čini ključan istraživački kontekst ove disertacije.

Povijesno, mogu se izdvojiti dvije temeljne vrste učeničkih domova u svijetu, čija se podjela zadržala do danas. Prvu skupinu čine *elitni internati*, dok se druga odnosi na domove koji su nastajali s ciljem *smanjenja društvenih nejednakosti*, osobito za učenike slabijih socioekonomskih uvjeta, nejednakih obrazovnih mogućnosti ili društveno marginalizirani (Gerster i Jensz, 2024). Navedena druga skupina obuhvaća i različite oblike *rezidencijalnog obrazovanja* koji skrbe o učenicima koji se školuju i žive u drugim mjestima, udaljeni od obiteljskog doma. Neovisno o povijesnom i komparativnom kontekstu, brojni oblici učeničkih domova prisutni su u različitim državama, pri čemu su njihove organizacijske i funkcionalne značajke uvelike određene nacionalnim odgojno-obrazovnim kontekstom, uključujući obrazovne politike pojedinih zemalja.

Međutim, iskustvo boravka u učeničkom domu predstavlja jedinstveni skup okolnosti i interakcija u učeničkom životu, koji se razlikuje od iskustva onih koji tijekom školovanja žive u obiteljskom okruženju. Uz formalno zadane strukture, učenički domovi razvijaju kolektivni osjećaj identiteta, a učenici sa zaposlenim stručnjacima imaju veću priliku za razvoj mentorstva i osobnog odnosa za razliku od učenika koji nisu u učeničkim domovima (Papworth, 2014). Uz navedeno, učenički dom predstavlja „pedagoško

okruženje utemeljeno na potencijalnom angažmanu učenika, koji se ostvaruje kroz obrazovnu aktivnost u interakcijskom trokutu između: učenika, odgajatelja i učenika, te stručnih suradnika“ (Komnenović, 2020:72). U nastavku će se termin *učenički dom* prikazati u kratkom povijesnom pregledu njihova nastanka i razvoja što doprinosi boljem razumijevanju svrhe i uloge učeničkih domova. Ujedno služe kao potencijalni model za unaprjeđivanje rada istih u suvremenom odgojno-obrazovnom okruženju.

2.1.2. Kratki povijesni pregled razvoja učeničkih domova

Povijest domskog odgoja, a onda i šireg poimanja učeničkih domova, svoje temelje nalazi na početku povijesti odgoja i obrazovanja. Domovi su općenito imali različite funkcije, a nerijetko su promatrani dvojako: kao socijalno-odgojne ustanove ili kao one odgojno-obrazovne (Klapan, 1996; Rosić, 2007). Prvi učenički domovi u obliku internata nastajali su već pojavom prvih škola, što znači da su stari koliko i ljudska kultura (Tunjić, 2005). Kratkim povijesnim i komparativnim pregledom sustava učeničkih domova prepoznaju se njihov razvoj, organizacija i sadržaj rada, ali i ciljevi njihova djelovanja te okvir za mentorski odgojno-obrazovni rad.

2.1.2.1. Drevne civilizacije i antičko razdoblje – prvi oblici domova

Prema članku *Encyclopaedia Britannica* prvi internati nastali su još u Indiji tijekom vedskog razdoblja (1500 – 800 god. pr. Krista) kada su učenici ostali sa svojim učiteljem guruom u tzv. *gurukulama* (kuće učitelja) kako bi učili vjeronauk, tradicionalne spise, politiku i znanost (Raikar, 2026). Kasnije su, u prvim stoljećima poslije Krista u Indiji, učenici i studenti živjeli u ustanovama sa svojim nastavnicima, što predstavlja prve oblike budućih sveučilišta (Raikar, 2026).

Razvoj učeničkih domova u obliku internata počeo se konkretnije razvijati za vrijeme antike. U Babilonu, Egiptu, antičkoj Grčkoj otvarali su se domovi za djecu viših slojeva društva osnivani uz različite filozofske škole za odgajanje svećenika, državnih službenika (Antika) ili ratnika (Sparta) (Zaninović, 1988; Tunjić, 2005; Stilin, 2005). Spartanski odgojni zavodi za dječake imali su cilj odgojiti dobre i sposobne ratnike, dok su djevojčice trebale odgojiti za dobre majke, supruge i kućanice (Birošević, 2014).

2.1.2.2. Razdoblje srednjeg vijeka, renesanse i baroka

U doba srednjeg vijeka različite oblike učeničkih domova preuzima Crkva, ponajprije u odgoju i obrazovanju budućih redovnika i svećenika (Zaninović, 1988; Knežević, 2022). U tom periodu učenički dom je u obliku internata u sklopu samostanskih škola (Zaninović, 1988; Tunjić, 2005). U početku to su bili internati zatvorenog tipa, a kasnije su u internatima bila smještena i siromašna djeca iz susjednih sela (Birošević, 2014). Nakon crkvenog raskola, na istoku i jugoistoku dominira pravoslavlje i osnivaju se novi manastiri kao sjedište kulture i obrazovanja (Birošević, 2014). Do 12. i 13.

stoljeća Crkva ima monopol u školstvu, a za vrijeme 15. stoljeća počinju se osnivati gradske svjetovne škole (Birošević, 2014).

U periodu renesasne jača duh humanizma i utjecaj Crkve slabi pa su crkveni internati i dalje primali učenike, ali za nadarenu djecu iz siromašnih obitelji (Birošević, 2014). Za razdoblje baroka značajni su isusovački internati u periodu 16. i 17. stoljeća (Knežević, 2022). U 17. stoljeću u Njemačkoj se počinju pojavljivati novi oblici školovanja, odnosno otvaraju se viteške akademije, također, internatskog tipa (Birošević, 2014).

2.1.2.3. Razdoblje prosvjetiteljstva

Doba prosvjetiteljstva donijelo je značajne promjene u obrazovnom sustavu. U Engleskoj i SAD-u se osnivaju veliki brojevi alumnata koji postaju najčešći oblik organizacije srednjih škola (Klapan, 1996; Tunjić, 2005; Rosić, 2007). Ubrzo, veliki utjecaj na razvoj domova imaju filantropi koji osnivaju zavode i domove na načelima humanosti, prirodnosti i skladnosti (Stilin, 2005; Birošević, 2014; Knežević, 2022). Nakon engleske reformacije, dominacija vjerskog autoriteta u školama znatno je smanjena, fokus je stavljen na svjetovno obrazovanje, a tadašnji rani internati, većinom za dječake, postaju rezervirana mjesta obrazovanja za djecu plemstva (Raikar, 2026). U ovom razdoblju osim internata, kao temeljnih oblika učeničkog doma, nastaju i prvi domovi organizirani kao zavodi za skrb o zanemarenoj, siromašnoj ili zapuštenoj djeci (Tunjić, 2005; Rosić, 2007; Knežević, 2022).

U SAD-u su u 18. stoljeću učenički domovi bili u obliku pripremljenih škola (eng. *prep school*) za učenike koji su se pripremali za nastavak obrazovanja na fakultetima (Raikar, 2026). Istovremeno, u prosvjetiteljstvu se u gradovima otvaraju i zanatske škole te niže srednje škole s internatima u koji često dolaze djeca iz provincije te siromašnija gradska djeca (Birošević, 2014).

2.1.2.4. Razdoblje 19. stoljeća

Procvat učeničkih domova kao ustanova za socijalnu skrb, ali i odgoj i obrazovanje mladeži, događa se u 19. stoljeću (Knežević, 2022). Stvaraju se novi filozofski pravci (Kant i Hegel) te raste potreba za novim i stručnim obrazovnim djelatnicima (Birošević, 2014). Počinju se postepeno otvarati domovi za učenike koji se školuju izvan mjesta prebivališta, ali i domovi za socijalne skupine djece. U povijesti pedagogije osobiti značaj za takve domove imaju pedagozi J. H. Pestalozzi i I. Bosco (Golubović, Polegubić i Beno, 2016; Knežević, 2022).

Johann Heinrich Pestalozzi švicarski je socijalni reformator i pedagog, otac modernog obrazovanja, veliki podupiratelj siromašnih, utemeljitelj nekoliko domova (Neuhov, Stanz, Burgdorf i Yverdon) i škola te poznatog Učiteljskog instituta u Yverdonu. Cijeli život je posvetio odgoju, razvio je nove pedagoške koncepte i didaktičke preporuke, a najviše je želio odgajati i brinuti se o siromašnoj djeci (Zaninović, 1988;

Brühlmeier, n. d. i Brühlmeier, 2026). Osnovni odgojni cilj, koji je postavio, podijelio je na tri zadataka: *odgoj glave* (umni odgoj), *odgoj srca* (moralni odgoj) i *odgoj ruke* (tjelesni i radni odgoj) (Zaninović, 1988).

Ivan Bosco, talijanski katolički svećenik, svetac Katoličke Crkve, utemeljitelj Družbe sv. Franje Saleškog (salezijanaca), proglašen je ocem i učiteljem mladeži i veliki pedagog koji je svojim pedagoškim preventivnim sustavom mlade učio i odgajao (Salezijanci Hrvatska, n. d.). Dana 8. prosinca 1841. otvara tzv. *oratorij* koji je kasnije dobio stalno mjesto u Valdoccu (Torino) i postao je mjesto molitve, igre, prijateljstva, škole, službe za zapošljavanje i doma (Salezijanci Hrvatska, n. d.). Bosco je osobito skrbio za siromašnu i napuštenu djecu koja su lutala ulicama, bila bez posla te sklona rizičnim ponašanjima i kriminalu. U svojoj pedagogiji djelotvorne ljubavi cilj mu je doprijeti do srca svakog odgajanika. Odgajatelj u svom radu i odnosu treba biti stručan, pozitivnog stava prema sebi i drugima, gajiti ljubav prema nutarnjem životu te osobitu ljubav prema mladima (Golubović, Poelgubić i Beno; 2016; Nemet, Tokić Zec i Krstić, 2025). Boscov *Preventivni sustav* „donosi nov pogled na razumijevanje ambijenta kao odgojnog sredstva koji nadilazi isključivo osiguravanje potrebnih fizičkih uvjeta za učenje te stavlja naglasak na izgradnju obiteljskog duha, koji se temelji na srdačnosti, osjećaju prihvaćenosti, pripadnosti, suodgovornosti, stvaranju inicijative, spontanosti, autentičnosti i slobode“ (Jurišić i Ziher, 2025: 125)

U ovom povijesnom razdoblju društvo se modernizira, nastoji se svakome približiti obrazovanje, neovisno o podrijetlu ili geografskoj udaljenosti (Raikar, 2026). Tada se engleski internati povezuju s britanskom vladajućom klasom, čime nastaje elitizacija internatskog oblika školovanja (Raikar, 2026). Koncept internatskih škola tako se proširio u svijetu i na područja Indije, Gane, Šri Lanke, Pakistana i Malezije, zemlje Commonweltha, s naglaskom na elitizaciju obrazovanja (Raikar, 2026). Od 19. stoljeća internati sve više postaju mjesta za stvaranje univerzalnog obrazovanja za koje su se zalagali brojni prosvjetni radnici i vlade u brojnim europeiziranim zemljama s ciljem da postanu odani i poslušni građani (Gerster i Jensz, 2024). Gerster i Jensz (2004) zato navode da se internati mogu smatrati i ranim oblikom društvenog inženjeringa.

2.1.2.5. Razdoblje 20. stoljeća i reformska pedagogija

Učenički domovi su se do početka 20. stoljeća smatrali vrlo sigurnim mjestima gdje se dijete moglo mijenjati i poboljšavati (Gerster i Jensz, 2024). Potreba za domovima, osobito nakon ratnih perioda, bila je sve veća (Birošević, 2014). Za razvoj učeničkih domova zaslužna je reformska pedagogija koja je nastala na kraju 19. i početkom 20. stoljeća temeljem koje su postavljeni novi koncepti domskih sustava. Među njima se ističu tri reformska pedagoga, a to su Herman Lietz, Kurt Hahn i Anton Semjonović Makarenko, ostvarivši snažan doprinos razvoju domova (Hamler, 2011).

Hermann Lietz u Njemačkoj osniva nove internatske škole, tzv. *ladanjske odgojne domove* (njem. *Landeserziehungsheime*), u kojima se nastojalo djeci omogućiti život sličan životu u obitelji. Djeca su se grupirala po petero, šestero oko nastavnika te su

zajedno živjeli u jednoj kući (Roth-Čerina, 2011). Domovi su osnivani izvan grada, u seoskim područjima, gdje su priroda i svjež zrak bili dio odgojnog okruženja. Osnovna odgojna sredstva uključivala su igre, tjelovježbu, fizički rad i boravak u prirodi (Roth-Čerina, 2011).

U Njemačkoj Kurt Hahn, kao veliki revolucionarni pedagog i začetnik *doživljajne pedagogije*, stvara nove pedagoške principe, temeljene na cjelovitom razvoju djeteta, njegovom iskustvu i aktivizmu. U kontekstu tadašnjih društvenih prilika i kao protivnik nacizma, stvara alternativni pedagoški koncept *Otward Bound* s ciljem razvoja građanskog aktivizma mladih, razvoja društvene odgovornosti i pravednosti (Nishijima, 2013; Vican, 2019). Nakon Drugog svjetskog rata osniva i prve programe domskog odgoja (Micl, 2015; prema Vican, 2019). Novost u shvaćanju odgojno-obrazovnog rada u učeničkim domovima bila je da se oni grade u seoskim i prirodnim mjestima, udaljenih od gradova (Gerster, 2020). Svoja načela Kahn je ugradio u učeničke domove nazvane *Schule Schloss Salem* koji provode njegov program u kojem se učenici i studenti školuju i žive, a djeluju i danas (Schule Schloss Salem, n. d.).

Makarenko je jedan od najznačajnijih pedagoga Sovjetskog saveza koji je utemeljio nove pedagoške i reformske ideje povezane s domskim sustavom. Početkom 20. stoljeća u Rusiji je bilo mnogo nepismenih, dok su škole bile rezervirane za društvene slojeve povezane s buržoazijom, Pravoslavnom crkvom i zemljoposjednicima (Boleiz Júnior, 2025). U Rusiji s vremenom jača industrijalizacija, radnički pokret, a djetinjstvo mladih obilježeno je velikim brojem siročadi, marginaliziranih skupina i maloljetnih delinkvenata. Makarenko se posvetio odgoju mladeži u kolektivističko-socijalističkom idealu, s posebnim naglaskom na preodgoj maloljetnih delinkvenata i siročadi razvijajući temeljne pedagoške ideje kolektivnog odgoja, socijalističkog humanizma i discipline (Zaninović, 1988; Sali, 2021 i Boleiz Júnior, 2025).

Zahvaljujući Lietzu, Hahnu i Makarenku domovi su postali životni prostor za akumulaciju iskustva, odgoj i obrazovanje, individualni razvoj i jačanje identiteta, sigurnost, život u zajednici i mjesto koje povezuje socijalne, školske, kognitivne i emocionalne aspekte odrastanja s teorijskim i praktičnim učenjem (Hamler, 2011).

2.1.2.6. Druga polovica 20. stoljeća i 21. stoljeće te otkića nasilja u domovima za asimilaciju domorodačkog stanovništva

U povijesti, učenički domovi imali su i svrhu *asimilacije domorodačkog stanovništva* u dominantnu bjelačku kulturu, osobito u periodu od prve polovice 19. stoljeća do sredine druge polovice 20. stoljeća (Raikar, 2026). Taj trend pratile su SAD, Kanada, Srednja i Južna Amerika, Australija i Novi Zeland, Skandinavija i Kina (Ahani, 2009; Raikar, 2026). Krajem 20. stoljeća nastaju i otkrivaju se brojni problemi povezani s učeničkim domovima takve organizacijske strukture zbog prikrivanja neprihvatljivih ponašanja koja su se ondje događala (Gerster i Jenz, 2024). Naime, asimilacija je podrazumijevala da se djecu autohtonih kultura prilagode većinskoj, prekidajući njihove veze s njihovim obiteljima, zajednicama i zemljama kako bi savezne vlade lakše

preuzimale domorodačke zemlje (Raikar, 2026). Napuštanje škole, fizičko i seksualno nasilje, zanemarivanje, smrt djece te indoktrinacija bili su česti u tim ustanovama, koje su nerijetko vodile i vjerske zajednice (Raikar, 2026). Autohtoni narodi često tvrde da je njihova intencija osnivanja i vođenja učeničkih domova za domorodačko stanovništvo bila asimilacija domorodačkih naroda u dominantno društvo, dok brojni obrazovni sustavi povezani s tim procesom tome ne svjedoče (Ahani, 2009). Primjerice, Sjedinjene Američke Države sudjelovale su u prisilnom odvođenju djece domorodačkog stanovništva američkih Indijanaca i domorodaca Aljaske i Havaja iz njihove obitelji i kulture u odvojene, tzv. *indijanske internate* (Ahani, 2009; Newland, 2022; BIA, 2024). Ta politika SAD-a provodila se između 1819. i 1970., a izvješća potvrđuju kako su mnoga djeca u navedenim saveznim indijanskim internatima trpjela fizičko i emocionalno zlostavljanje, a neka su u navedenim slučajevima i umrla (Newland, 2022; BIA, 2024).

Godine 2021. započela je inicijativa sveobuhvatnog istraživanja zloglasnog procesa te izrada svojevrsne agende *The Road to Healing* s ciljem suzbijanja savezne politike usmjerene na uništenje plemenskih jezika i kultura koja traje dva stoljeća (Newland, 2022; BIA, 2024). S druge strane, osim rezidencijalnog obrazovanja i obrazovanja manjinskih naroda uz pružanje smještaja učenicima, učenički domovi i internati često su povezani s elitizacijom obrazovanja. Naime, elitizacija internatskih škola dominantnog stanovništva često je bio paravan za uključene domorodačke učenike jer je nerijetko cilj bio politički interes (elitno školovanje u nekim arapskim zemljama u svrhu pregovaranja s kolonijalnim silama) (Ahani, 2009). Razlog je bio i neosiguravanje istih obrazovnih uvjeta za domorodačko stanovništvo u internatima (obrazovanje za fizički rad i rad u kući u nekim afričkim zemljama) (Ahani, 2009).

Krajem 20. i početkom 21. stoljeća učenički domovi, osobito internatskog tipa, počeli su se promatrati iz dotad manje istraženih perspektiva. Ponajprije se to odnosi na propitivanje njihove funkcije, dobrobiti i uvjeta za odgoj i obrazovanje učenika. Ipak, uz spoznaje o neljudskim uvjetima u učeničkim domovima namijenjenima asimilaciji djece domorodačkog stanovništva, razvijaju se i brojni domski sustavi i modeli kojima je cilj unaprjeđenje kvalitete odgojno-obrazovnog rada i uvjeta obrazovanja učenika. Danas učenički domovi predstavljaju važan dio odgojno-obrazovnog sustava te pomažu u ostvarenju odgojno-obrazovnih ciljeva.

2.1.3. Sustav učeničkih domova danas u svijetu

Danas učenički domovi postoje u brojnim zemljama, premda se njihovi oblici i organizacija znatno i međusobno razlikuju. U nekim državama djeluju kao internati, dok u drugima predstavljaju oblik rezidencijalnog obrazovanja za učenike koji se školuju izvan mjesta prebivališta. U pojedinim dijelovima svijeta učenički domovi organizirani su unutar privatnog sektora, dok su drugdje dio javnog i državnog sustava, a nerijetko postoje i mješoviti modeli. Razlike su vidljive i zbog osnivača i zbog načina upravljanja. Posebno je značajno da je sustav učeničkih domova u Hrvatskoj u određenoj mjeri

naslijeđen iz razdoblja bivše države, ali je istodobno specifično organiziran. Organizacija učeničkih domova u Hrvatskoj tako djeluju kao ustanove srednjoškolskog sustava, ravnopravne srednjim školama. S obzirom na dostupnost izvora, u nastavku će se predstaviti neki od sustava učeničkih domova u svijetu koji imaju dugu tradiciju ili specifičnosti u organizaciji rada.

2.1.3.1. Velika Britanija

Internati u Velikoj Britaniji imaju dugu tradiciju te okupljaju učenike iz različitih dijelova zemlje i inozemstva. Njihov je cilj osigurati kvalitetne životne uvjete, olakšati prilagodbu učenika, poticati razvoj međusobnog uvažavanja i zajedništva te pružiti podršku u učenju organiziranim aktivnostima i stručno vođenim okruženjima (UK Boarding School, n. d.).

Britanski učenički domovi organizirani su kao internati i međunarodno su prepoznati po kvaliteti nastavnog procesa, poticajnom okruženju, često smještenom u prirodi uz bogatu ponudu slobodnih aktivnosti. Mogu biti organizirani kao jednospolni ili koedukativni, pri čemu se posebna važnost pridaje razvoju zajedništva među učenicima, stvaranju prijateljstava i osjećaju pripadnosti. Mnogi internati primaju učenike od 13. godine te nude razvijene nastavne programe s mogućnošću izbora u skladu s interesima učenika. Nakon 16. godine, učenici često imaju mogućnost promjene škole ili internata, ovisno o vlastitim obrazovnim i osobnim preferencijama. Troškovi školovanja razlikuju se ovisno o ustanovi te se godišnje kreću između 18 000 i 36 000 funti, pri čemu školarina najčešće uključuje smještaj, prehranu, a ponekad i izvannastavne aktivnosti (UK Study Centre, n. d.).

2.1.3.2. Francuska

Prema Ministarstvu nacionalnog obrazovanja Francuske (Ministère de l'Éducation nationale, 2025), francuski srednjoškolski odgojno-obrazovni sustav uključuje učeničke domove u dva oblika: *internati* (franc. *les internats*) i *internati izvrsnosti* (franc. *les internats d'excellence*). *Internati* su namijenjeni učenicima koji se školuju izvan mjesta prebivališta te im osiguravaju smještaj i prehranu, uz mogućnost boravka u sklopu škole, ali i u učeničkom domu ili u obiteljima domaćina, ovisno o statusu učenika. Posebno su namijenjeni učenicima iz udaljenih ili ruralnih područja, kao i onima koji nemaju odgovarajuće uvjete za učenje u vlastitom domu. *Internati izvrsnosti* namijenjeni su visoko motiviranim učenicima osnovnih i srednjih škola koji žele unaprijediti svoje obrazovne mogućnosti, promijeniti životno okruženje te razvijati profesionalne aspiracije, osjećaj zajedništva i odgovornosti. Istodobno, usmjereni su na pružanje podrške učenicima suočenima, s društvenim, ekonomskim ili obiteljskim poteškoćama koje otežavaju njihov obrazovni uspjeh. Za razliku od standardnih internata, koji primarno osiguravaju smještaj, internati izvrsnosti pružaju cjelovitiju podršku učenicima, uključujući praćenje postignuća, organizaciju slobodnog vremena i strukturiran odgojno-obrazovni rad (Ministère de l'Éducation nationale, 2025).

2.1.3.3. Njemačka

Organizacija učeničkih domova u Njemačkoj je u obliku internata povezanih sa školama, a predstavljaju mjesta u kojima učenici žive uz osiguranu cjelodnevnu skrb, smještaj, prehranu, nadzor i pedagošku podršku (Aubiko e.V., 2020). Svakodnevni život učenika strukturiran je kroz nastavu, pomoć u učenju i različite slobodne aktivnosti, pri čemu odgajatelji i nastavnici imaju važnu ulogu u njihovu razvoju i prilagodbi (Aubiko e.V., 2020).

Züchner i suradnici (2018; prema Deppe, 2023) proveli su istraživanje u kojem su obuhvatili različite vrste i oblike učeničkih i studentskih domova u Njemačkoj te identificirali 260 ustanova s oko 22 000 mjesta za mlade. Od toga je 171 učeničkih domova internatskog tipa što čini oko 5 % svih srednjih škola u Njemačkoj. Njih 33 usmjerena su na napredovanje putem prijemnih ispita, češće su prisutna u istočnoj Njemačkoj i uglavnom su javne ustanove. Preostalih, oko 80 %, čine otvoreni internati bez prijemnih ispita, koji su najčešće privatni ili u vlasništvu crkvenih organizacija te se naplaćuju oko 1 600 eura mjesečno (Züchner i sur., 2018, prema Deppe, 2023).

2.1.3.4. Slovenija

U Sloveniji postoji sustavna organizacija i struktura učeničkih domova (slo. *dijaški domov*). Razlog osnivanja učeničkih domova u Sloveniji bio je „nužan odgovor na potrebe učenika koji zbog prevelike udaljenosti od škole tijekom studija ne žive u svom rodnom gradu, već u mjestu studiranja, obično neposredno u blizini škole“ (Marc, Šmelcer i Mujanov, 2023: 10). Isti autori navode temeljne zadatke učeničkih domova u Sloveniji: održavanje zdravlja (tjelesnog i mentalnog) i razvijanje psihofizičke otpornosti učenika, kognitivni i holistički razvoj učenika u skladu s humanističkim vrijednostima i suvremenim vrijednosnim orijentacijama, razvoj estetske kulture i doživljavanja ljepote kao vrijednosti te radni odgoju uz formiranje radnih navika (Marc, Šmelcer i Mujanov, 2023). Sustav financiranja učeničkih domova u Sloveniji organiziran je mješovitim modelom (roditelji i državni proračun), ali je cijena koju daju roditelji mnogo veća nego u Hrvatskoj jer se njome pokriva tzv. *mjesečna najamnina* (naknada) (*Pravilnik o bivanju u dijaškim domovih*, 2022). Isti pravilnik (čl. 9 i 11) definira da cijene smještaja učeničkih domova variraju ovisno o učeničkom domu jer minimalni standard propisuje resorni ministar, a domovi mogu zasebno staviti svoju cijenu doma, ali u državnom limitu.

2.1.3.5. Srbija

Od 1997. godine u obrazovni sustav Republike Srbije, uključujući učeničke domove, uveden je liberalniji i pragmatični koncept odgojno-obrazovnog rada usmjeren na stvarne potrebe mladih. U središte se stavlja osobni razvoj pojedinca, njegova samoinicijativnost i svijest o vlastitim mogućnostima, čime se kolektivistički pristup zamjenjuje konceptom socijaliziranog individualca (Kišjuhas, 2007). Prema *Ministarstvu prosvete Republike Srbije* (n. d.), u Srbiji su učenički domovi organizirani kao domovi učenika srednjih škola te pripadaju sustavu srednjoškolskog obrazovanja. *Zakon o*

učeničkom i studentskom standardu (čl. 8) (Republika Srbija, 2019) definira pravo učenika na odgojni rad koji se ostvaruje smještajem u ustanovu, a koji obuhvaća razvijanje intelektualnih i radnih sposobnosti učenika, očuvanje i unapređenje zdravlja, pomoć u učenju i izvršavanju školskih obveza, praćenje postignuća, poticanje socioemocionalnog razvoja osobnosti, razvijanje moralnih i estetskih vrijednosti te organiziranje slobodnog vremena učenika. Isti zakon u članku 19. definira četiri vrste odgojno-obrazovnih ustanova domskog tipa: *dom učenika, učenički centar, učeničko odmaralište i učenički kulturni centar*. Članak 60. propisuje da odgojno-obrazovni rad u domu učenika i učeničkom centru ostvaruje *odgajatelj* koji ima završeno visoko obrazovanje u trajanju od najmanje četiri godine, izjednačeno s akademskim nazivom *master*. Također, definira se da je pedagoška norma odgajatelja te stručnih suradnika pedagoga i psihologa najmanje 30 sati neposrednog rada s učenicima. Prema članku 61. zadatak je odgajatelja da svojim stručnim znanjem i radom osigurava provedbu programa odgojnog rada, uvažavajući potrebe učenika, pri čemu se u ustanovi osigurava odgojni rad tijekom dana, noćno dežurstvo ili dostupnost odgajatelja u pripravnosti (Republika Srbija, 2019). Sukladno pravnoj regulativi i praksi u učeničkim domovima u Srbiji, Komnenović (2020) navodi četiri ključna područja odgojnog rada, a to su: 1. *Adaptacija na život u domu*, 2. *Učenje i školska uspješnost*, 3. *Životne vještine* i 4. *Život u zajednici*. Navedena područja osiguravaju zakonski i stručni standard, a to su: osiguravanje optimalnih uvjeta za pristupačnije, učinkovitije i kvalitetnije obrazovanje i odgoj učenika, osposobljavanje učenika za uspješno funkcioniranje u uvjetima odvojenosti od obitelji i suočavanje s različitim problemskim situacijama, podržavanje razvoja osobnosti učenika u skladu s njihovom dobi i osobnim potrebama, individualnim karakteristikama i interesima te jačanju kompetencija učenika koje doprinose socijalnoj integraciji (Komnenović, 2020).

2.1.3.6. Sjeverna Makedonija

Prema službenom izvješću *State Statistical Office of the Republic of North Macedonia* (2025) u Sjevernoj Makedoniji, učenički domovi za srednjoškolce dio su sustava odgoja i obrazovanja uz učeničke domove za osnovnoškolce, domove za učenike srednjih vjerskih škola i studentske domove. Učenički domovi učenicima pružaju smještaj, prehranu i obrazovanje tijekom školovanja izvan mjesta prebivališta. U školskoj godini 2024./2025. u Sjevernoj Makedoniji bilo je 19 domova za učenike osnovnih, srednjih i srednjih vjerskih škola u kojima su smješteni 52 učenika osnovne škole i 1 693 učenika srednje škole. Izvješće daje poseban naglasak da je u odnosu na proteklu školsku i akademsku godinu broj učenika i studenata smještenih u učeničke i studentske domove pao za 15 % (*State Statistical Office of the Republic of North Macedonia*, 2025).

2.1.3.7. Australija

Povijesno gledano, Australija je razvijala učeničke domove osobito s ciljem asimilacije domorodačkog aboridžinskog stanovništva, a njima su većinom upravljale svjetovne ili crkvene vlasti (Papworth, 2014). U suvremenom kontekstu, učenički domovi

u Australiji povezani su s rezidencijalnim obrazovanjem, pri čemu su usmjereni na pružanje obrazovnih mogućnosti širem krugu učenika s posebnim naglaskom na podršku geografski izoliranim učenicima i obiteljima koje u svojoj regiji nemaju pristup adekvatnom školovanju i smještaju (Papworth, 2014).

Udruga australskih internata (ABSA) vodeće je tijelo za učeničke domove za djecu školske dobi u Australiji, a promiče interese i dobrobit korisnika internata, osoblja i roditelja (ABSA, n. d.). *Boardingschool.com.au* zajednička je mrežna platforma koja objedinjuje sve domove u Australiji i čini mrežu domskih ustanova kojoj je cilj pomoći učenicima i studentima postići svoj akademski potencijal te pružiti podršku i smjernice u njihovom psihološkom, socijalnom, emocionalnom i duhovnom razvoju (BoardingSchools, n. d.).

2.1.3.8. Sjedinjene Američke Države

U SAD-u internati su većinom organizirani kao privatni i u obliku kampusa (The Association of Boarding Schools, TABS, n. d.). Asocijacija internata SAD-a (TABS, n. d.) na svojim službenim stranicama prikazuje prednosti ovakvog oblika obrazovanja. Pritom se navode brojne prednosti poput stvaranja novih prijateljstava, redoviti kontakt s roditeljima, mogućnost stipendiranja, dostupnije kasnije fakultetsko obrazovanje, susret s različitostima, ponuda raznolikih aktivnosti slobodnog vremena, briga i skrb odraslih i sl. O učenicima se brinu i o njima skrbe tzv. *dorm parent* (slobodan prijevod: domski roditelji) koji većinom i žive u sklopu kampusa, a čine ih nekoliko profila stručnjaka: učitelji, treneri (eng. *coach/athletic trainer*), savjetnici (eng. *advisor/student advisor*), voditelji škole (eng. *head of school*) i sveučilišni savjetnici (eng. *college counselor*). Definirajući njihovu ulogu, TABS ističe važnu životnu prednost u internatskim kampusima, a to je stalna okruženost timom obučenih stručnjaka, brižnih odraslih koji su zaduženi da vode, bodre i pomažu učenicima u napretku – kako u školi tako i u životu (TABS, n. d.).

2.1.3.9. Kina

U Kini je osnivanje i otvaranje učeničkih domova povezano s demografskom politikom, odnosno zatvaranjem malih škola u manjim ruralnim dijelovima i njihovo spajanje u veće škole s boljim resursima (Hannum i Wang, 2022). Navedena reforma obuhvatila je osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje. Tong, Hu i Cheung (2024) tvrde da su nerijetko ti internati mjesta viktimizacije. Autori predlažu da kreatori obrazovnih politika moraju razviti strategije za poboljšanje sustava učeničkih domova internatskog tipa, s ciljem promicanja sreće učenika, kvalitete programa, izvannastavnih aktivnosti i jačanja osjećaja pripadnosti školi i učeničkom domu (Tong, Hu i Cheung, 2024). Tong, Gan i Wen (2024) uspoređujući različite kineske autore navode kako je nakon reforme *School Merging Programme in rural China* 2001. godine došlo do promjena koje su se reflektirale na učeničke domove u kojima je porastao broj učenika ruralnih sredina zbog čega su se postepeno, iako u manjem broju, otvarali učenički

domovi pri gradskim javnim školama. Osnovna poveznica je potreba za boravkom u učeničkom domu radi udaljenosti mjesta stalnog prebivališta. U znanstveno-istraživačkom diskursu autori navode kako se u Kini i dalje istražuju doprinosi, sličnosti, razlike, ali i mogući životni rizici u učeničkim domovima, osobito u usporedbi seoskih i gradskih učeničkih domova (Tong, Gan i Wen, 2024).

2.1.3.10. Kenija

Sustav učeničkih domova imaju i određene države u Africi. Primjerice, Kenija razvija različite programe povezane s njihovim internatskim školama, a jedan od primarnih ciljeva je omogućiti siromašnim učenicima u ruralnim dijelovima države mogućnost školovanja i života u učeničkim domovima internatskog tipa (Ministry of Education of Kenya, MOEOK, 2017; 2024). Godine 1974. resorno Ministarstvo obrazovanja Kenije osmislio je *LCBS* program (eng. *low-cost boarding school*) koji uključuje razvoj internata za učenike posebno pogođene stalnim nesigurnostima života, klimatskim promjenama, koji žive nomadskim načinom života i ekstremnim siromaštvom (World bank, 2024). Međutim, ovakvi učenički domovi često su bili vrlo zapostavljeni od nadležnih institucija pa je u brojnim obrazovnim strategijama Kenije posljednjih godina pojačana briga o osiguravanju boljih osnovnih uvjeta u takvim internatima (npr. izgradnja školske ograde, učionice, obnovu osnovnih objekata, osiguravanje školskih obroka i higijenskih uložaka za djevojčice te izgradnja smještaja za osoblje). Navedeni se program osobito odnosi na *ASAL* specifična područja Kenije (eng. *Arid and Semi-Arid Lands* - sušna i polusušna područja) (MOEOK, 2024; World bank, 2024).

2.1.3.11. Peru

Sustav učeničkih domova postoji i u područjima Južne Amerike. Primjerice, Peru ima učeničke domove organizirane u nekoliko oblika. Prvi se odnosi na standardne učeničke domove (španj. *Secundaria con Residencia Estudiantil*) u kojem žive djeca iz udaljenih i ruralnih središta, a drugi oblik su internati za izvrsne, odnosno *COAR* (španj. *Colegio de Alto Rendimiento*). Također, postoje i privatni oblici tih ustanova. U standardnim učeničkim domovima naglasak je na učenike koji su udaljeni 45 minuta prijevoznim sredstvom ili 8 sati pješice te su iz raspršenih zajednica ili autohtonih zajednica i naroda. Taj oblik koristi više od 1 900 učenika u 79 obrazovnih ustanova u kojima radi 1 326 nastavnika. Učenici koji pohađaju *COAR* program, također, su javne škole s internatom, a mogu ga upisati učenici trećeg razreda srednje škole. Program podrazumijeva vrlo konkretne i visoke uvjete izvrsnosti, ali i mogućnost nastavka školovanja uz cjeloviti razvoj u vlastitim postignućima i interesima. Cilj je bio ponuditi u Peruu ravnomjeran pristup kvalitetnom obrazovanju, neovisno o udaljenosti obrazovnih programa (Ministry of Education of Peru, n. d.).

Svi navedeni sustavi i modeli domskog odgoja imaju svoje karakteristike od kojih se određene mogu povezati sa sustavom učeničkih domova u Republici Hrvatskoj. Prije svega, sustavi u Srbiji i Sloveniji, imaju najviše sličnosti sa sustavom u Hrvatskoj.

Ponajprije se to odnosi na razumijevanje konteksta učeničkih domova i njihova razvoja, a onda i stručnog kadra te ciljeva odgojnog rada propisano zakonskim aktima. Ujedno, navedeni sustavi učeničkih domova pokazuju da postoji na nacionalnim razinama briga za: odgoj i obrazovanje, jednaku dostupnost obrazovanja, osiguranje uvjeta obrazovanja te podršku učenicima srednjih škola koji se školuju izvan mjesta prebivališta. Tim učenicima potrebno je u svim nacionalnim sustavima, a onda i sustavima učeničkih domova, osigurati kvalitetan smještaj, prehranu, uvjete, brigu profesionalnog kadra i konkretan odgojno-obrazovni rad. Pritom, važno je naglasiti da se Republika Hrvatska može ponositi vrlo dugom povijesti u organizaciji učeničkih domova koji su kao dio javnog školstva postali nositelji odgojno-obrazovnog identiteta.

2.1.4. Učenički domovi u Republici Hrvatskoj

Učenički domovi u Republici Hrvatskoj, povijesno gledano, imali su i socijalnu i odgojno-obrazovnu funkciju. U povijesti domskog sustava Hrvatske, prve učeničke domove i domove socijalne skrbi osnivala je Crkva u kojoj se ističe rad salezijanaca (Birošević, 2014). U 19. stoljeću osnivaju se domovi za napuštenu djecu i siročad koji su povezani sa strukovnim školama, a prevladavaju domovi za odgoj i obrazovanje budućih svećenika i vojnih osoba (Stilin, 2005; Knežević, 2022). Nakon Drugog svjetskog rata, raste broj učeničkih domova za zbrinjavanje djece bez roditelja, a u Domovinskom ratu učenički domovi zbrinjavaju prognane i izbjegle učenike te njihove obitelji (Stilin, 2005; Birošević, 2014; Knežević, 2022). Od 1992. godine, zakonskom regulativom, učenički domovi su u Hrvatskoj postali dio srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (Tunjić, 2005). Zahvaljujući toj zakonodavnoj regulativi, dugoj povijesti razvoja učeničkih domova, ali i kvaliteti odgojno-obrazovnog sadržaja, imaju svoje neizostavno mjesto u hrvatskom školstvu. Učenički domovi u Republici Hrvatskoj zato danas pripadaju srednjoškolskom sustavu odgoja i obrazovanja čime su ravnopravna ustanova srednjim školama.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (čl. 133) učenički dom definira kao ustanovu djelatnosti srednjeg obrazovanja koja organizira odgojno-obrazovni rad, smještaj i prehranu, kulturne i druge aktivnosti učenika (NN, 2024). Pritom, učenički dom je ustanova nejednaka školi, ima posebnu organizaciju rada (temeljni, posebni i izborni programi) temeljenu na humanističko-razvojnoj paradigmi i individualnim potrebama i interesima učenika (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih, MZOM, 2026).

Prema podacima Udruge učeničkih domova Republike Hrvatske (UUDRH, 2026) u Hrvatskoj je ukupno 63 učenička doma. Prema Državnom zavodu za statistiku i posljednjem Statističkom izvješću (ISSN 1332 – 1862.) *Srednje škole i učenički domovi, kraj šk. g. 2023./2024. i početak šk. g. 2024./2025* u školskoj godini 2024./2025. u RH ukupno je 57 učeničkih domova (eng. *boarding homes*) i 7 423 učenika/studenata (6 711 učenika srednjih škola i 706 studenata visokih učilišta) koji ih pohađaju te 576 koji nisu

primljeni zbog popunjenog kapaciteta. U odnosu na period od praćenja podataka protekle četiri školske godine, struktura broja domova gotovo je jednaka. Broj učenika u učeničkim domovima upućuje na stabilan trend uz manja odstupanja, pri čemu se broj učenika razlikuje za oko 200 do 300 učenika između pojedinih godina. U razdoblju od 2020./2021. do 2023./2024. broj studenata smještenih u učeničke domove varira između 509 i 714, što predstavlja razliku od 205 studenata. U promatranom razdoblju broj neprimljenih učenika zbog smanjenog kapaciteta iznosi od 437 do 564, što predstavlja razliku od 127 učenika (Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske, DZS, 2025).

Prema Statističkom izvješću *Srednje škole i učenički domovi* (ISSN 1332–1862) za kraj školske godine 2018./2019. i početak 2019./2020. postoje važni podaci o broju učenika koji nisu primljeni u učenički dom zbog popunjenih kapaciteta. Naime, broj neprimljenih učenika porastao je sa 66 na 662, što predstavlja gotovo šest puta veće povećanje (DZS, 2020). Ukupno, podaci upućuju da se broj neprimljenih učenika tijekom proteklih deset godina uglavnom povećavao u ranijim godinama promatranog razdoblja, dok je u kasnijim godinama varijacija bila znatno manja (DZS, 2020; DZS, 2025).

Po pitanju teritorijalne rasprostranjenosti domova i učenika u domovima prema županijama, najveći broj učeničkih domova ima Grad Zagreb, a zatim slijedi Primorsko-goranska županija. Prema broju učenika uz Grad Zagreb (N = 2203), najveći broj učenika prema Županijama imaju Primorsko-goranska (N = 972) i Splitsko-dalmatinska (N = 701) županija. Prema gradovima, uz navedeni Grad Zagreb, najviše je učenika učeničkih domova u Splitu (N = 653) i Rijeci (N = 623) (DZS, 2025). U Republici Hrvatskoj učenički domovi podijeljeni su u 5 teritorijalno-organizacijskih (međužupanijskih) jedinica u obliku regija: zapadna Hrvatska, južna Hrvatska, sjeverna Hrvatska, središnja Hrvatska i istočna Hrvatska.

2.1.5. Pregled istraživanja u kontekstu učeničkih domova u svijetu i Hrvatskoj

U kontekstu fenomena mentorskog odgojno-obrazovnog rada neizostavno je ne istraživati implementirane temeljne koncepte, a to su odgajatelji, učenici i učenički dom kao sustav. Samo ako se promatra učenički dom kao sustav i cjelina, može se razumijeti jedna od njegovih temeljnih funkcija, a to je odgojno-obrazovni rad s učenicima na svim razinama. Stoga je ovdje od osobite važnosti naglasiti da se, pregledom istraživanja povezanih s učeničkim domovima, prikazuju ona koja su se bavila učeničkim domom kao sustavom te različitim pripadajućim procesima i istraživačkim problemima. Razumjevši sustav u cjelini, mogu se identificirati značajke odgajateljske uloge, ali i mentorskog odgojno-obrazovnog rada. Zapravo, istraživanja koja se bave odgajateljima u učeničkim domovima, a posebno njihovim mentorskim odgojno-obrazovnim radom vrlo su rijetka. Zato je njihovo proučavanje neodvojivo od konteksta učeničkog doma kao sustava. Iako su ti navedeni rezultati djelomično sekundarno povezani s fenomenom mentorskog odgojno-obrazovnog rada, oni doprinose širem razumijevanju cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa u učeničkim domovima.

Učenički domovi internatskog tipa, iako još uvijek u razvoju, u istraživačkom smislu bilježe rast interesa posljednjih godina, osobito na područjima Kine, Australije i Ujedinjenog Kraljevstva (Chang, Huo, Zhang, Zeng i Tang, 2023; Lu, Bloom i O'Dwyer, 2024). Pregled literature, posebno one novijeg datuma, pokazuje da veliki broj istraživanja istražuje ili kontekstualizira sustav učeničkih domova u ovim zemljama. Takva istraživanja najčešće se bave njihovim funkcijama, problemima upravljanja, značajem za akademski uspjeh, fizičkim i mentalnim razvojem učenika te odnosima između učeničkog doma i obitelji (Zhong, Feng i Xu, 2024). Jasno određivanje učeničkih domova, najčešće internatskog tipa, daju Lu, Bloom i O'Dwyer (2024:1), ističući da „često privlače roditelje koji ne mogu živjeti sa svojom djecom zbog geografskih ili profesionalnih ograničenja jer nude strukturirano okruženje u kojem se učenici mogu usredotočiti na svoje obrazovanje i osobni razvoj“. Učenički dom kao sustav stoga predstavlja bitan predmet prikazanih istraživanja.

Osim navedenog, veći broj istraživanja bavi se različitim aspektima prilagodbe na učeničke domove i tranzicije iz obiteljskog doma, kao i utvrđivanjem specifičnosti i razlika mladih koji žive u učeničkom domu (internatu) u odnosu na one koji ostaju kod kuće tijekom srednjoškolskog obrazovanja. Ta istraživanja, osim sustava učeničkih domova, direktnije su povezana s procesima koji se ondje događaju te su osobito usmjereni prema učenicima.

Primjerice, Bramston i Patrick (2007) proveli su istraživanje kojim su ispitali kako se mladi iz ruralnih, najčešće izoliranih sredina u Australiji, suočavaju s odlaskom od kuće i preseljenjem u urbane obrazovne ustanove. Istraživanje je obuhvatilo 285 srednjoškolaca, od kojih se 36 preselilo iz ruralnih sredina u gradske učeničke domove. Kao podskupina, 28 učenika sudjelovalo je u pet fokusnih grupa. Jedna od ključnih izazova pokazala se prilagodba na nove životne uvjete, što uključuje „predviđanje, vrijeme, sinkronizaciju s razvojnim promjenama i nakupljanje negativnih životnih događaja“ (Bramston i Patrick, 2007: 247). Tranzicija u adolescentnoj dobi pokazala se važnom odrednicom prijelaza u sustav srednjoškolskih učeničkih domova. Sudionici istraživanja, koji borave u domovima, istaknuli su da im je prijelaz iz ruralne sredine u učenički dom (u urbanom okruženju) poboljšao obrazovne mogućnosti. Dječaci su posebno naglasili prednosti u vidu većih sportskih mogućnosti te izbjegavanja rada na obiteljskim farmama, dok djevojčice ističu usvajanje novih rutina i povećanje broja prijateljstava. Zabilježeni su i negativni aspekti tranzicije. Muški ispitanici navode dug put kući, osjećaj usamljenosti te veći broj pravila koje je potrebno poštovati, dok djevojčice ističu nostalgiju za rodnim mjestom i osjećaj dosade u novom školskom okruženju. Tijekom razdoblja prilagodbe značajnu podršku pružali su obitelj, učitelji i vršnjaci. Dječaci dodatno naglašavaju važnost novih poznanstava i sudjelovanja u organiziranim aktivnostima slobodnog vremena, dok djevojčice ističu važnost održavanja kontakta s prijateljima iz ranijeg okruženja i obitelji. Kako bi se olakšalo razdoblje prijelaza i smanjile negativne posljedice, učenici su predlagali češće kontakte s roditeljima, druženje sa starijim učenicima u novom okruženju te uspostavljanje novih socijalnih kontakata prije samog preseljenja. Prijelaz se pokazao pozitivnim životnim

iskustvom, a „tranzicija je učenicima poboljšala obrazovanje i otvara vrata za mogućnosti iz stvarnog svijeta mnogo više nego da su ostali kod kuće“ (Bramston i Patrick, 2007: 250).

U prilog prethodnom istraživanju, ali i učeničkim domovima kao mjestu pozitivnih životnih i razvojnih iskustava je istraživanje autora Doğan i Çelik (2014) provedeno s 280 srednjoškolaca od kojih je njih 74 bilo u učeničkom domu. Istraživanjem je utvrđeno da životno zadovoljstvo učenika koji žive u učeničkim domovima za vrijeme srednje škole veće od prosjeka onih koji žive s obitelji. Autori pretpostavljaju kako su socijalne potrebe učenika u učeničkom domu u većoj mjeri zadovoljenije nego one u obitelji. Uviđaju da su učenici u učeničkim domovima više u školskom okruženju, više vremena dijele sa školskim prijateljima i učiteljima od onih koji žive s obiteljima. Ti indikatori, prema autorima, mogu povećati sposobnost učenika da se prilagode školskom životu i povećaju njihovo ukupno životno zadovoljstvo.

Na slično ukazuju Mander i Lester (2017) navodeći kako je pozitivno samopouzdanje u kombinaciji sa sposobnošću prilagodbe promjenama povezano s manje emocionalnog stresa tijekom prijelaznog perioda i adaptacije na učenički dom. Pritom, nastavnici, odgajatelji i osoblje domova imaju ključnu ulogu u osiguravanju da se novi učenici uspješno prilagode životu u novom domu (Hawkes, 2010a, 2010b; prema Mander i Lester 2017). Zanimljivo je da, ovisno o obiteljskoj sredini, različite obitelji različito poimaju i doživljavaju prilagodbu i tranziciju svoje djece prilikom odlaska u učeničke domove, kao i vlastitu paralelnu tranziciju i prilagodbu na novonastale obiteljske okolnosti. Primjerice, obitelji iz ruralnih dijelova Australije smatraju kako je učenički dom jedini način osiguravanja visokokvalitetnog srednjoškolskog obrazovanja za njihovu djecu, pri čemu je istodobno prisutan pojačan roditeljski strah za njihovu opću sigurnost, socijalno-emocionalnu dobrobit i psihološke potrebe, s obzirom na odvojenost od obitelji koja pruža svakodnevnu sigurnost (Mander, 2015; Baker i Andrews, 1991; McCarthy, 2007, 2016; prema Mander i Lester, 2017). S druge strane, Cookson i Persell (2008; prema Behaghel i sur., 2017) navode kako u američkim i engleskim obiteljima postoji dugogodišnja tradicija slanja muške djece u elitne internate u vrlo ranoj dobi. Dodaju da to roditelji opravdavaju željom da djeca steknu veću disciplinu i pripremljenost za preuzimanje budućih vodećih uloga. Ovi rezultati dodatno potvrđuju postojanje stavova o elitizaciji internatskog sustava.

Kada je riječ o utvrđivanju konkretnih razlika između učenika u učeničkim domovima internatskog tipa i onih koji ne žive ondje, izvještavaju Behaghel i suradnici (2013). Autori su istraživali, tzv. *The boarding school of excellence program* pri *Sourdun Internat d'Excellence*, u kojem su eksperimentalnu skupinu činili učenici takvog oblika učeničkih domova, dok su kontrolnu skupinu činili učenici koji ih nisu pohađali. Utvrđeno je postojanje tzv. *shock of adapting to the boarding school* kao faktora u razumijevanju iskustva učenika u sustavu internata. Autori zaključuju da u internatima izvrsnosti postoje bolji uvjeti za obrazovanje, veći trud profesora u nastavi, homogeniji i manji razredi, ali i mnogo veći nadzor nego u kontrolnoj skupini učenika izvan internata.

Uz to, učenici u *Sourdunu* provode dva sata tjedno više pišući domaću zadaću od kontrolnih učenika, pet sati duže radeći pod nadzorom te tri puta manje vremena provode pred televizijom. Rezultati ukazuju vrlo sistematičnu i strukturiranu brigu i organizaciju vremena kod učenika koji su smješteni u ovaj oblik učeničkog doma.

Do sličnih rezultata dolaze Behaghel, Chaisemartin i Gurgand (2017), koji učeničke domove, preciznije internate za izvrsnost, definiraju kao intenzivan oblik obrazovanja u kojem učenici žive u školi dok svoje obitelji posjećuju samo za vikende i školske odmore. U svojem istraživanju dolaze do zaključka da učenici u navedenim elitnim okruženjima mogu imati korist od podrške vršnjaka, ali istodobno mogu doživjeti negativne posljedice (ne)prilagodbe na novo okruženje. Promatrajući efekt internata za izvrsnost na kognitivne i nekognitivne ishode učenja, autori navode nekoliko implikacija. Naime, školovanje u internatu, iako skupo za pojedinca i porezne obveznike, postaje učinkovita strategija za učenike s visokim školskim uspjehom za razliku od učenika s nižim uspjehom. Njima mogu biti potrebne druge intervencije umjesto života u internatima izvrsnosti. Pritom, školski uspjeh i obrazovna postignuća postaju bitan faktor i cilj internata za izvrsnost, što potvrđuju i ranija istraživanja (Behaghel i sur., 2013; 2017).

Nadalje, o važnosti prilagodbe i zajedničkog života u učeničkom domu govore Zulkarnain i suradnici (2019). Autori su proveli istraživanje s učenicima prve godine (11 – 13 godina) smještenih u učenički dom, s ciljem boljeg razumijevanja čežnje učenika za obitelji tijekom prijelaza u novu sredinu. Rezultati pokazuju da je osjećaj odvojenosti od prijatelja i obitelji normalan fenomen s kojim se susreće većina učenika. Pritom, socijalna podrška (obitelj, postojeći prijatelji, prijatelji novog okruženja i susjedi) ima značajnu ulogu u smanjenju čežnje za domom i povećanju dobrobiti učenika. Istraživanje je pokazalo da učenici s unutarnjim lokusom kontrole mogu bolje upravljati izazovima prijelaza iz kuće u školu jer vjeruju da mogu kontrolirati događaje u vlastitom životu. Nostalgiju za domom smanjuje uključivanje u izvannastavne aktivnosti učeničkog doma, socijalizacija s drugima te razne aktivnosti i hobiji koji doprinose izgradnji pozitivnog raspoloženja u domovima (Zulkarnain i sur., 2019).

Još jedno od istraživanja koje se bavi učeničkim domovima povezano je s procesom adaptacije učenika na nove životne okolnosti. Tako Nurikić i Šabić, (2023: 46) navode da je „brza i efikasna adaptacija učenika na život u internatu od velike važnosti, kako za svakog učenika pojedinačno, tako i za profesore i odgajatelje, ali i cjelokupni sistem unutar same škole i svih onih koji su na bilo koji način vezani za odgojno-obrazovni proces u školi“. Isti autori u svojem istraživanju o adaptaciji s učenicima (N = 125) unutar učeničkog doma (internata) Behram-begove medrese dolaze do rezultata da su novi socijalni ambijent uz odvojenost od doma i samostalnost te kućni red doma najveći faktori teškoće prilagodbe. Njihove socijalne vještine i ranije životne navike ne predstavljaju faktore teškoće adaptacije na život u internatu učenika. Ovi rezultati povezani su s određenjima adaptivnih i tranzicijskih procesa drugih autora čija su istraživanja navedena ranije.

Od novijih istraživanja, vrlo su vrijedna ona provedena u Kini. Primjerice, Chang i sur. (2023) proveli su istraživanje u kineskim učeničkim domovima u ruralnim područjima s učenicima osnovnoškolske dobi smještenima u njima. Rezultati ukazuju na to da smještaj u učeničkom domu nije značajno utjecao na kognitivne i nekognitivne sposobnosti učenika. Međutim, autori ističu i moguće negativne aspekte koje je potrebno dodatno istražiti u budućnosti. Oni se odnose na dinamiku odnosa među cimerima te dugotrajne odvojenosti od roditelja, što bi moglo utjecati na cjelokupnu dobrobit djece. Rezultati, iako se odnose na učenike osnovnoškolske dobi u učeničkim domovima, imaju implikacije i na stariju populaciju, osobito u vidu prevencije ili područja osnaživanja učenika.

Akyol i Kutlu (2023) proveli su kvalitativnu studiju s ciljem istraživanja problema prilagodbe učenika iz učeničkih domova u Turskoj (tzv. regionalnih internata) iz perspektiva psiholoških školskih savjetnika koji ondje rade. Zaključili su da je temeljni razlog za neprilagodbu osjećaj nostalgije kod učenika. Autori napominju kako prepoznavanje učenika s teškoćama prilagodbe nije uvijek lak zadatak. Indikatori teškoća prilagodbe su rizična ponašanja, osjećaj nelagode na početku i kraju tjedna (tzv. *sindrom ponedjeljka i petka*), često telefoniranje roditelja, osjećaje češće fizičke boli i psihosomatske smetnje. Ujedno, mogućnost dostupnog savjetovanja u domu, uključivanje svih djelatnika ustanove pri pomoći u prilagodbi, razvijanje osjećaja pripadnosti uz povezivanje osoba sa sličnim iskustvom (npr. djeca u domu iz istog mjesta) važne su strategije koje mogu pomoći prilagodbi učenika (Akyol i Kutlu, 2023). Ovi rezultati mogu uvelike olakšati prepoznavanje teškoća kod učenika koji se suočavaju s neugodnim aspektima adaptacije. Istovremeno, rezultati mogu usmjeriti odgajateljski, mentorski odgojno-obrazovni rad u konkretnija područja.

Zhong, Feng i Xu (2024) proveli su studiju te meta-analičkom istraživačkom metodologijom istražili utjecaj učeničkih domova internatskog tipa na razvoj učenika u osnovnim i srednjim školama. Rezultati su pokazali da učenički dom nije imao značajan prediktivni učinak na cjelokupni razvoj učenika, ali je bio značajno pozitivan prediktor kognitivnih sposobnosti. Ovi nalazi daju samo prednost kognitivnom razvoju, naspram drugih područja, ali to nije potvrđeno u drugim istraživanjima koja su ranije prikazana. Naime, postoje i druga područja i faktori kojima doprinosi boravak u učeničkom domu.

Lu, Bloom, O'Dwyer (2024) analizirajući 13 studija koji su se bavili učeničkim domovima internatskog tipa sumiraju rezultate koji pokazuju da je boravak u njima povezan s nepovoljnijim pokazateljima mentalnog zdravlja adolescenata, osobito povećanim internaliziranim simptomima poput anksioznosti i depresivnosti. Pritom čimbenici nepovoljnosti su roditeljska izolacija i vršnjačko nasilje. Međutim, autori naglašavaju da je potrebna provedba dodatnih longitudinalnih studija koja će istraživati povezanost ovakvih oblika učeničkih domova i mentalne dobrobiti adolescenata. Osim toga, rezultati pokazuju da postoje i negativni životni aspekti u učeničkim domovima što su pokazala i neka druga istraživanja. Važno je ove rezultate sagledavati, kako i autori napominju, negeneralizirajući te dodatno istražujući. Svakako, s druge strane, treba biti

svjestan da postoje različite situacije u učeničkim domovima koje mogu biti rizične i ugrožavati dobrobit pojedinca. Važno je prepoznati takve učenike i prevenirati bilo kakve oblike nepovoljnih rizičnih čimbenika za razvoj učenika.

U Hrvatskoj se mali broj autora bavi učeničkim domovima, osobito na znanstvenoj razini. Važan doprinos ovom području dali su znanstveni radovi koji su učeničke domove i domsku pedagogiju uključili u znanstveni diskurs odgojno-obrazovnog sustava Republike Hrvatske. Ovi radovi donose vrijedne rezultate u definiranju i objašnjavanju procesa učenja u učeničkom domu, kompetencija i stilova rada odgajatelja te strategija i metoda odgoja u učeničkom domu. Anita Zovko s doktorskom tezom *Učenje u učeničkom domu* (1996), Edita Stilin s magistarskim znanstvenim radom *Stilovi rada i kompetencije odgajatelja u učeničkom domu* (2005) i Niko Tunjić s doktorskom disertacijom *Razvoj strategija i metoda odgoja* (2005). Svi navedeni radovi tiskani su u obliku znanstvenih monografija. Vrijedna je i doktorska disertacija Marijane Čuk *Kompetencijski pristup cjeloživotnom učenju odgajatelja u učeničkim domovima* (2015) te nekoliko znanstvenih radova iz područja domske pedagogije iste autorice. Uz navedene autore, važno je spomenuti doajena domske pedagogije u Hrvatskoj, profesora Vladimira Rosića koji je objavio nekoliko znanstveno-stručnih knjiga u tom području. U novije vrijeme iz domske pedagogije i metodike rada odgajatelja u učeničkom domu treba izdvojiti stručnu knjigu Gorana Kneževića *Mala domska pedagogija – Život i odgojno-obrazovni rad u učeničkom domu*. Brojni drugi diplomski radovi, stručni članci i nekoliko prethodnih priopćenja, također, predstavljaju vrijedan doprinos većoj vidljivosti, razumijevanju i razvoju učeničkih domova u Republici Hrvatskoj.

Pregledom dostupnih istraživanja evidentno je da učenici koji dolaze u učeničke domove dijele određene zajedničke karakteristike prilagodbe i tranzicije. Također, uočavaju se razlike između mladih smještenih u učeničkim domovima i onih koji tijekom školovanja žive s obiteljima. Učenički domovi često uključuju dimenziju ruralno-urbane tranzicije, što predstavlja ključni aspekt prilagodbe, osobito zato što mnogi učenici dolaze iz manjih mjesta u veća središta. Nedostatak istraživanja, osobito u hrvatskom nacionalnom okviru, predstavlja izazov pri komparativnom prikazu koncepta učeničkih domova i procesa koji se u njima odvijaju. Unatoč tome, učenički domovi, svojim sustavom pravila, radom, stručnom podrškom, različitim aktivnostima, nadzorom i zajedničkim suživotom, imaju značajnu ulogu u odrastanju mladih. To potvrđuje i Komnenović (2020) smatrajući da učenički domovi pružaju posebno važno okruženje za učenike koji pohađaju školu izvan mjesta prebivališta, osiguravajući osnovne životne uvjete, potičući učenje, osobni razvoj, socijalizaciju i druge ključne aspekte koji oblikuju pojedinca i zajednicu.

2.2. Odgajatelj u učeničkom domu

Odgajatelji u učeničkim domovima predstavljaju profesionalce i ključne subjekte odgojno-obrazovnog procesa. Kao što je prikazano u prethodnom poglavlju, različiti

domski sustavi i modeli u svijetu podrazumijevaju stručno osoblje koje je zaduženo za brigu i rad s učenicima smještenima u učeničkim domovima. U učeničkim domovima internatskog tipa takvu ulogu često preuzimaju nastavnici ili tzv. *dorm parents*, koji žive s učenicima unutar domskog okruženja. Istodobno, neovisno o domskom modelu, svi modeli učeničkih domova podrazumijevaju stručnjake odgovorne za cjeloviti razvoj učenika te njihov odgoj i obrazovanje. Odgajatelji kao stručnjaci, trebaju imati odgovarajuće osobne i profesionalne kompetencije što podrazumijevaju različiti sustavi i modeli. Brojni od njih navedeni su u presjeku sustava učeničkih domova u određenim državama, ali i u nastavku. Međutim, relativno mali broj istraživanja se sustavno bavi odgajateljima u učeničkim domovima, njihovom ulogom i konkretnim odgojno-obrazovnim radom, osobito u komparativnom kontekstu. Sukladno tomu, a imajući u vidu fokus ove disertacije na nacionalni okvir, u nastavku se razmatra uloga odgajatelja iz perspektive zakonske regulative, relevantnih znanstvenih spoznaja i odgojno-obrazovne prakse u Republici Hrvatskoj.

2.2.1. Odgajatelj u učeničkom domu u Republici Hrvatskoj i njegova uloga

Odgajatelj je nositelj odgojno-obrazovnog rada u učeničkom domu. Njegova uloga proizlazi iz ciljeva odgojno-obrazovnog rada u učeničkom domu. Svoje mjesto odgajatelji imaju i unutar zakonodavnog sustava obrazovne politike Republike Hrvatske. Upravo *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (čl. 100 st. 2 i 3 i čl. 105, st. 13) definira da odgajatelji u učeničkim domovima pripadaju skupini nastavnika u srednjoškolskim ustanovama, odnosno poslove odgajatelja može obavljati osoba sa završenim diplomskim sveučilišnim studijem odgovarajuće vrste i da ima pedagoške kompetencije (NN, 2024).

Sustavan opis poslova odgajatelja u učeničkom domu definiran je *Kolektivnim ugovorom za zaposlenike u srednjoškolskim ustanovama* (čl. 12) (NN, 2018), a to su: neposredan rad s odgojnom grupom, rad u grupi ili konzultacije po završetku nastave, vođenje odgojne grupe, administrativni poslovi vezani za vođenje odgojne grupe, stručno metodička priprema, stručno usavršavanje, suradnja sa školama, suradnja s roditeljima, organiziranje natjecanja i susreta domske mladeži, kulturne i sportske aktivnosti, stručni razvojni i organizacijski poslovi, rad u stručnim povjerenstvima, rad u stručnim tijelima doma i izvan doma, planiranje i vođenje ekskurzija i izleta, javna i kulturna djelatnost doma, rad u upisnim komisijama i drugi stručni poslovi sukladno statutu ustanove te ostali poslovi sukladno važećim zakonskim i podzakonskim propisima.

Prema Statističkom izvješću (ISSN 1332–1862), *Srednje škole i učenički domovi, kraj šk. g. 2023./2024. i početak šk. g. 2024./2025.*, u školskoj godini 2024./2025. u Republici Hrvatskoj u učeničkim domovima zaposleno je ukupno 1 351 osoba (muški spol N = 345; ženski spol N = 1 006). Od toga je 395 odgajatelja (eng. *educators*), 28 zdravstvenog osoblja, 81 ostalog stručnog osoblja, 147 administrativnog osoblja te 700 ostalog osoblja. Prosječan broj učenika na jednog odgajatelja iznosi 20. U promatranom

četverogodišnjem razdoblju broj odgajatelja pokazuje blage oscilacije, krećući se u rasponu od 379 do 400 što upućuje na relativno stabilan trend uz manja godišnja odstupanja.

Odgajatelji u učeničkom domu imaju višestruku i višeslojnu ulogu, na što ukazuju i autori koji se bave domskom pedagogijom. „I cijelo djelo odgoja u službi je osobe da bi joj pomogla ostvariti svoj potpuni razvoj. Iz te činjenice za odgajatelja proizlazi važan zahtjev: Treba zauzeti stav raspoloživosti i služenja“ (Tunjić, 2023: 198). Kako bi se jasnije definirala njihova funkcija, važno je uzeti u obzir određenje odgoja kao temeljne pedagoške djelatnosti. Silov (1998) odgoj definira kao smislenu ljudsku djelatnost kojom se personalizira osobnost, pruža razvojna podrška i omogućuje (samo)aktualizacija čovjekovih potencijala, uključujući, tzv. totalnu komunikaciju te usmjerenost prema autonomiji pojedinca.

Uloga odgajatelja dodatno se razjašnjava nizom srodnih određenja: *animator, komentator i terapeut, vođa, mentor, savjetnik, stručnjak i pomoćnik u odrastanju* (Rosić, 2001; 2007); *najjače sredstvo pedagogije* (Hentig, 2007: 70); *primjer odgajanicima* (Golubović, Polegubić i Beno, 2016; Brust Nemet i sur., 2022) te kao *refleksivni praktičar* (Golubović i Domaćinović, 2019; Sovar, 2021). Iz navedenoga proizlazi da, uz stručne kompetencije, posebno važnu ulogu imaju razvijene osobne kompetencije odgajatelja. Marc i Ristić (2023b) tako izdvajaju trostruku ulogu odgajatelja: kao zaposlenika (odgovornog ravnatelju i zakonodavnom okviru), kao profesionalca (čiji je rad znanstveno utemeljen, kritičan, objektivan i pluralistički orijentiran) te kao čovjeka (humanog, empatičnog, pouzdanog i odgovornog). „U domovima učenika jednu od ključnih uloga u procesu socijalizacije djece i postizanja postavljenih odgojno-obrazovnih ciljeva imaju odgajatelji (...) čija kompletnost ličnosti odgajatelja mora biti u toj mjeri određena po utvrđenim pravilima, ali i u onim okolnostima u kojima odgajatelj želi da vidi i doživi svog odgajatelja, a to je mnogo više od onog profesorskog odnosa“ (Vidaković, 2018: 26). U ovoj doktorskoj disertaciji iskustvo odgajatelja u mentorskom odgojno-obrazovnom radu koristi se kao svojevrsni posredni pokazatelj (eng. *proxy*) karakteristika mentorskog odgojno-obrazovnog rada, ali i uloge odgajatelja i učeničkog doma kao sustava na razvoj učenika.

2.2.2. Profiliranje uloge i zanimanja odgajatelja u učeničkom domu

O ulozi i profesiji odgajatelja u učeničkom domu bavi se nekoliko autora u Hrvatskoj te će se prikazati u nastavku. Postojeća istraživanja koja se bave profilom odgajatelja većinom su usmjerena na pronalaženje i prepoznavanje njihovih stilova rada i kompetencija. U skladu s tim, istražujući stilove rada i kompetencije odgajatelja u učeničkom domu, autorica Stilin (2005) zaključuje kako odgajatelji sebe percipiraju kao osobe koje većinom koriste demokratski stil rada u vođenju odgojne skupine, nego što ih tako procjenjuju učenici. Ujedno, odgajatelji procjenjuju vlastite osobne kompetencije savjesnosti, ekstrovertiranosti i emocionalne stabilnosti više razvijenima nego što to kod

njih procjenjuju učenici. Autorica predlaže potrebu za intencionalnim dodatnim stručnim usavršavanjem odgajatelja te unaprjeđenju sustava osiguranja kvalitete u učeničkim domovima kontinuiranom evaluacijom. Iako se autorica direktno bavila odgajateljima, implikacije istraživanje neodvojive su od učeničkog doma kao sustava u cjelini.

Kompetencijskim profilom i radom odgajatelja u učeničkim domovima bavi se i autorica Ćuk (2012; 2014). Govoreći o kvalitetnom odgojnom radu, naglašava da profil odgajatelja kao stručnjaka često traži vrlo širok spektar djelovanja, odnosno pomoći učenicima u njihovom rastu i sazrijevanju. To uključuje različita područja od tjelesnog, zdravstvenog, socioemocionalnog, intelektualnog do duhovnog i kulturnog. Nadalje, navodi da „u promišljanju o kompetencijskom pristupu i promjenama u odgajateljskoj struci u suvremenom obrazovnom sustavu očekivane kompetencije odgajatelja ne bi se trebale prikazivati samo kroz poslove koji odgajatelji obavljaju“ (Ćuk, 2014: 5). Autorica je ovim istraživanjem pokazala da je odgajateljeva osobnost uz profesionalne kompetencije i područja rada vrlo snažan čimbenik u kompetencijskom profilu odgajatelja.

U istraživanju Ćuk (2012), provedenom na uzorku od 352 učenika iz osam učeničkih domova regije južne Hrvatske, utvrđeno je da učenici uglavnom izražavaju pozitivno mišljenje o odgojnom radu odgajatelja. Također, potvrđena je značajna povezanost između kvalitete odnosa učenika i odgajatelja, zadovoljstva odgojnim radom te zadovoljstva domskim ozračjem s razvojem poželjnih oblika ponašanja učenika u učeničkim domovima. Istodobno su utvrđene statistički značajne razlike u odnosu na razred (dob), spol i dom, što dodatno potvrđuje važnost konteksta i specifičnosti na mikrorazini pojedinog učeničkog doma. Ćuk (2012), nadalje, ističe da učenici kod odgajatelja najviše cijene brigu, iskrenost, razumijevanje, poštovanje i dobrotu. Kao najvažnije potrebe navode dostupnost odgajatelja, povjerenje, pomoć u školskim obvezama te opću podršku. S druge strane, učenici kao manje poželjne ističu rano jutarnje buđenje, pretjeranu kontrolu i strogost, kao i radoznalost i ljutnju odgajatelja. Kada bi sami preuzeli ulogu odgajatelja, navode da bi više vremena provodili s učenicima, održavali red, ali uz veću razinu slobode, te organizirali više zabavnih i rekreativnih aktivnosti, poput druženja, igara i izleta. Na važnost povjerenja kao kategorije društvenih odnosa, a onda i socijalnog kapitala, u učeničkom domu i općenito ukazuje Vidaković (2018: 25) smatrajući ga „ključnim elementom za umrežavanje pojedinca“. Autorica je ovim istraživanjem u učenički dom kao sustav te rad i ulogu odgajatelja pokazala važnost učeničke perspektive.

Autori istraživanja suglasni su tome da odgajatelj traži vrlo specifične osobne i profesionalne kompetencije, u odnosu na složenost njegove funkcije i uloge. Neke od funkcija i uloga definirane su *policy* dokumentima, stručnom literaturom i pedagoškim naslijeđem. Nažalost, veliki je broj njih i dalje nedovoljno prepoznat u kontekstu znanstveno-stručnog i *policy* diskursa. U literaturi se otvara rasprava o tome treba li odgajateljski poziv i dalje ostati multi/interdisciplinarno zanimanje ili ga je potrebno jasnije profesionalno profilirati specifičnim obrazovanjem i dodatnom izobrazbom

(Polegubić, 2023). Iako se bavi profilom i profesijom odgajatelja u dječjim domovima, Sovar (2021) u kontekstu rada odgajatelja tako naglašava važnost permanentnog stručnog usavršavanja i supervizije u Republici Hrvatskoj. Sukladno tomu, odgajatelji u različitim domskim sustavima trebaju kontinuirane, sustavne i cjeloživotne oblike stručne podrške i profesionalnog razvoja. Taj sustav odnosi se i na učeničke domove.

U Republici Hrvatskoj postoji zanimanje odgajatelja u učeničkom domu, no istodobno ne postoji zasebno akademsko obrazovanje za tu profesiju. Slična je situacija i s odgojiteljima u sustavu socijalne skrbi. Na to ukazuje i Sovar (2023: 119), navodeći da „za razliku od odgojitelja zaposlenih u dječjim vrtićima koji svoje obrazovanje stječu na odgojiteljskim studijima pripremajući se za taj posao, odgajatelji koji rade u učeničkim domovima ili sustavu javne skrbi, u alternativnim oblicima skrbi, svoje inicijalno obrazovanje mogu stjecati na raznim studijima pripremajući se primarno za neka druga zanimanja“. Za kvalitetno obavljanje odgajateljskog posla nije dovoljno samo formalno obrazovanje, ono predstavlja nužan, ali ne i dostatan uvjet. Za razvoj pedagoškog rada odgajatelja ključne su osobne kvalitete, praktične vještine te motivi, uvjerenja i vrijednosti koje odgajatelj unosi u svoj rad (Pšunder, 2007; Marc i Ristić, 2023b). U suvremenim raspravama o odgajateljima koji rade u različitim oblicima domskih sustava i modela postavlja se pitanje o potrebi dodatnih kompetencija u smjeru zasebnog obrazovanja. Iako su u Republici Hrvatskoj odgajatelji u učeničkom domu ekvivalent srednjoškolskom nastavniku, važno je istražiti koliko se na studijima pedagogije uopće bave pitanjima rada odgajatelja i domske pedagogije u najširem smislu riječi.

Pretražujući studijske programe, u sklopu studija pedagogije u Hrvatskoj koja se može studirati u pet gradova pri njihovim sveučilištima (Rijeka, Zagreb, Split, Osijek i Zadar)¹ domska pedagogija i domski odgoj većinom je ponuđen kao obavezan ili izborni kolegij. Na novom studijskom programu pedagogije pri Filozofskom fakultetu u Zagrebu ne nudi se kolegij iz područja domske pedagogije. Zanimljiv je podatak da je u Sloveniji 1968. godine prvi put upisan izvanredni program domske pedagogije, a u akademskoj godini 1976./1977. isti se program otvorio na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Ljubljani, dok se u akademskoj godini 1991./1992. domska pedagogija ukomponirala u sveučilišni studijski program socijalne pedagogije (Dekleva, Kobolt i Klemenčič 2006; prema Hamler, 2011).

Istraživanje Hodges i suradnika (2013; prema Mander i Lester, 2017) upućuje na potrebu za ciljanom edukacijom stručnjaka koji rade s mladima u učeničkim domovima, osobito u području prepoznavanja pokazatelja emocionalne dobrobiti i mentalnog

¹ Dostupno na stranicama Fakulteta:

Odjel za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zadru - <https://pedagogija.unizd.hr/studijski-programi/diplomski-studij>

Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Osijeku - [https://sokrat.ffos.hr/ff-](https://sokrat.ffos.hr/ff-info/kolegiji.php?action=show&id=126)

[info/kolegiji.php?action=show&id=126](https://sokrat.ffos.hr/ff-info/kolegiji.php?action=show&id=126)

Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci - <https://ffri.uniri.hr/studiranje/programi/diplomski/ped-1/>

Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu - <https://pedagogija.ffzg.unizg.hr/>

Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta z Splitu -

https://www.ffst.unist.hr/studiji/preddiplomski_studij/pedagogija

zdravlja u ranoj adolescenciji. Takva edukacija omogućila bi stručnjacima pravodobno prepoznavanje poteškoća te donošenje informiranih odluka o cjelokupnom zdravlju i dobrobiti učenika. U tom kontekstu, kao primjer dobre prakse ističe se Australija, gdje postoji studijski program *Master's in Residential Education*. Program zajednički provode Australiska i Britanska asocijacija učeničkih domova u suradnji sa Sveučilištem u Buckinghamu, a namijenjen je iskusnim praktičarima iz Australije, Ujedinjenog Kraljevstva i drugih zemalja (ABSA, n. d.). Među susjednim zemljama osobito je vrijedan primjer Srbije. Naime, Fakultet pedagoških nauka u Jagodini organizira preddiplomski (osnovne akademske studije) i diplomski (master akademske studije) studij za odgajatelja u domovima (srb. *vaspitač u domovima*). Radi se o zasebnom, modularno usmjerenom studiju, pri čemu se stjecanjem diplome dobiva akademsko zvanje *master vaspitač* kao određena specijalizacija za odgajatelje u ustanovama domskog tipa (Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, Jagodina, n. d.). Iako postoji akademski stupanj obrazovanja u Srbiji, prema njihovoj zakonskoj regulativi, kao i onoj u Sloveniji i Hrvatskoj, zajednički uvjet za obavljanje posla odgajatelja u učeničkom domu je zanimanje stručnog suradnika ili nastavnika predmeta s položenim pedagoškim kompetencijama.

Uz brojne uloge i potrebne kompetencije, odgajatelji u učeničkom domu svakodnevno i kontinuirano sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu, pri čemu je njihovo djelovanje usmjereno prvenstveno na neposredni rad s temeljnom ciljnom skupinom – adolescentima. Radi se o mladima sa svojim potencijalima, osobnostima, željama i interesima, identitetom te osobnim razvojnim putem. Zato odgajatelj, „da bi odgajao, mora upoznati učenike, kao i njihovu obiteljsku i društvenu okolinu. Samo tako može rješavati osobne probleme i teškoće učenika, voditi učenike u njihovom daljnjem razvoju i surađivati s roditeljima kao primarnim čimbenikom odgoja“ (Pšunder, 2007: 34). Odgajatelj je odgovoran za osiguravanje i provedbu uvjeta koji omogućuju osobni razvoj i socijalizaciju adolescenata (Lokar, 2010). Navedeno ostvaruje razvojem svijesti o sociokulturnom kontekstu te konkretnim institucionalnim uvjetima rada, što u konačnici doprinosi međusobnom sazrijevanju te osobnom rastu i odgajatelja i učenika (Lokar, 2010).

Na temelju istraživanja o učeničkim domovima i postojećih *policy* dokumenata evidentno je da je odgajatelj u učeničkom domu složen i specifičan profil stručnjaka s razvijenim osobnim i profesionalnim kompetencijama. To podrazumijeva i uključuje: demokratski stil rada, permanentno stručno usavršavanje, otvorenost i spremnost na širok spektar djelovanja, razvijene osobne kompetencije (iskrenost, poštovanje, empatiju, povjerenje), dostupnost i raspoloživost, razumijevanje potreba učenika i njihova razvoja uključujući izazove i potencijale adolescencije, organizaciju slobodnog vremena, komunikacijske vještine i suradnju, vođenje pojedinca i odgojne skupine te brigu o cjelokupnom zdravlju i dobrobiti učenika uključujući stručna znanja u tom području.

2.3. Mentorski odgojno-obrazovni rad odgajatelja u učeničkom domu

Na početku ovog poglavlja važno je napomenuti da je cjeloviti termin *mentorska razina neposrednog odgojno-obrazovnog rada* zamijenjen terminom *mentorski odgojno-obrazovni rad*. Ova promjena ima dvostruko značenje. Prvo, ona je rezultat prijedloga Povjerenstva za ocjenu teme doktorskog rada, s ciljem konciznijeg terminološkog određenja. Drugo, radi jezičnog suglasja i jednostavnije formulacije u skladu s akademskim jezikom i terminologijom korištenom u disertaciji. Također, kao temeljni fenomen doktorske disertacije, a ujedno i suština odgojno-obrazovnog rada odgajatelja u učeničkom domu, poglavlje prikazuje nacionalni okvir i određenje mentorskog odgojno-obrazovnog rada.

2.3.1. Mentorski odgojno-obrazovni rad kao temeljni program rada odgajatelja na četiri mentorska područja

Osim potrebnih kompetencija i uloga koje imaju odgajatelji u učeničkom domu, okosnica njihova rada je neposredni rad s učenicima. Svi programi rada u učeničkom domu usmjereni su na dobrobit učenika. Programi u učeničkim domovima u Republici Hrvatskoj temelje se na suradničkom odnosu, međusobnom uvažavanju i podršci, otvorenoj komunikaciji, poštovanju individue s ciljem ostvarenja trajne potpore učeniku i roditelju da bi se ostvario što kvalitetniji cjeloviti razvoj i obrazovanje mlade osobe (MZOM, n. d.). Rosić (2007) tvrdi je da ostvarivanje temeljnih funkcija u učeničkim domovima, osim zadovoljavanja potreba i interesa srednjoškolaca, prevencija ovisnosti i neprihvatljivog ponašanja te razvijanje pozitivnog i aktivnog odnosa u okruženju, apostrofirajući da „tu zadaću učenički domovi sustavno i učinkovito rješavaju“ (Rosić, 2007: 91). Kolesarić (2019) dalje naglašava da se pedagoška funkcija u učeničkom domu ogleda u kvalitetnom odgoju učenika s ciljem najveće moguće njihove samoaktualizacije. Autorica Marc (2021), oslanjajući se na različite autore, mentorstvo promatra kao odnos povjerenja i podrške između iskusnije odrasle osobe i mladog čovjeka, pri čemu odgajatelj ima ključnu ulogu u vođenju, ohrabrivanju i olakšavanju prijelaza u odraslu dob. Posebno naglašava važnost neformalnog mentorstva u kojem odgajatelj nije autoritativna figura, nego ravnopravan partner koji gradi odnos temeljen na povjerenju, suradnji i emocionalnoj podršci (Marc, 2021).

Mentorski odgojno-obrazovni rad definiran je i *Pravilnikom o normi rada nastavnika u srednjoškolskoj ustanovi* (čl. 2) (NN, 2010) koji definira poslove nastavnika i odgajatelja dijeleći ih na poslove *neposrednog odgojno-obrazovnog rada* i *ostale poslove*. Ostali poslovi proizlaze iz neposrednog odgojno-obrazovnog rada. Pritom čl. 3 i čl. 4 definiraju da je riječ o ukupno 28 sati tjednog zaduženja na izvođenju odgojno-obrazovnih programa u odgojnim grupama (mentorski odgojno-obrazovni rad) u što ulaze poslovi vođenja odgojne skupine od ukupno 2 sata tjedno.

Neposredni odgojno-obrazovni rad odgajatelja obuhvaća nekoliko razina: *mentorski programi, izborni programi, posebni programi i programi obogaćivanja*. Temeljno područje rada u učeničkom domu odnosi se na odgojno-obrazovni rad s odgojnom skupinom, uključujući rad sa skupinom u cjelini, ali i individualno s pojedinim učenicima. Ovo temeljno područje nazivamo mentorska razina neposrednog odgojno-obrazovnog rada, a ponekad se koristi i termin *mentorski programi*. Za potrebe ove doktorske disertacije, kao što je navedeno ranije, nadalje će se koristiti termin *mentorski odgojno-obrazovni rad odgajatelja*. Upravo se na mentorskoj razini i u odgojnoj skupini ostvaruju postavljeni odgojno-obrazovni ciljevi (Stilin, 2005; Tunjić, 2005; Rosić, 2007).

Mentorski odgojno-obrazovni rad obuhvaća *četiri odgojno-obrazovna područja*. Važno je napomenuti da ta mentorska područja nisu formalno propisana niti administrativno-pravno obvezujuća. Međutim, svi se učenički domovi u Republici Hrvatskoj koriste njima i po njima strukturiraju svoje planove i programe. Postoji interni dokument koji predstavlja važeću, odnosno obvezujuću preporuku za odgajatelje u učeničkim domovima, izrađen uz potporu radne skupine pri Agenciji za odgoj i obrazovanje. Za potrebe ovog istraživanja, nakon pretraživanja svih dostupnih baza i konzultacija s kolegama iz prakse, isti dokument nije bio dostupan. Time nije umanjena relevantnost istoga jer je sistematizacija mentorskih područja važeća i primjenjuje se do danas. Osim što predstavlja temeljno područje rada odgajatelja, mentorski odgojno-obrazovni rad dobiva dodatnu važnost kao fenomen zahvaljujući i specifičnostima svoje formalne strukture utemeljene upravo na iskustvu i refleksivnoj praksi. O navedenoj podijeli govore Rosić (2007) i Knežević (2022). Četiri mentorska (temeljna) područja rada su: 1. *Čuvanje i unaprjeđivanje zdravlja*, 2. *Socio-emocionalni razvoj*, 3. *Kognitivni razvoj* i 4. *Područje kreativnosti*. „Upravo neposrednim radom i mentorskim pristupom, zadaća odgajatelja je poticati učenikovo čuvanje i unaprjeđivanje zdravlja, socio-emocionalni razvoj, kognitivni razvoj i kreativnost“ (Polegubić, 2023: 126). Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja podrazumijeva i najkonkretnije se ostvaruje u osobnosti i odgojnom djelovanju odgajatelja, a dijalog odgajatelj-učenik jest najvažniji u tom procesu (Tunjić, 2005; Ćuk, 2012; Vidaković, 2018; Marc i Ristić, 2023b). Temelj za uspješan odgojni rad predstavlja dobro poznavanje učenika, njihove obiteljske i društvene sredine, što omogućuje adekvatnu podršku njihovom osobnom i socijalnom razvoju (Pšunder, 2007). Knežević (2022:25) analizira mentorska područja, definirajući ih kao odgojne sadržaje te pritom ukazuje na način na koji se mentorska područja rada odgajatelja uopće kreiraju:

„Odgajanici znaju kolika je udaljenost od Zemlje do Mjeseca, a ne znaju kojega su temperamenta, kako pobijediti tjeskobu, vježbe disanja, prednosti zdrave prehrane, praktično razdvajanje otpada i sl. *Pogledajmo u sebe!* ili *Spoznavajmo sebe!* geslo je na kojemu bi trebali počivati domski odgojni sadržaji.“

Takav pristup iznova određuje fenomenološko shvaćanje iskustva i pozicionira odgajatelja kao onoga tko će razumjeti i uvažiti vlastito iskustvo s iskustvom učenika u kreiranju čitavog odgojnog procesa. Stoga je mentorski odgojno-obrazovni rad kao fenomen neodvojiv od odgajatelja, učenika te učeničkog doma. Navedeni koncepti ovaj

fenomen čine širim i dubljim procesom od mentorskih područja. Upravo zato mentorski odgojno-obrazovni rad nije funkcija, već fenomen.

2.3.2. Odgojna skupina kao osnovna jedinica mentorskog odgojno-obrazovnog rada

Odgajatelj u učeničkom domu je pedagoški voditelj svoje odgojne skupine. Rad s odgojnom skupinom vrlo je složen, a podrazumijeva stručnost odgajatelja, pedagoški takt, elastičnost i međusobno razumijevanje za zajedničke ciljeve i zadaće (Rosić, 2007). U organizacijskom smislu, planiranjem i programiranjem rada te određivanjem i provođenjem odgojno-obrazovnih ciljeva s odgovarajućim ishodima, odgajatelj ostvaruje svoj rad upravo u okviru odgojne skupine. Kao organizacijska jedinica, odgojna skupina pomaže učenicima u završetku škole, osamostaljivanju, oblikovanju vlastitog identiteta i stavova (Stilin, 2005). Odgajatelj, također, ima važnu organizacijsku i regulativnu funkciju jer osigurava uvjete za rad, postavlja pravila i granice te održava odgojno-obrazovno okruženje koje potiče razvoj učenika i pozitivnu grupnu dinamiku (Pšunder, 2007).

Strategija odgojnog rada u odgojnoj skupini zahtijeva od odgajatelja izgradnju osjećaja povjerenja, poticanje izražavanja mišljenja, suradnju, informiranje učenika o zadacima, vođenje razgovora, elastičnost i dosljednost, prilagodbu situaciji i pojedincu, dobro poznavanje svih članova skupine te kontinuirano praćenje i vrednovanje rada skupine (Tunjić, 2005). Praćenje i jačanje grupne dinamike i kohezije postaju ključni zadaci odgajateljskog rada. Skupine obično imaju vođu, učenika kojeg skupina voli ili kojeg se boji (Čorak, 2016). Najomiljeniji učenik ne mora nužno imati dobar školski uspjeh ili izraženu težnju za suradnju; vođa može biti onaj koji inicira aktivnosti, pokazuje maštovitost, potiče zabavu i aktivno korištenje slobodnog vremena (Čorak, 2016). Međutim, teškoće u homogenom funkcioniranju odgojne skupine nastaju kada njihove vođe postaju učenici koji iskazuju neka rizična ponašanja (izostajanje s nastave, neispunjavanje školskih obaveza, nepridržavanje kućnog reda doma, poticanje na sukobe, nepoštivanje prava ostalih učenika i izbjegavanje suradnje) (Čorak, 2016).

Iako svaki odgajatelj radi na izbornim i posebnim programima koji imaju svoju organizacijsku strukturu, organizacija i praćenje slobodnog vremena učenika na razini skupine, također, dio je odgajateljskog mentorskog odgojno-obrazovnog rada. Četiri mentorska odgojno-obrazovna područja rada tako se implementiraju i na područje organizacije slobodnog vremena na razini pojedinca i odgojne skupine. Istraživanjem sociometrijskog statusa uočeno je da se učenici unutar odgojnih skupina grupiraju po načinima provođenja slobodnog vremena (Čorak, 2016). Slobodno vrijeme učenika u učeničkim domovima treba biti kvalitetno osmišljeno jer bi u suprotnom učenici mogli svoje slobodno vrijeme provoditi na neprikladan način, ulazeći u neprihvatljiva ponašanja (Milanović i Stevanović, 2020). U organizaciji slobodnog vremena najprije je potrebno prepoznati različite interese i snage učenika te ih poticati, usmjeravati i razvijati, što doprinosi kvalitetnijem odabiru i osmišljavanju aktivnosti. Također, važno je da

odgajatelj bude fleksibilan, kreativan i originalan te da stvara ugodnu i poticajnu atmosferu (Milanović, 2020). Iz tih razloga, bitno je voditi, organizirati i pratiti slobodno vrijeme učenika. Učenici su u svoje slobodno vrijeme i dalje povjereni odgajatelju i učeničkom domu bez obzira koristi li ga organizirano ili neorganizirano u domu ili izvan doma.

Sumirajući mentorski odgojno-obrazovni rad uviđa se nedostatak konkretne i relevantne zakonske regulative. Ograničen je i broj istraživanja koja bi dokumentirala iskustva odgajatelja u njihovom mentorskom odgojno-obrazovnom radu. Upravo taj kontekst ovog fenomena predstavlja ujedno ključni istraživački problem ove doktorske disertacije, ali istovremeno i glavni motiv za istraživanje njegovo istraživanje.

2.4. Učenici učeničkog doma

Učenici u učeničkim domovima mlade su osobe srednjoškolskog uzrasta koje zbog školovanja izvan mjesta prebivališta žive i borave u učeničkom domu. Istodobno se nalaze u razdoblju adolescencije, koje predstavlja jedno od najvažnijih razvojnih razdoblja u životu pojedinca. Ono je obilježeno intenzivnim biološkim, emocionalnim, kognitivnim i socijalnim promjenama. U takvim okolnostima učenici veći dio svojega školovanja, ali i adolescencije, provode upravo u odgojno-obrazovnom okruženju učeničkog doma. Često više vremena provode upravo u učeničkom domu nego u vlastitom obiteljskom okruženju. Sukladno tome, uloga učeničkih domova izrazito je odgojna, osobito u kontekstu suvremenog odrastanja. Naime, učenički domovi omogućuju cjelovitije sagledavanje konteksta iz kojeg učenici dolaze, pri čemu su obiteljski utjecaji u određenoj mjeri nadomješteni školskim, odnosno domskim utjecajima jer učenici tijekom dana pohađaju nastavu, a ostatak vremena provode i borave u domu (Foliani, Green i Sartarelli, 2019). Učenici su time kao cjelovite osobe ujedno i najvažniji subjekti cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa u učeničkom domu.

2.4.1. Ključna određenja adolescencije

Adolescencija je razvojno razdoblje prijelaza iz djetinjstva u odraslu dob, a podrazumijeva nekoliko razina razvoja koje donosi Bell (2016). *Biološka zrelost* uključuje promjene na i u tijelu, razvoj mozga, hormonske promjene, spolnost i sposobnost reprodukcije te promjene u ritmu spavanja. *Kognitivni razvoj i promjene u obrascima razmišljanja* podrazumijeva logično mišljenje i zaključivanje, hipotetičko i deduktivno razmišljanje, apstraktno mišljenje, višedimenzionalni načini razmišljanja-humor i sarkazam, razvoj metakognicije, veća mogućnost pažnje i kapaciteta pamćenja te poboljšanje vještine obrade informacija. Treća razina je *socijalni razvoj* koji uključuje na odnose s vršnjacima, intimnost, povjerenje i reciprocitet, promjene u socijalnoj kogniciji – način kako razmišljamo o drugima i društvu, mentaliziranje – sposobnost

razumijevanja drugih, razumijevanje odnosa – grupna dinamika i pripadnost, propitivanje autoriteta, razumijevanje društvenih pravila i struktura – propitivanje i usvajanje društvenih normi te borba za vlastita prava i slobodu (Bell, 2016). Uz navedene domene razvoja u adolescenciji Steinberg (2014; prema Bell 2016) navodi postojanje pet ključnih psihosocijalnih razvojnih izazova tijekom adolescencije, a to su: *identitet, seksualnost, intimnost, autonomija i postignuće*. Pritom, svi navedeni konstrukti nisu nužno vezani samo za period adolescencije, već ih se promatra i kao cjeloživotne (Bell, 2016). Sve razine razvoja vrlo su slojevite i dio su funkcioniranja učenika u učeničkom domu koji se nalaze u periodu odrastanja. Odgajatelj u svoj mentorski odgojno-obrazovni rad stoga uključuje razumijevanje razina razvoja kako bi kvalitetnije i adekvatnije mogao obnašati svoju ulogu i uspostavljati odnos s učenikom.

Adolescencija kao razvojni period ne može se jedinstveno i strogo podijeliti s obzirom na faze sukladno dobi i razinama razvoja jer je riječ o varijabilnom kontinuumu ovisnom o kontekstu, kulturi i vremenu (Curtis, 2015). Arnett (2000; 2007; Arnett i sur., 2014), polazeći od razvojnih i psihosocijalnih specifičnosti mladih, razlikuje *adolescenciju* (12/15–18 godina), *odraslu dob u nastajanju* (18–25 godina) i *mladu odraslu dob* (25–30 godina). Blos (2001; prema Begovac, 2021) adolescenciju konkretnije dijeli na *predadolescenciju* (10–12), *ranu* (12–14), *srednju* (14–16), *kasnu adolescenciju* (17–20+) i *postadolescenciju* (21/22–24/25 godina). Nikolić i Vidović (1990; prema Begovac, 2021) razlikuju *predadolescenciju* (11/12–14), *adolescenciju u užem smislu* (14–17/18) i *postadolescenciju* (17/18–20/21 godina). Unatoč razlikama u terminologiji i granicama faza, autori su suglasni da adolescencija predstavlja razvojno razdoblje s vlastitim zadacima i prijelazom iz djetinjstva u odraslu dob. Učenici u učeničkom domu obuhvaćaju različite faze adolescencije, pri čemu se razdoblje srednjoškolskog obrazovanja dosljedno prepoznaje kao njezina središnja faza.

U kontekstu razvoja identiteta, Mannerström i suradnici (2019) ističu da, iako je pitanje identiteta osobito izraženo u adolescenciji, ono nikada nije u potpunosti dovršeno. Adolescente obilježava snažna potreba za pripadanjem vršnjačkoj skupini, unutar koje zadovoljavaju potrebe za pripadnošću, razumijevanjem, sigurnošću, ljubavlju, zabavom i samoostvarenjem (Đuranović, 2014). Stoga je rad s adolescentima specifičan i od posebne važnosti, posebno u kontekstu njihova osnaživanja. Mladi, osobito adolescenti, intenzivno traže svoje mjesto u društvu, kontinuirano oblikuju vlastiti identitet, odluke i uloge te nastoje odgovoriti na promjene s kojima se suočavaju (Polegubić, 2023). Upravo ih te promjene čine ranjivim segmentom društva u uvjetima suvremenog društva obilježenog stalnim promjenama (Ilišin, 2017). Složenosti položaja mladih dodatno pridonosi postmoderni kontekst, obilježen promjenjivošću i relativizmom, u kojem je otežano pronalaženje životnog usmjerenja i adekvatno suočavanje s izazovima vremena. Adolescencija tako ostaje jedno od najzahtjevnijih razvojnih razdoblja, u kojem pojedinac mora odgovoriti na brojna pitanja i donijeti odluke koje mogu imati dugoročne posljedice (Hamler, 2011). Razvojna faza adolescencije u kojoj se nalaze učenici u učeničkom domu uz specifičnost udaljenosti od obitelji, života u novom i drugačijem okruženju predstavlja neizostavan naglasak u razumijevanju mentorskog odgojno-obrazovnog rada odgajatelja.

2.4.2. Adolescencija i odrastanje u učeničkom domu

Za razliku od korisnika domova socijalne skrbi koji su primarno definirani određenim osobno-socijalnim kategorijama djece i mladih, učenici u učeničkom domu mogu iskazivati slična obilježja koja je potrebno prepoznati, razumjeti i na njih profesionalno reagirati. S obzirom na kontekst socijalnih i kulturnih čimbenika, adolescent želi u potpunosti živjeti, usprkos svojoj krhkosti i traženjima, zbog čega učenički domovi kao mjesto odrastanja, rada i života, mogu mu biti izazov, prilika i alternativa (Hamler, 2011).

Mnogobrojna su istraživanja koja se bave adolescentima, njihovim karakteristikama, potrebama kao i izazovima suvremenog odrastanja. Maurović i suradnici (2014) smatraju da je potrebno sustavno osnaživati djecu i mlade u razvoju njihovih individualnih resursa i vještina regulacije emocija prilikom nošenja s izazovima i rizicima, osvješćujući važnost njihova planiranja, organiziranja svakodnevice i određivanju dugoročnih ciljeva pomoću kojih će stvarati tu svakodnevicu. Učenički dom svakako može biti mjesto gdje se ostvaruju takvi ciljevi osnaživanja.

Doğan i Çelik (2014) ističu da su osobe s višom razinom zadovoljstva životom uspješnije u međuljudskim odnosima, radnom funkcioniranju i fizičkom zdravlju, pri čemu je kod mladih to dodatno povezano sa zadovoljstvom u području sebe, obitelji, prijatelja, škole i okoline. Autori, također, navode da istraživanja na adolescentima upućuju na pozitivan odnos između školskog uspjeha, bihevioralnog angažmana i akademskih postignuća (Doğan i Çelik, 2014). Stoga je stvaranje poticajnog okruženja unutar učeničkog doma ključno.

Kozjak Mikić, Mikić i Odak (2020) proveli su istraživanje kako bi ispitali razinu opće emocionalne uznemirenosti i učestalost negativnih automatskih misli za vrijeme učenja tijekom srednje škole. Prema rezultatima, nakon prijelaza u srednju školu 26,52 % učenika pokazuje povišenu emocionalnu uznemirenost, a na kraju svake nastavne godine (ovisni o godini obrazovanja) prisutno je od 38,07 % do 55,44 % učenika s povišenom emocionalnom uznemirenošću. Zanimljiv je podatak da je rizično razdoblje s najvećim stupnjem emocionalne uznemirenosti (prisutne misli vezane za strah od neuspjeha i razočarenja roditelja) na kraju drugog razreda srednje škole pa autori predlažu uključivanje učenika u više aktivnosti povezanih s očuvanjem mentalnog zdravlja. Ovo istraživanje važno je za razumijevanje ove razvojne faze koja može biti vrlo vidljiva i u učeničkim domovima.

Ipak, promatrajući kontekst adolescenata i učeničkih domova činjenica je da se učenici u učeničkom domu dodatno suočavaju s različitim aspektima prilagodbe i tranzicije, što najviše uključuje odvajanje od obitelji u ranoj adolescentnoj dobi (Bramston i Patrick, 2007; Ahani, 2009; Doğan i Çelik, 2014; Behaghel i sur., 2013; Behaghel, Chaisemartin i Gurgand, 2017; Mander i Lester, 2017; Zulkarnain i sur., 2019; Nurikić i Šabić, 2023; Akyol i Kutlu, 2023; ABSA, n. d.; BoardingSchools, n. d.). Kao

što je prikazano i ranije, mentorski odgojno-obrazovni rad u periodu prilagodbe novih učenika postaje važan dio svakodnevnog rada odgajatelja.

Osim navedenih karakteristika, specifičnosti učeničkog doma očituju se i u životu u zajednici te u strukturiranom sustavu pravila i aktivnosti. Jedna od njegovih temeljnih odrednica jest osiguravanje sigurnosti učenika, što ga čini važnim zaštitnim čimbenikom (Vidaković, 2018). Nadalje, fizička struktura i okruženje obrazovnih ustanova pozitivno doprinose učeničkom angažmanu i zadovoljstvu životom, zbog čega je školsko (i domsko) okruženje potrebno planirati u skladu s razvojnim karakteristikama učenika (Doğan i Çelik, 2014). S tim u vezi je i istraživanje Martin i suradnika (2016) čiji rezultati sugeriraju da je domsko ozračje neophodno za pojedinca. Naime ozračje i okruženje u kojem učenici borave, osobito onih smještenih u učeničke domove, predstavlja poseban kontekst važan za socijalizaciju (Martin i sur., 2016). Domski sustav omogućuje regulaciju i raspored dnevnih rutina što populaciju učenika koji borave u učeničkim domovima mogu učiniti relativno homogenijom od onih koji nisu smješteni u dom (Martin i sur., 2016).

Na kraju teorijskog dijela, život u učeničkom domu vrlo je dinamičan, višeslojan i višefunkcionalan. Razumijevanje odgojnog djelovanja učeničkog doma pretpostavlja razumijevanje njegovih funkcija i ključnih karakteristika. Učenički dom potiče cjelovit razvoj pojedinca i generacija. Odgojno-obrazovni proces u učeničkom domu odražava odnose unutar doma i šireg društveno-kulturnog okvira. Temelji se na neposrednoj interakciji, zahtijeva prisutnost u konkretnom kontekstu te usmjerenost na razumijevanje pedagoške stvarnosti. Iz tog razloga odabran je kvalitativan metodološki okvir istraživanja u kojem je fokus na iskustvu odgajatelja s obzirom na mentorski odgojno-obrazovni rad u učeničkom domu.

3. METODOLOGIJA

3.1. Svrha, cilj istraživanja i istraživačka pitanja

Svrha istraživanja je istražiti i interpretirati područja mentorskog odgojno-obrazovnog rada s učenicima na temelju iskustva odgajatelja u učeničkom domu. Mentorski odgojno-obrazovni rad s učenicima u učeničkom domu podrazumijeva individualni rad s učenicima i s odgojnom skupinom na područjima čuvanja i unaprjeđivanja zdravlja, socio-emocionalnog razvoja, kognitivnog razvoja i kreativnosti. Mentorski odgojno-obrazovni rad obuhvaća i druga područja koja nisu izravno povezana s prethodno navedenim, a uključuje i ulogu odgajatelja, njegov odnos s učenikom, karakteristike učenika, ali i učeničkog doma kao sustava. Iz navedenog proizlazi glavni cilj ove doktorske disertacije.

Cilj ove doktorske disertacije je istražiti i interpretirati značenja iskustava mentorskog odgojno-obrazovnog rada odgajatelja s učenicima u učeničkim domovima.

Na temelju svrhe i ciljeva istraživanja formulirano je *temeljno istraživačko pitanje* koje glasi: Što nam iskustva odgajatelja učeničkih domova u Republici Hrvatskoj govore o područjima i obilježjima mentorskog odgojno-obrazovnog rada s učenicima u učeničkom domu?

S obzirom na temeljno istraživačko pitanje formulirana su četiri istraživačka pitanja koja glase:

- 1.) Što konkretno podrazumijeva svakodnevni mentorski odgojno-obrazovni rad s učenicima u učeničkom domu s obzirom na značenje i ulogu odgajatelja?
- 2.) Na koje se sve načine ostvaruje mentorski odgojno-obrazovni rad odgajatelja temeljen na njihovom konkretnom iskustvu s učenicima u učeničkom domu?
- 3.) Što uključuju i kako se manifestiraju specifičnosti mentorskog odgojno-obrazovnog rada odgajatelja s učenicima u učeničkom domu?
- 4.) Koje su specifičnosti učeničkog doma u cjelini u kontekstu mentorskog odgojno-obrazovnog rada s učenicima u učeničkom domu?

3.2. Opis istraživačkog pristupa

Sukladno postavljenom cilju istraživanja i temeljnom istraživačkom pitanju odabrana je *kvalitativna metodološka paradigma* u okviru koje se sudionici promatraju kao aktivni i reflektivni akteri čija se svakodnevna iskustva, doživljaji, stavovi i značenja nastoje razumjeti i interpretirati u njihovu povijesno-socijalnom kontekstu (Halmi i Crnoja, 2003; Ševkušić, 2008). Kvalitativna istraživanja odlikuje reflektivnost, usmjerenost na razumijevanje stvarnih procesa u obrazovnom kontekstu te sposobnost da

osvijetle složenost istraživanih pojava, često nadilazeći normativne pretpostavke o tome kako bi one trebale izgledati (Ševkušić, 2008).

Kao metodološka kvalitativna strategija doktorske disertacije korištena je **fenomenologija**. U fenomenologiji istraživački fokus je usmjeren na jedinstvena i neponovljiva iskustva pojedinca, stavljajući ih hijerarhijske odnose u kojem je svako iskustvo autentično i vrijedno za onoga koji ga doživljava, ali i za razumijevanje fenomena koji se istražuje (Škrbić Alempijević, Potkonjak i Rubić, 2016). Creswell (2007) fenomenologiju definira kao jednu od kvalitativnih istraživačkih strategija s vlastitim teorijskim i metodološkim uporištem. S obzirom da je iskustvo odgajatelja i njihov doživljaj fenomena mentorskog odgojno-obrazovnog rada ono što se istražuje ovom disertacijom, evidentno je korištenje fenomenologije kao metodološkog pristupa.

U fenomenologiji, fenomen čini okusnicu cijelog istraživačkog procesa. Fenomen se ne očituje kao manifestirana pojava u svijetu nego kao ono što se pojavljuje u svijesti pojedinca na temelju te pojave (Uzunić, 2022). Stoga se u fenomenologiji pomoću zornog promatranja, analizom i deskripcijom uviđa što je fenomen i koja su njegova obilježja zapravo (Finci, 2021). Zato je fenomen u fenomenologiji uvijek dio određenog znanja, iskustva i vlastitog kapaciteta samog pojedinca koje ima primat nad sekundarnim izvorima poput teorijskog okvira ili literature (Prole, 2012; Uzunić, 2022). Iskustvo fenomena koji doživljavaju odgajatelji ključno je za razumijevanje stvarne pojavnosti onoga što predstavlja mentorski odgojno-obrazovni rad.

Važnost fenomenološkog pristupa u pedagogiji nije nezaobilazna. Naime, u pedagogiji fenomenološka istraživanja imaju svoje značajno mjesto. Friesen (2023: 131) tvrdi da „fenomenologija i pedagogija konvergiraju ne samo u interesu za određena iskustva ovog utjecaja i fokusa; oba impliciraju poziciju ili stav koji može razumjeti svakodnevne uključenosti s drugima, osobito s mladima“. U disertaciji se upravo mentorski odgojno-obrazovni rad direktno odnosi na svakodnevni i neposredni rad odgajatelja s učenicima. U razvoju fenomenologije sedamdesetih godina 20. stoljeća oblikuje se fenomenološka pedagogija, čiji su predstavnici Langeveld, Loch, Lippitz i Mayer-Drawe (Dubovicki i Budić, 2019). Njezino temeljno polazište jest da se odgoj ne može svesti na teorijsko znanje, već zahtijeva neposredno iskustvo i razumijevanje djece u njihovim konkretnim interakcijama. Slijedom navedenoga, ovo se istraživanje smješta u okvir fenomenološke pedagogije, čime se dodatno naglašava njegov aplikativni potencijal.

Važno određenje fenomenologije jest njezino polazište u mikrosociološkim strukturama i mikroorijentacijama te iskustvu pojedinca (Cresswell, 2007; Gojkov, 2007; Halmi, 2013; Perković i Brezovec, 2018; Jerotić i Pantović-Stefanović, 2021; Uzunić, 2022). Iz toga proizlazi cilj fenomenologije kao metodološke strategije, a to je otkrivanje iskustvene esencije, odnosno opis onoga što čini neodvojivu srž subjektivnog iskustva (Jerotić i Pantović-Stefanović, 2021). U disertaciji iskustvena esencija zbog korištene interpretativne paradigme uobličena je kao *integrativni fenomenološki opis jezgre iskustva* što je objašnjeno u dijelu rasprave.

Dodatno obilježje fenomenologije jest intencionalnost, koja se odnosi na način na koji se fenomen pojavljuje u svijesti te na odnos između doživljenog i onoga koji doživljava (Zahavi, 2005; Fieldsend, 2018). U skladu s navedenim fenomenološkim određenjima, iskustva odgajatelja u učeničkim domovima predstavljaju ključnu iskustvenu i intencionalnu mikroorijentaciju ove disertacije.

Ujedno, istraživanje ima *izvirući dizajn istraživanja* jer se tijekom istraživačkog procesa dopustilo kontinuirano izviranje novih tema koje moguće primarno nisu obuhvaćene istraživačkim pitanjima ili protokolom intervjua. Također, nedostatak ovakvog istraživanja i fenomenološkog pristupa uopće, doprinosi i boljem razumijevanju i unaprjeđivanju sustava učeničkih domova unutar domske pedagogije. Pritom, treba napomenuti da kvalitativna istraživanja, zbog svoje usklađenosti s prirodom socijalnih situacija, podsjećaju da su perspektive sudionika vrijedan i neiscrpan izvor spoznaje, nikada u potpunosti obuhvaćen, već moguće samo djelomično interpretiran u određenim aspektima (Ševkušić, 2008).

2.3. Metoda istraživanja

Za potrebe ovog istraživanja koristila se metoda *interpretativne fenomenološke analize (IPA)*. Njezino određenje kao suvremene kvalitativno-metodološke metode pripisuje se Jonathanu Smithu. Teorijske temelje pronalazi u fenomenologiji, hermeneutici i idiografiji, pri čemu joj je cilj pružiti detaljno razumijevanje proživljenog iskustva osobe (Pietkiewicz i Smith, 2012; Smith i Osborn, 2014; Miller, Chan i Farmer, 2018). Kao metoda omogućuje da se iskustva sudionika učine vidljivima, osobito manjinskih, marginaliziranih, ranjivih skupina ili onih nedovoljno zastupljenih ili višeznačno proučavanih u znanstvenom diskursu (Emery i Anderman, 2020; Vidić, Stanković i Džamonja Ignjatović, 2021). Zapravo, pojedinci mogu iskusiti ista objektivna stanja na potpuno različite načine, a IPA pomaže otkriti upravo te razlike (Willing, 2008). Stoga odabir odgajatelja kao sudionika istraživanja pridonosi većoj vidljivosti njihova rada i iskustava u znanstveno i *policy* marginaliziranom kontekstu učeničkih domova. Njihovo pojedinačno iskustvo i značenja koja se pridaju istima čine okosnicu IPA pristupa.

U skladu s prethodnim, polazište interpretativne fenomenološke analize jest induktivni pristup započet u podacima i pojedinačnim slučajevima te postupno razvijan prema teorijskom okviru. S induktivnim pristupom povezana je i idiografija kao usmjerenost na pojedinačno u odnosu na opće iskustvo (Miller, Chan i Farmer, 2018; Noon, 2018). Pritom sam, kao fenomenološki istraživač, nastojao sam sukladno Emery i Anderman (2020) pomiriti napetost između detaljnog razumijevanja proživljenog iskustva pojedinca i nastojanja da se čitatelju omogući povezivanje s iskustvima drugih.

Miller, Chan i Farmer (2018) ističu da se tradicionalna fenomenološka istraživanja primarno bave pitanjem *što*, dok se interpretativna fenomenološka analiza usmjerava na pitanje *kako*. Husserlova fenomenologija više je deskriptivna, za razliku od dvostruke

hermeneutike na kojoj se temelji IPA koja nije samo opis iskustva već i rezultat interpretativnog angažmana istraživača koji daje smisao iskustvima sudionika (Pringle i sur., 2011; Pietkiewicz i Smith, 2012; Miller i sur., 2018; Noon, 2018; Smith, 2018). Pritom Smith (2018) sudionika istraživanja opisuje kao *intrinzičnog samorefleksivnog agenta*. Stoga, osim na pitanje što predstavlja fenomen mentorskog odgojno-obrazovnog rada, važno je usmjeriti se i na pitanje kako se on manifestira u iskustvu pojedinca i u konkretnom radu odgajatelja. Uz sudionike, ključnu ulogu u interpretativnoj fenomenološkoj analizi ima i istraživač, od kojeg se zahtijeva visoka razina empatije i angažmana radi prepoznavanja i otkrivanja različitih aspekata istraživnog fenomena u iskustvu sudionika (Finlay, 2008; Smith i Osborn, 2014). IPA omogućuje dublji ulazak u iskustvo osobe i otkrivanje potencijalno skrivenih značenja. Stoga je odgovornost istraživača da svojim interpretativnim i refleksivnim kapacitetima omogući takve uvide (Fieldesend, 2018). Iz tih razloga IPA nije strogo normirana metodologija, već omogućuje određenu fleksibilnost u skladu s kontekstom istraživnog fenomena (Noon, 2018). Ova temeljna određenja interpretativne fenomenologije u najširem smislu riječi bilo je ključno prilikom procesa istraživanja jer me kao istraživača iznova pozicioniralo u interpretativnost sadržaja, iskustva i značenja u odnosu na deskriptivno prikazivanje istog. Refleksivnost i subjektivnost kao određenja kvalitativne paradigme, a posebice IPA postaje resurs za dublje razumijevanje istraživnog fenomena. Iz tog razloga osim opisa iskustva, tumačenjem njihova značenja za kontekst istraživačkog problema predstavlja dvostruku hermeneutiku.

2.4. Instrumentarij

Kao metoda prikupljanja podataka u ovoj se doktorskoj disertaciji koristio *polustrukturirani intervju*. Ujedno, takav oblik intervjuja najčešće će koristiti pri IPA za generiranje detaljnih iskustvenih podataka (Smith i Osborn, 2014). Polustrukturirani intervju omogućuje fleksibilno vođenje razgovora usmjereno na područja značajna za sudionika, bez unaprijed strogo određenog redoslijeda i kontrole pitanja, čime se omogućuje produbljeno istraživanje značenja koje sudionik pripisuje vlastitom iskustvu (Smith, 1995 prema Fieldesend, 2018).

Istraživanje značenja iskustva predstavlja važnu dimenziju IPA. Tijekom provedbe intervjuja kao istraživač sam se kontinuirano vraćao na iskustvo sudionika i značenja koja se pripisuju fenomenu mentorskog odgojno-obrazovnog rada. U skladu s preporukama Finlay (2008), svaki je sudionik promatran kao zasebna i jedinstvena cjelina, neovisno o prethodnim intervjuima i iskustvima drugih sudionika. Uz polustrukturirani intervju, IPA pristup podrazumijeva i kontinuiranu refleksivnost istraživača, zbog čega je vođen samorefleksivni istraživački dnevnik.

Struktura protokola intervjuja sastoji se od tri temeljna dijela, a to su *uvodni dio*, *konkretizacija* i *završni dio*. Pitanja su formirana na temelju postavljenih istraživačkih pitanja koji proizlaze iz svrhe i cilja istraživanja. Fokus je sukladno fenomenološkom

pristupu na iskustvu odgajatelja. Iako je temeljni fenomen mentorski odgojno-obrazovni rad, obuhvaćaju se i temeljni konstrukti kao što su odgajatelj u učeničkom domu, učenici učeničkog doma i učenički dom kao sustav.

Tablica 1 – *Protokol intervju*

	RB	Pitanje
I - Uvodni dio	1.	Za početak, molim vas možete li se predstaviti (ime i prezime, stručna sprema, radni staž, radni staž u učeničkom domu, regija učeničkog doma; napredovanje u zvanje; broj učenika u domu; specifičnost vašeg doma s obzirom na spol ili osnivača)
	2.	Vodite li mušku, žensku ili mješovitu odgojnu skupinu? Koja je izborna i posebna aktivnost koju vodite?
	3.	Kako biste opisali jedan uobičajen dan u učeničkom domu iz perspektive vas kao odgajatelja?
II. Konkretizacija	1.	Što za vas konkretno znači biti odgajatelj u učeničkom domu?
	2.	Koja je općenito vaša uloga kao odgajatelja u učeničkom domu? Kako vi osobno doživljavate svoju ulogu kao odgajatelja u učeničkom domu, i koje specifične aspekte svog posla smatrate najvažnijima u svakodnevnom radu s učenicima?
	3.	Što sve uključuje mentorski odgojno-obrazovni rad odgajatelja u učeničkom domu? Koja su područja mentorskog rada i što ona konkretno obuhvaćaju?
	4.	Kako ste osobno iskusili ostvarivanje mentorskog odgojno-obrazovnog rada u vašem svakodnevnom radu, i na koje konkretne situacije biste skrenuli pozornost kao na najvažnije ili najizazovnije? U kakvoj su vezi mentorski odgojno-obrazovni rad i odgoj općenito?
	5.	U kontekstu mentorskog odgojno-obrazovnog rada, na koje načine njega ostvarujete u odgojnoj skupini, a na koje načine individualno s učenicima? Postoje li neki konkretni primjeri na temelju Vašeg iskustva u vašem radu?
	6.	Na temelju Vašeg iskustva kako biste definirali omjer zastupljenosti mentorskog rada s pojedincem i odgojnom skupinom, u odnosu na druge oblike neposrednog rada, a onda i ostale poslove odgajatelja u učeničkom domu? Kako procjenjujete sebe u tom omjeru?
	7.	U kontekstu specifično Vaše uloge kao odgajatelja u učeničkom domu postoje li određene specifičnosti upravo vašeg rada ili kompetencija (osobnih i profesionalnih) u kontekstu mentorskog odgojno-obrazovnog rada?
	8.	U kontekstu specifično Vaše uloge kao odgajatelja u učeničkom domu postoje li neke uloge koje nadilaze ono što se od vas kao odgajatelja primarno očekuje? Koje su to uloge? Kako se s njima nosite? Postoje li neke konkretne situacije i primjeri navedenog?
	9.	Osim odgajatelja, ima li učenički dom kao ustanova specifičnu ulogu kada je riječ o odgoju učenika srednjoškolskog uzrasta? Koja je to uloga? Imate li neki konkretni primjer iz vlastitog iskustva ili iskustva Vašeg učeničkog doma?

	10.	Prema Vašem iskustvu rada u učeničkom domu, postoje li neki specifični izazovi mentorskog rada odgajatelja u učeničkom domu s učenicima srednjoškolskog uzrasta s obzirom na činjenicu da su smješteni u učenički dom za vrijeme srednjoškolskog obrazovanja?
	11.	Kako vi doživljavate specifične izazove i potencijale učenika srednjoškolskog uzrasta i na koji način se nosite s tim izazovima u svom svakodnevnom radu s njima? Postoje li i koji su potencijali njih kao skupine mladih? Što za Vas predstavljaju Vaši učenici?
	12.	Prema vašem iskustvu, osim specifičnih uloga odgajatelja u učeničkom domu, koja je Vaša odgovornost, kako se ona manifestira i kako se s njome nosite?
	13.	Prema vašem iskustvu, postoji li i kako se ostvaruje i očituje potencijal učeničkog doma i mentorskog odgojno-obrazovnog rada odgajatelja u učeničkom domu s učenicima?
	14.	Biste li mogli izdvojiti neke slučajeve iz vlastita iskustva koji su oblikovali Vaš osobni i profesionalni identitet, a povezani su s vašim mentorskim odgojno-obrazovnim radom s učenicima srednjoškolskog uzrasta kao odgajatelj u učeničkom domu?
III – Završni dio	1.	Što Vas osobno motivira da nastavite raditi kao odgajatelj u učeničkom domu? Kako je Vaše osobno iskustvo povezano s Vašim mišljenjem o budućnosti učeničkih domova i domske pedagogije općenito?
	2.	Koja bi bila vaša temeljna poruka, misao, preporuka drugima, a da se odnosi na mentorski odgojno-obrazovni rad s učenicima srednjoškolskog uzrasta?

2.6. Uzorak istraživanja

Interpretativna fenomenološka analiza podrazumijeva *homogeni uzorak* s obzirom na iskustvo fenomena (Pietkiewicz i Smith, 2012; Larkin, Shaw i Flowers, 2019). Uzorak ovog istraživanja je namjerni, odnosno homogen u odnosu na profesionalno iskustvo sudionika jer svi sudionici dijele iskustvo rada u učeničkom domu, uključujući mentorski odgojno-obrazovni rad s učenicima. Istodobno, uzorak je uključivao kontroliranu unutarnju varijaciju s obzirom na demografske karakteristike kako bi se obuhvatila raznolikost osobnih perspektiva i osiguralo bogatstvo interpretacije fenomena. Pritom, ta je varijacija sekundarna u odnosu na iskustvo mentorskog odgojno-obrazovnog rada odgajatelja koje je primarno određenje uzorka. Struktura uzorka je određena prema pretpostavkama za dobivanje što šireg iskustva s obzirom na deset karakteristika:

- spol
- regiju kojoj pripada učenički dom
- broj učenika u domu
- akademsko zvanje
- godine radnog staža u učeničkom domu
- napredovanje u zvanju
- veličina mjesta (po broju stanovnika) u kojem se nalazi učenički dom
- specifičnost učeničkog doma
- osnivač učeničkog doma
- odgojna skupina koju odgajatelj vodi (prema spolu)

Broj sudionika istraživanja čini *15 odgajatelja* što predstavlja gornju granicu veličine uzorka koju prilikom korištenja IPA preporučuju Pietkiewicz i Smith (2012). Navedena struktura uzorka omogućuje da se svakom odgajatelju pristupi zasebno uvažavajući njegovo iskustvo mentorskog odgojno-obrazovnog rada s učenicima u učeničkom domu. Iskustvo odgajatelja ključno je u ostvarivanju cilja ove doktorske disertacije. Ujedno, u skladu je s pedsagoškim pristupom van Manena koji tvrdi da iskustvo pedagogije prvenstveno jest iskustvo odgajatelja, a ne onoga koji se obrazuje (Friesen, 2023).

Ne postoji javna baza kontakata (službenih e-mail adresa) odgajatelja u učeničkom domu. Zato kontaktirao Višu savjetnicu za stručne suradnike pedagoge u srednjim školama i odgajatelje u učeničkim domovima pri Agenciji za odgoj i obrazovanje, Kristini Šunjić. Obratio sam se s molbom da *Pozivno pismo (Prilog 1)* pošalje svojim voditeljima Županijskim stručnih vijeća (ŽSV) za odgajatelje u učeničkim domovima koji će iste adresirati svim odgajateljima svojeg ŽSV-a. Zainteresirani odgajatelji pozvani su da ako žele sudjeluju u istraživanju. Oni koji su izrazili želju, ispunili su *Google forms upitnik* koji mi je služio da kao istraživač prikupim populaciju potencijalnih sudionika istraživanja iz koje će se onda odrediti uzorak. Navedeni upitnik

obuhvaćao je pitanja o demografskim karakteristikama na temelju kojih se unutarnje varirao uzorak. Isti postupak objašnjen je odgajateljima u *Pozivnom pismu (Prilog 1)*. Istraživanje je odobreno od *Etičkog povjerenstva za znanstvena istraživanja Filozofskog fakulteta u Rijeci* s čime su odgajatelji bili upoznati. Upitnik je ispunilo ukupno 44 odgajatelja. Pritom, naziv učeničkih domova kao i identitet sudionika ostaju tajni, poznati samo istraživaču. Odabranom uzorku poslao sam *Informativni pristanak (Prilog 2)* koji su svojom autorizacijom pristali biti sudionici istraživanja.

U kategorijama, odnosno operacionaliziranim karakteristikama uzorka, gdje nije zastupljen niti jedan sudionik znači da ni u ukupnoj populaciji (44 prijavljenih odgajatelja) nije bila zastupljena upravo ta kategorija. Pri odabiru konačnog uzorka iz populacije vodilo se računa o nekoliko kriterija:

- unutarnja varijacija demografskih karakteristika zbog raznolikosti mogućih perspektiva
- podjednaka distribucija sudionika prema spolu
- podjednaka distribucija sudionika prema teritorijalnoj rasprostranjenosti (regiji učeničkih domova)
- uzorak čini 15 odgajatelja u učeničkom domu
- odgajatelji dolaze iz različitih učeničkih domova (15 učeničkih domova)
- učenički dom koji su u istom gradu mogu biti samo u kategoriji *vrlo veliki gradovi*, a u tom slučaju maksimalno se heterogeno variraju po drugim karakteristikama uzorka

Tablica 2 – *Struktura uzorka istraživanja*

KARAKTERISTIKA	KATEGORIJA	BROJ SUDIONIKA
Spol	1) Muški	6
	2) Ženski	9
Regija kojoj pripada dom	1) Središnja Hrvatska	4
	2) Sjeverna Hrvatska	0
	3) Istočna Hrvatska	3
	4) Zapadna Hrvatska	5
	5) Južna Hrvatska	3
Broj učenika u domu	1) Vrlo mali domovi (<65)	1
	2) Mali domovi (66 – 130)	4
	3) Srednji domovi (131 – 200)	6
	4) Veliki domovi (200 – 280)	2
	5) Vrlo veliki domovi (280 – 350)	2
Akademsko zvanje	1) Pedagozi (1P i DP)	4
	2) Psiholozi	1
	3) Kineziolozi	2
	4) Nastavnici određenog jezika	5

	5) Nastavnici likovnog	1
	6) Nastavnici filozofije i povijesti umjetnosti	1
	7) Nastavnici informatike i tehničke kulture	1
Godine radnog staža u učeničkom domu	1) < 10 godina	5
	2) 11 – 20 godina	5
	3) 21 – 30 godina	4
	4) > 30 godina	1
Napredovanje u zvanju	1) Odgajatelj	6
	2) Odgajatelj - mentor	7
	3) Odgajatelj- savjetnik	1
	4) Odgajatelj - izvrsni savjetnik	1
Veličina mjesta (po broju stanovnika) u kojem se nalazi učenički dom	1) Srednje velika naselja (200 - 2.000 stanovnika)	0
	2) Veća naselja (2.000 - 10.000 stanovnika)	3
	3) Gradovi srednje veličine (10.000 - 50.000 stanovnika)	2
	4) Veliki gradovi (50.000 - 100.000 stanovnika)	2
	5) Vrlo veliki gradovi - metropolitanski centri (>100.000 stan.)	8
Specifičnost učeničkog doma	1) Dom kao zasebna ustanova	11
	2) Dom u sklopu srednje škole	4
	3) Mješoviti učenički dom	13
	4) Muški učenički dom	0
	5) Ženski učenički dom	2
Osnivač učeničkog doma	1) Jedinica regionalne (samo)uprave (Županija)	14
	2) Vjerska zajednica	1
	3) Ostalo	0
Odgojna skupina koju odgajatelj vodi (prema spolu)	1) Muška odgojna skupina	5
	2) Ženska odgojna skupina	5
	3) Mješovita odgojna skupina	5

2.6. Postupak analize rezultata istraživanja

Tijekom procesa analize rezultata istraživanja transkripti intervjua su se neprestano iznova analizirali i interpretirali. To je učinjeno s ciljem identificiranja i hijerarhijskog povezivanja individualnih tema te utvrđivanja onih zajedničkih među sudionicima, pri čemu se nadređene teme objašnjavaju podređenima (Robinson i Smith, 2010; Buljevac i Leutar, 2017). Rezultati su se obrađivali i unosili uz pomoć računalnog softvera *Dedoose*. Riječ je o platformi namijenjenoj istraživačima iz društvenih znanosti koji koriste psihološke i antropološke istraživačke metoda s naglaskom na pružanje podrške u kvalitativnoj analizi istraživanja i mješovitim metodama (Dedoose, n. d.).

U izradi doktorske disertacije korišteni su alati umjetne inteligencije (OpenAI, 2026) isključivo u svrhu stilističke dorade teksta i jezičnih provjera, s ciljem poboljšanja jasnoće izraza, bez utjecaja na sadržaj, interpretaciju podataka ili zaključke rada. Korištenje alata umjetne inteligencije provedeno je u skladu sa Smjernicama za odgovorno korištenje alata umjetne inteligencije Sveučilišta u Rijeci (Sveučilište u Rijeci, n. d.).

Postoje različiti načini analize i obrade podataka unutar interpretativne fenomenološke analize, iako se većina njih (Aspers, 2009 prema Perkov i Brezovec, 2018; Pietkiewicz i Smith, 2012; Opačić i Keserica, 2019; Bartolac, 2021) temelji na podjednakim kronologijama i smjernicama. Jedne od najsazetijih i najsistematičnijih smjernica za analizu i obradu IPA podataka donosi Fieldesend (2018) sumirajući ih u pet faza: *unos, početno bilježenje, razvijanje novih tema, razvijanje nadređenih tema i traženje uzorka u slučajevima*.

2.6.1. Faza 1: Unos

Nakon intervjuiranja svih sudionika istraživanja uslijedio je postupak transkribiranja koji je zahtijevao veliku koncentraciju i neprestano aktivno preslušavanje i pisanje na temelju audio snimke sa sudionicima. Transkribiranje je omogućilo da se iznova uđe u sadržaj samog intervjua. Ujedno, ono pomaže kvalitativnim istraživačima da na neki način iznova proživi proces prikupljanja podataka. Zatim je uslijedio postupak ponovnog čitanja napisanih transkripata.

2.6.2. Faza 2 – Početno bilježenje

U ovoj fazi transkripti su se unosili u Dedoose program. Svaki transkript pročitao je u početku još jednom, ali uz dopunu i vođenje bilješki istraživača. Označavani su ključne riječi, termini, zanimljivosti, neobični iskazi, jezične formulacije i metafore te ideje, dojmovi i impresije u obliku komentara istraživača. Prilikom intervjuiranja kao istraživač sam vodio kratke bilješke, što nalaže IPA metoda, koje će služiti u procesu daljnje analize. Na početku IPA pažljivo sam opetovano čitao transkripte s dubljim razumijevanjem uz vođenje inicijalnih ideja, izjava i komentara kako bi se u idućim koracima grupirale teme (Biggerstaff i Thompson, 2008; Pietkiewicz i Smith, 2012; Buljevac i Leutar, 2017; Bartolac, 2021). Bilješke koje se navode na marginama prema preporukama Fieldesend (2018) u Dedoose programu bilježio sam u opciju "Memos". Takav pristup ubrzao je organizaciju, lakše praćenje te kasnije formuliranje "IPA_bilježaka".

2.6.3. Faza 3 – Razvijanje novih tema

Prilikom procesa analize neprestano sam kao istraživač vodio samorefleksivni dnevnik. Također, ručno sam vodio različite impresije i bilješke kako bi se na kraju stvorila konkretnija struktura i hijerarhija tema. Pritom, prvo razvijanje tema polazilo je od idiografske perspektive pojedinačnih iskustava, što nalaže IPA. Zatim sam sistematizirao tematske jedinice (kodove) u grupirane teme. Svaki je transkript na određeni način proširivao teme. Prilikom razvijanja tema nastojao sam dublje ući u

iskustvo svakog sudionika pojedinačno. Tako su postepeno nastajale prve teme višeg reda grupirane po određenim karakteristikama. U tom postupku sam se vodio preporukom autora koji napominju da IPA konkretno ispituje na koji se način stvarnost prikazuje u nečijem iskustvu. Isti autori objašnjavaju da ta stvarnost nije jedna i univerzalna, već višestruko manifestirana u različitim iskustvima (Pietkiewicz i Smith, 2012; Fieldesend, 2018; Smith, 2018).

2.6.4. Faza 4 – Razvijanje nadređenih tema

Ova faza podrazumijeva pronalaženje veza između novonastalih tema te njihovo grupiranje u nadređene teme ovisno o tome koje novonastale teme gravitiraju kojoj nadređenoj temi (Fieldesend, 2018). Analizom grupiranih tema pronalazio sam nadređene teme kojima su se dodjeljivali nazivi. Sistem je da svaka nadređena tema ima zajednička svojstva unutar svoje tematske grupe. Proces reorganiziranja tematskih jedinica i tema trajao je tijekom svih faza analize i obrade podataka. To je zahtijevalo stalnu uronjenost u intervju i pronalaženje zajedničkih obrazaca, ali i onih pojedinačnih iskustava. Određene su se teme pojavljivale u različitim kontekstima tj. dijelovima intervjua. Stvaranje nadređenih tema vođeno je preporukom Fieldesenda (2018) koji sugerira postupke pronalaženja sličnosti, razlika, konteksta (vremenski, prostorni, relacijski i sl.) te pozitivnih i negativnih dimenzija iskustva. U ovoj fazi važno je spomenuti da IPA nije potpuna sve dok ono što je podijeljeno od sudionika nije identificirano i obuhvaćeno narednim glavnim temama (Willing, 2008). Time je završila i četvrta faza IPA.

2.6.5. Faza 5 – Traženje uzorka u slučajevima

Zadnja faza podrazumijeva opetovano razmatranje postupka nastajanja tema i kodiranja, gotovih tema, hijerarhije istih i pripadajućih citata iz intervjua. U ovoj fazi još jednom sam kao istraživač pristupio svakom transkriptu posebno nastojeći uvidjeti jesam li propustio određene tematske jedinice ili teme, kao i njihovu konačnu sistematizaciju. Konačna sistematizacija tema je na podteme, teme i nadteme. Pritom, sistematizirane teme proizlaze iz analize rezultata. Nazivi podtema su opisni, jasni, konkretni i cjeloviti veći iskazi koji pritom zadržavaju idiografsku pretpostavku jedinstvenog pojedinačnog iskustva potkrjepljenjem izjavama sudionika u rezultatima. Iako se ovaj postupak ponavlja, tek je u ovoj fazi ostvarena smislenost i konačna sistematična hijerarhija tema. One u konačnici upućuju na jasna istražena određenja fenomena mentorskog odgojno-obrazovnog rada odgajatelja. Prilikom analize i obrade podataka maštovitost, kontekstualnost i interpretativnost koje, iako pripadaju domeni subjektivnosti, jedini su način da se u cjelini razumiju ne samo podaci, već i kvalitativna paradigma kao takva (Manning i Cullum-Swan, 1994, prema Yardley, 2000).

Analiza podataka provedena je u skladu s temeljnim načelima interpretativne fenomenološke analize, koja podrazumijeva idiografski pristup (analizu pojedinačnih slučajeva), hermeneutički krug (stalno kretanje između dijelova i cjeline) te dvostruku hermeneutiku (interpretaciju iskustva sudionika kroz interpretativni angažman istraživača).

2.7. Valjanost i pouzdanost istraživanja

Smith (1996) tvrdi da su najvažniji kriteriji valjanosti i pouzdanosti rezultata unutarnja dosljednost i prezentacija. Oni omogućuju čitatelju samostalno preispitivanje interpretacije istraživača uz pomoć navedenih citata u obliku izjava sudionika (Smith, 1996 prema Buljevac i Leutar, 2017). Valjanost u kvalitativnim istraživanjima podrazumijeva opise i njihova objašnjenja, ali i provjeru odgovaraju li navedena objašnjenja iskazanim opisima (Halmi, 2005). Slijedom navedenog, valjanost se postigla na dvije razine, a to su istraživački proces i rezultati istraživanja. U istraživačkom procesu, osobito u dijelu analize i obrade podataka IPA, kao istraživač neprestano sam se vraćao na izvorne opise sudionika i transkripte. Na razini prikazanih rezultata, svaki je opis u obliku izjave dio određene teme, ali i jasan orijentir za dosljednost prikazanih rezultata proizašlih iz IPA. Prikazani opis se u obliku izjave sudionika u rezultatima oblikuje na način da prati tijek i razvoj analiziranih podataka. O važnosti takvog prikaza rezultata istraživanja ukazuju i različiti autori (Pringle i sur., 2011; Pietkiewicz i Smith, 2012; Miller i sur., 2018). Unutarnja valjanost sukladno Friesen (2023) postigla se logičkom i hermeneutičkom prosudbom unutar samog prikaza rezultata istraživanja tako da su se tražila moguća proturječja, napetosti ili (ne)dosljednosti u podacima, strukturi i tumačenju. Vanjska valjanost procjenjivala se u odnosu na relevantnu i povezanu literaturu, osobito u dijelu rasprave po preporuci Friesen (2023). Također, valjanost se dodatno osigurala korištenjem samorefleksivnog dnevnika te povezivanjem s literaturom, što je imalo važnu ulogu u osiguravanju i provjeravanju refleksivnosti istraživačkog procesa. Samorefleksivni dnevnik uključivao je bilježenje vlastitih pretpostavki, interpretativnih odluka, odnosa prema sudionicima, misli i kritičkih trenutaka unutar samog istraživača i sl.

Pouzdanost u IPA pristupu očituje se kroz vjerodostojnost interpretacija i osjetljivost na kontekst iskustava sudionika (Emery i Anderman, 2020). Pritom, polustrukturirani intervju s protokolom kao okvirom ima svrhu fokusiranja na istraživačka pitanja, a s druge strane omogućuje fleksibilnost radi osjetljivosti na kontekst (Emery i Anderman, 2020). Navedeno određenje usmjerilo me kao istraživača da protokol intervjuja, kao i specifična istraživačka pitanja, budu neprestano u fokusu prilikom istraživanja iskustva odgajatelja s obzirom na fenomen mentorskog odgojno-obrazovnog rada. Jednako tako, bio sam svjestan otvorenosti za iskustva sudionika i njihov pojedinačni kontekst. Korištenje izjava sudionika u rezultatima povezano je i s pouzdanošću jer se njima može pristupiti načinu na koji sudionici razumiju i pripisuju

značenje vlastitom iskustvu. Na isti se način u analizi uključuje i perspektiva istraživača te njegov proces samorefleksije, interpretacije i intersubjektivnosti u dijelu samorefleksivnog dnevnika i interpretativnom dijelu rasprave. Upravo su navedena određenja temelj za IPA metodu i analizu.

U kvalitativnim istraživanjima koncepti pouzdanosti i valjanosti nerijetko se dopunjuju konceptom *analitičke* i *transferne generalizacije*. Analitička generalizacija podrazumijeva stvaranje ili razvijanje teorije o određenom fenomenu i njegovim specifičnostima, a uključuje rigoroznu induktivnu analizu pomoću koje istraživači mogu doći do generalizacija sukladno proučavanom fenomenu (Polit i Beck, 2010). Od tog se procesa očekuje da pruži čitateljima duboke i bogate zaključke i uvide kako bi se osigurala relevantna generalizacija iz područja istraživanja na način da čitatelj može procijeniti predstavljene dokaze na kojima je utemeljena analiza (Merriam, 1988). Povezivanje s literaturom i dostupnim izvorima, kao i interpretacija rezultata, omogućili su čitateljima uvid ne samo u rezultate, nego i u njihovu teorijsko-interpretativnu raspravu u koju se mogu uključiti razumijevanjem rezultata i teorijskog okvira.

Za razliku od analitičke, transferna generalizacija odnosi se na čitatelje koji procjenjuju je li moguće primijeniti slučaj na nove situacije i drugi kontekst, a tome doprinose bogati i duboki opisi rezultata, temeljite informacije o istraživanju, istraživačkim odlukama i sudionicima, čime bi čitatelj mogao prepoznati i vlastita iskustva (Firestone, 1993; Polit i Beck, 2010). Pritom, „to što se znanje ne može formalno generalizirati ne znači da ne može ući u kolektivni proces akumulacije znanja u određenom području ili u društvu“ (Flyvbjerg, 2006: 227). Ako se odgajatelji, koji nisu sudionici ovog istraživanja, na neki način budu mogli povezivati s iskustvima iskazanim u rezultatima na način da prepoznaju vlastita iskustva ili specifična određenja samog fenomena, najbolje će se i očitovati transferna generalizacija čitave doktorske disertacije. S obzirom na specifičnosti duboke i temeljite induktivne analize iskustva sudionika, refleksivnost, metodološki okvir istraživanja te analizu podataka nastojala se omogućiti analitička i transferna generalizacija u doktorskoj disertaciji i provedenom istraživanju.

2.9. Etička pitanja realizacije istraživanja

Interpretativna fenomenološka analiza kao metoda podrazumijeva bavljenje značajnim egzistencijalnim pitanjima, pa su pitanja etičnosti ključna, a ostvaruju se neprestanim praćenjem kako proces intervjuiranja utječe na sudionika (Pietkiewicz i Smith, 2012). Sa svim sudionicima istraživanja najprije se kontaktiralo putem elektronske pošte. Sudionicima istraživanja se poslao Informativni pristanak (*Prilog 1*) i potvrda Etičkog povjerenstva. Ukoliko su željeli biti sudionici istraživanja utoliko će povratno poslati potpisani Informativni pristanak s autorizacijom natrag istraživaču putem elektronske pošte. Sudionicima se jamči čuvanje anonimnosti i podataka, kao i sloboda u iznošenju i dijeljenju njihova iskustva. Ovdje je važno naglasiti da se postupak odabira

sudionika istraživanja, kontaktiranja s istima te postupak istraživanja provodio direktno sa sudionicima – odgajateljima u učeničkim domovima.

Identitet sudionika istraživanja bio je poznat isključivo istraživaču. Zaštita identiteta sudionika osigurana je izravnom komunikacijom između istraživača i sudionika (bez posrednika) te kodiranjem identifikacijskih podataka tijekom obrade podataka i pisanja izvještaja, čime su osigurani povjerljivost i tajnost identiteta sudionika. Nitko osim istraživača nije imao pristup tim podacima, niti u obliku audiozapisa (koji su nastali tijekom intervjuiranja radi transkripcije) niti u obliku pisanih dokumenata.

Korišteni metodološki pristup dodatno osigurava da prikazani podaci ni na koji način ne omogućuju identifikaciju sudionika niti rekonstrukciju njihova identiteta. Podaci su prikazivani objedinjeno, uz korištenje pojedinih citata sudionika koji su kodirani na način da jamče anonimnost. Rezultati istraživanja sudionicima će biti dostupni u obliku doktorske disertacije u mrežnom izdanju.

Kao istraživač, u ovaj sam istraživački proces nastojao ući što je moguće otvorenije i refleksivno s obzirom na fenomen koji se istražuje. Važno je naglasiti da sam i sam odgajatelj u učeničkom domu, što je moglo utjecati na određenu razinu subjektivnosti u procesu fenomenološkog istraživanja. S druge strane, interpretativna fenomenološka analiza kao kvalitativna istraživačka metoda pretpostavlja i uključuje refleksivnost, samorefleksivnost, visok stupanj empatije te dubinsko razumijevanje fenomena, usmjeravajući analizu s pitanja *što* na pitanje *kako* se iskustvo oblikuje i razumije. Istraživanju sam pristupio sa sviješću o raznolikosti iskustava sudionika, što doprinosi cjelovitijem razumijevanju fenomena. U tom smislu nastojao sam biti svjestan vlastitih pretpostavki i njihovog mogućeg utjecaja na proces interpretacije. Umjesto zauzimanja potpuno neutralnog stava, naglasak je bio na otvorenom i nenormativnom pristupu iskustvima odgajatelja te načinima na koje se ona oblikuju u kontekstu mentorskog odgojno-obrazovnog rada, u skladu s postavljenom svrhom, ciljevima i istraživačkim pitanjima. Pritom su se poštivala sva relevantna načela kvalitativne metodologije.

Nacrt istraživanja, je odobrilo Etičko povjerenstvo Filozofskog fakulteta u Rijeci čime je bilo omogućeno provođenje postupka istraživanja.

4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Rezultati istraživanja prikazani su prema nastalim temama koje su podijeljene u tri hijerarhijske kategorije. Iako nema jasnih suglasja oko nazivanja kategorija u IPA autori nerijetko spominju nazive *supraordinatne*, *subordinantne* i *emergentne (pojavne)* teme (Pietkiewicz i Smith, 2012). Za jasnije razumijevanje hijerarhije glavnih tema i njihovih podtema i tema koristim sljedeću nomenklaturu:

- **Nadtema** – identificirane temeljne kategorije rezultata s obzirom na analizirana iskustva i ključne pojmove istraživanja
- **Tema** – identificirani zajednički aspekti određenog iskustva
- **Podtema** – identificirane manifestacije i dimenzije određenog iskustva, odnosno konkretne teme

Ispitanici su kodirani kombinacijom spola i godina radnog staža (npr. M_15 = muškarac s 15 godina radnog iskustva), kako bi se omogućila osnovna kontekstualizacija odgovora, uz očuvanje anonimnosti.

Rezultati su podijeljeni na 4 **nadteme**, a to su:

1. **Biti odgajatelj u učeničkom domu**
2. **Mentorski odgojno-obrazovni rad**
3. **Učenik u učeničkom domu**
4. **Učenički dom kao sustav**

Svaka nadtema ima svoje **teme** kojih je ukupno 11:

1. *Uloga i značaj odgajatelja*
2. *Specifičnosti odgajateljske profesije*
3. *Suradnja odgajatelja s roditeljima, školom i kolegama*
4. *Izazovi u radu odgajatelja - „Situacije koje nadilaze“*
5. *Istaknuti sadržaji rada s učenicima s obzirom na mentorska područja rada*
6. *Obilježja mentorske razine neposrednog rada*
7. *Oblici neposrednog mentorskog rada odgajatelja*
8. *Obilježja srednjoškolaca kao učenika učeničkih domova*
9. *Obilježja odnosa odgajatelja i učenika*
10. *Položaj učeničkih domova i odgajateljske profesije*
11. *Uloga učeničkog doma kao odgojno-obrazovne ustanove*

Svaka tema ima svoje **podteme** kojih je ukupno 37, a one predstavljaju srž određene grupe rezultata. Podteme će sukladno obilježjima IPA pristupa biti potkrijepljene različitim citatima odnosno izjavama samih sudionika što predstavlja najmanju jedinicu analize, a ujedno odgovara na IPA zahtjeve da se prilikom analize neprestano vraća na idiografski kriterij tj. pojedinačno iskustvo i čuje *glas sudionika*.

Ovdje treba napomenuti da postoji skupina tematskih jedinica koji nisu uvršteni u zasebnu podtemu, a proizlaze iz posljednjeg pitanja u intervjuu, odnoseći se na *poruku koju odgajatelj želi poslati*. Nije specificirano kome, a može uključivati i poruku samom sebi. Odgovori su većinom bili ili sumiranje postojećih odgovora od odgajatelja, određeni su odgovorili i nastavili se na već ranije spomenuti pa su tematske jedinice kodirane u već postojeće podteme. Postoje odgovori koji su i direktno izrečeni kao poruka. S obzirom na specifičnost pitanja i odgovora na iste donio sam metodološku odluku da se poruke kodiraju u postojeće podteme, ali da ću ih izdvojiti još jednom zasebno naznačivši da je riječ o poruci kako ne bi došlo do dupliciranja podtema.

Temeljne poruke sažete su u dvije kategorije:

- *Važno je kvalitetno komunicirati s učenicima, osluškivati i uvažavati ih, pomoći im u odrastanju, razvijati kvalitetan odnos i da im u domu bude ugodno u domu*
- *Odgajateljski rad se uvijek isplati, ne treba se opterećivati uspjesima ili propustima nego nastaviti raditi dobro, biti uporan, spreman učiti, surađivati te osobno i profesionalno se razvijati*

Tablica 3 – Tematska struktura rezultata

1.	BITI ODGAJATELJ U UČENIČKOM DOMU
1.1.	ULOGA I ZNAČAJ ODGAJATELJA
1.1.1.	Odgajatelj je prisutan, daje podršku i brine o cjelovitoj dobrobiti učenika
1.1.2.	Odgajatelj je animator i motivator učenika te organizator i voditelj različitih aktivnosti slobodnog vremena učenika
1.1.3.	Odgajatelj je autentična osoba i primjer učenicima
1.1.4.	Odgajatelj je podrška roditeljstvu i nositelj višestrukih uloga u svojem radu i odnosu s učenicima
1.2.	SPECIFIČNOSTI ODGAJATELJSKE PROFESIJE
1.2.1.	Odgajatelje motivira njihov posao, usavršuje njihove osobne i profesionalne kompetencije te ga smatraju pozivom
1.2.2.	Odgajateljski posao je dinamičan, podrazumijeva nepredvidljivost u radu, pruža slobodu, ali zahtjeva prilagodljivost u planiranju i programiranju rada ovisno o potrebama učenika
1.2.3.	Odgajateljski posao je izuzetno odgovoran, podrazumijeva stalnu uključenost u život učenika, čak i izvan radnog vremena jer je njegova uloga sveobuhvatna
1.2.4.	Prepoznatljivost pojedinog odgajatelja proizlazi iz njihove vlastite osobnosti, primarnih zanimanja, ekspertiza, interesa i iskustva
1.3.	SURADNJA ODGAJATELJA S RODITELJIMA, ŠKOLOM I KOLEGAMA
1.3.1.	Suradnja odgajatelja i roditelja treba biti uključena, aktivna i kontinuirana
1.3.2.	Suradnja odgajatelja sa školom dio je odgajateljskog posla

1.3.3.	Odgajatelji naglašavaju značaj komunikacije i suradnje među kolegama kako bi se ostvario optimalan odgojno-obrazovni proces
1.4.	IZAZOVI U RADU ODGAJATELJA - „Situacije koje nadilaze“
1.4.1.	Specifične zdravstvene, socijalne, obiteljske i razvojne situacije kod učenika kao izazovi u radu odgajatelja
1.4.2.	Postoje izazovi u postavljanju granica u odgajateljskom poslu i u odnosu prema određenim situacijama, odnosima s drugima, ali i samima sebi kada situacije s posla nose izvan radnog vremena
1.4.3.	Odgajatelji iskazuju potrebu za većim umrežavanjem, dijeljenje iskustva, edukacijama i supervizijama
1.4.4.	Postoje određena očekivanja od roditelja prema odgajatelju kao i oblici prebacivanja roditeljske odgovornosti i nadležnosti na odgajatelja
2.	MENTORSKI ODGOJNO-OBRAZOVNI RAD
2.1.	ISTAKNUTI SADRŽAJI RADA S UČENICIMA S OBZIROM NA MENTORSKA PODRUČJA RADA
2.1.1.	Čuvanje i unaprjeđivanje zdravlja - prevencija i problemi mentalnog zdravlja, opće i specifično zdravstveno stanje, prehrana, tjelovježba i higijena
2.1.2.	Socio-emocionalno područje - međusobni odnosi u domu i izvan doma, sazrijevanje, osobni razvoj, izazovi života na društvenim mrežama
2.1.3.	Kognitivno područje - organizacija procesa učenja, izvršavanje školskih obaveza, pomoć u učenju te učiti kako učiti
2.1.4.	Područje kreativnosti
2.2.	OBILJEŽJA MENTORSKE RAZINE NEPOSREDNOG RADA
2.2.1.	Neposredni rad na mentorskoj razini zahtijeva individualni pristup učeniku, stalno opažanje i osluškivanje učenika, a rad nerijetko ovisi o uzrastu učenika
2.2.2.	Odgajatelji više vremena provode u neposrednom radu s učenicima u odnosu na ostale poslove poput organizacijskih poslova i vođenja pedagoške dokumentacije
2.2.3.	Postojeća operacionalizacija područja mentorske razine treba reformu i prilagodbu, traži cjeloviti pristup i nefragmentiranje broja sati
2.2.4.	Uobičajeni dani u učeničkim domovima na sličan su način organizirani i imaju zajedničke karakteristike
2.3.	OBLICI NEPOSREDNOG MENTORSKOG RADA ODGAJATELJA
2.3.1.	Odgajatelj individualno radi s učenicima, rješava problema i razgovara s učenicima, a najčešće vezano za školu, učenje, izvršavanje obaveza, osobne probleme učenika ili specifične situacije
2.3.2.	Odgajatelj organizira različite oblike sastanaka odgojnih skupina te ovisno o sadržaju rada ili situaciji radi u manjim skupinama unutar svoje skupine
2.3.3.	Odgajatelj vodi odgojnu skupinu, brine o grupnoj dinamici i koheziji, potiče vršnjačku potporu i organizira rad u skupini, ali na neki način radi i sa svim učenicima u domu
3.	UČENIK U UČENIČKOM DOMU
3.1.	OBILJEŽJA SREDNJOŠKOLACA KAO UČENIKA UČENIČKIH DOMOVA

3.1.1.	Srednjoškolci su u burnom periodu adolescencije, opterećeni međusobnim odnosima i školom, manje otporni na stres i neke mentalne teškoće te su kao generacije drugačiji od prethodnih
3.1.2.	Srednjoškolci prekomjerno koriste mobitele, društvene mreže i internet, manje kvalitetno komuniciraju i općenito su nezainteresirani i manje motivirani za konkretne aktivnosti u domu
3.2.	OBILJEŽJA ODNOSA ODGAJATELJA I UČENIKA
3.2.1.	Odnos odgajatelja i učenika podrazumijeva stalnu komunikaciju, otvorenost, prilagodljivost, iskrenost, povjerljivost i povjerenje
3.2.2.	Učenici oplemenjuju odgajatelje i čine ih boljim osobama te ih odgajatelji doživljavaju kao svoje, pružaju im motivaciju, zadovoljstvo
3.2.3.	Kontakt i susret s nekadašnjim učenicima odgajateljima potvrđuje njihovu uspješnost u odgojnom procesu
4.	UČENIČKI DOM KAO SUSTAV
4.1.	POLOŽAJ UČENIČKIH DOMOVA I ODGAJATELJSKE PROFESIJE
4.1.1.	Budućnost učeničkih domova je osigurana jer su neophodni, potrebni i važni kao odgojno-obrazovna ustanova
4.1.2.	Postoje ključne i naglašene razlike između učeničkih domova i škola
4.1.3.	Učenički domovi i odgajateljska profesija su na margini sustava, zapostavljeni, neprepoznati
4.2.	ULOGA UČENIČKOG DOMA KAO ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE
4.2.1.	Učenički dom ima neizostavnu ulogu u periodu adaptacije učenika i tranzicije iz obitelji u novu sredinu
4.2.2.	Učenički dom je mjesto odgoja za vrijednosti, osjećaj sigurnosti i pripadnosti, brige i nadzora te preventivnog djelovanja
4.2.3.	Učenički dom pomaže u osobnom razvoju učenika i širenju horizonta, posebice razvoja odgovornosti, samostalnosti i prilagodljivosti te im pruža osjećaj suživota s različitostima i stvaranju novih odnosa

4.1. Rezultati nadteme "BITI ODGAJATELJ U UČENIČKOM DOMU"

4.1.1. Tema "Uloga i značaj odgajatelja"

4.1.1.1. Podtema: **Odgajatelj je prisutan, daje podršku i brine o cjelovitoj dobrobiti učenika**

Ova tema sadržava najveći broj citata i spominjanja unutar intervjua i prisutna je kod svih sudionika, što znači da predstavlja jednu od ključnih uloga odgajatelja u učeničkom domu. Odgajateljska prisutnost i njegovo davanje podrške podrazumijeva njegovu raspoloživost, da boravi među učenicima i čuje ih te da oni znaju da je on tu za njih.

„Znači, ja sam u stanju dok ne iščeprkam sve, ja ću raditi na tom učeniku. I zvat ću roditelje, sve... Ja već kao stara baba kad pogledate učenika i vidite da nešto nije u redu, nije u redu u očima, ne trepće, ne fokusira pogled – i ja se neću smiriti dok ne dođem do toga što je, na sve moguće načine. (...) Uvijek sam mislila, otkad sam počela raditi, što da je moje dijete u učeničkom domu i da ga nitko nema pogledati ili popričati s njim. To je možda nebitna stvar, ali možda je to učeniku u tom trenutku užasno velika stvar.“ (Ž_30)

Odgajatelji spominju da je važno da prepoznaju potrebu djeteta, čak i onda kada dijete ništa ne govori, odnosno da znaju osluhnuti njegovo stanje i potrebe pružajući podršku, što pripada mekim vještinama.

„Osobu koja mora imati razumijevanje za njih sa svih aspekata. Gledati ih kao osobe koje se tek razvijaju i uvažavati njihove potrebe, vanjske obaveze, a na kraju i njihove želje. I onda vidjeti tu njihovu žicu i poticati ih da se toga drže, a budu sretni, živi i zdravi, uspješni na kraju.“ (Ž_10)

Odgajatelji, također, navode kako je važno znati reagirati u različitim situacijama i pružati im različite oblike podrške i pomoći. Ističu kako je cilj tog odgojnog djelovanja ostaviti neki trag na učenicima da odrastu i sazru u „prave ljude“.

„Pa u svom slučaju, znači kad dobijemo djecu, odnosno kad dobiješ ti dijete, ti gledaš koja je njegova situacija trenutno i u kojem području ono treba neku pomoć. Znači, mi smo kao neki štap o koji se može poduprijeti – u kojem god području treba ono pomoć da bi mogao razviti te svoje kapacitete.“ (Ž_28)

„I svaki put učenicima, ovi stariji znaju, ali kažem novim učenicima: dođem i pokušam im osvijestiti da meni nije svejedno što se njima događa“ (Ž_20).

Ovaj rezultat povezan je s kasnijim rezultatom jer uključuje i nadtemu *učenički domom kao sustav*.

4.1.1.2. Podtema: **Odgajatelj je animator i motivator učenika te organizator i voditelj različitih aktivnosti slobodnog vremena učenika**

Odgajatelji govoreći o svojoj motivacijskoj i animatorskoj ulozi u radu s učenicima, ističu i druga područja neposrednog rada osobito organizaciju slobodnog vremena. Ona mogu biti u različitim oblicima, a najčešće kao izborni i posebni programi ili drugi prigodni programi u domu. Odgajatelji sebe prepoznaju kao animatore i motivatore učenika osobito kada je riječ o prepoznavanju njihova potencijala, interesa i talenata te usmjeravanja istih.

„I onda čim ja dođem, znaš, ono, oni kažu: "Bilo je super", "Hvala što ste mi pomogli. Vidim da to njima znači, da im znači puno. To je njima za motivaciju. Da u svemu kažeš: "Ti to možeš". To ga motivira i pozitivno djeluje na učenika.“
(M_16)

„Zapravo, mislim da je to... Zapravo, mislim da je to neka svrha našeg posla: Da mi trebamo tu djecu angažirati da kod njih otkrijemo nekakvu samosvijest o životu i zajednici, radu, disciplini, upornosti.“ (M_17)

Pri tome prepoznaju sve snažniju potrebu za pronalaženjem različitih načina motiviranja učenika za uključivanje te animiranja učenika u svrhu kvalitetnijeg provođenja slobodnog vremena.

4.1.2. Tema *"Specifičnosti odgajateljske profesije"*

4.1.2.1. Podtema: **Odgajatelje motivira njihov posao, usavršuje njihove osobne i profesionalne kompetencije te ga smatraju pozivom**

Ova podtema usko je povezana s *Učenici oplemenjuju odgajatelje i čine ih boljim osobama te ih odgajatelji doživljavaju kao svoje, pružaju im motivaciju, zadovoljstvo*, ali se ne odnosi na odnos odgajatelj-učenik, već posao odgajatelja u širem smislu riječi. Odgajatelji svoj posao smatraju pozivom, koji ne može svatko raditi i traži unutarnju motivaciju. Iz toga proizlazi kako pojedini odgajatelji naglašavaju i povezanost sa svojim domom u pogledu lojalnosti, doživljavajući ga dijelom vlastita identiteta.

„Jako se povezujem sa svojom ustanovom u kojoj radim. Imam taj neki dosta snažan osjećaj i pripadnosti i identiteta, lojalnosti ustanovi i posvećenosti ciljevima ustanove, viziji ustanove u koju sam došla. To je ono što je mene tu zadržalo sigurno i što me privuklo. Što nam je stvarno dom bio poseban oduvijek i to mi se svidjelo. I to sam sebi isto nekako onda uzela kao dio sebe kao odgajateljice.“ (Ž_12)

Odgajatelji ističu kako se u svojem radu trebaju često usavršavati i imaju prilike, a dio usavršavanja podrazumijeva individualno stručno usavršavanje, a to ovisi o vlastitoj motivaciji. Ipak, odgajatelje većinom oblikuje i usavršava sam posao koji rade i to najviše na području osobnog razvoja i stjecanja određenih profesionalnih kompetencija. Smatraju da ih posao oblikuje u bolje ljude što se onda očituje u njihovom odnosu prema poslu, sebi i drugima. Pojedinačno se ističu područja osobnog razvoja poput: strpljenje, samostalnost, tolerancija, „učvrstila sam“, sigurnost, mirnoća, ispunjenost. Od profesionalnih kompetencija pojedinačno se navode različite edukacije (primjerice Ljetne i Zimske škole za odgajatelje, Županijska stručna vijeća i drugi programi edukacije) i nova saznanja, zatim čitanje literature, znanja iz usmjerene svjesnosti, razvojne psihologije, nove vještine iz područja tehnologije i sl.

„Mislim da je to mene formiralo u boljeg čovjeka, u bolje procjene situacija i ljudi, sebe, prema ljudima i djece pogotovo. I mislim da me oblikuje definitivno u pozitivnom smislu. Mislim da sam zadovoljan sa svojim poslom.“ (M_17)

„Puno mi je posao, taj rad, ta sva događanja koja se događaju, potaknulo da radim na sebi, da napredujem na svojim razinama svjesnosti, da pokušam, da se trudim živjeti tu i sada, u tom trenutku. Znači, kad sam na poslu, da napravim i dam sve od sebe što mogu.“ (Ž_16)

Jedna odgajateljica ističe vjeru u Boga kao pokretač i motivaciju u svojem poslu da ga i dalje obavlja kao dio svog poziva. Jedna odgajateljica direktno navodi kako je izazovi motiviraju jer u njima pronalazi priliku za rast u domu. Također, pojedinci ističu kako su rezultati rada vidljivi u domu što je motivirajuće. Nekolicina spominje kako su u radnom iskustvu imali određene faze zasićenja i gubitka motivacije, ali i dalje ipak žele raditi posao odgajatelja.

4.1.2.2. Podtema: Odgajateljski posao je dinamičan, podrazumijeva nepredvidljivost u radu, pruža slobodu, ali zahtjeva prilagodljivost u planiranju i programiranju rada ovisno o potrebama učenika

Dinamičnost odgajateljskog posla proizlazi iz nepredvidljivosti, slobode i prilagodljivosti u radu. S navedenim nekoliko odgajatelja dodaje i veću mogućnost kreativnosti u planiranju, programiranju i provođenju odgojno-obrazovnog rada. Nepredvidljivost proizlazi iz činjenice da se svakodnevno odgojno-obrazovno radi s učenicima koji u domu borave 0 – 24 sata.

„(...) Znači, to je to potpuna nepredvidljivost jer mi praktički radimo s dušama. Ne radimo s nekakvim planom i programom koji su nam rekli: moraš obraditi ih deset lektira, ovo je semestar i to je to. Znači, ideš gasiti vatru gdje je.“ (Ž_8)

Ta nepredvidljivost, prema odgajateljima, podrazumijeva spremnost na reagiranje i spremnost na nepredvidljive situacije. Jedna odgajateljica ističe zanimljiv izraz koji zorno ocrtava čitavu temu, a iskazana je sintagmom „*spremnost na iznenađenja*“. Iz toga proizlazi i činjenica da unatoč planiranja i programiranja odgojno-obrazovnog rada, zbog nepredvidljivosti, odgajatelji ostaju stalno u procesu prilagodbe koja se nikada ne može u potpunosti unaprijed isplanirati na mentorskoj razini.

„Nadasve zanimljiv, ukratko. Ono što je kod našeg posla sigurno ti znaš i doživio si x puta, da bez obzira što ti pripremo za slijedeći dan za rad s učenicima, kad dođeš, dočeka te nešto sasvim stoto“ (M_16)

Prilagodljivost i sloboda u radu podrazumijeva ranije spomenutu modifikaciju isplaniranog odgojno-obrazovnog procesa, ali i neprestano kreiranje njegovih novih ciljeva i aktivnosti.

„Ja gledam blagodati ovog posla. Ja mogu sjest kad hoću, mogu se ustati kad hoću. Nemam zvono za početak i kraj sata. Sastanak odgojne skupine ako se ukaže potreba ja ga mogu produžiti. Nemam slijedećeg kolegu koji će mi ući na sat. Mogu razgovarati koliko treba s učenicima. Imam kreativnost, ja tu sama smišljam što ću. Slobodu i kreativnost da taj posao učinimo zanimljivim i dinamičnim. Stalno nešto smišljamo – ukrašavamo prostor, organiziramo akcije.“ (Ž_33)

Odgajatelji ističu kako im to omogućava oslušivati učenike, njihove šire potrebe, trenutke te na temelju toga prilagode i vode odgojno-obrazovni proces. Pritom, nisu vremenski ograničeni kao u nastavi, a imaju i osobniji pristup učeniku.

4.1.2.3. Podtema: Odgajateljski posao je izuzetno odgovoran, podrazumijeva stalnu uključenost u život učenika, čak i izvan radnog vremena jer je njegova uloga sveobuhvatna

Odgajatelji svoj posao smatraju izuzetno odgovornim i u tome su poprilično suglasni. Odgovornost uključuje više elemenata. Prije svega stalna dostupnost učenicima i involviranost u brigu o njima temeljni je element odgajateljske odgovornosti. Stalna dostupnost predstavlja neprestanu brigu (0 – 24 sata) o učenicima. Pritom, odgajatelji

ističu kako oni praktički žive s učenicima jer su im povjereni od roditelja, također, predstavlja dodatnu odgovornost. Uz to, primjerice, poneki učenici mjesecima ne odlaze svojim kućama. Odgovornost i stalna dostupnost najviše se odnosi na učenike zbog čega odgajatelji rade i izvan reguliranog radnog vremena te su neprestano uključeni u svoj posao i odnos s učenicima.

„Najlakše bi bilo ono imati posao kad dođeš doma da posao ne postoji više. To malo tko od odgajatelja uspijeva. Ja znam da ja nikad se nisam mogao totalno isključiti s posla. Znam i sanjati dom, a kamoli ne razmišljati o domu i učenicima van radnog vremena. I stalno se preispitivati. Jesam li nešto trebao reći ili nisam? Jesam li nešto što sam rekao, možda bolje da nisam rekao i tako neke stvari. Stalno se preispituješ što napraviti i kako pristupiti nekakvoj situaciji.“ (M_10)

„I kad idem kući uvijek razmišljam o toj djeci i onda mi se zna desiti da s nekim nisam obavila ovo što sam trebala, i onda me to dosta muči. To je posao koji ti ispunjava 24 sata, kažem nije lagan jer su to mladi životi – nikad ne znaš što se iza toga krije.“ (Ž_29)

Određeni broj odgajatelja spominje i neprestano preispitivanje jesu li nešto napravili dovoljno dobro i je li sve zapravo u redu u životima učenika.

4.1.2.4. Podtema: **Prepoznatljivost pojedinog odgajatelja proizlazi iz njihove vlastite osobnosti, primarnih zanimanja, ekspertiza, interesa i iskustva**

Svi odgajatelji u svoj svakodnevni posao i rad u učeničkom domu unose dio sebe, svoje osobnosti. Gotovo su svi svjesni vlastite prepoznatljivosti u domu, a ona proizlazi iz njihove osobnosti, vještina, matičnih zanimanja, područja interesa i iskustva općenito. Kada je riječ o osobnosti, odgajatelji prepoznaju svoje karakterne osobine i na koji način se manifestiraju u radu. Većina ističe komunikativnost, dosljednost, razumijevanje, pristupačnost, dostupnost, humor. Zatim, pojedinci dodatno navode vještine pronalaženja rješenja, blagost, strogoću, dostupnost, neposrednost, energičnost, upornost, kreativnost, iskrenost i dr. Važno je naglasiti kako se tijekom intervjuiranja negdje implicitno navode i druge osobine, ali i navedene se spominju u drugim kontekstima (podtemama) intervjua. To ukazuje da odgajatelji uistinu ugrađuju svoju osobnost u svoj rad i odnose.

„Znam zašto to radim - kad u nešto vjerujem, onda sam tvrdoglava, vodim do kraja“. (Ž_29)

„Ja sam uvijek za razgovor, za zafrkanciju. Ali mora se znati: nema propusta nikome, bez obzira. Meni su oni svi jednaki, bez obzira mogu li simpatizirati nekog pojedinca, ali oni su svi isti i to znaju. I znaju da kad naprave nešto što ne bi trebali, da će za to odgovarati, da ću ja to dignuti do odgajateljskog vijeća i da će dobiti odgovarajuće pedagoške mjere, ukore pred isključenje.“ (M_16)

Osim njihove osobnosti, odgojno-obrazovni rad u učeničkom domu oblikuju određene osobne preferencije odgajatelja uključujući njihova konkretna znanja, vještine i interese. Prvenstveno se to ističe u ponudi određenih slobodnih aktivnosti kao i vođenju određenih izbornih ili posebnih programa u domu. Međutim, na mentorskoj razini neposrednog rada određeni odgajatelji, sukladno svojim interesima i ekspertizama te na temelju istih, znaju više usmjeravati učenike i svoj rad u tom području, što prepoznaju kao dio sebe.

To su aktivnosti iz područja sporta, kreativnosti, ekologije, tehničkog odgoja i digitalnih vještina, humanitarnog rada i volontiranja. S tim su povezana i područja vezana za iskustva s prethodnih radnih mjesta gdje su pojedini odgajatelji radili prije učeničkog doma. Neka od tih područja proizlaze iz matičnih struka, odnosno završenog temeljnog obrazovanja odgajatelja. Tako primjerice odgajatelji kineziolozi vode sportske aktivnosti, nastavnici jezika različite dramske sekcije, nastavnik likovnog kreativni dio i slično. Iako, temeljna struka često bude nadopunjena i onim odgajateljima koji su u nekom području ekspertni, iako nisu završili formalno obrazovanje. Primjerice, bivši sportaši odgajatelji, oni s kreativnim iskustvom ili nekim dodatnim edukacijama čiji se sadržaj može implementirati u radu s djecom. Ovaj rezultat ukazuje da je odgajatelj široko profiliran stručnjak s višestrukim kompetencijama koje se mogu implementirati na razini odgojne skupine i doma po čemu postaju prepoznatljivi.

„Mislim da svatko od nas, ovisno o afinitetima, ono što nam više leži i čime se više bavimo. Netko se više bavi emocionalnim, netko kognitivnim, netko tko je završio kineziologiju posvećuje očuvanju zdravlja.“ (Ž_10)

Manji broj odgajatelja navodi kako na razini doma postoji i interna raspodjela tko je stručniji za neka od četiri područja rada što oblikuje odgojno-obrazovni rad na razini skupine i doma u cjelini.

4.1.3. Tema: "Suradnja odgajatelja s roditeljima, školom i kolegama"

4.1.3.1. Podtema: **Suradnja odgajatelja i roditelja treba biti uključena, aktivna i kontinuirana**

Suradnja s roditeljima, odnosno roditelji, podtema su koja se pojavljuje kod gotovo svih sudionika, ali u različitim kontekstima unutar intervjua. Ovdje će biti naznačene odrednice te suradnje. Odgajatelji smatraju kako je komunikacija s roditeljima ključna. Ranije se u rezultatima o ulozi odgajatelja naglašava podrška roditeljstvu, osobito jer su djeca povjerena učeničkom domu. Stoga suradnja treba biti uključena, aktivna i kontinuirana, što prvenstveno podrazumijeva informiranje o stanju djeteta.

„Trokut roditelj-odgajatelj-učenik je jedna od najbitnijih stvari i elemenata da bi uopće funkcioniralo sve. Ako ne funkcionira na bilo kojoj od tih ruta ili tih dijelova trokuta onda su problemi.“ (M_10)

Odnosi s roditeljima su različiti. Nekolicina odgajatelja spominje situacije u kojima roditelji usele dijete u dom i onda ih se ne susreće do kraja godine. Zanimljivo spominje i jedna odgajateljica govoreći kako se pojedini roditelji iznenade na poziv odgajatelja, zabrinuti da se nešto dogodilo, a zapravo je riječ o pohvali djeteta ili redovnom razgovoru. U svakom slučaju roditelji predstavljaju prve i glavne partnere u odgojno-obrazovnom radu odgajatelja s učenicima. U podtemi *Postoje određena očekivanja od roditelja prema odgajatelju kao i oblici prebacivanja roditeljske odgovornosti i nadležnosti na odgajatelja* će se prikazati rezultati suradnje s roditeljima, ali s aspekta izvanrednih situacija, odnosno izazova u radu odgajatelja.

4.1.3.2. Podtema: **Suradnja odgajatelja sa školom dio je odgajateljskog posla**

Navedena podtema odnosi se na aspekte suradnje koje odgajatelj ostvaruje u svojem odgojno-obrazovnom radu s učenicima, a tiče se suradnje sa školom. Ona može uključivati razrednika, predmetnog nastavnika, stručnu službu i ravnatelja škole. Uloga suradnje je prijenos informacije o učeniku radi cjelovitog praćenja, ali i umrežavanje s kolegama. Nekolicina odgajatelja izričito navodi da barem prvi kontakt s razrednicima obave uživo, da se upoznaju s kolegama.

„Po meni je najvažnija stvar, taj nekakav trokut odgajatelj – roditelj – razrednik ili predmetni nastavnik, kad je učenik u sredini tog trokuta.“ (M_9)

„Prije svega, moram reći da sam se osobno upoznala s njima. Ja sam došla k njoj, normalno, i ona mi odgovori u sekundi, zahvalna mi je na nekim informacijama koje sam joj prenijela. Ja sam ih prenijela jer je to moje zapažanje i čini mi se

važno za budućnost učenice, za njen rad, za sve. I onda, kroz tu našu suradnju, oni zapravo mijenjaju sliku o domu.“ (Ž_33)

Postoji zajednički stav sudionika, odnosno odgajatelja koji rade u domu koji je u sklopu srednje škole. Naime, većina od njih ističe kako je suradnja sa školama neposrednija i češća jer su dio praktički jednog kolektiva.

„Ja ne mogu baš reći da su učenici naviknuti na nekakve izazove, pa prilagoditi to. Stvarno je specifičan rad u domu koji je vezan uz školu jer vi ste na dnevnoj bazi u komunikaciji sa školom, razrednicima, nastavnicima, i doslovno se 70 % razgovora koje vi vodite s učenicima svodi na to što se dogodilo u školi, zašto se svi nisu slagali, zvala me je razrednica... I onda vi zapravo rješavate stvari koje se događaju u školi, umjesto da se posvetite svom planu i programu.“ (Ž_10)

Međutim, ponekad se pojavljuju nejasnoće u postavljanju granica i odgovornosti između zaduženja škole (razrednika) i zaduženja odgajatelja. U nekim domovima odgajatelji ne rade puno radno vrijeme, a poneki nemaju ni zasebnog stručnog suradnika u domu što zna predstavljati izazov u radu, osobito kad je riječ o uvjetima obrazovanja i položaja učeničkih domova u istome.

4.1.3.3. Podtema: Odgajatelji naglašavaju značaj komunikacije i suradnje među kolegama kako bi se ostvario optimalan odgojno-obrazovni proces

Iako u intervjuima niti jedno pitanje nije direktno uključivalo pitanje suradnje polovica odgajatelja navodi važnost kolektiva u optimizaciji međusobnih odnosa, ali i odgojno-obrazovnog procesa u cjelini. Uspješna i kvalitetna suradnja s kolegama podrazumijeva međusobnu podršku kolega, redovitu komunikaciju, razmjenu informacija, sastanke kolega, osnaživanje i pomoć odgajatelju, kolegijalnost. U tu suradnju uključeni su kolege odgajatelji, stručna služba i ravnatelj.

„Dakle, djelatnici su najvažnija stvar jednog učeničkog doma. Ako imaš dobre ljude, normalne ljude, onda će ti dom funkcionirati dobro. Ako ne znaš voditi ljude i nisi ukazao i nisi donekle spreman, onda dom neće funkcionirati. Odnosno, ako ih nisi spremio na ono što ih čeka. I ako ne doživljavaju voditelja, ravnatelja ili stručnog suradnika onako kako bi to trebalo biti, onda ti dom neće funkcionirati.“
(M_17)

„Imam neke kolegice na poslu s kojima mogu jako lijepo surađivati. Kroz te razgovore s njima, radim neku refleksiju, dođemo do nekih zaključaka. Recimo to

mi je i jako važno da imam nekoga na poslu. Nema nas puno. Nažalost, kako vrijeme odmiče, kako se vremena mijenjaju, tako mislim da je ta komunikacija među ljudima sve tvrđa. Ne samo da djeca doživljavaju sve kao konkurenciju, nego i odrasli. I onda su svi nekako zatvoreniji i sve se neke grupe stvaraju. Jako mi je dobro kad mogu tako o poslu razgovarat i u tom razgovoru mogu napraviti neku procjenu, refleksiju, što znam kao nekakva supervizija izbacit to sve i sve vidjet očima sugovornika. To mi je važno da svoj postupak i sebe vidim očima nekoga drugoga.“ (Ž_33)

Pojedinci ističu kako je važno u kolektivnu imati mlađe osobe koji daju novi mladenački pogled „da ne uđemo u kolotečinu“.

4.1.4. Tema: "Izazovi u radu odgajatelja - Situacije koje nadilaze"

Prije rezultata po podtemama želim naglasiti da se još u intervjuima i kod sudionika tema izazova naslovila kao „situacije koje nadilaze“. Postala je sinonim za sve izazove i specifičnosti rada odgajatelja koji se nekada ni ne podrazumijevaju kao dio odgajateljskog posla, koji su specifični za cjelokupno funkcioniranje učenika, odgajatelja i doma u cjelini. Odgajatelji osim što navode neke općenite izazove, gotovo se uvijek sjete barem jedne „situacije koja nadilazi“ jer im je značajno obilježila iskustvo i to ovisi je li ugodno ili neugodno.

4.1.4.1. Podtema: **Specifične zdravstvene, socijalne, obiteljske i razvojne situacije kod učenika kao izazovi u radu odgajatelja**

Ovaj rezultat je jedan od onih s najvećim brojem tematskih jedinica unutar jednog intervjua, ali i intervjua ukupno. Gotovo se svi odgajatelji susreću ili su se susreli s izazovima koji su povezani sa specifičnim zdravstvenim, socijalnim, obiteljskim ili razvojnim situacijama kod učenika. Određene su situacije općenito navedene, ali kod većine odgajatelja se navode one stvarne i konkretne situacije. One predstavljaju zoran primjer i stvarnost navedenih izazova i načina na koje odgajatelj tada reagira, što osjeća i kako se zajedno s učenicima s time i nosi. Postoje pojedini ponašajni problemi poput: kršenje kućnog reda, bježanje iz doma, neprimjerena ponašanja, nejavljivanje odgajatelju na telefon. Njih se rijetko izričito decidirano navodi odnosno kod jednog do dvoje odgajatelja u istraživanju.

„To su mi najteže situacije, kada se isključuju učenici. Najstresnije situacije su mi nekako one veći sukobi koji su se događali kažem prije, ali takvih sad toga više nema. Bilo je mučnih sukoba, gdje ti zapravo trebaš naći način kako da to riješiš, a nemaš alat. Mislim nemaš drugi alat osim riječi. Možeš uvjeriti ovoga ili onoga,

riješiti nekakav problem... Dakle, to su sukobi i isključenja koja se događaju zbog neprimjerenih ponašanja.“ (M_17)

U najvećoj mjeri odgajatelji ističu situacije koje podrazumijevaju različite zdravstvene teškoće učenika, a posebno one koji su povezane s mentalnim zdravljem. Postoje okolnosti kada navedeno eskalira ili bude vrlo transparentno pa je potrebna ne samo prevencija, već i intervencija. Među zdravstvenim teškoćama pojedini odgajatelji spominju intenzivne epileptične napade učenika. Ipak, veliki broj odgovora odnosi se teškoće povezane s mentalnim zdravljem učenika. To su samoozljeđivanje, pokušaji suicida, napadaji panike, problemi ovisnosti i anoreksija. U tom kontekstu spomenute su i sve češći učenici koji dolaze s različitim nalazima i psihičkih dijagnozama.

Veliki broj suglasja oko izazovnih situacija je i na područjima vrlo specifičnih i teških obiteljskih i socijalnih situacija učenika. Specifične obiteljske situacije uključuju problematiku razvoda roditelja, disfunkcionalnih obitelji i posljedica na dijete, obitelji i djece koje su pod Hrvatskim zavodom za socijalni rad. Jedna odgajateljica navodi i obiteljsku situaciju kada roditelji biraju djeci srednju školu, a ono nikako da se tome prilagodi jer to ne želi, kao i život u domu. Jedna odgajateljica navodi kako joj je izazov u odnosu prema djeci i roditeljima da pazi što govori kako se njezine riječi ili postupci, zbog specifičnih situacija, ne bi krivo protumačile.

„Da, ovo, pa neobične situacije, recimo kad su roditelji razvedeni i sad ti moraš „hendlat“ između posvađanih roditelja i sudova i davati svoj osvrt, recimo, Zavodu za socijalnu skrb, kad si razgovarao s roditeljem, a kad nisi razgovarao. To je jedno duboko zadiranje u obiteljsku situaciju, da ti možeš totalno razumjeti roditelja, odnosno to dijete, da bi mogao zauzeti neki stav koji će biti pomagajući. Naravno da uvijek želiš pomoći. A mislim da je to previše involviranje u obiteljsku situaciju. To je i nije vezano uz dijete. (Ž_28)

Socijalne situacije koje su povezane s učenicima su problem siromaštva kod pojedine djece i uznemiravanje učenika od konfliktnih bliskih veza. Također, može se spomenuti i jedna navedena situacija smrti učenika koja ostavlja velike posljedice i na odgajatelja.

„A imaš, evo, i sada nažalost sve više tih disfunkcija unutar obitelji. I onda kad znaš, pozadina djeteta, onda nažalost, ponekad moraš puno toga nositi sam da ne opteretis sustav.“ (Ž_29)

Sve navedene situacije odgajatelji na različite načine nastoje riješiti i uključiti se u pomoć učeniku. Osim navedenih situacija koje izazivaju neugodne emocije, važno je napomenuti da su brojne od navedenih završile vrlo sretnim ishodima, a to je uvijek uspjeh i razvoj učenika. Pojedini odgajatelji, također, ističu da je za neke situacije učenički dom bio jedini spas za učenika.

4.1.4.2. Podtema: **Postoje izazovi u postavljanju granica u odgajateljskom poslu i u odnosu prema određenim situacijama, odnosima s drugima, ali i samima sebi kada situacije s posla nose izvan radnog vremena**

U intervjuima na više mjesta i pod različitim temama gotovo svi odgajatelji spominju ili propitaju pitanje granica. One se tiču granica odgovornosti, osobnih granica, granica u odnosima i sl.

„Ne mogu si postaviti granicu: Gdje je moja crvena linija, razumijete? Prelazimo tu našu crvenu liniju. Počeli smo igrati sve druge igre, odrađivati sve druge uloge koje nisu naše.“ (Ž_30)

U kontekstu izazova u radu i „situacija koje nadilaze“ odgajatelji se prisjećaju različitih teških i izazovnih trenutaka te u skladu s istima spominju kako takve situacije posebno odnose sa sobom izvan radnog mjesta.

„A pa mogu reći da to mene jako pogađa i da ne mogu odvojiti privatno od službenog. Koliko puta doma nosim i razmišljam. Znači praktički sam na poslu i kad nisam na poslu i da, mogu reći, stresno je to. (Ž_28)

„I onda dolaziš do takvih situacija nakon kojih si šokiran još dva mjeseca“ (M_16)

U odgajateljskom poslu teško je postaviti granice prema sebi i odvojiti se od stvarnosti u domu, osobito kad je učenik u pitanju ili neka izazovna situacija koja traži rješenje, angažman ili je složena.

„Zapravo, egocentrično je sve na sebe prebacujete, sebe preispitujete i sebe želite unaprijediti da pomognete tom djetetu, a to jako jako dugo traje. Ne znam gubimo

*li vrijeme, ali ne da nisi pametan, ali stalno si u strahu za nju (osobu, učenika) ...
Za sebe najmanje“ (Ž_10)*

Odgajatelji se u takvim situacijama duže vremena oporavljaju i sa sobom nose posljedice.

4.1.4.3. Podtema: Odgajatelji iskazuju potrebu za većim umrežavanjem, dijeljenjem iskustva, edukacijama i supervizijama

Odgajatelji uočavaju važnost neprestanog stručnog usavršavanja i umrežavanja koji proizlaze iz svakodnevnih izazovnih situacija s kojima se susreću. Postoji potreba za stjecanjem novih specifičnih kompetencija, osobito iz područja prepoznavanja rizika i očuvanja mentalnog zdravlja kod učenika te teme iz psihologije i psihoterapije. Određeni odgajatelji jasno navode i preispituju granice svoje kompetentnosti iz čega proizlazi činjenica da trebaju surađivati s različitim stručnjacima, ali i sustavima.

*„I u trenutku kada se nađemo pred problemom koji ne znamo riješiti, mi moramo, znači naša dužnost je to proslijediti onima koji to znaju. Mi moramo prepoznati kada trebamo i možemo se nositi s nekom situacijom. I kada to, naša pomoć, može biti zapravo pomoć i podrška, a kada to i tu situaciju trebamo proslijediti dalje.“
(Ž_20)*

Suradnja uključuje i dijeljenje iskustva na međudomskoj razini koja nije dovoljno razvijena. Dio odgajatelja jasno nalaže da je potrebno uvesti superviziju odgajateljima i učeničkim domovima. Ujedno, nekolicina navodi važnost kontinuiranog rada na sebi i osobnog razvoja koje treba pratiti vlastiti profesionalni razvoj.

„Zamislite kad bi netko za nas odgojitelje organizirao nekakve supervizije. Prisjećam se edukacija kroz godine (...) Koliko bismo toga mogli jedni drugima prenijeti i reći! Koliko je važna ta refleksija, taj razgovor, ta suradnja. Meni je, evo, ovaj intervju pomogao. Mogla sam danas raditi nešto drugo, nisam morala pristati, ali baš sam željela ovo iskustvo, drugu perspektivu.“ (Ž_33)

Prema mišljenju pojedinaca dobro je (drugačije) da baza odgajatelja bude pedagoške ili psihološke struke te da se i u tome proširi razina stručnosti na razini doma.

4.1.4.4. Podtema: **Postoje određena očekivanja od roditelja prema odgajatelju kao i oblici prebacivanja roditeljske odgovornosti i nadležnosti na odgajatelja**

Odgajatelji spominju specifične izazove koji proizlaze iz očekivanja roditelja prema odgajatelju, ali i disperzije nejasnih granica odgovornosti koju ima roditelj naspram odgajatelja. U tom kontekstu posebni izazovi su neugodne situacije s roditeljima koji su vezani za neadekvatne oblike komuniciranja ili prozivanja odgajatelja sa strane roditelja. Dio odgajatelja primjećuje i otuđenost roditelja od djece, a onda i njihovog boravka u domu, što predstavlja izazove ne samo u suradnji, nego i u odgojno-obrazovnom procesu.

„Recimo ja nažalost, ali ne samo ja nego i svi moji kolege i tako već godinama, a pogotovo je ta korona kumovala, tu je došlo baš to nekakvo otuđenje i s roditeljima. Sjećam se prije da je puno puno bila bliskija ta suradnja. Više smo se čili, roditelji su više dolazili u dom, razgovori u domu. Sad se to jako prorijedilo.“
(M_28)

Prisutne su i situacije, kako navode pojedini odgajatelji, gdje roditelji zataškavaju određene informacije o djetetu koje izađu na vidjelo u nekim izvanrednim ili izazovnim situacijama što stvara višestruke izazove za odgajatelje. Također, granice u preuzimanju ovlasti između odgajatelja i roditelja.

„Razumijemo i roditelje kad učenici imaju problem, da to utječe na cjelokupnu obitelj kao sistem. I da onda izazove različita ponašanja, različite reakcije. I u tim slučajevima se onda znaju izgovoriti neke riječi koje su stvarno neugodne, koje te malo prodrmajaju.“ (Ž_12)

Postoje situacije gdje roditelji dopuštaju djeci nešto što odgajatelj ne dopušta ili kada roditelj očekuje da je odgajatelj nešto trebao bolje, pravovremeno ili kvalitetnije riješiti pa kada nastupi problem prebacuje odgajatelju.

4.2. Rezultati nadteme "MENTORSKI ODGOJNO-OBRAZOVNI RAD"

4.2.1. Tema: Istaknuti sadržaji rada s učenicima s obzirom na mentorska područja rada

4.2.1.1. Podtema: Čuvanje i unaprjeđivanje zdravlja - prevencija i problemi mentalnog zdravlja, opće i specifično zdravstveno stanje, prehrana, tjelovježba i higijena

Čuvanje i unaprjeđivanje zdravlja područje je koje se najviše kontekstualizira s higijenom, učenjem o higijeni (osobna i prostorna), urednost te zdravlje u širem smislu riječi. Tu pripadaju i teme iz područja tjelesnog zdravlja, pravilne prehrane, a nekoliko puta je spomenuta i ekologija. Tema koja se često spominje, ali u različitim kontekstima je mentalno zdravlje.

„Kod nas učenici moraju čistiti sobe, što znači da oni moraju znati sredstva, moraju poznavati sredstva. Naravno, ide dezinfekcija kasnije, ali oni moraju znati što znači pospremiti krevet, promijeniti posteljinu, da ne mogu funkcionirati njih troje u sobi na jednu kupaonicu ako netko ne posprema za sobom.“ (Ž_10)

Pritom, važno je napomenuti kako je ono kontekstualizirano ili u području čuvanja i unaprjeđivanja zdravlja ili u području socio-emocionalnog razvoja, a nerijetko i općenito govoreći o sadržajima mentorske razine neovisno o klasifikaciji o kojem je području riječ.

4.2.1.2. Podtema: Socio-emocionalno područje - međusobni odnosi u domu i izvan doma, sazrijevanje, osobni razvoj, izazovi života na društvenim mrežama

Područje socio-emocionalnog razvoja obuhvaća različite teme koje, a s obzirom na broj kontekstualnog ponavljanja i spominjanja tijekom svih intervju a i u cijelom trajanju jednog intervju a, ovo područje čini jednu okosnicu mentorskih područja. Teme koje se najviše spominju su međusobni odnosi koji podrazumijevaju odnose s vršnjacima i u domu (povezivanje, rješavanje problema – primjerice svađe), odnosi s okolinom općenito i sve teme povezane s komunikacijom. Zatim, jednako zastupljene teme su društvene mreže i tehnologija, prevencija svih oblika neprihvatljivih ponašanja na društvenim mrežama (primjerice nasilje, sexting i sl.), komunikacija na društvenim mrežama i općenito prečesto korištenje tehnologije i društvenih mreža.

„I roditelji imaju nekakvu viziju budućeg školovanja za njih, a dijete se ne snalazi, ono prima potporu kako fizičku, tako i psihičku, i tako dalje. Prema tom tipu, ne želi biti tu, ne želi biti u školi, želi biti kući – tamo je ostavilo svoje prijatelje, tamo je ostavilo društvo i njemu trenutno nije važno koju će školu pohađati, njemu je važnije u kojem je društvu, neka njegova zona sigurnosti i zoni komfora koju će podržavati. Tako da evo, imamo uvijek onda izazova kako tom djetetu predložiti tu sliku i nekako probuditi te ciljeve, buduće ciljeve u koje će se ono realizirati, a on automatski psihički odbija. Evo, to nam je veliki izazov. (Ž_28)“

„Mislim, ljudi su bića koja funkcioniraju u kolektivu. Moraš, cijeli život si u nekakvo kolektivu i moraš naučiti kako funkcionirati i što se u novo doba događa, nove tehnologije i to sve im dodatno otežava. Pogotovo radi toga što imaju prostora puno na tome, a teško je ograničiti onda. Što njima ograničiti, na koji način? Jer, može se reći, da ograničavanje isto vodi nekakvim negativnom stvarima. (M_10)“

Teme iz područja emocionalnog razvoja, također, su vrlo česte, a uključuju razvoj emocionalne otpornosti, emocionalne inteligencije i izražavanja emocija. Ujedno, teme iz područja slike o sebi, samopouzdanja i sl. Brojne teme odgajatelji navode, a mogle bi se nasloviti kao osobni razvoj što uključuje razvoj osjećaja odgovornosti, povezanosti, poštovanja, zahvalnosti, važnosti rada na sebi, promocije volontiranja, pitanja smisla.

„Mislim da je to onako pod normalno. Treba raditi i na osvješćivanju svega toga. Posebno činjenice te da i roditelji koji su ostali nama na neki način se odriču da bi njima priuštiti što su im dali i to isto treba njima osvijestiti. Jer oni misle da je to sve, što ja kažem, mislite da je sve toliko krik. Evo za uzvrat, kako da kažem, iz zahvalnosti prema njihovim roditeljima i prema svemu tome. Znam reći, ja kažem, vaše je da učite. I da opravdate tu odgovornost, to povjerenje u stvari koje su vam vaši roditelji dali.“ (Ž_20)

„Znalo je biti učenika koji propituju smisao života, pa izlaze neke mračne stvari, pa mislim sad govorimo o odgovornosti.“ (M_28)

Iako to direktno ističe jedan sudionik, ali se kroz druge teme (osobito uloge odgajatelja) navodi i kod drugih sudionika jest činjenica da neki učenici dolaze s iskustvom nasilja ili nekog oblika izolacije, što dodatno posebno usmjerava rad na socio-emocionalnom području s pretpostavkom da odgajatelj zna za tu određenu situaciju.

4.2.1.3. Podtema: **Kognitivno područje - organizacija procesa učenja, izvršavanje školskih obaveza, pomoć u učenju te učiti kako učiti**

Gotovo svi odgajatelji naglašavaju kako je primaran razlog dolaska učenika u dom da uspješno završe svoje srednjoškolsko obrazovanje. Ta činjenica jasno definira čitavo kognitivno područje mentorskog rada odgajatelja u učeničkom tomu.

„Prepoznavanje, lošijih navika učenja, održavanje možda individualno ili grupno ili preko sastanka kao odgojne skupine – učiti kako učiti zapravo jer puno djece dođe s lošijim navikama učenja, nekog kampanjskog učenja i to ili lošijeg predavanja. U tom svemu, pa mislim da je prvenstveno to da ih usmjeriti, na koji način dobro učiti i kako postići bolji uspjeh.“ (Ž_16)

„Tipa što se tiče kognitivnog područja, tu bih rekao da ima manje rizika jer ti možeš, učeniku pomoći tipa što se tiče škole na nekakav način. Možeš ga ispitati, možeš ga u biti učiti kako učiti, nekakve tehnike, ne moraš ga direktno učiti hrvatski, nego općenito na koji način pristupiti onome što ima, nekakvim materijalima da bi mogao on sam krenuti i tako dalje. (...) Mislim, opet možemo tu nešto zeznuti da učenik dobije lošu ocjenu. Ali loša ocjena će se ispraviti“ (M_10)

Sadržajno-tematski kognitivno područje podrazumijeva organizaciju učenja i vremena učenja, praćenje i podršku školskom uspjehu te rad na specifičnim područjima kognitivnog razvoja među kojima se spominju: učiti kako učiti, prepoznavanje i usmjeravanje navika učenja, učenje novih vještina i znanja te jačanje strukture učenja i koncentracije.

4.2.1.3. Podtema: **Područje kreativnosti**

Područje kreativnosti odgajatelji najmanje direktno spominju ili s jasnim sustavnim obrazloženjima što sve pripada tom području. Iako odgajatelji vode različite izborne programe iz područja kulture i druge slične programe obogaćivanja, kada je riječ o mentorskoj razini, područje kreativnosti ostaje vrlo slabo definirano.

„Zato napominjem da je važna kreativnost jer oni nisu fokusirani, nisu koncentrirani, raspršeni su. I onda ti kroz te nekakve sitne zadatke koje imaju tokom dana, pa nek' to bude vrijeme ili razne stvari koje moraju obaviti – zapravo ih vraćaš nazad u tračnicu. Ali oni jednostavno žive u nekakvom virtualnom svijetu. (...) Jer ta kreativnost kod mladih ljudi je zapravo sve jer ti u principu sve stvari od kritičkog mišljenja do nekih inovacija i svega ostaloga. I to je jako bitno.“ (M_17)

„Ili uključiti se u neke tipa, ako su kreativci – znači ono, to smiruje. Što, mislim, imamo – ne znam – pregršt kreativnih aktivnosti. I onda se zapravo osjećaju korisno, da su nešto dobro napravili. I mislim da na taj način možemo pozitivno podići njihovo mentalno zdravlje.“ (M_28)

„Kreativno, osobno mislim da se s kreativnim sve manje bavimo. Najviše se bavimo kreativnim, kad se pripremamo za Domijade i ovog Božića, nešto. (...) Mislim da je to kreativno, kad dosadi, kroz deset godina mogu primijetiti da je to manje kreativno (Ž_10).

Pojedini odgajatelji naglašavaju važnost razvoja kreativnosti i širinu tog pojma uopće koje je povezano i s inovacijama i načinom mišljenja.

4.2.2. Tema: Obilježja mentorske razine neposrednog rada

4.2.2.1. Podtema: **Neposredni rad na mentorskoj razini zahtijeva individualni pristup učeniku, stalno opažanje i osluškivanje učenika, a rad nerijetko ovisi o uzrastu učenika**

Velika većina odgajatelja direktno ističe kako je u mentorskom neposrednom radu ključan individualni pristup učeniku jer svatko je individua i ima svoje specifične potrebe. To podrazumijeva uočavanje pojedinačnih sposobnosti, potreba, mogućnosti i karakteristika kod učenika te prilagodba odgajateljskog pristupa tim potrebama. Osnovni cilj upravo takvog pristupa je na neki način doprijeti do učenika i prepoznati što je njemu potrebno, što mu odgovara.

„Jako zahtjevno, oduzima puno energije i puno vremena, ali meni se pokazalo kao najbolji način da svakom učeniku pristupim u najboljoj mjeri individualno.“ (Ž_12)

„Ti moraš svoj rad prilagoditi tom djetetu. Znači, svakome na svoj način. Znači, nema više, da tu odgajaš skupinu i sad će biti vrijeme učenja i sad je to tako. Ne. Nego ti moraš u toj odgojnoj skupini misliti na svakog pojedinca i prilagođavati se, znači svakom pojedincu. Znači, ako ja imam odgojnu skupinu od 18 djevojaka, znači, ja svoj rad moram prilagoditi na 18 načina.“ (Ž_28)

„Svakom postupku promislim, aha, da nikoga ne povrijedim, da ne napravim trajnu grešku. Čak i kad se dogodi nešto neugodno, trudim se da to bude "zapakirano" u nešto pozitivno – kao sendvič u kojem je između dva dobra sloja ono loše. Takvim pristupom, zapravo, puno više dobivam. (...) Jedno bez drugog ne ide, to opažanje

mi se čini nekako jako važno u mom poslu. Meni daje jedan osjećaj sigurnosti na poslu da držim konce u ruci, naprosto da opažam, čak i ne reagiram, na svaku i ne moram reagirati na svaku, ali moram nekako opaziti i to povezat, pratiti iz dana u dan, i to povezati u jednu cjelinu.“ (Ž_33)

Ovaj rezultat povezan je i s ulogom odgajatelja, gdje se ranije u rezultatima spominje upravo važnost prepoznavanja potreba. Odgajatelji spominju kako individualni pristup učeniku ovisi i o uzrastu učenika. Primjer koji se navodi je prilagodba tema, ali i pristupa ovisno o dobi jer nije isto je li učenik prvi razred ili maturant.

4.2.2.2. Podtema: Odgajatelji više vremena provode u neposrednom radu s učenicima u odnosu na ostale poslove poput organizacijskih poslova i vođenja pedagoške dokumentacije

Svi odgajatelji navode kako im je najvažniji neposredan (direktan) rad s učenicima. Gotovo svi procjenjuju da im najveći omjer (često govore o postotku) opada na neposredan rad, dok na ostale poslove znatno manje. Neki odgajatelji, iako manjina, smatraju da je odnos otprilike polovičan, dok jedan sudionik ističe da se on mijenja s obzirom na dinamiku školske godine.

„Možeš ti cijeli dan maltene presjediti pa ćeš imati probleme s vodstvom doma ili ćeš nešto raditi (drugi poslovi), pa ćeš imati problem sa djecom nećeš ih moći kontrolirati. Tako da si zapravo primoran da se usmjeriš u neposrednom radu. Pa mislim da je to nekako 50-50, dosta odlazi i na ostale stvari.“ (M_17)

„Neposredni rad, definitivno osamdeset posto poslova, ako ne i više, zato što imam kontakt s učenicima svaki dan. I bez obzira, izborni programi, posebni programi, tvoja skupina ili neka druga skupina, uvijek si u kontaktu s učenicima. Dakle, neposredni rad je definitivno primaran u velikom postotku. Možda čak više od osamdeset posto, dok ostali poslovi zauzimaju nekakvih, hajde, čak bih rekao i petnaest posto.“ (M_16)

Nekolicina odgajatelja spominje kako imaju poteškoća s vremenom i organizacijom vođenja pedagoške dokumentacije jer im nije u fokusu pored učenika, a dio je odgajateljskog rada, čega su svjesni i takav pristup odabiru.

„I onda nekad moram zatvoriti vrata svog ureda da bih ispunila svu tu dokumentaciju, ili odnosim poslove doma, prijavljujem se na e-Dnevnik, koji isto nekako previše. Čovjek može doživjeti i nekakav burnout jer je konstantno u tom

poslu. Ne želim zanemariti gdje su razgovori i podrška, a opet tu je ta papirologija koja čeka. (...) Kao što danas kažu: "Ako se nije fotografiralo – nije se dogodilo." Tako i kod nas: "Ako se nije zapisalo – nije se dogodilo."“ (Ž_8)

„Najmanje rada bi bilo u pripremama, u nekim različitim poslovima, u evidenciji, u administraciji, u različitim tim oblicima. Ne moram reći – osjećam da mi je neadekvatan način vođenja dokumentacije.“ (Ž_28)

Vođenje pedagoške dokumentacije često predstavlja formalnost.

4.2.2.3. Podtema: Postojeća operacionalizacija područja mentorske razine treba reformu i prilagodbu, traži cjeloviti pristup i nefragmetiranje broja sati

Odgajatelji na određeni način većinom propituju postojeću podjelu na četiri područja rada, osobito kada je riječ o planiranju i programiranju istih na mentorskoj razini i određivanju broja sati za određeno područje. Moguća reforma mentorskih područja prema odgajateljima, ovisno o sudioniku, traži ili dodatno proširenje područja, ili veću fleksibilnost u određivanju broja sati ili specifikaciju tema koja pripada određenom području.

(U vezi osmišljavanja četiri područja) „Je, to se izrodilo kroz te neke naše ljetne i zimske škole i savjetnica. I onda su sami odgajatelji prije formirali prije (...) Pa je svaki dom imao svoje pokušaje, pa se to prenosilo. Onda bi po domovima neke stvari otkrivali i tako pa bi ti naši dnevници imali neku strukturu i to, da ima smisla. I to je bio dugogodišnji i desetljeće postepenog evolucije neke.“ (M_28)

Nekolicina odgajatelja smatra navedena područja izuzetno zastarjelim načinom mentorskog rada. Pojedinci ističu i naglašavaju da propisana područja nisu službeni propis, ali da svi domovi djeluju po njima – dogovorno. Ukupno, nekolicina odgajatelja smatra da su područja u redu postavljena i da obuhvaćaju učenika kao cjelinu.

„Zapravo, mi nemamo nigdje propisa. Naš program rada, nama to nigdje ne piše, a ovaj princip po kojem mi radimo i na kojem se inzistira, ta četiri područja. Ja mislim da je to 'pase' odavno. Ja tako radim 30 godina po tome. Prema tome ne može to bit dobro jer su se generacije promijenile, djeca su se promijenila, mi smo se, vrijeme, društvo, potrebe, njihovo poučavanje, sve se promijenilo. Ja stalno zagovaram da bi to nekako trebalo promijeniti. (...) Međutim, mislim da bi trebalo to nekako strukturirati na neki drugi način. (...)“ (Ž_33)

„Razrađeno je to u planu i programu, što koja aktivnost točno podrazumijeva, ali ne možeš se samo držati toga jer mi smo ovdje, ovo je život, nismo mi ni škola ni nekakva tvornica. Mi ovdje živimo 24 sata s učenicima, tako da praktički nikad ne znaš što ti slijedeći dan donosi.“ (M_9)

Odgajatelji tvrde kako se vremena mijenjaju, ali i učenici i njihove potrebe i da to zahtjeva veću slobodu, ali i fleksibilnost u planiranju i programiranju mentorskog neposrednog rada s učenicima. Ono što većina napominje je nemogućnost jasnog određivanja ili razlikovanja koja je tema dio kojeg područja, odnosno da su brojna od njih isprepletena višestruko.

„A mislim da nije loše, mislim, nekako mora biti podijeljeno u neke faze, odnosno neke načine kako radimo s djecom, ali ja bih to više napravio kao neke interdisciplinarne teme, kao što imamo u školama. Da nije to tako strogo — sad je ovo kognitivno, kreativno. Da malo da to bude u svakom radu, ima svega pomalo. Nikad ne možemo reći: "Sad ćemo raditi nešto kreativno i to je to", a tu nema ništa intelektualno. Ja bih rekao da se to sve isprepliće i kao tako bih postavio.“ (M_6)

Ovaj rezultat povezan je s razumijevanjem učenika i odgojnog procesa te njihove cjelovitosti.

4.2.2.4. Podtema: Uobičajeni dani u učeničkim domovima na sličan su način organizirani i imaju zajedničke karakteristike

Svi odgajatelji navodeći kako izgleda prosječan svakodnevni dan u učeničkom domu iznose vrlo slične pojedinosti koje skupno obuhvaćaju određene zadatke, dijelove dana i obaveze učenika. S obzirom na specifičnu i drugačiju organizaciju rada u svakom pojedinom domu, jedan dio odgajatelja ističe kako dinamika dana ovisi i o smjeni u kojoj rade. Primjerice, jutarnja smjena u odnosu na popodnevnu ima neke drugačije specifičnosti (npr. buđenje i jutarnja higijena). U svakom slučaju dan započinje i podrazumijeva praćenje zapisa ili informacija od proteklog dana, osobito noćnih pazitelja što onda utječe i na cijelu dinamiku dana ako postoji određeni problem ili situacija ima primat u organiziranju dana. Ovaj rezultat u skladu je s prethodnim rezultatima koji su ukazali na nepredvidljivost i prilagodljivost rada odgajatelja s obzirom na specifične situacije, ali i činjenice da u domu učenici žive.

„Zavisí, sad, ako je neka specifična situacija s nekim, zavisi je li se događalo nešto u školi, jesmo li mi kontaktirali razrednika vezano za nešto specifično što se dogodilo, vezano za ocjene ili za izostanke, bilo što.“ (Ž_20)

„Velike su odgojne skupine i puno je učenika, tako da je svaki dan – malo treba biti tu, malo neposrednog rada, malo razgovor, obilazak soba, razgovor s učenicima, malo svoje pedagoške dokumentacije, osmišljavanje svojih aktivnosti i ostalo“ (Ž_8)

Uobičajeni dan, također, podrazumijeva redovite (i/ili prve jutarnje) obilaske učenika i provjera higijene i urednosti, osobito njihovih soba. Zatim najčešće slijedi određena organizacija dana s obzirom na potrebe učenika i planove odgajatelja. Ono uključuje organiziranje i praćenje procesa učenja i situacija te zadaća vezanih za školu. Podrazumijeva i razgovore s učenicima, rješavanje problema, ali i uključivanje u neke druge dnevne aktivnosti vezane u domu (slobodno vrijeme, programi i sl.).

4.2.3. Tema: Oblici neposrednog mentorskog rada odgajatelja

4.2.3.1. Podtema: **Odgajatelj individualno radi s učenicima, rješava problema i razgovara s učenicima, a najčešće vezano za školu, učenje, izvršavanje obaveza, osobne probleme učenika ili specifične situacije**

Odgajatelji ističu kako znatno vremena provode u individualnom radu s učenicima, što je u skladu i s ranijim rezultatima da učenici traže individualni pristup u organiziranju rada odgajatelja. Individualni razgovori mogu biti formalniji i neformalniji. Postoje određene teme koje su zajedničke kod većine odgajatelja kada je riječ o individualnom radu s učenicima. U tom slučaju najčešće se navode konkretni problemi, osobne situacije učenika, situacije vezane za obiteljske ili ljubavne odnose, zdravstveno stanje pojedinca, prilagodba u domu i situacije vezane za školu.

„Dobro, ovako, u odnosu jedan na jedan, obično s učenikom kad razgovaram, to su teme vezane za njihova nekako proživljavanja, što se događa u školi, vezano za konkretne probleme – tipa za neku ocjenu, plan ispravka ocjena, možda zdravstveno stanje – vrlo često zdravstveno stanje, nekakve kontrole, liječničke, bilo što. Ono što se dogodilo za vikend, kome je nešto bilo, pa onda znaju mi pričati njihovi ljubavni jadi, problemi, što se događa u životu i tako. To su razgovori jedan na jedan – znači ono nešto što drugi ne bi trebali čuti. Tako, to je uglavnom dijeljenje nekakvih informacija. Devedeset posto slučajeva to je najčešće

vezano za nekakav problem, ali naravno, u velikoj mjeri, tu postoji i dijeljenje sreće i svega“ (Ž_20)

Odgajatelji navode kako je važno oslušivati potrebe učenika jer to praćenje vodi i do individualnog razgovora. Ukoliko nije riječ o nekoj konkretnoj situaciji ili problemu, pojedini odgajatelji ističu kako se učenici javljaju dobrovoljno i bez forsiranja želeći nešto osobno podijeliti s odgajateljem. Neki odgajatelji uviđaju kako su učenici individualno drugačiji nego u skupini ili na zajedničkim sastancima. U tom neposrednom individualnom radu su otvoreniiji.

„Možda na način više mu postavljaš pitanja, više da on govori, više da otkriva, nego mu nešto tako nametati i reći, šta ja znam, taj mu bih ovako i onako, nego osjetim što je možda u pozadini. (...) A u biti i ti naši planovi, ja sa svakim od njih ponaosob. Znači po predmetima što je bilo u školi, i što se radilo, potom već malo vidim kako je dijete, kako se osjeća, je li taj dan dobro, je li loše, dal' ga nešto muči. Kroz te neke neobavezne razgovore, o školi i satu, mogu vidjeti malo kako dišu i kako se osjećaju, dal' ih nešto muči ili ne.“ (Ž_29)

„Na individualnoj razini ipak ta djeca malo se više otvaraju, ima malo više, mislim, nego u radu u skupini. Nije to ono sad saznavanje, nego ćeš se više ovoga povjeriti. Tu ćeš saznati neke stvari više koje se tiču njihovih problema, tipa od učenika, pa o roditeljima, pa njihove discipline, upornosti, urednosti i tako.“ (M_17)

4.2.3.2. Podtema: Odgajatelj organizira različite oblike sastanaka odgojnih skupina te ovisno o sadržaju rada ili situaciji radi u manjim skupinama unutar svoje skupine

Osim individualnog rada s učenikom, odgajatelj radi s cijelom odgojnom skupinom, ali i u manjim skupinama. Svi odgajatelji na određeni način rade direktno sa skupinom. Kada je riječ o organiziranju i vođenju sastanaka odgojne skupine, onda su oblici, pristupi i teme različiti od odgajatelja do odgajatelja. Pojedini imaju zadane teme na mjesečnoj razini sukladno jednom od četiri područja mentorskog rada. Tada ih provode s učenicima kao tematske sastanke ili konkretne radionice. Sastanci odgojnih skupina često budu tematski vezani za neku situaciju ili rješavanje problema koje je potrebno riješiti ili na njega ukazati na razini cijele skupine. Neki odgajatelji preferiraju rad u manjim skupinama, pa su sastanci odgojnih skupina većinom informativnog karaktera.

„Tako da ja na sastancima, recimo – imamo, počnem sa sastancima odgojne skupine – mjesečno obrađujem jednu temu, pokušam, iz svakog područja da bude obuhvaćeno. Da Imam svaki mjesec drugo područje. (...) Sam dala da mi

isplaniraju dvije aktivnosti koje bi zajedno kao odgojna grupa htjele napraviti. “

(Ž_16)

„(...) Ja dajem njima neke natuknice, inpuše malo, nešto, ali bit ću samo tamo kao moderator, razumijete, da nešto samo da ih potaknem na razmišljanje i da njima ne bude taj njihov problem prevelik, da vide da postoji nešto drugo. Nije da im nešto namećem, da, da, razumijem ništa, nego je s ovim razgledom komunikacije na taj način taj odgojni rad što se tiče skupine. (Ž_30)

Odgajatelji rade i u malim skupinama unutar svojih skupina. Najčešće kada je riječ o nekom konkretnom razgovoru vezan za manju skupinu učenika. Nerijetko je to rješavanje problemske situacije na razini sobe (primjerice higijena prostora) ili između manjeg broja učenika. Odgajatelji pojedinačno navode da u malim skupinama rade kad se pojave konflikti među učenicima ili cimerima, nasilje, neka emocionalna stanja, traume i sl. U svakom slučaju, manje skupine traže osobniji pristup, a po karakteristikama upravo se i nalaze negdje između rada s cijelom skupinom i rada s pojedincem.

„Onda obično kod mene oni vole čakulat. I onda oni dođu, tipa meni u ured. (...) I onda se njih četvero, pet natiska. I onda ti oni svak' nešto... Dogodi se situacija da: „Ja bih želio nešto napraviti, pripremam...“ Međutim, oni se tu zadrže 2–3 sata, meni pola vremena prođe dok meni svak' kaže svoje probleme. „Ovaj bio u školi, ovaj bio s curom, ovaj bio u kinu“. Onda svak' s nečim da se priključi. Ma stoje na hodniku, to su neformalni grupni razgovori. “ (M_16)

Važno je za naglasiti da to nisu samo razgovori o problemima nego i dijeljenje lijepih trenutaka, smijeha i sl.

4.2.3.3. Podtema: Odgajatelj vodi odgojnu skupinu, brine o grupnoj dinamici i koheziji, potiče vršnjačku potporu i organizira rad u skupini, ali na neki način radi i sa svim učenicima u domu

Osim neposrednog rada s odgojnom skupinom, odgajatelji vode odgojnu skupinu. Vođenje odgojne skupine ima nekoliko dimenzija. Odgajatelji većinom navode važnost grupne dinamike i grupne kohezije. Najviše se očituje u međuvršnjačkoj potpori, čak i međugeneracijskoj potpori u smislu starijih učenika prema mlađima. Pojedini odgajatelji spominju da postoji nekolicina učenika na koje se gotovo uvijek može računati i koji služe kao produžena ruka odgajatelju jer oni sami mogu potaknuti i pokrenuti druge učenike.

„(...) Meni je to nekako najvažnije na početku kad ja dobijem učenike, onda ih slažem po sobama na način da ih pokušam smjestiti koji su mi prvi i mlađi, koji mi dolaze prvi i drugi razred, sa starim učenicima iz tog smjera da bi oni pomagali jedni drugima.“ (M_9)

„Ali ovdje oni su tu pre snažni kad su zajedno. Kad su zajedno, to je energija, a kad se rasprše... A kažem, a kad nisu u toj skupini, oni kao da se raspadnu, kao da ih nema, ono 'puf'.“ (Ž_30)

„Tako da ja bih to izdvojila – svatko zahtijeva individualizirani pristup, opet mislim da je u zajednici domskoj bitna i ova pripadnost nekoj grupi“ (Ž_8)

Vođenje traži osluškivanje od odgajatelja, a to na neki način usmjerava i njegovo planiranje rada. Pojedini odgajatelji navode kako im je jako važno promišljati o tome kako da zaokupe učenike, da nešto osmisle i zajedno to rade. Na vođenje skupine i organiziranje rada u skupini ima svojevrsni utjecaj i stil rada odgajatelja, osobnost i činjenica što se u tom periodu događa u domu.

„Iako meni može... ja sam u jednoj, nepovoljnoj ulozi jer sam odgajateljica u muškoj odgojnoj skupini – i pa, mislim da može to modeliranje biti puno lakše kad si odgajateljica u ženskoj odgojnoj skupini, a odgajatelj u muškoj odgojnoj skupini – ali mislim da svoju ulogu nekako najviše kroz tu emociju, kroz emocionalni dio promatram – human i jedan pristup i prisutnost...“ (Ž_12)

Određeni odgajatelji imaju iskustva rada s mješovitim skupinama, dok su drugi imali priliku u karijeri raditi ili zasebno s dečkima ili zasebno s djevojkama, ali su neki iskusili oboje. Vidljivo je da se u tim slučajevima često spomenu različitosti u pristupu, očekivanju, ali i stilu rada ovisno o strukturi skupine prema spolu (zasebno i u mješovitim skupinama).

„Meni su dečki bili ono. Oni su konkretni, kažu ti u facu što misle, ja to nisam nikad zamjerala, ali poslije sve bude okej. Djevojke su malo specifičnije, i tu mi je malo pomogla moja stručna suradnica. Tu sam se ja isto promijenila kao odgajatelj, kada sam dobila mješovitu skupinu. Vidjela sam da s njima moram na jedan totalno drugi način. Malo za mene teži jer ja volim biti konkretna, otvorena, ajmo dalje.“ (Ž_29)

„Moram priznati da mi je to bilo veliko osvježenje. To je neka totalno druga psihologija, otvorio se jedan novi svijet, dimenzija. Cure su totalno drugačije, drugačije funkcioniraju kao grupe. Dečki su drugačiji. Jedno novo osvježenje i izazov i donijelo mi je novi entuzijazam i onda sam ostao do dana današnjeg.“
(M_28)

U svakom slučaju kada su odgajatelji promijenili vođenje skupine, takva promjena im je pomogla u boljem razumijevanju ne samo učenika, nego i sebe.

4.3. Rezultati nadteme "UČENIK U UČENIČKOM DOMU"

4.3.1. Tema: Obilježja srednjoškolaca kao učenika učeničkih domova

Kada odgajatelji govore o učenicima i njihovim obilježjima često se ponavljaju određene teme, sadržaji ili stavovi iskazani kako ranije u intervjuima, tako i u prikazanim rezultatima. U ovom kontekstu spomenuti će se ona obilježja koja su izravno povezana s obilježjima srednjoškolaca kao temeljnih subjekata odgojno-obrazovnog procesa i rada odgajatelja u učeničkom domu. Ujedno, ova obilježja predstavljaju izazove u radu, dok će tema *Obilježja odnosa odgajatelja i učenika* zapravo prikazati svojevrsne potencijale rada sa srednjoškolcima.

4.3.1.1. Podtema: Srednjoškolci su u burnom periodu adolescencije, opterećeni međusobnim odnosima i školom, manje otporni na stres i neke mentalne teškoće te su kao generacije drugačiji od prethodnih

Odgajatelji primjećuju određena obilježja srednjoškolaca, a povezana su s njihovim razvojnim periodom adolescencije, ali i s drugim čimbenicima posebice vremenom u kojem živimo. Određeni odgajatelji vrlo decidirano navode da je period adolescencije razvojno gledano sam po sebi nov, stresan, drugačiji i buran.

„Ja mislim da ne postoji životni period koji je toliko kompleksan kao adolescencija i kojeg se ja toliko istovremeno bojim, a s druge strane, kako mi je to onako, wow, nešto, ajmo to je istražiti, ajmo u to zaroniti. Jer to je bura, ali i zato se nešto wow skriva.“ (Ž_12)

„To su teške godine. Njima je to teško. Oni imaju želje, ali nemaju snagu -mentalnu da to naprave.“ (Ž_29)

Postoji cijeli niz obilježja koje pojedinačno ili u određenim skupinama odgovora koriste odgajatelji kako bi definirali ono s čime se svakodnevno susreću u radu s srednjoškolcima. Gledajući na učenike i njihov unutarnji svijet, primjećuju da imaju nisko samopouzdanje, da su emocionalno ranjivi i osjetljiviji na mentalne teškoće.

„Ovako, meni ja mislim da ovaj internet, to sve što nam je dobro dao, da nam je donio dosta i tereta. To sam primijetila od učenika, kako dolaze u prvom razredu i to u par generacija sad zadnjih da sebe ne vide kao lijepe učenike. Znači nisu si lijepe i onda kad se uključe u neku aktivnost, ja to fotografiram, fotkam, ono, napišem, radimo, je malo nešto jel. One sve imaju ovaj rad, ovaj rad, ovo skrivanje

lica i sve. Znači u pribranom dijelu svijetla sve i ono, znači taj element je pa onako zastupljen jako, jako zastupljen od nekih.“ (Ž_20)

Promatrajući njihove međusobne odnose koji su im važni, određeni odgajatelji primjećuju da srednjoškolci imaju veliki pritisak okoline i potrebu da se prilagode ili nekome svide. Važni su im međuljudski i vršnjački odnosi, ljubavni odnosi, a čest izvor stresa, pojedini ističu, predstavlja škola i pritisak u izvršavanju školskih obaveza. Pojedini odgajatelji dodaju slijedeća obilježja: negiranje autoriteta, nespремnost u donošenju odluka, manjak koncentracije, poremećen sustav spavanja, zadovoljenje onim minimalnim, nemaju strpljenja („sad i odmah“), konfuzija, manja tolerancija na različitost. Nekolicina odgajatelja ističe da srednjoškolci žive u prezaštićenom okruženju, pa su sve manje otporni na pritisak i sve im je dozvoljeno.

„Koliko god oni negiraju autoritet, oni su sami sebi autoritet, oni traže autoritet i koliko god ne žele. Oni u stvarnosti, znači u toj nekoj ladici, oni traže da ih netko vodi.“ (Ž_30)

„Oni su skupina koja voli eksperimentirati u svemu. Oni se traže, oni traže svoje društvo, oni traže nekakve ljubavi, oni traže gdje će povoditi slobodno vrijeme, gdje će izlaziti, kojim sportom će se baviti u koje kafiće će odlaziti.“ (M_9)

Određeni broj odgajatelja navodeći obilježja srednjoškolaca i njihovog adolescentnog perioda primjećuju razlike između srednjoškolaca nekada i danas. Neki od sudionika govore načelno, a neki navode konkretne primjere. Navodi se tako određena razlika s obzirom na ranije generacije, užurbanost i promjene u svijetu.

„Najveći izazov je opet to. Znači, taj je taj neki jezik, uopće shvatiti njihove te neke ideje jer mislim da su nas preskočili miljama, da su daleko od nas. I ja tvrdim da su svi oni puno pametniji od mene, i puno inteligentniji od mene. I dakle, koliko god se mi činili da se ne bi u nekim situacijama snašli — milijun puta su mi dokazali da će se snaći. Da se ne moram, toliko brinuti za njih jer nisu se samo oni promijenili, nego se cijeli svijet mijenja“ (Ž_10)

Manji broj odgajatelja tvrdi da ponekad teško ili sve teže razumiju nove generacije učenika.

4.3.1.2. Podtema: Srednjoškolci prekomjerno koriste mobitele, društvene mreže i internet, manje kvalitetno komuniciraju i općenito su nezainteresirani i manje motivirani za konkretne aktivnosti u domu

Gotovo svi odgajatelji ističu korištenje mobitela i vrijeme provedeno na društvenim mrežama kao jedan izazov današnjih mladih zbog čega je i izdvojena ova zasebna podtema kao rezultat. Sumirani odgovori upućuju na slijedeće tvrdnje na temelju iskustva odgajatelja. Učenici su tako navezani na mobitele i društvene mreže (učenicima je teško odvojiti se od mobitela, nisu svjesni vremena koje provedu na mobitelima i društvenim mrežama te ih koriste bez dubljeg razumijevanja). Učenicima je na mobitelu i internetu sve dostupno (npr. zabava, međuljudski odnosi) što im odvlači pažnju i čini ih nemotiviranim za druge aktivnosti. Jedna sudionica predlaže da bi bilo dobro razmisliti da se u kućnom redu nekako definira da se u večernjim satima prije spavanja odlažu mobiteli.

„Znači, primjećuje se –tehnologija, ono mobiteli, to već zvuči ofucano. Ali, kad netko kaže da su stalno na mobitelima – stvarno je to potpuno ludilo.“ (M_17)

„Iznenadili bi se koliko preusko u nekim područjima, što možda nisu TikTok, Instagrami i nešto što su njihove svakodnevne brige, malo zapravo pokazuju nekakvu intuitivnost u potrazi za svim životnim informacijama koje trebaju“ (Ž_8).

„Ja imam osjećaj da oni imaju osjećaj da su oni na društvenim mrežama da je to ono gdje su oni što hoće, a to nitko ne vidi, da to nisu oni i da su jedno na društvenim mrežama, a drugo su u pravom životu“ (M_9)

Jedan dio odgajatelja primjećuje da učenici manje kvalitetno komuniciraju te su više usmjereni na sebe i svoje potrebe, postajući veći individualci. Također, govore da je komunikacija sa srednjoškolcima danas vrlo izazovna, teška, posebice u odnosu na ranije. To je povezano i s drugim rezultatima o obilježjima srednjoškolaca danas.

„Kada dođu u dom, odu u svoje sobe, oni su pojedinci. Razumijete, oni ne komuniciraju! Ne komuniciraju previše s drugim u domu nego samo s tim svojim cimerom.“ (Ž_30)

Gotovo svi odgajatelji primjećuju pad motivacije učenika za aktivnosti, što se vrlo jasno očituje u uključenosti i zainteresiranosti za domske aktivnosti, izborne programe, a

onda i domski život općenito. Određeni odgajatelji to direktno povezuju s prethodnom temom, smatrajući da je uzrok upravo prekomjerno korištenje mobitela i društvenih mreža. Odgajatelji primjećuju da je potrebno puno vremena i truda uložiti u motiviranje učenika, ali neki ističu da učenicima na kraju bude drago da su u nečem sudjelovali i bili uključeni.

„Po meni, to je današnji problem broj jedan u domu. Znači, motivirati ih da se uključe, čak i u nešto što ne zahtijeva od njih nikakav angažman, u smislu da će oni biti prozvani i pitani ili nešto – znači samo svoje vrijeme da daš i čak da se zabaviš – ni to ne žele.“ (Ž_20)

Korištenje mobitela i fokusiranje pažnje povezani su sa smanjenom motivacijom za učenje i odvajanje vremena za učenje, što ističu pojedini odgajatelji.

4.3.2. Tema: Obilježja odnosa odgajatelja i učenika

Navedena tema uključuje perspektivu odnosa učenik – odgajatelj. U njemu se prepoznaju ne samo specifičnosti samog odnosa, već i potencijali srednjoškolaca kao glavnih subjekata u odgojno-obrazovnom radu odgajatelja. Odnos odgajatelja i učenika na neki način proizlazi iz specifičnosti njegove uloge.

4.3.2.1. Podtema: **Odnos odgajatelja i učenika podrazumijeva stalnu komunikaciju, otvorenost, prilagodljivost, iskrenost, povjerljivost i povjerenje**

Komunikacija odgajatelja i učenika svakodnevni je proces. Odnos odgajatelja i učenika, kao što je ranije navedeno u rezultatima, podrazumijeva i višestruku ulogu odgajatelja. Sudionici navode kako je taj pristup zapravo nešto temeljno što se ugrađuje u taj odnos.

„Da, i ja mislim, naša djeca, ja kad dođem na posao, meni je lijepo, da je njima lijepo.“ (Ž_8)

„Moramo se prilagoditi njima. Prije su se učenici prilagođavali nama, a sada je skroz drugo vrijeme i mi se moramo prilagoditi tim tehnologijama i otkriti njihove mogućnosti.“ (M_16)

„Nekad roditelji nemaju vremena za njih, možda su u gužvi i rade. Možda se srame neke stvari reći roditeljima. Mislim da nas gledaju malo drugačije. Da su puno

otvoreniji prema nama, da ne skrivaju baš toliko. S tog aspekta da smo mi ta odrasla osoba kojoj se oni mogu doći i povjeriti.“ (Ž_10)

Pojedinačni ili neki ponavljajući odgovori odgajatelja, a tiču se odnosa učenik-odgajatelj, uključuju nekoliko čimbenika. Prije svega da se učenici osjećaju ugodno i da im bude lijepo, da steknu odnos povjerenja i povjerljivosti prema odgajatelju te da su u odnosu iskreni, prilagodljivi i otvoreni. Taj odnos traži dosljednost i osjećaj sloge.

4.3.2.2. Podtema: Učenici oplemenjuju odgajatelje i čine ih boljim osobama te ih odgajatelji doživljavaju kao svoje, pružaju im motivaciju, zadovoljstvo

Gotovo svi odgajatelji tvrde kako ih rad s učenicima ispunjava, a u svojoj osobnosti i radu vide napredak upravo zahvaljujući radu s njima. Odgajatelji učenike doživljavaju kao svoje, smatrajući ih dijelom njihovog osobnog svijeta. Nekolicina naglašava da je riječ posebnoj vrsti odnosa, koji nije prijateljski, ali je suradnički, partnerski. Odgajatelji pojedinačno o učenicima iskazuju različite tvrdnje koje u svojem sadržaju nose konkretnu i jasnu poruku o onome što oni predstavljaju za odgajatelja. Tako za njih kažu: „Moja djeca“, „Učitelji“, „Motivatori“, „U vrhu kategorije dragosti“, „Zadovoljstvo“, „Kraljice“, „Ogledalo mene i rada“, „Moj pokretač“, „Iznenadjenje“, „Kao moji rođeni“, „Veliki umor i velika sreća“.

„Jednu emociju u meni izazivaju koju ne znam opisati. Ne mogu je opisati. - Dobru?- Da, da, da. Imam dijete pa ono često puta tako uspoređujem. Pobuđuju mi jednu emociju, vrlo sličnu koju imam prema svom djetetu, ali mi je isto... Nije, nije to isto.“ (Ž_12)

„Jako se čovjek veže za učenike. To moram reći, znate, kad otpuštamo maturante, mislimo, joj, kako sad, tugujemo za njima. Sad gledam ove generacije, pa malo vremena treba da nam uđu u taj naš svijet kvalitete, odnosno da se povežemo. Tako da osobno jako doživljavamo emotivno te naše učenike jer ja mislim da se ne bi ni moglo kvalitetno raditi ako ih ne prihvatiš kao dio svojih dragih.“ (Ž_28).

U kontekstu potencijala srednjoškolaca, najviše se iskazuje upravo u onome što srednjoškolci predstavljaju za odgajatelja, svakog ponaosob. Oni su na neki način nada, perspektiva i inspiracija. Veliki broj odgajatelja direktno govori kako ih oni čine boljima, mijenjaju ih, usavršavaju i uče. Zapravo, srednjoškolci predstavljaju veliku motivaciju u osobnom i profesionalnom životu i radu odgajatelja u učeničkom domu.

„Potencijali od raznih učenika, vidiš što ih zanima jer vidim često da su neki vrlo napredni, kreativni, ovako inteligentni, spretni s rukama, neki znaju sa strojevima raditi, neki su sportaši. Pisanje, pjesmice, gluma, tako, glazbene aktivnosti neke njihove. Vidi se da imaju zapravo jako puno, jako široke interese.“ (M_6)

„Pa, motiviraju me učenici. Mi kako radimo s učenicima smo svaki dan sve mlađi i mlađi.“ (M_16).

„I zapravo mislim da bez obzira na sva usavršavanja, ono koje imam da s njima najviše se usavršavam, da ih slušam i vidim.“ (Ž_10)

„Znači, to mi je neki stvarno mjesto gdje se jako dobro pronađem. Mislim sad na učenike u našem domu.“ (M_28).

Iako slijedeća tvrdnja pripada interpretativnom dijelu sadržanog u raspravi rezultata, ovdje će se jer tom mjestu i rezultatu posebno pripada, iskazati jedna neverbalna karakteristika koja nije iskazana riječju, ali time osobito u pogledu ove teme i IPA analize, ništa manje važna, dapače bitna za rezultate istraživanja. Naime, gotovo svi odgajatelji su prilikom postavljenog pitanja *Što za Vas predstavljaju Vaši učenici?* ili kratko zastali ili većinom odmah izmijenili ekspresiju lica pokazavši široki osmijeh, ozarenost, sreću.

4.3.2.3. Podtema: **Kontakt i susret s nekadašnjim učenicima odgajateljima potvrđuje njihovu uspješnost u odgojnom procesu**

Velika većina odgajatelja navodi kako je s motivacijom i svrhom njihovog posla povezana činjenica kad im se nekadašnji učenici jave, sjete, posjete ili pozdrave, a sada su odrasli i zreli ljudi. To odgajateljima predstavlja svojevrsnu nagradu za njihov trud i rad.

„Mislim da su nam tu uvijek one važne situacije kad nam se bivši učenici jave, kad nam kažu: „Odgajateljice, dobio sam dijete“, „Odgajateljice, udajem se“, „Završio sam fakultet“ i tako. To su najbolji pokazatelji koliko mi ulogu imamo u njihovom životu.“ (Ž_12)

„Vizija je da su u nekim malim stvarima promjene. Kad vam se tako nekoliko godina, netko čuje neku pjesmu, pa vam se javi. Kaže podsjetilo nas je na vas i neke trenutke. Pa ostave neku porukicu.“ (Ž_8)

Odgajatelje osobito raduju uspjesi nekadašnjih učenika, a oni vrlo rado dolaze u dom, javljaju se odgajateljima te se s vrlo lijepim sjećanjima i riječima osvrću na domski život. Neki od odgajatelja ističu kako nekadašnji učenici često naglase kako im je tek sada, kada su stariji, jasno zašto je nešto u domu bilo kako je i da u suštini ima nekog smisla.

„Definitivno ti neki moji učenici. Svugdje po HR putujem i ja u svakom mjestu mogu imati nekoga i stati. Ja imam takve učenike da gdje god dođem ja se mogu ići i kući javiti, poslati poruku, ej evo me prema tebi, idemo se naći na kavi ili piću, jeste završili, do ste. Nitko od njih mene nije odbio. Tako da to, definitivno. To je to neko bogatstvo. Kad mi dolaze učenici ovdje sa svojom djecom. Imam ja učenike koji već imaju svoju malu djecu, pa dođu s malom bebom. Imamo te učenike koji su bili dečko i cura u domu pa su se oženili. To je najvažniji dio kad se oni tebe dođu javiti i neće okrenuti glavu od tebe. A netko od te djece koje je bilo malo nestašnije kad te vidi negdje pa ti kaže profesore, a nije ti se nije možda prije u domu ni obraćao. Kad oni nakon par godina skuže što smo mi napravili za njih u domu, pa se oni onda s poštovanjem odnose prema tebi.“ (M_9)

Većina odgajatelja je u kontaktu s nekadašnjim učenicima i to su odnosi koji traju, a neki mogu prerasti i u prijateljstva.

4.4. Rezultati nadteme "UČENIČKI DOM KAO SUSTAV"

Nadtema *"Učenički dom kao sustav"* objedinjuje dvije teme. Prva se odnosi na iskustvo odgajatelja o položaju učeničkih domova u najširem smislu riječi te profesije odgajatelja, a druga tema u svojim podtemama prikazuje stavove odgajatelja na temelju njihova iskustva o tome na koji način se ostvaruje doprinos i uloga učeničkog doma kao odgojno-obrazovne ustanove na učenike. Važno je napomenuti da se rezultati ove nadteme, iako objedinjeni, zapravo u intervjuima vrlo često protežu tijekom cijelog istraživačkog procesa i intervjuiranja jer su neodvojivi od drugih, već analiziranih rezultata prethodno navedenih triju nadtema.

4.4.1. Tema: Položaj učeničkih domova i odgajateljske profesije

4.4.1.1. Podtema: **Budućnost učeničkih domova je osigurana jer su neophodni, potrebni i važni kao odgojno obrazovna ustanova**

Gotovo svi odgajatelji smatraju kako je budućnost doma zagarantirana jer domovi predstavljaju važnu i respektabilnu sastavnicu odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj. Odgajatelji smatraju da budućnost učeničkih domova ide u pozitivnom smjeru, a neki od njih ističu da će svakako budućnost biti bolja nego prošlost ili sadašnjost.

„Ja mislim da je nama budućnost dobro zagarantirana. Sad ću ti reći koji je razlog: ako radimo dobro s djecom, a većina nas vjerujem da radi, nama ne treba nikakva reklama za dom. Nama su najbolja reklama učenici i roditelji koji izlaze iz tog doma, koji znaju što su prošli s nama kroz cijeli tijek školovanja, učenik, odgajatelj, roditelj, škola. (...)“ (M_16)

„Tako da dom je jednostavno dobra opcija, najbolja koja postoji za tinejdžera i srednjoškolsko obrazovanje“ (Ž_29)

Nekolicina odgajatelja pojedinačno navodi određene zanimljivosti povezane s iskustvom, a to su: djeca i roditelji kao najbolja promidžba doma, mogućnost učeničkih domova i multikulturalnost u budućnosti (dolazak novih kultura) i učenički dom kao optimalno mjesto za razvoj jednog srednjoškolca.

4.4.1.2. Podtema: **Postoje ključne i naglašene razlike između učeničkih domova i škola**

Iako se u intervjuima gotovo nigdje sudionike ne pita o sličnostima i razlikama između škole i učeničkog doma, gotovo svi odgajatelji tijekom intervjua vrlo jasno,

ovisno u većoj ili manjoj mjeri, na određenim mjestima naglase da postoje razlike između te dvije ustanove.

„I ne znam, taj je općenito pristup djeci, koji je puno osobniji nego u školskom sustavu.“ (M_6)

Prije svega, temeljna razlika koja se ističe kod većine odgajatelja je veća odgovornost u radu koja je prisutna u učeničkom domu u odnosu na školu. Prema iskustvima odgajatelja, ona proizlazi iz činjenice da je učenički dom više odgojno usmjeren za razliku od škole koja je obrazovna. Zatim, odgajatelji primjećuju da je pristup prema učenicima u učeničkom domu mnogo osobniji i neposredniji u odnosu na školu jer se direktno tiče njihova osobnog života, odgoja, funkcioniranja.

„Mislim u školi, dođu i vrate se kući, a ovdje stalno su i spavaju pet dana“ (M_28)

S tim su povezane i tvrdnje odgajatelja da je ključna razlika ta da za razliku od škole, učenici u učeničkom domu i žive. U taj proces ulaze sve njihove potrebe, svakodnevne rutine, boravak 0-24 sata, jednostavno sve. Prema iskustvo odgajatelja, jednostavno je to već dovoljna činjenica koja upućuje o važnosti i odgovornosti rada u učeničkom domu te razlici u odnosu na školu.

„Mojim prijateljicama koje rade u školi, one danas ne mogu shvatiti što ja radim, na dane i kažu, ajme blago ti na dane i kažu, ajme ne bi ja to nikad radila.“ (Ž_33)

Također, pojedini odgajatelji ističu kako tako u školi nakon nastave odgovornost prestaje, dok je u učeničkom domu ona stalna i kontinuirana. To se, prema nekima, očituje i u odgovornosti uloge odgajatelja koja nadilazi formalnost, strukturu nastavnog sata ili smjenu jer podrazumijeva cjelovit odnos, stalnu dostupnost i učenika kao osobu koja u domu živi.

„I da me netko pita što radiš? Ono, odgajatelj sam u učeničkom domu. Ono vidim on nema pojma što je to. A onda moram to opisati. A najgore mi je ono, kako ću ja njemu to jednostavno opisati u jednoj rečenici, a ono ne možeš, to bih mogao sad pričat“ (M_10)

Određen dio odgajatelja tvrdi kako je i njima samima, neovisno o radnom iskustvu u domu, vrlo teško precizno objasniti što se sve događa u učeničkom domu i koja je decidirana uloga odgajatelja te da nerijetko i nakon tumačenja, ostane nedovoljno jasno jer nije dovoljno iskustveno proživljeno od osobe koja u domu ne radi.

4.4.1.3. Podtema: **Učenički domovi i odgajateljska profesija su na margini sustava, zapostavljeni i neprepoznati**

Navedena podtema ima veliki broj aplikacija u tematskim jedinicama unutar svih intervjua. Brojni dijelovi transkripata ukazuju na važnost ove podteme. Ona je slojevita, a može se prikazati u nekoliko ključnih određenja, a to su: marginalnost, zapostavljenost i neprepoznatljivost učeničkih domova i odgajateljske profesije.

Marginalnost se proteže kod većine odgajatelja kao izazov učeničkih domova, prvenstveno u kontekstu nadređenog sustava odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Odgajatelji većinom tvrde kako su škole većinom u prvom planu, a da kad se učenički domovi spominju to je vrlo deklarativno. Primjerice, brojni se *policy* dokumenti odnose većinom na škole (npr. Covid preporuke) iako se tiču i učeničkih domova (deklarativno), ali učenički domovi kao cjelina nemaju prilagođenu regulativu od obrazovne politike.

„Nekad imam dojam da nas gledaju kao drugu rupu na svirali, kao da smo manje vrijedni. (...) Domovi su imali, ajde sad je to malo drukčije, ali su imali stigmatu da bi tamo učenike pokrivali i pjevali nina-nana, da oni ispavaju, da imamo im papicu. I da je to naš posao i to je tako bilo godinama. Domove nitko nije ni spominjao ni da smo u sustavu srednjeg obrazovanja, ništa. Domovi nisu bili nigdje. Kažem, čuli su za KPD Zenica. Ja se malo zafrkavam, ajde za takve neke domove, ali ovo svi pitaju: Šta ta djeca idu kući? Su oni zdravi? Neki učenici ne žele ići kući (...) (Ž_30)

Zapostavljenost je odrednica usko povezana s marginalnosti, a odnosi se na nedovoljno znanstveno, stručno, pravno-regulativno i kvalitetno bavljenje te razvijanje učeničkih domova kao neophodnih odgojno-obrazovnih ustanova u Republici Hrvatskoj. Prije svega zapostavljenost je povezana s osiguranjem kvalitetnih uvjeta života u učeničkom domu. Dio odgajatelja spominje da treba osigurati bolje prostorne uvjete učenicima u domu što traži ulaganje (npr. smještaj u sobama, kupaonice, zajednički prostori i sl.).

Zapostavljenost koja proizlazi iz marginalnosti svakako je i nedovoljna znanstvena angažiranost oko učeničkih domova i po pitanju osuvremenjivanja sustava i sadržaja rada, nedostupnosti posebnih obrazovnih programa (formalnih) za odgajatelje te općenito sustavne i cjelovite zasebne brige o učeničkim domovima kao dijelu odgojno-obrazovnog sustava. Primjerice, jedan sudionik navodi činjenicu zapostavljenosti očitovanu u tome da odgajatelji nemaju mogućnost da budu povezani sa sustavom e-Dnevnika u školi da mogu pratiti ocjene i obrazovno stanje svojih učenika, a to im je dio

svakodnevne metodike rada. U skladu sa svime navedenim, dvoje sudionika navodi bojazan da se učenički domovi ne pripoje sustavu socijalne skrbi, što bi bio veliki korak unazad za čitav sustav.

„To su nehumani uvjeti, njih 6 u sobi 4. Mislim da bi se tu trebalo puno više ulagati da im se poboljšaju uvjeti, od strane nas, grad, županija općina, ne znam ni ja tko. Mislim da bi tu trebalo jako jako puno. Međutim, bojim se, nemaju sluha. Mislim, domova se sjete kao ustanova samo u vrijeme turističke sezone kad im trebaju kapaciteti. Mislim da bi tu trebalo puno više.“ (Ž_33)

Zapostavljenost je povezana i s jednom važnom temom kako je navode odgajatelji. Naime, ne postoji konkretan pravni dokument koji propisuje rad odgajatelja i njegovu metodiku rada, izuzet nekih temeljnih dokumenata i propisa na razini doma. U skladu s navedenim, nekolicina odgajatelja decidirano i jasno navodi potrebu za osmišljavanjem Kurikuluma učeničkih domova koji će biti jedan okvir za rad u domu. Okvir koji će sadržavati smjernice, ali i uvažavati specifične potrebe i karakteristike učeničkog doma i odgajateljske uloge. To znači da se treba ostaviti prostor i za određenu fleksibilnost.

„Svima nam je potreban okvir unutar kojeg ćemo raditi. I ponovno se vraćam na kompetencije odgajatelja – ako nemamo okvir i nemamo dovoljno tu pedagošku senzibilnost, onda se lako pogubimo. Vrlo lako se pogubimo. Zaobiđemo neke teme, previdimo neke teme, previdimo nešto na čemu bismo trebali raditi s djecom, ali ako imamo okvir, onda ne možeš, teško to zaobiđeš.“ (Ž_12)

„Žalosno je da mi u domovima nemamo svoj kurikulum, propisani kurikulum. Sve škole imaju. Bez toga ne možemo ni raditi. Ono što mi imamo su samo nekakve konture. Ali definitivno bi to trebalo modernizirati i raditi na tome, u sklopu radne skupine – u sklopu radne skupine – da dobijemo, da svi učenički domovi dobiju jedan jedinstveni kurikulum. Da se mi dogovorimo oko kurikuluma. Određenog. Mislim da smo na dobrom putu, na dobrom pragu.“ (M_16)

Neprepoznatljivost je određenje koje, prema odgajateljima, zahvaća više subjekata u odgojno-obrazovnom sustavu. Neprepoznatljivost se tiče samog sustava odgoja i obrazovanja jer brojni djelatnici istoga ne poznaju uopće da učenički domovi postoje, kakav je ondje rad, koja je ciljana skupina i tko su odgajatelji kao profesija. Odgajatelji nisu dovoljno prepoznati kao stručnjaci odgojno-obrazovnog sustava. Jedan od sudionika navodi da mu se čini ni da roditelji koji su poslali svoje dijete u učenički dom ne znaju zapravo što se ondje događa. Neprepoznatljivost osim na razini sustava, prema odgajateljima, zahvaća i opću populaciju i javnost jer smatraju da nije prepoznato u širem

diskursu niti učenički dom kao odgojno-obrazovna ustanova, niti njihov rad i mogućnosti, niti odgajatelj kao stručnjak.

„Mislim da smo odgajatelji podcijenjeni.“ (M_17)

„I ono što je važno da s njima rade pravi ljudi.“ (Ž_29)

Odgajatelji nude i određene prijedloge za poboljšanje, a oni se skupno mogu povezati u nekoliko smjernica koje proizlaze iz ranije navedenih rezultata na temelju odrednica marginalnosti, zapostavljenosti i neprepoznatljivosti: promoviranje doma i profila odgajatelja u učeničkom domu, osmišljavanje obrazovnih programa za rad u učeničkom domu, dopuna obrazovne politike i pravne regulative (npr. Kurikulum), provođenje znanstvenih istraživanja s učeničkim domovima (sustavno) i povezivanje sa stručnjacima iz prakse.

4.4.2. Tema: Uloga učeničkog doma kao odgojno-obrazovne ustanove

4.4.2.1. Podtema: Učenički dom ima neizostavnu ulogu u periodu adaptacije učenika i tranzicije iz obitelji u novu sredinu

Adaptacija na učenički dom i tranzicija iz obitelji u učenički dom primjećuje većina odgajatelja kao specifičnost učenika u učeničkom domu. Ti procesi podrazumijevaju praćenje, pomoć i podršku od odgajatelja. Učenici nisu navikli biti toliko daleko i dugo udaljeni od roditelja pa se pojavljuju separacijske krize koje prate i adaptacijski procesi na novu sredinu, vršnjake, skupinu, život u domu. Neki od odgajatelja navode važnost što brže prilagodbe jer učenici su pojedinci u domskoj zajednici, a među njima postoje oni koji se ne mogu prilagoditi te se vrte kući, iako su u manjini.

„Zamisli ti kad njega s 14 godina, kad on dođe u dom, kada ga praktički odvajaš iz dječjeg doma gdje je u sigurnom utočištu. I on dođe u učenički dom koji ima xy broj učenika i gdje on nikoga ne zna. A on se mora adaptirati jako brzo – kao riba koju izbaciš u more – mora početi brzo plivati, ili će je pojesti. On se tu mora adaptirati“ (M_16)

Navedene situacije prati prvotni i početni šok kod učenika prilikom dolaska u novu sredinu. Stoga je podrška odgajatelja, roditelja i drugih učenika važna, osobito u tom adaptacijskom i tranzicijskom periodu.

4.4.2.2. Podtema: **Učenički dom je mjesto odgoja za vrijednosti, osjećaj sigurnosti i pripadnosti, brige i nadzora te preventivnog djelovanja**

Učenički dom kao sustav prema odgajateljima ima određene doprinose u odnosu prema učenicima i njihovom razvoju. Odgajatelji većinom ističu da je osnovni cilj života i rada u učeničkom domu da učenici budu, ostanu i postanu pravi i bolji ljudi, razvijenih vrijednosti među kojima se spominju odgovornost, poštenje, zahvalnost, moralnost.

„I učiti, zapravo naučiti neke životne vrijednosti. I prije svega je odgovornost. Odgovornost prema sebi, ali i prema tom cimeru i prema prostoru u kojem živiš i prema tetama, prema kuharicama. Nećeš njima ostaviti da one spremaju za tobom, prema kuharicama koje su ti spremile ručak pa ćeš im zahvaliti.“ (Ž_20)

Prema odgajateljima, većina ih ističe, da je jednako važno da se u učeničkom domu učenici osjećaju sigurnima. Sigurnost proizlazi iz nadzora i praćenja njih i njihova razvoja. S tim je povezan i rezultat o važnosti osjećaja pripadnosti domu. Odgajatelji navode kako se stvara osjećaj povezanosti i pripadnosti s učeničkim domom kao zajednicom koja treba biti podržavajuća i kohezivna.

„Znači, nama prvi zadatak mora biti da učenicima koji su smješteni kod nas organiziramo uvjete za život koji će biti što sličniji uvjetima onih učenika koji stanuju s roditeljima u svojoj obitelji.“ (Ž_12)

Učenički dom tako imitira obiteljski dom i učenicima se trebaju osigurati uvjeti što sličniji obiteljskom životu, što uključuje i prethodno naveden osjećaj pripadnosti i sigurnosti, da budu zdravi, da imaju uvjete za učenje i razvoj te da im je čisto.

4.4.2.3. Podtema: **Učenički dom pomaže u osobnom razvoju učenika i širenju horizonta, posebice razvoja odgovornosti, samostalnosti i prilagodljivosti te im pruža osjećaj suživota s različitostima i stvaranju novih odnosa**

Odgajatelji smatraju da se učenici koji borave u učeničkom domu razlikuju od onih koji u njemu ne borave. U tome se očituje specifičnost i potencijal učeničkog doma kao sustava za odgoj srednjoškolaca. Prema odgajateljima specifičnosti su da učenički dom pomaže učenicima razviti osjećaj samostalnosti i brige o sebi. Tako učenici time bivaju osnaženi za svakodnevni život i stječu nove navike koje su povezane s razvojem osjećaja odgovornosti prema sebi i svojim obavezama (npr. pospremanje sebe i kreveta).

„Sva djeca koja izađu iz učeničkog doma su puno sposobnija, puno se lakše adaptiraju i uključuju u svakodnevni život i funkcionalna su. Dakle, brzo se osobe vrlo brzo se miču s mamine i tatine skuti.“ (M_17)

Ujedno, odgajatelji smatraju kako su učenici u učeničkom domu kasnije aktivniji i prilagodljiviji te da brže sazriju. Zapravo, učenički dom pomaže pojedincu da bolje upозна sebe i druge te proširi svoj horizont. Prema iskustvu odgajatelja, osim osobnog razvoja u učeničkom domu je posebno vidljiva i važna dimenzija suživota s drugima.

„Vjerujem da velika većina učenika se hrani bolje u domu nego kod kuće. Dom je je dobra institucija, znate zašto? Zato što se tu ipak učenici ili učenice nauče da danas sutra ostanu sami da se znaju oprati rublje, da se znaju nešto očistiti, da se znaju isto nešto pripremiti, da se znaju snaći, čak i u velikom gradu. Oni se snalaze već drugi dan bolje nego mi, tako da dom je dobar za razviti samostalnost.“ (Ž_30)

„Kroz godine mislim ja rezultate ne vidim odmah. Jedan dan dva koraka naprijed, tri nazad, ali recimo nakon nekog vremena kad je vidim, kad mi se javi nakon par godina kad je gledam u četvrtom razredu, a sjećam se u prvom, onda vidim da je bio napredak i to mi zapravo daje smisao“ (Ž_33)

Suživot s drugima u učeničkom domu stvara osjećaj pripadnosti, razvoja novih odnosa, upoznavanje s različitostima (karakter, kultura, navike i sl.) jer se upravo sa svime navedenim mlade osobe susreću već prilikom dolaska u dom. Postoji bliža razina povezanosti između učenika unutar učeničkog doma.

„I mislim da je ta nekakva homogenost, kolektivnost nešto što je stvarno lijepo, dobiješ baš taj život u zajednici. Da ne živiš samo za sebe, da je bitno osvijestiti kao mentor učenicima.“ (Ž_33)

Osim upoznavanja s različitostima i drugačijima, učenički dom pomaže u stvaranju brojnih novih odnosa, prijateljstava koja traju, kao i nekih specifičnih odnosa poput kumstva i sl.

4.5. Temeljne poruke odgajatelja

Temeljne poruke odgajatelja većinom su implementirane u već postojeće rezultate jer su se na više mjesta direktno ili indirektno pojavljuju u intervjuu. Posljednje pitanje u intervjuu odnosi se na poruku koji bi oni kao odgajatelji, a onda i sudionici ovog istraživanja, nekome uputili. Stoga, poruke se donose isključivo u obliku izjava radi jasne transparentnosti i činjenice da je sudionici žele odaslati.

„Tako da moj savjet je da se svatko okuša barem jednom u ovome jer stvarno taj kontakt neposredni koji ti dobiješ s učenicom, znaš. Ajmo biti realni, nije to neposredni kontakt u klupama škole i od minuta. To je neposredni kontakt u njihovom svijetu, u njihovoj privatnosti, u njihovoj intimi, gdje ti vidiš svog učenika u svoj njegovoj pojavnosti, ogoljenog, sa svim njegovim emocijama, potrebama, navikama, ponašanjima, vrijednostima, sa svime. Tako da ako hoćeš spoznati rad s učenicima, onda, to je nešto, ja bih stavila, moj savjet je da se svatko okuša.“ (Ž_12)

„Mislim da odgajatelji moraju jako dobro prepoznati situaciju. Moraju biti spretni i moraju biti upućeni, moraju biti obrazovani i educirani da primijete, uoče problem, reagiraju i pravilno reagiraju. Što znači "pravilno" – ako uspješno nešto riješiš, nekakav problem ili situaciju i kad ti vidiš dijete da se nasmije i izađe zadovoljno iz doma i školovanja. Mislim da je to neki sukus cijele priče. Dijete mora biti zadovoljno, ne roditelji i mi. Mislim da smo mi ti koji to usmjeravamo. Mislim da oni moraju biti zadovoljni kad izađu odavde.“ (M_17)

„Mislim da odgajatelji moraju jako dobro prepoznati situaciju. Moraju biti spretni i moraju biti upućeni, moraju biti obrazovani i educirani da primijete, uoče problem, reagiraju i pravilno reagiraju. Što znači "pravilno" – ako uspješno nešto riješiš, nekakav problem ili situaciju i kad ti vidiš dijete da se nasmije i izađe zadovoljno iz doma i školovanja. Mislim da je to neki sukus cijele priče. Dijete mora biti zadovoljno, ne roditelji i mi. Mislim da smo mi ti koji to usmjeravamo. Mislim da oni moraju biti zadovoljni kad izađu odavde.“ (Ž_20)

„Samo budite ono što jeste! Samo ono lice koje ste u tom trenutku. Moji učenici na mom licu mogu uvidjeti što smiju, što ne smiju. Ja se ne iskrivljujem, ja vičem kad se viče, ja vičem, kada plačem, ja plačem. Ja ne skrivam kad sam tužna, inače nikad ne pokazujem drugo lice, pokažite samo svoje lice. Mislim da iskrenost i empatičnost trebaju biti osnovne kompetencije odgajatelja.“ (Ž_30)

„Pa ja bih rekla da smo mi tu zbog učenika, a često se nekako zaboravi da su oni razlog zašto mi taj posao radimo. Često sam znala čuti, djeca odlaze – kolege ostaju, što je mislim da je loša postavka, loš princip. Ja bih rekla da treba uvijek

vidjeti i doživjeti djecu prvenstveno i da će se drugo nekako posložiti. To je ono ljudsko što je temelj odgoja. “ (Ž_8)

„Ja mislim da treba raditi u tom trenutku jer ako veliš djetetu: „Da, sutra ćemo, nemam sad to u planu, nisam to sad planirao, sutra ćemo razgovarati“. Hoće li dijete doći sutra te pitati? Tako da mislim da treba raditi sad, tu je, jesi tu, s ovim maksimumom koliko možeš i živjeti sad (Ž_16)

„Ovo je definitivno najljepši posao, ako ga voliš i radiš onako kako treba. Kad ga radiš sa srcem, radiš sa srcem – tako svaki dan će ti proći vrlo brzo. Proći će ti svaki dan inkluzivan, tako bih ja nekako sveobuhvatan. (...) Jer okružen si nevjerojatnim mladim ljudima, perspektivnim, koji su u najosjetljivijoj dobi – adolescenciji. (...) I u biti ti njih definiraš kao osobu. Ti utječeš direktno na njihov rast i razvoj. Prvenstveno on kao osoba, on kao učenik, on kao čovjek. Škola je ocjena, školu svi prođu, ali je suština svega rekao bih da oni izađu iz doma kao što bolji ljudi, nego što su ušli kao ti klinci 14-godišnjaci. Znači s 18 godina – punoljetni, punoljetne osobe – proživjeli su s nama, prošli su s nama toliko dobrih stvari, i dobrih i loših – nije uopće bitno. Ali kroz taj cijeli proces njihov svi smo osnažili - učenici, a i mi. I onda, znaš, svake generacije koju ispraćaš – bude ti žao, a bude ti drago radi njih. Jer si i ti direktno utjecao na njihov razvoj – osobni, mentalni. Znači, jednostavno, ostaješ njima upečatljiv za cijeli život, a i oni tebi. (M_16)

„Da mi to dijete razumijemo. I da se razvije u svom najboljem mogućem potencijalu – i mentalno i fizički. I što se tiče kognitivno isto tako. Da imaju temelj na koji se mogu osloniti, i da znaju da ćeš im pomoći, da mogu se snaći za dalje. Mislim da treba sagledati to dijete i poštivati svačiju osobnost. Odnosno, sagledati to dijete svako posebno i poštivati taj njegov ono onog čega je sazdan. Jer žive u različitim uvjetima, različitim načinima, obiteljima. To treba poštovati, u usmjeravanju ka daljnjem životu. “ (Ž_28)

„Ako daješ dobro i od sebe, to ti se vrati u životu, kad-tad. I bilo koja neka loša situacija će biti. Biti uporan. Upornost se više cijeni nego talent i nešto drugo i znanje. “ (M_10)

„Primijetila sam da ponekad postoji mala posesivnost, kao da nitko ne može biti zamijenjen ili da samo ti znaš kako nešto treba raditi. U biti svi smo zamjenjivi. Otvorit prostor drugima pored sebe. Osluškiat tu djecu kao osobe koje će u buduće nešto ostvariti. Možda više gledati oko sebe nego u sebe na način da osluškuješ njihove potrebe. I biti svjestan da svi griješimo da je to ljudski i da je svjestan zašto je učinio pogrešku. (...) Čovjek se mijenja dok je živ. Ja u to vjerujem. Nikad za nikoga neću reći da se neće promijeniti. Svakom čovjeku treba dati šansu. I kad mi učenici kažu da im je dosadno ja im kažem kad ne znaš što ćeš učini drugoga svrhom svog života. Oko tebe ima toliko njih koje si potreban,

a da nisi ni svjestan. Ne precijeniti sami sebe. Svi smo zamjenjivi i moramo si posvijestiti da možemo pogriješiti.“ (Ž_29)

„Zapravo, mislim da je najbitnije u našem radu, stvarno, slušati učenike“ (Ž_10)

„Da im to ne bude dao ono doći ću pojesti i spavati. Da im to ne bude autobusna stanica nego stvarno ono kao jedan dio njihove obitelji, znali taj jedan, da se osjećaju kao doma. Ne kod kuće kao u potpunosti, ali što je više moguće da im dom bude jedna ta familija, kao što recimo imaju naši nogometaši family.“

(M_28)

„Naš posao je zapravo naš poziv odgajatelja. To je nešto toliko plemenito i ispunjavajuće – nije mi pomoglo samo na poslu u tom profesionalnom životu, nego i u privatnom. Taj posao odgojitelja me zapravo ... puno sam tu naučila. Puno me oplemenio i za moj privatni život, ne mislim samo na odgoj djeteta. Nego, mislim i na odnos s drugim ljudima, a obitelji, prijateljima.“ (Ž_33)

„Pa, prije svega da budemo svoji. Da ne pokušavamo biti i izigravati nekog heroja njima, nekog uzora kakvog izmišljenog – nego da budemo svoji, kakvi jesmo.“ (M_6)

„Učenici koliko ti njima daš, oni će ti to vratiti. Najvažnije je biti iskren u tom radu s njima. Kažem kolegama nemojte da vas bude strah doma, dom nije nikakva baba roga, ništa strašno, učenici su ok, oni koliko im dašće ti vratiti višestruko.“ (M_9)

Analizom temeljne poruke sažimaju se u dvije kategorije odgovora u obliku sažetka poruke:

- 1. Važno je kvalitetno komunicirati s učenicima, oslušivati i uvažavati ih, pomoći im u odrastanju, razvijati kvalitetan odnos i da im u domu bude ugodno u domu i*
- 2. Odgajateljski rad se uvijek isplati, ne treba se opterećivati uspjesima ili propustima nego nastaviti raditi dobro, biti uporan, spreman učiti, surađivati te osobno i profesionalno se razvijati*

5. RASPRAVA REZULTATA

Rasprava rezultata prati strukturu rasprave prema određenjima i preporukama interpretativne fenomenološke analize (u nastavku IPA) te kvalitativne metodološke paradigme općenito. U kontekstu IPA, introspektivni procesi podrazumijevaju refleksivne procese istraživača te dvostruku hermeneutiku koji su se objasnili u metodološkom dijelu. Creswell (2011: 258) navodi da „interpretacija u kvalitativnim istraživanjima znači da se istraživač povlači korak unatrag i oblikuje šire značenje o fenomenu na temelju osobnih stavova, usporedbi s prethodnim studijama ili obojega“. Strukturalno, rasprava uključuje: pregled glavnih nalaza (nadtema) u kontekstu postavljenih istraživačkih pitanja, interpretaciju istraživača o značenju podataka, usporedbu dobivenih rezultata s postojećom literaturom i teorijskim okvirom te ograničenja istraživanja uz prijedloge za buduća istraživanja (Creswell, 2011). Sukladno fenomenološkom istraživanju prikazuje se *integrativni fenomenološki opis jezgre iskustva* samog fenomena. Pritom, važno je voditi se činjenicom da je „kvalitativno istraživanje beskrajno kreativno i interpretativno“ (Halmi i Crnoja, 2003: 200).

Iako uzorak uključuje unutarnje varijacije s obzirom na deskriptivne karakteristike sudionika, one su u ovom istraživanju sekundarnog značaja. U skladu s načelima IPA, analiza nije usmjerena na usporedbu skupina niti na utvrđivanje razlika u odnosu na te karakteristike. S obzirom na veličinu i odabir uzorka, ne provode se procjene razlika niti statistička testiranja. Uvid u podatke nije ukazao na izražene obrasce razlika u iskustvima sudionika ni s obzirom na spol.

5.1. Biti odgajatelj u učeničkom domu

Prva i temeljna nadtema ovog istraživanja odnosi se na osobu odgajatelja u učeničkom domu. Ono ne podrazumijeva strogi kompetencijski okvir ili listu potrebnih znanja i vještina, već označava osobu i stručnjaka. Uključuje uloge i značenja koje odgajatelj svakodnevno ugrađuje u rad i odnos s učenicima. S obzirom na rezultate, pojam *osoba odgajatelja* bolje odgovara značenju kojem će poučiti ova rasprava u odnosu na *profil odgajatelja*. Naime, *osoba* uključuje cjelovitost čovjeka i određuje ga kao subjekta, dok *profil* definira skup karakterističnih obilježja i činjenica, zapravo obrise osobe (Leksikografski zavod Miroslav Krleža, n. d. b i c; Hrvatski jezični portal, n. d.). U svim intervjuima s odgajateljima upravo dolazi do izražaja *odgajatelj kao osoba*.

Pišući samorefleksivni dnevnik, uočio sam da on sadrži velik broj značenja i sadržaja, odnosno interpretacija i refleksija. One su ključne za znanstvenu utemeljenost ovog istraživanja, ali su i važan dio rasprave unutar IPA. Istodobno ulaženje u vlastitu ulogu i iskustvo odgajatelja, ali i stalno distanciranje od istih predstavljalo je svojevrsan izazov, ali i jedan od najvećih doprinosa ovog istraživanja za mene kao istraživača. Tako je dvostruka hermeneutika osim u teorijsko-metodološkom okviru istraživanja, ostala

važno sredstvo tijekom cijelog istraživačkog procesa, kako su to definirali i brojni autori (Pringle i sur., 2011; Pietkiewicz i Smith, 2012; Miller i sur., 2018; Noon, 2018; Smith, 2018).

Jedna od temeljnih dilema prilikom procesa istraživanja, a odnosi se na rezultate nad teme *Biti odgajatelj u učeničkom domu* svakako je propitivanje (re)definiranja uloge odgajatelja u fenomenologiji istraživanja. Naime, nekoliko sam puta postavio pitanje je li odgajatelj svojevrsan *proxy*, odnosno sredstvo kojim se pristupa fenomenu mentorskog odgojno-obrazovnog rada ili on sam postaje fenomen cijelog istraživanja. S obzirom da su istraživački fokus, cilj i istraživačka pitanja usmjereni na mentorski odgojno-obrazovni rad kao fenomen, iskustvo odgajatelja ipak ostaje ključni *proxy i medij* do razumijevanja tog fenomena. U konačnici, kao sudionici, odgajatelji djeluju kao *intrinzični samorefleksivni agenti*, kako ih u kontekstu IPA navodi Smith (2018).

Tema *Uloga i značaj odgajatelja* jasno definira široki raspon uloga koje ima odgajatelj u učeničkom domu kao osoba i profesionalac. Iako se određene teme možda razumiju same po sebi i smatraju se logičnima za odgajateljsku profesiju, one svoju dubinu i bolje razumijevanje dobivaju zahvaljujući citiranim izjavama sudionika prikazanim u rezultatima. Rezultati povezani s ulogom i značenjem odgajatelja povezani su i s profiliranjem uloge odgajatelja kako navode autori (Rosić, 1991; 2001; 2007; Stilin, 2005; Tunjić, 2005; Ćuk, 2012; Knežević, 2022, Marc i Ristić, 2023b). Iskustva sudionika upućuju na širok raspon uloga odgajatelja koje ne doživljavaju kao jasno razgraničene profesionalne funkcije, već kao međusobno isprepletene dimenzije svakodnevnog rada. Ovi rezultati, također, upućuju da važnost osobnog doživljaja svoje odgajateljske uloge i s njom povezanih vlastitih osobina odgovara konceptu *osoba odgajatelja* više nego *profil odgajatelja*.

Unutar ove teme, gotovo sve podteme ukazuju na potrebne osobne kompetencije koje odgajatelj treba imati kao osoba. To se može razumjeti iz perspektive da su osobne kompetencije neizostavni uvjet uz osobnu motivaciju za posao i potrebe učenika koji su odgajateljima povjereni. U svojem istraživanju autorica Ćuk (2012) navodi da su učenici istaknuli kako najviše cijene odgajatelje koji su dostupni, iskreni, empatični i spremni razgovarati što je u skladu s ovim istraživanjem i činjenicom da odgoj traži dijalog, odnos, prisutnost. Rezultati pokazuju važnost stalne prisutnosti i podrške odgajatelja prema učeniku, što je u skladu s apelom Kneževića (2022: 173) koji se obraća odgajateljima: „Koliko god vam se ponekad čini kako vaši odgajanci žele samo da ih pustite na miru, istina je da oni doista trebaju vašu pozornost i zainteresiranost“. Ovdje se može prepoznati kako odgajatelj predstavlja prvi primjer učenicima te da je autentična osoba što je u skladu s drugim autorima (Golubović, Polegubić i Beno, 2016; Brust Nemet i sur., 2022). Iz načina na koji sudionici opisuju svoje iskustvo može se uočiti kako su odgajatelji snažno povezani sa svojom ulogom odgajatelja u učeničkom domu koja je dio njihova identiteta. Očito je da osim specifičnosti posla koji često traži dodatnu involviranost, veliki dio iste odnosi se na unutarnje motivacijske procese odgajatelja i njihovu predanost onom što rade.

Iako rad na izbornim i posebnim programima pripada neposrednom odgojno-obrazovnom radu odgajatelja, mentorski se rad promatra zasebno te uključuje rad s pojedincem i odgojnom skupinom. To upućuje da je organizacija slobodnog vremena dio mentorskog odgojno-obrazovnog rada. Ovdje se može prepoznati kontekst slobodnog vremena te izbornih i posebnih programa. Međutim, slobodno vrijeme odvija se i na mentorskoj razini. Razlog čestog ispreplitanja izbornih i posebnih programa sa mentorskim radom u kontekstu slobodnog vremena je međusobna povezanost različitih razina neposrednog rada u odgojno-obrazovnom procesu. Na svim razinama neposrednog rada, što uključuje i mentorsku razinu uloga odgajatelja u organizaciji slobodnog vremena iznimno je važna, a učenici pritom trebaju biti aktivni partneri u planiranju, ponudi, organizaciji i realizaciji aktivnosti u učeničkom domu, uz kontinuiranu zajedničku participaciju tijekom cijelog procesa (Milanović, 2020; Milanović i Stevanović, 2020). U iskustvima sudionika fenomen mentorskog odgojno-obrazovnog rada pojavljuje se kao teško jednoznačno ograničen na mentorska područja ili određeni oblik rada. Prema njihovim iskustvima mentorski odgojno-obrazovni rad podrazumijeva nerijetko ispreplitanje s drugim razinama neposrednog rada. Uz to osobito se to odnosi na organizaciju slobodnog vremena koje može i treba biti, također, dio odgojno-obrazovnog procesa i na mentorskoj razini.

Iz načina na koji sudionici opisuju svoje iskustvo može se uočiti višestrukost uloga odgajatelja koja se u iskustvu odgajatelja ne pojavljuje kao skup odvojenih funkcija, već kao kontinuirano preklapanje odnosa, podrške i organizacijskih zahtjeva. Upravo ta isprepletenost otežava jasno definiranje profesije izvan njezina neposrednog konteksta, što može pridonijeti njezinoj slabijoj prepoznatljivosti. U tom smislu, rezultati ne samo da potvrđuju ranije nalaze (Rosić, 2007), nego otvaraju razumijevanje iskustvene dimenzije kompleksnosti odgajateljske uloge, koja ostaje teško vidljiva u formalnim opisima rada. U opisima sudionika odgajatelj se pojavljuje kao jedinstvo osobne i profesionalne dimenzije, pri čemu se stručnost ne odvaja od osobnosti, nego iz nje proizlazi.

Govoreći o svojoj ulozi, odgajatelji često upućuju na iskustva suradnje s roditeljima. Ova se tema spontano pojavljuje u njihovim opisima, što upućuje na njezino značenje kao sastavnog dijela odgajateljske prakse. Međutim, pojavljivanje teme roditelja očito predstavlja važan aspekt rada odgajatelja. Na neki način se suradnja implementira u odgajateljski mentorski odgojno-obrazovni rad. Naime, odgojno-obrazovni rad s učenicima podrazumijeva razvoj odnosa između odgajatelja i učenika, a s tom dinamikom povezani su obiteljski kontekst učenika, roditeljska očekivanja, stilovi roditeljstva, stavovi i uvjerenja, privrženost i drugi aspekti. Zapravo rad s učenikom ujedno uključuje i rad s njegovim roditeljima, direktno i indirektno. Osobito je to značajno za učenički dom jer roditelji povjeravaju svoju djecu ustanovi i odgajatelju. Zbog toga se zasigurno u više dijelova rezultata roditelji pojavljuju kao važni subjekti odgojno-obrazovnog procesa. Makar se u intervjuima koristi termin suradnje, ona se može promatrati i s aspekta partnerstva. Razlikujući suradnju i partnerstvo s roditeljima, Gregorović Belaić (2023) ističe kako suradnja podrazumijeva površniji i povremen odnos, dok partnerstvo

uključuje dugoročnu i ravnopravnu povezanost, veću uključenost i suodgovornost u radu odgojno-obrazovne ustanove. S obzirom na rezultate istraživanja, čini se da se odnos s roditeljima u učeničkim domovima nalazi na kontinuumu između suradnje i partnerstva. U praktičnom smislu to je povezano i s ulogom odgajatelja koji je istovremeno profesionalac koji razumije zakonitosti odgojno-obrazovnog rada u domu, ali i onaj koji podržava ili propituje roditeljske uloge i zahtjeve u odnosu prema njihovoj djeci. Stoga je upravo partnerstvo s roditeljima posebno važno. Takav odnos podrazumijeva zajedničku odgovornost u odgojno-obrazovnom procesu. Izgradnja partnerstva zahtijeva predanost, vrijeme, energiju i kompetencije, kako od odgojno-obrazovnih djelatnika, tako i roditelja (Ljubetić i Koludrović, 2023). Odgajatelji važnost suradnje s roditeljima i njihovu podršku kontekstualiziraju i s činjenicom da u razdoblju adolescencije odvojenost od roditelja predstavlja izazov i za roditelje i za adolescente. Stoga je kvalitetan odnos između roditelja i odgajatelja važan preduvjet cjelovitog razvoja mlade osobe. Knežević (2022) navodi kako se problemi u odgojnom radu brže rješavaju uz suradnju s roditeljima, što vrijedi i za isticanje pozitivnih učeničkih postignuća. Spominjanje roditelja u intervjuima tako impliciraju da su oni i za same odgajatelje neizostavni partneri koji su uključeni u čitav odgojno-obrazovni proces u učeničkom domu. Važnost suradnje s roditeljima dodatno je potvrđena i u temi *Suradnja odgajatelja s roditeljima, školom i kolegama*, koja podupire ovdje iznesene nalaze.

Unutar teme *Specifičnosti odgajateljske profesije* dolazi iznova do isprepletenosti različitih tema i podtema rezultata istraživanja. To upućuje na slojevitost mentorskog odgojno-obrazovnog rada. Unutarnja motivacija odgajatelja ukazuje na snažan unutarnji resurs unatoč profesionalnim izazovima s kojima se susreću. Ona me istodobno ohrabruje kao istraživača i odgajatelja što dodatno potvrđuje njezinu važnost u suočavanju s profesionalnim izazovima. Odgajateljska profesija na poseban način vraća odgoju odnos subjekta prema subjektu, osobe prema osobi, odgajatelja prema učeniku, ali i učenika prema odgajatelju. O tome piše Pavao Vuk Pavlović (1996:62) u svojoj *Filozofiji odgoja*, govoreći o odgajatelju i odgajaniku:

„Kako se god odgojne tendencije i djelatnosti inače i očitovale, ne može se odgojni proces odvijati izvan ličnog odnosa. Lica su, koliko su bića umom nadarena, prenosioci visokih i najviših dobara; lica su, kojima se razbuđuje čežnja za vrednotom te diže i jača volju za vrijednosnim doživljavanjem. Lica su koja tako reći siju sjeme budućnosti i licima treba da budućnost rađaju“

U iskustvima sudionika odgajateljska profesija ne pojavljuje se samo kao područje stručnog usavršavanja, nego i kao prostor osobnog razvoja. U tom smislu, mentorski odgojno-obrazovni rad može se interpretirati kao mjesto u kojem se osobni i profesionalni razvoj međusobno isprepliću. Zbog karakteristika odgojnog procesa, rad odgajatelja u učeničkom domu je vrlo dinamičan, nepredvidljiv, izuzeto odgovoran i uključen. Uz one unaprijed definirane uloge koje pružaju red i predvidljivost u životu u domu postoje uloge i zadaci odgajatelja koji se mijenjaju i prilagođavaju tijekom odgojno-obrazovnog procesa s učenikom i odgojnom skupinom (Marc i Ristić, 2023b). Posebice se to odnosi na mentorski odgojno-obrazovni rad. Postoji određeni standard u planiranju i

programiranju odgojno-obrazovnog procesa u učeničkom domu, no on uvelike ovisi o potrebama učenika, odgojne skupine i šire zajednice. S jedne strane to omogućuje slobodu i kreativnost u radu odgajatelja, dok s druge strane može dovesti do improvizacije ili do krajnosti da se vrijeme *prosjeđi u uredu*, kako navodi jedan od sudionika istraživanja.

U svojem istraživanju Stilin (2005) dolazi do sličnih spoznaja naglašavajući da se rad u učeničkom domu često ne može u potpunosti isplanirati zbog spontanosti situacija u odgojnom radu. Autorica nadalje objašnjava da odgajateljski rad podrazumijeva fleksibilnost, prilagodljivost i brzu procjenu situacije. Rezultati ovog istraživanja dodatno ukazuju na visoku razinu involviranosti u posao odgajatelja zbog neprestane brige o dobrobiti učenika. Ovakvo iskustvo sugerira na otežano odvajanje profesionalne od osobne razine i njihovo međusobno ispreplitanje u odgajateljskom radu. Odgajateljski rad često ostaje prožet brigom za učenike i izvan formalnog radnog vremena te zahtijeva brigu i pripravnost. O tome govore Vasilj i Zovko (2017:23): „Posao odgajatelja u učeničkom domu ne može se samo doživljavati kao posao, nego se mora osjećati i živjeti i izvan učeničkoga doma“. Može se razumjeti da se odgajateljska uloga u ovim iskustvima pojavljuje kao kontinuirana prisutnost koja nadilazi formalne profesionalne okvire. Takvo razumijevanje upućuje na spremnost odgajatelja na prožimanje profesionalne i osobne dimenzije, pri čemu se granice između njih ne pojavljuju kao jasno odvojene, nego kao međusobno isprepletene.

U svoj rad i odnose odgajatelji ugrađuju ne samo svoje znanje, kompetencije i iskustva, već i sebe. Prilikom istraživačkog procesa najveći broj sudionika prepoznaje i navodi neku svoju prepoznatljivost u radu. Sudionici prepoznavanju vlastitu osobnost i stil rada. Navode da su isti prepoznati od strane učenika, ali i učeničkog doma kao zajednice. Velik broj sudionika snažno se identificira ne samo sa svojom odgajateljskom ulogom, nego i s ulogom primarnog zanimanja koje im pomaže u radu. To se odnosi na mentorski odgojno-obrazovni rad, ali i druge razine neposrednog rada. Ujedno, primarna zanimanja imaju funkciju i u oblikovanju cjelokupnog profesionalnog identiteta odgajatelja. O ovom rezultatu u dijelu *IPA bilješki* će se više izvijestiti. O toj složenosti i višeslojnosti uloge odgajatelja često ukazuje i Rosić (2007). Ovaj rezultat otvara prostor za povezivanje uloge odgajatelja s postojanjem unutarnje napetosti između privatnog i poslovnog, osobnog i profesionalnog, angažmana i granica, identiteta i opterećenja. Ona čini unutarnju dinamiku odgajateljskog poziva i specifičnost njihove uloge.

U opisima sudionika pojavljuje se profesionalni razvoj u različitim dijelovima intervjua što upućuje na njegovu važnost u iskustvu odgajatelja. O permanentnom usavršavanju odgajatelja naglašavaju autori, posebice jer ne postoji jedinstveni studijski program za odgajatelje u učeničkom domu (Vasilj i Zovko, 2017; Sovar, 2021; 2023). Autorice Vujičić i Čamber Tombolaš (2017), govoreći o profesionalnom razvoju odgajatelja u predškolskim ustanovama, sažimaju preporuke koje se mogu primijeniti i na odgajatelje u učeničkom domu. Profesionalnim razvojem se poboljšava cjelokupna kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa i kultura ustanove, ostvaruje se ozračje trajnog učenja, refleksije, umrežavanja uz poboljšavanje prakse i usavršavanja ukupne dobrobiti

učenika (Vujić i Čamber Tombolaš, 2017). Odgajatelji u učeničkom domu svojim profesionalnim razvojem ostvaruju kontinuitet usavršavanja, umrežavaju se, dijele iskustva, napreduju u zvanju, ali i proširuju svoje osobne potencijale. Time postaju svjesni svoje uloge i potrebe za osnaživanjem na osobnoj i profesionalnoj razini kompetentnosti. Pritom, refleksivnost odgajatelja može biti važan čimbenik njihova profesionalna razvoja. Sudjelovanjem u istraživanju odgajatelji se pojavljuju kao samorefleksivni agenti. Na temelju vlastitog iskustva kao sudionici istraživanja mogli su dublje razumjeti vlastitu ulogu, način i doprinos mentorskog odgojno-obrazovnog rada s učenicima. Produbljujući važnost refleksivnosti odgajatelja u kontekstu njihova profesionalnog razvoja i poboljšanja prakse Marc i Ristić (2003b) kontekstualiziraju Korthagenov model temeljne refleksije (*model luka, model babuške*). Njime se omogućuje dublje razumijevanje vlastitog djelovanja i veću usklađenost odgojno-obrazovnog rada odgajatelja. Razine uključuju: *ponašanje* (što radim), *kompetencije* (što znam i mogu), *uvjerenja i vrijednosti* (u što vjerujem), *identitet* (tko sam kao odgojitelj), *misiju* (smisao i svrha mog rada) te *okolinu* (utjecaj konteksta i drugih sudionika). Sve su razine međusobno povezane, a njihovo povezivanje doprinosi kvalitetnijoj refleksiji i profesionalnom razvoju odgajatelja (Marc i Ristić, 2023b). Odgovornost za profesionalni razvoj odgajatelja nije samo na pojedincu, već i na ustanovi te čitavom sustavu učeničkih domova na razini Republike Hrvatske. Ovim modelom odgajatelji mogu u vlastitoj refleksiji određivati smjer budućih edukacija, supervizija, primjera dobre prakse i drugih oblika usavršavanja. Iskustva odgajatelja upućuju da je značajna komunikacija i suradnja između kolega te da predstavlja ključan preduvjet za ostvarivanje optimalnog odgojno-obrazovnog procesa. Istovremeno, nalazi upućuju i na potrebu za konkretnijim, češćim i sustavnijim oblicima profesionalnog usmjeravanja i podrške.

Rezultati podteme *Odgajatelji naglašavaju značaj komunikacije i suradnje među kolegama kako bi se ostvario optimalan odgojno-obrazovni proces* sukladni su tvrdnji autorica Vujić i Čamber Tombolaš (2017:137) da je „ključ promjene u odgajateljima spremnost na neprekidni rast i razvoj, istraživanje i učenje, kao i na umrežavanje i dijeljenje znanja s ostalima radi postizanja kvalitetne prakse“. Nadalje, profesionalni razvoj odgajatelja dodatno se usmjerava i oblikuje u kontekstu nedostatka kompetencija u pojedinim područjima mentorski usmjerenog rada, ali i specifičnostima učeničkog doma kao odgojno-obrazovnog sustava u cjelini. U tom smislu, Vasilj i Zovko (2017:27) sažimaju širi sustavni aspekt profesionalnog razvoja naglašavajući: „Bez obzira na osviještenost potrebe kontinuiranog učenja i usavršavanja, potrebna je potpora i obveza odgovornih za pružanje načina i mogućnosti što učinkovitijega razvoja i unapređenja kompetencija odgojitelja u učeničkim domovima.“

Rasprava na temu *Izazovi u radu odgajatelja - Situacije koje nadilaze* prisutne su tijekom cijelog procesa istraživanja, ovisno o sudionicima ili temama. Naziv *situacije koje nadilaze* predstavlja interpretativnu konstrukciju istraživača. Brojne od situacija koje odgajatelj iskusi u svojem radu ne mogu decidirano navoditi jer su vrlo specifične i direktno upućuju na pojedine slučajeve što bi utjecalo na anonimnost sudionika. *Situacije koje nadilaze* imaju dvostruko značenje. Prva razina je *situacijska* i odnosi se na one

događaje koji nadilaze uobičajene poslove i svakodnevne zadatke s kojima se odgajatelji najčešće susreću. Druga razina podrazumijeva *ulogu odgajatelja*, a odnosi se na mogućnost i pitanje njezinog nadilaženja u slučaju specifičnih situacija i iskustva. U oba slučaja izazovi u radu u obliku situacija koje nadilaze čine neizostavan dio iskustva odgajatelja. Određene situacije dio su svakodnevnog rada i pitanja propitivanja granica, a druge podrazumijevaju vrlo jasne i konkretne događaje ili učenike koji su obilježili cjelokupnu karijeru odgajatelja i njegovo iskustvo. Stoga je ova tema direktno povezana sa specifičnim istraživačkim pitanjem: *Što uključuju i kako se manifestiraju specifičnosti mentorskog odgojno-obrazovnog rada odgajatelja s učenicima u učeničkom domu?*

U iskustvima sudionika izazovi odgajateljskog rada pojavljuju se u povezanosti s napetostima koje prate višeslojnost njihove uloge u učeničkom domu. Ove napetosti očituju se kroz preklapanje različitih očekivanja i načina doživljavanja te uloge. Prvo je očekivanje uloge odgajatelja na temelju opisa i zadataka profesije. Drugo, očekivanja i situacije povezane s interakcijom subjekata odgojno-obrazovnog procesa (odgajatelj - učenik, učenički dom, roditelji). Treće su očekivanja koja odgajatelj sam sebi (ponekad i nesvjesno) postavlja kao rezultat njegovog stila rada, osobnih uvjerenja ili doživljaja odgajateljskog poziva. Istraživanje i iskustvo odgajatelja potvrđuju da se svaki odgajatelj susreće s nekim oblicima izazova u vlastitom radu označeno situacijama koje nadilaze. One ne moraju samo značiti neku izvanrednu situaciju ili razinu intervencije, već uključuju brojne situacije koje ponekad nisu dovoljno vidljive, a čine mentorski odgojno-obrazovni rad. Time se potvrđuje da odgajateljska uloga nadilazi instruktivnu podršku u odrastanju, prevladavanju obrazovnih izazova i organizaciji slobodnog vremena. Njegova je uloga ostvarena i u brojnim intervencijama, nadilaženjima situacija i samonadilaženjima koji su dio osobnog i profesionalnog rasta i razvoja svakog odgajatelja ponaosob.

U odnosu na navedena obilježja, izazovi u radu odgajatelja kao situacije koje nadilaze, impliciraju elemente skrivenog kurikuluma. Skrivenog jer tako podrazumijevaju odgajateljski rad i ulogu, ali se eksplicitno ne navode u širem znanstvenom diskursu ili se o njima rijetko iskustveno izvještava. Zapravo, riječ je o implicitnim značenjima koja proizlaze iz unutarnjih i vanjskih dinamika odgajateljeve profesije, uključenih odgojno-obrazovnih subjekata, odgajateljskih osobnosti i uvjerenja u cjelini. Budući da se mnoge od tih situacija uspješno nadilaze, one ostavljaju najčešće pozitivan ishod, stvaraju uspomene, obogaćuju iskustvo i potvrđuju da ima smisla biti odgajatelj u učeničkom domu. Uz probleme unutarnje napetosti kod situacija koje nadilaze, odgajatelji navode brojne dobrobiti danas takvih određenih situacija ili ih pamte kao dio svojeg profesionalnog razvoja. Takve situacije ne ostaju samo izazovi, nego se mogu razumjeti kao iskustva koja otvaraju prostor za reinterpretaciju vlastite uloge, kako na razini pojedinog odgajatelja, tako i na razini odgajateljske profesije u cjelini.

Kompetencije odgajatelja i *situacije koje nadilaze* upućuju na razvoj svijesti o spremnosti odgajatelja na neizvjesnost i dinamičnost odgojnog procesa, što uključuje različite intervencije. Osobito se to odnosi na specifična područja profesionalnih

kompetencija. Često se prepoznavanje i rješavanje takvih situacija opet poistovjećuje s osobnim kompetencijama. Prepoznavanje takvih situacija, njihovo rješavanje i nošenje s istima očekuju razinu spremnosti, volje, znanja, ali i razvijenog pedagoškog odnosa prema učenicima. Učenici dolaskom u učenički dom donose čitav kontekst vlastitog odrastanja – njihova osobnost, interesi, potrebe i vlastiti svijet s kojim dolaze. Iako se čini da su svi učenici jednaki, došavši u učenički dom radi školovanju u mjestu izvan prebivališta, svatko od njih traži zasebno poznavanje, razumijevanje i pristup. U kontekstu *situacija koje nadilaze* sudionici navode različite zdravstvene, socijalne, obiteljske i razvojne specifičnosti učenika radi vođenja dinamike odgojno-obrazovnog procesa. S određenim specifičnostima pojedini se odgajatelji prvi put susreću. U svakom slučaju za odgajatelja takve situaciju predstavljaju izazov. U srži ovih iskustava nalaze se problematika teškoća mentalnog zdravlja učenika. Spominju da određeni broj učenika dolazi iz vrlo specifičnih obiteljskih uvjeta i odnosa, uključujući problem siromaštva. Ponekad takve situacije uz brojne normativne i izvanredne izazove adolescencije traže od odgajatelja redefiniranje vlastitih profesionalnih i osobnih ne ranije spomenutih uloga, već i granica.

U iskustvima odgajatelja pitanje granica pojavljuje se kao implicitna dimenzija koja prožima njihov svakodnevni rad u učeničkom domu. U opisima sudionika ističe se da u brojnim *situacijama koje nadilaze* odgajatelj treba potražiti dodatnu podršku pomoć za učenike, ali i sebe. S tim u vezi, Stilin (2005) upućuje da odgajatelj mora biti spreman priznati ako mu je potrebna pomoć, posebno kada određena situacija zahtijeva neku stručnu intervenciju u koju treba uključiti druge stručnjake. Pitanje osobnih i profesionalnih granica u odgajateljskoj profesiji usko je povezano sa *situacijama koje nadilaze* uobičajene zadatke.

U iskustvima odgajatelja pitanje granica pojavljuje se u uskoj povezanosti s osjećajem odgovornosti koji odgajateljski rad nosi. Interpretativno se promišlja o izraženim razinama empatije i osobnih načela odgajatelja radi kojih se nalaze u situacijama u kojima dolazi do pomicanja ili privremenog propuštanja vlastitih granica. Takva iskustva mogu se razumjeti kao dio složenog odnosa između profesionalne uloge i osobne uključenosti, pri čemu se granice ne pojavljuju kao unaprijed zadane, nego kao nešto što se kontinuirano pregovara i oblikuje. Istodobno, ovi uvidi upućuju na važnost daljnjeg profesionalnog razvoja, osobito u području mentalnog zdravlja i dostupnosti supervizijske podrške, kao načina nošenja s takvim iskustvima. Navedeno potvrđuje važnu Bognarovu (1999: 147) tvrdnju da je važno da „odgajatelji rade na razvoju vlastite ličnosti kako bi mogli pomoći i drugima“.

Iako se o temi suradnje s roditeljima već ranije pisalo u ovoj raspravi, ovdje se samo želi naglasiti kako je jedan od aspekata te suradnje dio *situacija koje nadilaze*. Roditelji kao prvi partneri odgajatelja, nerijetko od odgajatelja izravno ili neizravno zahtijevaju modifikaciju odgajateljskih granica uloga, kompetentnosti i odgovornosti. Knežević (2022) ističe da u radu odgajatelja u učeničkom domu s roditeljima učenika katkada uključuje roditelje koji misle da su krivo odgojili svoju djecu uslijed neke situacije koja

je u domu naglo nastupila. Nadalje autor spominje da ima onih roditelja koji imaju potrebu uvijek zaštititi ili opravdati svoje dijete kao rezultat roditeljska stila od autoritarnih i popustljivih do nezainteresiranih i autoritativnih (Knežević, 2022). U ovom dijelu rasprave, roditelji imaju svoje ključno mjesto jer nerijetko u odgajateljima preoblikuju pitanje granica. Određeni roditelji ponekad uzroke nastalih izazova kod učenika pripisuju odgajateljskoj ulozi ili propustima. Time se pojačavaju napetosti između očekivanja od odgajatelja te njegovih granica. Izazovi proizlaze iz dinamike odnosa roditelj-učenik-odgajatelj-učenički dom ili specifičnih situacija koje se spominju u rezultatima.

Ključna poveznica koja najbolje odgovara ulozi i radu odgajatelja je *refleksivni praktičar*. Bilač (2015) ističe da biti refleksivni praktičar podrazumijeva: refleksivno razmišljanje o praksi, razvijanje samosvijesti (svjesno razmatranje sebe, rada, ponašanja, posljedica, osobnih uvjerenja i pretpostavki o čovjeku), promjenu pristupa (poučavanju, učenju, donošenju odluka, rješavanju problema) te refleksivnu praksu kao oblik profesionalnog razvoja, međusobne suradnje i potpore. Sva navedena određenja potvrđuju se u rezultatima ovog istraživanja. Odgajatelji svojom refleksivnom praksom nemaju samo dublji uvid u svoje iskustvo ili moguće granice, već im refleksivnost određuje smjer profesionalnog razvoja. Ujedno ih potiče na promjene u vlastitoj praksi ili snažnije umrežavanje s kolegama. Upravo refleksivna praksa znači promjenu, dublje razumijevanje i promatranje prakse iz različitih perspektiva, praćenje utjecaja prakse na osobu i zajednicu te implicira konkretno djelovanje s odlukama za praktične promjene s ciljem poboljšanja (Bilač, 2015). Jančec i Pintarić (2025: 197) objašnjavaju da „odgajatelji i učitelji koji razmatraju vlastito djelovanje s namjerom poboljšanja prakse oni su koji vlastiti resurs, svoj rad, investiraju u materijal od kojeg kreću, izolirajući i poboljšavajući sebe same kao profesionalce kojima je iskustvo integralni dio profesionalnog identiteta“. U tome se očituje aplikativni doprinos ovog istraživanja: iskustva sudionika ukazuju na refleksivnu praksu kao temeljni alat razumijevanja i unapređenja mentorskog odgojno-obrazovnog rada. Iskustva opisana u ovom istraživanju ne djeluju samo na same sudionike, već mogu potaknuti refleksiju i kod drugih odgajatelja kao čitatelja, čime se ostvaruje i transferna generalizacija istraživanja.

Ova disertacija operacionalizira fenomenološku pedagogiju u kontekstu domske pedagogije. Prije svega jer se fenomenološka pedagogija odlikuje „fokusiranjem na običan, svakodnevni život, a ne na epistemološke, ontološke i metafizičke probleme; normativnom orijentacijom radije nego održavanjem ideala socijalne znanosti; te odbacivanjem apstraktnih teorija u korist konkretnih iskustava“ (Manen, 1996; prema Vrcelj, 2005). U tom kontekstu, osim učenika, subjekt odgojno-obrazovnog procesa postaje i odgajatelj. Principi razumijevanja iskustva onda se primjenjuju i na učenika i na odgajatelja. Iskustvo odgajatelja dobiva značajno mjesto u fenomenološkoj pedagogiji, koja iako primarno govori o iskustvu učenika, istovremeno valorizira i iskustvo svih uključenih u proces odgoja i obrazovanja.

„Istraživanje ovdje znači sudjelovanje u unutarnjoj perspektivi djeteta, točnije: pratiti ga, sprijateljiti se s njim, stvoriti povjerenje, zajedno se igrati i pustiti ga da pripovijeda.

Materijal koji se tako dobiva, tek se naknadno reflektira i sistematski obrađuje, no s izričitom namjerom da se sačuva u tomu sadržana životnost i izvornost.“ (Lippitz, 1986: 7; prema Gudjons, 1993:42)

S obzirom na prethodni citat, rezultati istraživanja upućuju da odgajatelji u učeničkom domu u svoj mentorski odgojno-obrazovni rad ugrađuju pedagoški odnos i razumijevanje učenika. Domska pedagogija, iako često zapostavljena, jest specifično pedagoško područje s vlastitim obilježjima odnosa, uloga i prakse. Njena primarna vrijednost nalazi se u praksi, razumijevanju iskustava, teorijskom produbljivanju i implementaciji promjena koje su potrebne za unapređenje cjelokupnog mentorskog odgojno-obrazovnog rada odgajatelja u učeničkom domu.

Na kraju rasprave usmjerene na odgajatelja kao nositelja odgojno-obrazovnog rada u učeničkom domu, osobito na području mentorskog neposrednog rada, važno je naglasiti višestrukost njegove uloge. Ona je odgovorna i dinamična te podrazumijeva razvijene osobne i profesionalne kompetencije, pedagoški takt i sposobnost uspostavljanja kvalitetnog pedagoškog odnosa s učenicima. Odgajatelj pruža razumijevanje i podršku učenicima, istovremeno osiguravajući adekvatnu brigu i neprestanu odgojnu prisutnost. Njegova uloga uključuje prisutnost, otvorenost i spremnost na suradnju s obitelji, školom, kolegama i širom zajednicom, jasnoću u postavljanju granica te fleksibilnost u njihovoj modifikaciji. Pri tome, osobu odgajatelja odlikuje autentičnost i sposobnost da bude primjer učenicima i zajednici. Odgajatelj na određeni način interpretira individualni doživljaj učenika što doprinosi odabiru sadržaja i metoda rada. Takav pristup u iskustvima sudionika može se razumjeti kao fenomenološki, pri čemu bitno određuje način na koji se oblikuje mentorski odgojno-obrazovni rad u učeničkom domu.

5.2. Mentorski odgojno-obrazovni rad

Rasprava rezultata s obzirom na navedenu nadtemu odnosi se na tri teme s pripadajućim podtemama: *Istaknuti sadržaji rada s učenicima s obzirom na mentorska područja rada, Obilježja mentorske razine neposrednog rada i Oblici neposrednog mentorskog rada odgajatelja*. Njima se definiraju didaktičko-metodička obilježja mentorske razine neposrednog rada sukladno rezultatima. U praksi ne postoji sustavan kurikulumski pristup koji određuje i konkretnije operacionalizira mentorska područja. Zato ovi rezultati daju određenu strukturu istima. Ta obilježja dopunjuju ostale teme, osobito one vezane za značenje *Biti odgajatelj u učeničkom domu* jer objašnjavaju sadržajno-strukturalne elemente mentorskog odgojno-obrazovnog rada. Elementi gotovo uopće nisu jasno definirani i operacionalizirani unutar postojećih teorijskih i *policy* okvira vezanim za učeničke domove.

Tema *Istaknuti sadržaji rada s učenicima s obzirom na mentorska područja* objedinjuje rezultate istraživanja na temelju mentorskih područja rada. Danas su uvažena četiri područja, prethodno navedena u teorijom okviru: *Čuvanje i unaprjeđivanje*

zdravlja, Socio-emocionalni razvoj, Kognitivni razvoj i Kreativnost. U formulacijama nekada je termin *razvoj* zamijenjen s *područje*. Iako je idejno jasno kojem području pripada određeni sadržaj ili odgojno-obrazovni ciljevi, unutar mentorskih područja oni se često međusobno isprepliću. Sudionici istraživanja pritom definiraju određene teme i sadržaje na kojima se izraženo radi na mentorskoj razini.

Čuvanje i unaprjeđivanje zdravlja između ostalog podrazumijeva prevenciju i probleme mentalnog zdravlja, brigu o općem i specifičnom zdravstvenom stanju učenika, prehrani, tjelovježbi i higijeni. S obzirom na rezultate ovog istraživanja i literaturu povezanu s životom i radom u učeničkom domu (Rosić, 2007; Knežević, 2022) na ovom području dolazi do suglasja oko slijedećih odgojnih sadržaja: briga o higijeni, pravilna ishrana, briga o tjelesnom zdravlju i ekologija. O prevenciji mentalnog zdravlja, osobito ovisnosti, autor Knežević (2022) govori u kontekstu ovog mentorskog područja. U iskustvima sudionika teme mentalnog zdravlja pojavljuju se kao sve prisutnija dimenzija rada s učenicima, često doživljena i kao izazov. U tim se opisima mentalno zdravlje povezuje s područjem socio-emocionalnog razvoja, pri čemu se može uočiti ispreplitanje različitih sadržaja i ciljeva odgojno-obrazovnog rada.

Područje *socio-emocionalnog razvoja*, prema iskustvu odgajatelja najviše se odnosi na međusobne odnose učenika u domu i izvan doma, praćenje i izazove sazrijevanja, kontinuirani rad na području osobnog razvoja učenika te prevenciji i rješavanju različitih izazova života na društvenim mrežama. O prevenciji mentalnog zdravlja, osobito ovisnosti, autor Knežević (2022) govori u kontekstu ovog mentorskog područja. Istaknute teme socio-emocionalnog područja su: međusobni odnosi (vršnjački, odnosi u domu, odnos s okolinom), društvene mreže i prevencija neprihvatljivih ponašanja, korištenje tehnologije, emocionalni razvoj (otpornost, emocionalna inteligencija, izražavanje emocija), jačanje samopouzdanja i slike o sebi, osobni razvoj i razvoj vrijednosti. Odgojni sadržaji ovog područja povezani sa sadržajima koje predlaže Knežević (2022).

Na području *kognitivnog razvoja* pojavljuje se organizacija procesa učenja i izvršavanju školskih obaveza te pomoć u učenju uz usavršavanje strategija učitati kako učiti. O odgojnim sadržajima ovog područja suglasni su i autori (Rosić, 2007; Knežević 2022). Pritom Rosić (2007:116) podsjeća: „poznato da se odgojno-obrazovni proces za učenike ne završava u odgojno-obrazovnoj ustanovi (školi), nego se on nužno nastavlja i u domovima učenika“. Kognitivni razvoj kao područje izgleda da najjasnije definira ono što odgajatelji rade u tom području. Dojam je da je to područje samo po sebi najjasnije i najmanje široko definirano područje.

Kao što je navedeno u rezultatima, *područje kreativnosti* najmanje je direktno povezano s konkretnim temama i sadržajima rada na mentorskoj razini. Umjesto toga, ono je više indirektno povezano s izbornim i posebnim programima te programima obogaćivanja života i rada u učeničkom domu. Na mentorskoj razini rada odgajatelja ovo područje ostaje slabo definirano. Rosić (2007) najviše kontekstualizira područje kreativnosti s korištenjem i organizacijom slobodnog vremena učenika u domu, dok

Knežević (2022) dodaje važnost kreativnosti kao načina razmišljanja i stvaranja nečeg novog. Kreativnost se katkada veže za specifične programe ili dijelove godine, pripreme za Domijadu ili druga natjecanja pa je možda to razlog zašto se manje promatra u širem kontekstu mentorskog odgojno-obrazovnog rada. Širi kontekst tako uključuje razvoj kreativnog mišljenja, kreativno izražavanje, kreativno rješavanje problema i sl.

U iskustvima sudionika može se prepoznati određeno suglasje oko karakteristika pojedinih odgojno-obrazovnih područja, no ona se ne pojavljuju kao fiksno određeni okviri. Umjesto toga, odgajatelji ih opisuju kao dinamičan okvir koji se u svakodnevnom radu kontinuirano usklađuje s potrebama učenika i drugih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. U tom smislu, može se razumjeti da se mentorski odgojno-obrazovni rad oblikuje kroz složenu mrežu čimbenika, uključujući subjekte odgojno-obrazovnog procesa, dinamiku rada i odnosa, neizvjesnost svakodnevnih situacija, individualnih potreba, zahtjeva okoline, sustava i organizacije učeničkog doma i dr. Tema istaknutih sadržaja mentorskih područja može se sumirati u tri ključna rezultata: mentorska su područja implicitno standardizirana, područja i sadržaji se međusobno isprepliću te je kreativnost najmanje strukturirano područje. Takva dinamika potvrđuje da mentorski odgojno-obrazovni rad nije segmentiran niti linearan, već situacijski i cjelovit, oblikovan konkretnim potrebama učenika i odnosima unutar odgojno-obrazovnog procesa.

Tema *Obilježja mentorske razine neposrednog rada* definira ključna obilježja onoga što podrazumijeva mentorski odgojno-obrazovni rad s naglaskom na proces planiranja i programiranja rada. Individualni pristup učeniku jedan je od njegovih ključnih elemenata. U opisima odgajatelja pojavljuje se naglasak na poznavanju i praćenju individualnih karakteristika učenika, pri čemu se odgojno-obrazovni rad kontinuirano prilagođava tim specifičnostima. Takav pristup može se razumjeti kao temelj mentorski usmjerenog djelovanja. Ovi rezultati povezani su s nadtemom *Biti odgajatelj u učeničkom domu* i podtemom *Odgajatelj individualno radi s učenicima, rješava problema i razgovara s učenicima, a najčešće vezano za školu, učenje, izvršavanje obaveza, osobne probleme učenika ili specifične situacije*. Osim specifičnih individualnih karakteristika, važna je i dob učenika te prilagodba pristupa promjenama u razvoju adolescenata. „Temelji obrazovnog programa temelje na poštivanju dobnihih karakteristika učenika i individualnih razlika među njima, a zadatak odgajatelja je surađivati s učenicima u obliku praćenja njihovih interesa, sposobnosti, potreba, aktualnih događanja te sukladno tome birati prikladne sadržaje i oblike obrazovnog rada“ (Komnenović, 2020: 78). Tunjić (2005) i Rosić (2007), definirajući strategiju individualnog rada, ističu da dobro poznavanje svakog učenika u odgojnoj skupini, zajedno s njegovim psihičkim osobinama, predstavlja preduvjet za pravilno kreiranje metodičkog postupka i jamči uspješan odgoj. Fenomenološki pristup učeniku i njegovu iskustvu opet zauzima važno mjesto u razumijevanju potreba učenika, ali i stvaranju odnosa s odgajateljem i ostvarivanju postavljenih odgojno-obrazovnih ciljeva.

U iskustvima odgajatelja mentorska područja ne pojavljuju se kao stabilne i jednoznačno definirane kategorije, nego kao okvir koji se u praksi kontinuirano

preispituje. Iako ih neki sudionici doživljavaju kao korisnu orijentaciju, većina ih opisuje kao nedovoljno usklađene sa stvarnom dinamikom rada, pri čemu se otvara prostor za njihovo daljnje razvijanje i osuvremenjivanje. Posebna se napetost pojavljuje u situacijama kada se mentorskim područjima dodjeljuje fond sati jer takav pristup pretpostavlja mogućnost preciznog vremenskog razgraničenja rada koji se u iskustvima odgajatelja pojavljuje kao implicitan, dinamičan i snažno ovisan o kontekstu i pojedinom učeniku. U tom smislu, može se razumjeti da mentorski odgojno-obrazovni rad nadilazi unaprijed zadane strukture, pri čemu se njegova organizacija oblikuje kroz konkretne situacije i potrebe učenika, a ne kroz strogo definirane kategorije. Zato odgajatelji smatraju važnim da prilikom određivanja strukture sati po mentorskim područjima postoji mogućnost preraspodijele sati. To otvara prostor za fleksibilniji i otvoreniji pristup planiranju i programiranju. Nije upitno planiranje rada po mentorskim područjima, ali inzistiranje na razdvajanju područja ili strukturiranje točnog broja sati može stvarati konfuziju ili formalnost. Pri zahtjevima striktno, decidirane i fragmentirane raspodjele sati za pojedino područje odgajatelji osjećaju frustraciju i besmislenost istoga. Sukladno broju ostvarenih sati ostvaruje se i vrednovanje koje, također, može postati formalno. Dio ovih rezultata povezan je i s podtemom *Učnički domovi i odgajateljska profesija su na margini sustava, zapostavljeni, neprepoznati*. U odnosu na ostale poslove, već se uvidom u *Pravilnik o normi rada nastavnika u srednjoškolskoj ustanovi* uočava da je najveći broj sati odgajatelja (ukupno 28 sati) ugrađen u njegov neposredni odgojno-obrazovni rad s odgojnom skupinom, a time i mentorski odgojno-obrazovni rad. Odgajatelji percipiraju da više vremena provode upravo u neposrednom radu i u praksi u odnosu na ostale poslove, posebno vođenje pedagoške dokumentacije. Značenje koje odgajatelji pripisuju formalnosti i strukturi sistematizacije mentorskih područja pokazuje da im je ona manje važna u odnosu na realnu dinamiku odnosa s učenicima i svakodnevnog mentorskog odgojno-obrazovnog rada.

Tema *Oblici neposrednog mentorskog rada odgajatelja* se strukturirala i prema teorijskom pristupu koje je postavio Rosić (2007), a o kojima su indirektno govorili svi sudionici istraživanja. Naime *individualni rad s učenicima* je najčešći oblik mentorskog odgojno-obrazovnog rada odgajatelja u učeničkom domu. Sadržaj, način i stil ovise u različitim čimbenicima, a počivaju na uvažavanju individualnih karakteristika učenika. Bognar (1999) u svojoj *Metodici odgoja* strategiju individuacije povezuje s humanističkim odgojem i razvojem samoaktualizacije, a ostvaruje metodama slušanja, razgovora, poticanja i terapije. Upravo su slušanje, razgovor i poticanje važne metode kojima se odgajatelji u učeničkim domovima služe kako bi individualno pristupili svakom pojedincu. Individualni rad postaje ključan oblik rada, a povezan je i s ranijim rezultatima o važnosti uvažavanju individualnih karakteristika svakog učenika o čemu govore odgajatelji.

U istraživanju o komunikaciji odgajatelja i učenika u učeničkom domu, Milanović (2019) zaključuje da učenici percipiraju odgajatelje kao osobe koje posjeduju komunikacijske vještine i primjenjuju ih uz demokratski stil koji prevladava nad autokratskim. Iskustva sudionika upućuju na to da učenici često vode individualne

razgovore s odgajateljem, pri čemu se učenice češće javljaju kada nastupi problem. Većina učenika navodi da se u razgovoru s odgajateljem osjeća ugodno i opušteno, dok trećina priznaje da ponekad osjeća strah. Taj strah obično proizlazi iz autokratske komunikacije odgajatelja, prebrzog donošenja zaključaka i nepovjerenja u odgajatelja (Milanović, 2019). Sukladno navedenom istraživanju i rezultatima proizašlim iz ove disertacije uočava se kako odgajatelji doživljavaju važnost individualnog rada s učenicima. Ona se prepoznaje u doživljaju mentorskog odgojno-obrazovnog rada kao procesa čiji se ciljevi ostvaruju upravo s odrastanjem učenika u učeničkom domu. Rezultati sugeriraju da odgajatelji doživljavaju individualni rad ne samo kao metodičku praksu, već kao način ostvarivanja vrijednosnog i odnosnog aspekta svoje profesije.

Rad s odgojnom skupinom u učeničkom domu uključuje dva oblika rada, a to je rad s cijelom skupinom i s manjim skupinama. Odgojna skupina je temeljna organizacijska jedinica u učeničkom domu unutar koje se učenik samoodređuje, upoznaje, donosi odluke za vlastitu budućnost (Čorak, 2016). Učenik se „emocionalno i psihički razvija pa će se, kada govorimo o skupini, pojedinac unutar nje mijenjati i razvijati predodžbu o sebi: vlastiti doživljaj i vrijednost“ (Čorak, 2016: 443). Mentorski odgojno-obrazovni rad se u iskustvu odgajatelja pojavljuje kao kontinuirano balansiranje potreba skupine u cjelini, manjih jedinica skupine (npr. učenici u istoj sobi) i pojedinca. Uz navedeno, svi učenici u učeničkom domu su povjereni odgajateljima, pa ponekad nestaje granica između identifikacije određene skupine s određenim odgajateljem. Neki od odgajatelja i navode kako na neki način brinu o svim učenicima u domu. To je povezano ponekad i s organizacijom rada u domu ovisno o unutarnjem ustroju učeničkog doma.

Rad u manjim skupinama odnosi se na rješavanje konkretnih odgojno-obrazovnih problema, izazova, a za razliku od rada s cijelom odgojnom skupinom, male skupine imaju veću koheziju i lakše se učenici međusobno razumiju i upotpunjuju (Rosić, 2007). Rad s odgojnom skupinom povezano je i s vođenjem odgojne skupine. U odgojnoj skupini su učenici kao individue, ali su povezani u jednu cjelinu. Kada odgajatelj radi s odgojnom skupinom, nastoji integrirati ciljeve i zadatke odgojno-obrazovnog procesa prema svim učenicima svoje skupine. Stilin (2005:102) sumirajući različite definicije vođenja zaključuje da je ono „orijentirano uvijek na ljude i na njihovu aktivnost, na njihove socijalne interakcije i ponašanje“. Procesi vođenja učenika i odgojne skupine povezani su i s grupnim procesima, poput grupne dinamike i kohezije. Učenicima je potrebno vodstvo (Marc i Ristić, 2023a). Odgajatelj osim individualnog rada s učenicima nastoji pratiti grupne procese svoje odgojne skupine. Višeslojnost njegove uloge, ali i kompetencija ovdje, također, dobivaju važno značenje. Kako bi odgajatelj mogao učinkovito planirati i programirati svoj rad, ali i pravovaljano reagirati, nužno je neprestano osluškivati učenike, biti prisutan, prepoznavati i uvažavati njihove potrebe tijekom cijelog odgojno-obrazovnog procesa. U toj dinamici odnosa i rada, mogu poslužiti i ranije spomenuti primjeri dvoje poznatih pedagoga, a to su Pestalozzi i Bosco. Zaninović (1988) navodi primjer Pestalozzija koji je otvarao prva sirotišta i domove za djecu naglašavajući da „stalni Pestalozzijev kontakt s djecom, njegova energija i uopće njegov primjer – sve je

to na djecu snažno odgojno utjecalo“ (Zaninović, 1988: 153). Ivan Bosco je upravo odgoj primjerom, odgojnu prisutnost i odgojno očinstvo ugradio u svoj preventivni sustav kao ključne čimbenike odgojnog rada s djecom i mladima (Golubović, Polegubić i Beno, 2016). Elementi njihovog odgojnog pristupa u domskom okruženju indirektno su vidljivi u rezultatima ovog istraživanja. Odgajateljska prisutnost, osluškivanje potreba, usklađivanje sadržaja i ciljeva postavljenih za mentorska područja na taj način usmjeren je na odgojnu skupinu u cjelini, a time i svakog pojedinog učenika. Ovom raspravom ujedno su odgovorena specifična istraživačka pitanja koja se odnose na razumijevanje i objašnjavanje konkretnih sadržaja i načina ostvarivanja odgojno-obrazovnog rada odgajatelja na mentorskoj razini temeljen na njihovom konkretnom iskustvu s učenicima u učeničkom domu.

5.3. Učenik u učeničkom domu

Rasprava na temelju rezultata nad teme *Učenik u učeničkom domu* odnosi se na učenika kao temeljnog subjekta odgojno-obrazovnog rada u učeničkom domu, osobito na razini mentorskog odgojno-obrazovnog rada. Rezultati su prikazani u dvije temeljne teme: *Obilježja srednjoškolaca kao učenika učeničkih domova* i *Obilježja odnosa odgajatelja i učenika*. S jedne strane, vidljivo je iskustvo rada s učenicima srednjoškolske dobi i adolescentima, a s druge strane istaknute su posebnosti odnosa između odgajatelja i učenika. Taj odnos povezan je s vrlo slojevitom ulogom koju odgajatelji imaju, s obzirom na svoje zanimanje.

U iskustvima odgajatelja učenici se često kontekstualiziraju obilježjima adolescencije, pri čemu se ova razvojna faza pojavljuje kao važan okvir za razumijevanje dinamike života i rada u učeničkom domu. Ove se karakteristike ne promatraju izolirano, nego se povezuju sa specifičnostima suvremenih generacija mladih, pri čemu odgajatelji opisuju utjecaj ubrzanog načina života i pritisaka okoline na svakodnevno funkcioniranje učenika. U tom smislu, može se razumjeti da se odgojno-obrazovni rad oblikuje u odnosu na složene razvojne i društvene okolnosti koje istodobno utječu na učenike i dinamiku odgajateljskog djelovanja. O istim utjecajima na mladu osobu u suvremenom društvu govore i različiti autori (Hamler, 2011; Ilišin, 2017; Novak, Ferić, Kranželić i Mihić, 2019). Odgajatelji primjećuju da učenici sve više imaju teškoća povezanih s mentalnim zdravljem, kao i nisku otpornost na stres i različite oblike pritiska. Navode da problemi mentalnog zdravlja uključuju različite oblike mentalnih teškoća s kojima učenici već dolaze u učenički dom ili ih postupno razvijaju u adolescenciji. Važno je pritom da odgajatelji, sukladno ranijoj raspravi, mogu prepoznati različite manifestacije određenih ponašanja i stanja učenika pružajući im podršku. Osobito u situacijama narušenog mentalnog zdravlja kada je potrebna dodatna podrška različitih stručnjaka uz pojačanu suradnju s roditeljima. Odgajateljima navedeno pojačava osjećaj odgovornosti naspram novih i budućih generacija učenika. Ovo iskustvo otvara pitanja profesionalnog razvoja odgajatelja i potrebu dodatnog profesionalnog razvoja, supervizije, umrežavanja s drugim

stručnjacima, ali i redefiniranja vlastite osobne i profesionalne granice s obzirom na ulogu odgajatelja. Činjenica je da je očuvanje mentalnog zdravlja adolescenata važno područje rada. Svakako to za odgajatelje osim izazova može predstavljati pojačani osjećaj opterećenja, dodatne brige i veću odgovornost. Napetost koja se stvara u takvim situacijama nije neznatna i traži podršku odgajateljima.

Iskustvo odgajatelja u skladu je i s podacima Svjetske zdravstvene organizacije. Prema Svjetskoj zdravstvenoj organizaciji (World Health Organisation, WHO, 2025) jedan od sedam adolescenata u dobi od 10 do 19 godina doživljava neki od mentalnih poremećaja što je 15 % od ukupne populacije ljudi s problemima mentalnog zdravlja. Nadalje, najveća je prevalencija kod anksioznih poremećaja adolescenata (4.1 % u dobi 10 – 14 g. te 5.3 % u dobi od 15 – 19 g.), zatim slijedi depresija kod adolescenata (1.3 % u dobi 10 – 14 g. te 3.4 u dobi od 15 – 19 g.) i problemi u ponašanju (ADHD: 2.7 % u dobi 10 – 14 g. te 2.2 u dobi od 15 – 19 g.; Destruktivna i/ili izazovna ponašanja: 3.3 % u dobi 10 – 14 g. te 1.8 u dobi od 15 – 19 g.). Teškoće s kojima se adolescenti nose, iako u manjem opsegu, su i poremećaj prehrane, psihoze, a samoubojstvo čini treći vodeći uzrok smrti među osobama od 15 do 29 godina. Također, adolescenti su skloni eksperimentiranju s rizičnim ponašanjima, osobito kada je riječ o uporabi droga i seksualnih rizičnih ponašanja. U 2019. godini prevalencija konzumacije alkohola adolescenata u dobi od 15 do 19 godina bila je visoka u svijetu (22 %), a mnogi odrasli pušači su započeli konzumirati duhan prije 18. godine, dok u 2022. prevalencija korištenja kanabisa među adolescentima bila je veća od one odraslih na globalnoj razini (5,5 % naspram 4,4 % odrasli). Što se tiče nasilničkih ponašanja, međuljudsko nasilje svrstalo se među vodeće uzroke smrti starijih adolescenata u 2021. godini (WHO, 2025). Prevalencija mentalnih problema kod adolescenata povećana je i s uvidom odgajatelja da je u učeničkom domu sve veći broj učenika s nekim oblicima problema mentalnog zdravlja. U skladu s navedenim stoji i tvrdnja Tomac Cvitković (2025: 197) da „odgojno-obrazovno okruženje često je gotovo marginalizirano u aktivnostima za promicanje mentalnog zdravlja, iako ono može biti idealno za ostvarivanje aktivnosti u području mentalnog zdravlja, što uključuje različite preventivne aktivnosti i intervencije“. U tom kontekstu učenički domovi kao odgojno-obrazovne ustanove imaju svoje neizostavno mjesto. Iskustvo odgajatelja pokazuje važnost očuvanja mentalnog zdravlja učenika. Na neki način ta činjenica znatno može oblikovati i usmjeravati mentorska područja, ali i ciljeve odgojno-obrazovnog procesa. U učeničkom domu uloga odgajatelja povezana je sa stalnim prisustvom među učenicima. Učenici u učeničkom domu žive pa je time briga o njihovom mentalnom zdravlju te uočene promjene u istom odgajateljski svakodnevni posao. Odgajatelj pridonosi jačanju mentalnog zdravlja učenika tako da s njim gradi iskren i ravnopravan odnos u kojem mu omogućuje da se izrazi i bude saslušan, čime se jača njegova slika o sebi i osjećaj prihvaćenosti (Marc, 2021). Time se potiče razvoj stabilne samopredodžbe i emocionalne sigurnosti, što predstavlja temelj za pozitivno mentalno zdravlje i razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija kod mladih (Marc, 2021). Izgradnja kvalitetnog odnosa i osjećaja povjerenja, uz profesionalne kompetencije odgajatelja, važni su orijentir u prepoznavanju mentalnog zdravlja učenika. Dodatnu

unutarnju napetost osim činjenice o mentalnom stanju i brizi o istom, odgajateljima predstavlja iznova pitanje vlastitih granica. Prepoznavanje i određivanje uloge i područja rada u smjeru gdje počinju te gdje završavaju postaje nerijetka odgajateljska dilema o kojoj se pisalo ranije u raspravi.

U iskustvima odgajatelja učenici se opisuju kao sve više uronjeni u virtualni svijet, pri čemu intenzivno koriste tehnologiju i društvene mreže. Takva se iskustva povezuju s izazovima u poticanju aktivnog i kvalitetnog provođenja slobodnog vremena. U svojem istraživanju manjeg opsega, Milanović i Stevanović (2020) ispitavši učenike učeničkih domova u Srbiji, dolaze do rezultata da najveći broj učenika ima tri do pet sati slobodnog vremena dnevno, a najviše ga provode na internetu, društvenim mrežama, slušanju glazbe i druženju s vršnjacima po sobama. Takve aktivnosti spadaju u pasivne oblike slobodnog vremena. Odgajatelji primjećuju da je tehnologija jedan od temeljnih uzroka teškoća u funkcioniranju učenika. Potencijalno se udaljuju jedni od drugih, postaju manje motivirani za aktivnosti i kvalitetno slobodno vrijeme, a imaju i teškoće u odnosima. Svijet na društvenim mrežama često se povezuje s nekim oblicima rizičnih i neprihvatljivih ponašanja. Stoga predstavlja dodatan izazov odgajateljima koji svoju ulogu i rad trebaju prilagođavati virtualnoj stvarnosti, ali i odnosima na društvenim mrežama u kontekstu razumijevanja i prepoznavanja potreba i rizika kod učenika.

Učenici smatraju kako bi slobodno vrijeme u domu trebalo unaprijediti i poboljšati, pri čemu je uloga odgajatelja potaknuti učenike da izađu iz digitalne pasivnosti i ponuditi im alternativne aktivnosti (Milanović, 2020). Prema recentnim istraživanjima, adolescenti u prosjeku provode oko četiri sata dnevno koristeći pametne telefone (Röhlke, 2025). Naime, korištenje mobitela u općoj populaciji, a osobito kod djece i adolescenata, dramatično je poraslo u posljednjih desetak godina. Dokazano je da prekomjerno korištenje interneta može biti povezano sa simptomima bihevioralnih ovisnosti sličnih kockanju (Kliesener, Meigen, Kiess i Poulain, 2022). Ta činjenica pojačava činjenicu naglih i brzih promjena u suvremenom odrastanju i očuvanja mentalnog zdravlja mladih. S tim se promjenama i novim generacijama trebaju znati suočavati i odgajatelji u učeničkom domu.

Kliesener i suradnici (2022) objašnjavaju fenomen *problematic smartphone use* (PSU), navodeći da se sve više govori o ovisnosti o pametnim telefonima. Problemi povezani s PSU-om odnose se na aktivnosti, motivaciju i zadovoljstvo koje korisnici doživljavaju prilikom korištenja uređaja. U svojem istraživanju s djecom i adolescentima autori upućuju da intenzivno korištenje pametnih telefona za zabavu (posebno društvene mreže), ali ne i korištenje za traženje informacija, povećava rizik od razvoja PSU simptoma. Simptomi PSU (koji nadilaze dugo korištenje pametnih telefona) su povezani s nižom kvalitetom života, većim poteškoćama u ponašanju i slabijim školskim uspjehom (Kliesener i sur. 2022). S tim u vezi, istraživanje je nastojalo ispitati vezu između motivacije i sudjelovanja u različitim aktivnostima te korištenja pametnih telefona kod ranih adolescenata, uz posebnu pažnju na fenomen tzv. *vremenskog pomaka*. Tako Röhlke (2025) u svojem istraživanju *Does mobile phone use in early adolescence*

displace enrichment, physical activity, and sleep? na temelju rezultata dobivenih na longitudinalnom studiju s adolescentima u dobi od 10 do 13 godina osporava hipotezu o vremenskom pomaku. Preciznije, rezultati ne dokazuju da adolescenti provode manje vremena na obogaćivanje, tjelesnu aktivnost ili spavanje nakon što nabave svoj prvi mobitel. Umjesto toga, smanjenje određenih aktivnosti može upućivati na povijesni porast korištenja mobitela u adolescenciji i odmak od tradicionalnih aktivnosti temeljenih na ekranu, a ne na smanjenje razvojno korisnih aktivnosti. Röhlke (2025) ističe da aktivno i kvalitetno korištenje slobodnog vremena adolescenata izvan škole pozitivno utječe na njihove kognitivne vještine, akademski uspjeh, zdravlje, dobrobit te budući obrazovni i profesionalni razvoj. Autor posebno naglašava tri ključna načina korištenja slobodnog vremena koja imaju razvojne ishode: *aktivnosti obogaćivanja* (poticanje i razvoj kognitivnih i nekognitivnih vještina, čitanje, domaće zadaće, izvannastavne aktivnosti, kulturne aktivnosti, glazba i umjetnost), *tjelesna aktivnost* i *san*. Knežević (2022) primjećuje da učenici u učeničkim domovima prekomjerno koriste društvene mreže, tehnologiju, Internet i pametne telefone. Povezujući svoje zapažanja s literaturom, autor navodi da to može imati nekoliko posljedica: učenici postaju tzv. *copy-paste* generacija, suočavaju se s problemima pažnje, uključeni su u svijet računalnih igrice s nasilnim sadržajem, izloženi su riziku *cyber-mobbinga* i digitalne demencije, te mogu razviti poteškoće poput nesanice, bezvoljnosti i potencijalne ovisnosti. Navedeni rezultati povezani su i s iskustvom odgajatelja povezanim s rezultatima ovog istraživanja. Odgajatelji doživljavaju izazove prilikom motiviranja učenika. Prema njihovom iskustvu, suglasni su da je učenike danas potrebno dodatno motivirati za različite aktivnosti slobodnog vremena. Slobodno vrijeme je u učeničkom domu od iznimne važnosti, a organizacija i motivacija učenika za kvalitetno korištenje slobodnog vremena dio je posla odgajatelja. Napetost između očekivanja, svijesti o važnosti kvalitetnog provođenja slobodnog vremena učenika i činjenice utrošenog vremena ispred pametnih telefona može kod odgajatelja izazivati frustraciju. S druge strane to može motivirati odgajatelje da pronalaze nove oblike rada kako bi postigli postavljene odgojno-obrazovne ciljeve. Međutim, time se dodatno redefinira i mijenja uloga odgajatelja.

U suštini odgajatelj treba biti stalno unutarnje balansiran između kvalitetnog odnosa, očekivanja i postavljenih ciljeva odgojno-obrazovnog procesa, potreba učenika i cijelog konteksta suvremenog odrastanja. Pritom, čitav je taj složeni proces involviran u kontekst učeničkog doma kao sustava koji ima svoje specifičnosti, zahtjeve i očekivanja. „Odgajatelji igraju ključnu ulogu u vođenju učenika kroz digitalni svijet i promicanju njihovog holističkog razvoja i odgovornog ponašanja na internetu. To osigurava da učenici razviju zdrav i uravnotežen odnos s internetom i koriste njegove prednosti na konstruktivan način“ (Marc i Ristić, 2023a: 36). Na odgajateljima je pronalaze nove načine aktiviranja i motiviranja učenika za kvalitetno provođenje slobodnog vremena, ali i prevenciju prekomjernog korištenja pametnih telefona (Rosić, 2007; Milanović, 2020; Milanović i Stevanović, 2020; Knežević, 2022).

Osim specifičnosti učenika danas te redefiniranju uloga i područja rada odgajatelja s obzirom na te specifičnosti, *odnos odgajatelja i učenika* ostaje ključni čimbenik

kvalitetnijeg mentorskog odgojno-obrazovnog rada. Poštrak (2012) apelira na to da se u radu s mladima napusti autoritarni pristup i pozicija moći te da se umjesto toga razvija partnerski odnos u kojem se mladima pruža podrška i zajedno s njima traže najprimjereniji načini odrastanja i ponašanja. „Mladi moraju biti ozbiljno saslušani i moramo pokušati razumjeti što nam poručuju“ (Poštrak, 2012: 30). Iako aspekti tog odnosa nisu izričito istraživani, proizašli su u rezultatima ovog istraživanja. Taj podatak je vrlo bitan jer pozicionira odnos odgajatelj-učenik u središte mentorskog odgojno-obrazovnog rada. Odgajatelji ga smatraju ključnim, drugačijim, važnim, neophodnim. Svi odgajatelji u istraživanju na vrlo dosljedan i međusobno sličan način doživljavaju taj odnos. Prilikom ispitivanja o tome što za njih osobno predstavlja njihovi učenici odgajatelji pokazuju slične ekspresije lica i emocije. Ono što iznutra doživljavaju postaje vidljivo u samom intervjuu. Pojavljuju se zastajanje, stanke, osmijeh, a nastavak razgovora nadalje prolazi u vedrijem raspoloženju. Odgajatelji ga i verbaliziraju snažnim osjećajem povezanosti i emocionalne topline. Zahvaljujući IPA, ovaj rezultat ne samo da nadopunjuje odgovore sudionika, već ih i snažno produbljuje te pojačava njihovo značenje. U iskustvima odgajatelja odnos s učenicima pojavljuje se kao snažan izvor motivacije, pri čemu se povezuje s osjećajem svrhe i profesionalnog identiteta. Ovaj se odnos može razumjeti kao važna dimenzija koja doprinosi nošenju s izazovima rada i očuvanju profesionalne angažiranosti.

Sudionici su iskustvo odnosa opisivali iz perspektive višestruke i višeslojne uloge odgajatelja, a temelji se na stalnoj komunikaciji, otvorenosti, prilagodljivosti, iskrenosti, povjerljivosti i povjerenju. „Nije dovoljno da stručnjaci imaju dovoljno znanja o razvojnoj psihologiji djece i adolescenata te o metodama i oblicima poučavanja, već moraju imati i znanja i kompetencije u području odnosa: moraju biti svjesni važnosti izgradnje i razvijanja, održavanja i jačanja tih odnosa“ (Marc i Ristić, 2023b: 56). Rezultati odgojnog procesa većinom nisu odmah vidljivi, no odgajateljima dodatnu smislenost rada i motivaciju pruža kada im se nekadašnji učenici, a sada odrasle osobe, javljaju ili ih susreću. Unatoč fazama zasićenja, specifičnostima odgajateljske uloge, velikoj odgovornosti i visokoj involviranosti, odgajatelji vole svoj posao. Ovim rezultatom potvrđuje se prethodno značenje odgajateljskog iskustva odnosa s učenikom. Ono je direktno i indirektno gotovo uvijek najveća motivacijska snaga koja odgajatelja usmjerava da nastavi dalje biti odgajateljem.

Osim *fenomenološkog pristupa iskustvu odgajatelja* u učeničkim domovima i višestruko spominjane *refleksivne prakse* u ovoj raspravi, treći širi pedagoški konstrukt koji se pokazuje vrlo važnim je *pedagoški takt*. Odgajatelj neprestano u svoj rad i odnos s učenicima implementira svoju višestruku ulogu, a time i dio svoje osobnosti. Osobne kompetencije ključne su za razvoj njegova identiteta. Osobine koje odgajatelj posjeduje teško se mogu formalno učiti, već se one razvijaju. U svakodnevnu praksu odgajatelj unosi sebe. Tako svoj pedagoški takt ugrađuje u vlastitu refleksivnu praksu. Upravo o povezanosti refleksivne prakse i pedagoškog takta govore Vrcelj, Kušić i Čekolj (2023: 22) navodeći da „novi horizont u odgojno-obrazovnoj praksi otvara pedagoški takt koji unosi pedagoški nemir stalnim razmišljanjem o poboljšanjima prakse“. Sumirajući

mišljenja različitih autora Vrcelj, Kušić i Čekolj (2023) slažu se s činjenicom da se pedagoški takt jer je povezan s intuicijom, može usavršavati i učiti opažanjem situacija, svjesnom analizom i promišljanjem o tom procesu čime se stvaraju mentalni modeli djelovanja kao osnova za donošenje odluka u izazovnim situacijama. S obzirom na ulogu odgajatelja i određenja mentorskog odgojno-obrazovnog rada, pedagoški takt ključna je odgajateljska kompetencija i saveznik refleksivnoj praksi. Interpretirajući rezultate i iskustvo odgajatelja, vidljivo je da je pedagoški takt nezaobilazan fenomen koji trebaju posjedovati odgajatelji u učeničkim domovima. On se ugrađuje u odnos s učenikom, njegovu osobnost, potrebe, iskustvo te razumijevanje istih od strane odgajatelja. Razumijevanje traži prilagodbu pristupa s ciljem što kvalitetnijeg odgojno-obrazovnog rada odgajatelja u cjelini. Pavao Vuk Pavlović (1996: 255) tako u svojoj *Filozofiji odgoja* ističe da „odgojno djelovanje nije nipošto usidreno u samome odgajatelju, nego se u zbiljnosti odgojnog odnosa, koji, doduše, nema bez odgajateljske ličnosti, no koji se jednako ne može ostvariti, a i ne ostvaruje se ni mimo *lica odgajanikova*“. Stoga, govoriti o odgajatelju u učeničkom domu znači govoriti i o učeniku, ali i o učeničkom domu kao sustavu. Sve u svrhu boljeg razumijevanja i unaprjeđenja odgojno-obrazovnog procesa, koji na koncu uvijek ima *lice odgajanikovo*. Jer, „dijete postaje odgojeno biće tek kada prijeđe dugačak put koji vodi do ostvarenja njegove osobnosti i gdje on na najautentičniji način može potvrditi svoju odgovornost“ (Golubović, 2018: 142).

Na kraju ovog dijela rasprave, zaključujem citatom Ferrera (2017: 169) koji se odnosi na odgojno djelovanje i rad s adolescentima: „Ne trebaju mnogo, ali trebaju bitno: malo druženja, da se ne osjećaju osamljeno; aktivnosti, da im ne bude dosadno; sigurnosti jer se boje nepoznata svijeta u koji kreću; dijaloga jer je još uvijek mnogo onoga što ne znaju“. Ovaj citat sažimlje sve rezultate jer odgajatelj treba biti prisutan, graditi odnos, pružati podršku i razumjeti učenika. To je jedna od temeljnih značenja njihova iskustva prepoznata i prikazana u ovom istraživanju.

5.4. Učenički dom kao sustav

Rasprava s obzirom na rezultate i nadtemu *Učenički dom kao sustav* odnosi se na dvije ključne teme *Položaj učeničkih domova i odgajateljske profesije* i *Uloga učeničkog doma kao odgojno-obrazovne ustanove* s pripadajućim podtemama. U tom kontekstu odgovara se i na četvrto specifično istraživačko pitanje koje glasi: *Koje su specifičnosti učeničkog doma u cjelini u kontekstu mentorskog odgojno-obrazovnog rada s učenicima u učeničkom domu?* Prema iskustvu odgajatelja evidentno je učenički dom predstavlja značajno mjesto u sustavu srednjoškolskog obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Većina sudionika smatra je budućnost učeničkih domova zagarantirana jer su neophodni, potrebni i važni. Odgajatelji tvrde da će uvijek biti učenika koji će se školovati izvan mjesta svojeg prebivališta, a trebat će im se osigurati učenički domovi. Time odgajatelji uviđaju smislenost postojanja sustava učeničkih domova.

U iskustvima odgajatelja pojavljuje se naglašena razlika između škole i učeničkog doma, pri čemu se može uočiti potreba za jasnijim razgraničavanjem tih dviju ustanova. U tim opisima povremeno se nazire i određena napetost, osobito kada odgajatelji govore o vlastitoj ulozi u odnosu na školu. Takva se iskustva mogu razumjeti kao povezana s osjećajem velike odgovornosti u radu učeničkog doma, ali i s doživljajem smanjene vidljivosti i prepoznatljivosti njihova rada u širem obrazovnom kontekstu. U tom smislu, ova napetost se oblikuje kroz odnos između zahtjevnosti odgajateljske uloge i načina na koji je ona društveno i institucionalno vrednovana. Interpretacija navedene napetosti može ostati na razini doživljaja u kontrastu *teži posao - lakši posao*. Međutim, odgajatelji se vode činjenicom koja određuje temeljnu razliku u odnosu na školu: u učeničkom domu srednjoškolci borave i žive 0 – 24 sata. Odgajatelji su svjesni specifičnosti ne samo učeničkog doma, već i vlastitog rada i uloge unutar čitavog odgojno-obrazovnog sustava. Iako je škola, zajedno s obitelji, primarni partner učeničkog doma, postoje i dalje nejasnoće oko razumijevanja uloge i rada odgajatelja i učeničkog doma. Učenički dom ne provodi nastavni proces, ali ostvaruje odgojno-obrazovni proces. Zapravo, procesi se u većoj mjeri odnose na odgoj. Osim prehrane i smještaja, učenički dom osigurava sigurnost, brigu, suživot, zajednicu, sustav pravila, a prije svega kvalitetno osmišljeno slobodno vrijeme učenika.

Važno je naglasiti da se uloga učeničkog doma ne odnosi samo na slobodno vrijeme učenika, nego na sve vrijeme koje učenik provodi izvan škole, a u kojem učenički dom preuzima značajnu funkciju. Iako je roditelj zakonski skrbnik djeteta, a škola odgovorna za učenika tijekom boravka u školskim prostorima, pojedini sudionici istraživanja ističu da postoje situacije u kojima je dijete, barem privremeno i u specifičnim okolnostima, ponovno usmjereno na učenički dom i brigu odgajatelja. Ti rezultati opet potvrđuju postojanje određene razine napetosti između percepcije uloge i odgovornosti škole u odnosu na učenički dom. Ta napetost proizlazi iz doživljaja podređenog položaja odgajatelja s obzirom na slabu vidljivost, prepoznatost i jasnoću njegove uloge u širem kontekstu. Takvo iskustvo povezano je s profesionalnim identitetom odgajatelja i njegove vidljivosti u sustavu pedagoških disciplina i sustava odgoja i obrazovanja općenito. Na ovu nevidljivost, osim sudionika istraživanja ukazuju i gotovo svi autori koji se bave proučavanjem učeničkih domova (Mužić i Malić, 1984; Tunjić, 2005; Stilin, 2005; Rosić, 2007; Hamler, 2011; Vidaković, 2018; Knežević, 2022; Polegubić, 2023).

Nadalje, promatrajući stanje i perspektive učeničkih domova s ciljem njihova daljnjeg unaprjeđenja, Dečman Dobrnjić i Černetić (2007) predlažu socijalni model učeničkih domova kao mogući oblik reorganizacije organizacijskih struktura. Model podrazumijeva proširenje djelatnosti učeničkih domova, što bi im omogućilo veću samoodrživost i dodatnu financijsku stabilnost. Time se nadopunjuju neprofitna i profitna organizacijska razina ustanove. Neprofitna razina odnosi se na financiranje iz državnog, regionalnog ili lokalnog proračuna, a obuhvaća aktivnosti odgojno-obrazovnog rada u učeničkim domovima i dodatne srodne programe (npr. rad s osobama u riziku). Takve aktivnosti uređuju zakonski akti, standardi i regulacija kadra. Nadalje navode da profitabilna razina podrazumijeva djelatnosti koje nisu strogo unaprijed određene, a

omogućuju šire mogućnosti pružanja programa i usluga, zapošljavanja i financiranja iz različitih izvora. Vidljivosti i promociji učeničkih domova svakako može i treba doprinijeti suvremena informacijsko-komunikacijska tehnologija. Dečman Dobrnjič i Jeram (2011) smatraju da se upravo njome može poboljšati kvaliteta rada učeničkih domova i suradnja s roditeljima, pri čemu aktivna mrežna stranica ustanove postaje izvrstan alat u promidžbi učeničkih domova. Ove preporuke mogu se dijelom povezati s idejama o budućnosti učeničkih domova i redefiniranje uloga istoga, iako se direktno ne odnosi na veću vidljivost na razini sustava.

Na tragu potrebe za širim i sustavnijim pristupom, koji bi učeničkim domovima omogućio veću podršku, vidljivost, sustavno istraživanje, strukturiranje i unapređenje, neki sudionici istraživanja predlažu izradu okvirnog dokumenta, poput tzv. *Kurikuluma učeničkih domova*. Pritom je važno naglasiti da takav dokument mora biti usko usklađen s praksom, kao i sa specifičnostima života i rada u učeničkom domu. On treba služiti kao orijentir s jasnim temeljnim odrednicama, ali i značajnim prostorom za odgojnu fleksibilnost i slobodu. Ako bi to bilo moguće, na ovaj način bi učenički domovi dobili svoje mjesto u obrazovnoj politici uz bok brojnim kurikulumima i dokumentima unutar cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava Republike Hrvatske. Takva odluka i pristup mogla bi ublažiti postojanje tenzije u prepoznavanju identiteta odgajatelja u učeničkom domu. Ujedno, mentorska područja koja se često isprepliću i nisu jasno definira sadržajem i ciljevima imali bi svoje uporište. Imali bi i prostor za otvoren pristup planiranju i programiranju rada. Primjerice, područja mentorske razine mogu prvi puta biti dio većeg i službenog dokumenta. U tom kontekstu Rosić (2007) spominje neizostavne karakteristike mogućeg kurikuluma učeničkih domova: 1. otvoren kurikulum, 2. nestrukturiran kurikulum i 3. provođenje kurikuluma na tri razine (temeljni-mentorski, izborni i posebni programi). Na temelju prethodnih razlika učenički dom – škola, Rosić (2007) napominje da je upravo u takvom kurikulumu temeljna razlika učeničkog doma i škole. Doživljaj odgajatelja po pitanju određivanja planiranja i programiranja mentorskog odgojno-obrazovnog rada dopunjuje takve tvrdnje. Unatoč slobodnog, tj. otvorenog kurikuluma u učeničkim domovima u odnosu na škole, Komnenović (2020: 76) napominje: „ono što je sigurno jest da odgojno-obrazovni rad u domu ne bi trebao biti spontan, odnosno prepušten improvizaciji i entuzijazmu odgojitelja u domu, već odgojno-obrazovne aktivnosti moraju biti u potpunosti planirane i programirane kako bi se postigli postavljeni odgojno-obrazovni ciljevi“. Bez obzira na važnost dinamike i fleksibilnosti, nepredvidljivosti i individualnih karakteristika učenika, treba postojati određena jasnija struktura mentorskog odgojno-obrazovnog rada. Ta struktura ne bi trebala biti formalnost, već služiti kao smjernica za odgojno-obrazovno djelovanje, ali i pokazatelj stručnosti i vidljivosti te njegove neizostavne uloge. Iako je priroda odgojno-obrazovnog procesa često spontana i nepredvidljiva, važno je da se odgajatelji u učeničkim domovima ne zavedu idejom spontanosti. Kao stručnjaci za odgojno-obrazovni proces trebaju, iako svjesni dinamičnosti i nepredvidljivosti, imati određeni okvir za rad i postavljene ciljeve, ishode i aktivnosti u mentorskom odgojno-obrazovnom radu. Taj okvir ne bi trebao biti kruta formalna struktura već smjerokaz za kvalitetniji odgojno-obrazovni rad.

Kada je riječ o specifičnostima učeničkog doma u cjelini, u kontekstu mentorskog odgojno-obrazovnog rada učenički dom, kao odgojno-obrazovna ustanova, zauzima posebno važno mjesto u odgojno-obrazovnom sustavu Republike Hrvatske. Postoje specifični procesi i uloge koje učenički dom kao sustav ostvaruje u odnosu na učenike. Jedno od tih procesa je tzv. *period prilagodbe* (adaptacije) učenika na dom i novu sredinu. Uz adaptaciju prisutan je i proces *tranzicije iz obitelji u domsku zajednicu*, koju nerijetko prati i *tranziciju mjesta stanovanja*. Za uspješnu integraciju u učenički dom i uspješan akademski uspjeh važno je da se učenici osjećaju socijalno integrirano i da znaju regulirati vlastite emocije. Naime učenici koji svoje odnose doživljavaju kvalitetnima, osjećaju pripadnost skupini, uspostavljaju i održavaju kontakte te se osjećaju dobro, općenito su motiviraniji za učenje (Marc i Ristić, 2023a). Prilagodba na srednju školu i tranzicija iz osnovnoškolskog obrazovanja u srednjoškolsko obrazovanje je vrlo izazovna i većina se adolescenata uspijeva efikasno suočiti s teškoćama prilagodbe, dok jedan dio u tome ne uspijeva (Kozjak Mikić, Jokić Begić i Bunjevac, 2012). Posebni izazovi prilagodbe svakako se događaju s onim adolescentima koji dolaze u učenički dom. Važno je napomenuti da su procesi *adaptacije* i *tranzicije* ujedno i zajednički procesi kod svih srodnih domskih modela u svijetu. Naime različiti autori navode, a njihove se zajedničke značajke mogu povezati sa značajkama adaptacije i tranzicije učenika na učenički dom u Republici Hrvatskoj. To su prilagodba mladih na dom, tranzicije mladih kada dolaze u dom, razlike učenika smještenih u učeničke domove od onih koji borave s obiteljima, ruralno-urbana tranzicija prilikom dolaska u ustanove domskog tipa, zatim sustav pravila, rada, stručne podrške, različitih aktivnosti i nadzora te zajedničkog suživota s drugima (Bramston i Patrick, 2007; Ahani, 2009; Araujo i Murray, 2010a, 2010b; Doğan i Çelik, 2014; Behaghel i sur., 2013; Behaghel, Chaisemartin i Gurgand, 2017; Mander i Lester, 2017; Zulkarnain i sur., 2019; Nurikić i Šabić, 2023; Akyol i Kutlu, 2023; ABSA, 2024; BoardingSchools, 2024). Navedeni rezultati kao i svi koji se bave istraživanjem prilagodbe učenika na učenički dom naglašavaju kako je riječ o važnom procesu. U skladu s specifičnostima procesa adaptacije i tranzicije važno je prilagoditi odgojno-obrazovni rad na razini učeničkog doma, odgojne skupine i pojedinca. Na njih upućuju i brojni sudionici ovog istraživanja. Zato period adaptacije i tranzicije predstavlja važan dio mentorskog odgojno-obrazovnog rada i treba ga promatrati kao dodatne procese unutar mentorskih područja i rada. Ponajviše se to odnosi na učenike prvih razreda srednje škole koji se prvi puta suočavaju s novim životnim situacijama dolaskom u učenički dom. Adaptacijski programi trebaju postati dio jasnih smjernica u opisu mentorskih odgojno-obrazovnih područja. Tako će se i maturanti suočiti s novim oblicima adaptacije i tranzicije pa je u skladu s dobi važno i njih osnaživati za završetak boravka u učeničkom domu i nove životne odluke i okolnosti.

Osim specifičnosti adaptivnih i tranzicijskih procesa, učenički dom je prema iskustvu odgajatelja ustanova koja pruža *odgoj za vrijednosti, osjećaj sigurnosti i pripadnosti, brigu i nadzor mladima, preventivno djelovanje* te pomaže u *osobnom razvoju učenika i širenju njihova horizonta i razvoju odgovornosti, samostalnosti i prilagodljivosti*, pružajući im *osjećaj suživota s različitostima i stvaranje novih odnosa*.

U kontekstu učeničkog doma, iskustva sudionika ukazuju da su učenici koji borave u učeničkom domu na određeni način drugačiji od onih koji tijekom srednjoškolskog obrazovanja žive kod kuće. Učenički dom kao ustanova značajno doprinosi cjelovitosti odgojno-obrazovnog procesa, ali i oblikovanju života unutar zajednice, što se reflektira u razvoju mlade osobe. Pri tome se svaki učenički dom, unatoč zajedničkim obilježjima kao sustava, ističe svojim specifičnim karakteristikama, a proizlaze iz jedinstvene domske kulture. To jasno definira Stilin (2005:111) navodeći da je „domska kultura obrazac prava, odgovornosti i djelovanja svih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa, kojom se osigurava podrška i stvara identitet učeničkog doma“. Stilin (2005) govoreći o domskoj kulturu objašnjava da učenički dom predstavlja sigurno mjesto podrške adolescentima da razviju nove sposobnosti i zadovolje svoje potrebe u skladu s fizičkim, socijalnim i psihičkim mogućnostima. U skladu s normama domske kulture (Stilin, 2005), a to su *zajednički cilj, odgovornost za uspjeh, kolegijalnost, kontinuirano unaprjeđivanje, doživotno učenje, prihvaćanje rizika, podrška, uzajamno poštovanje, otvorenost te pohvale i humor* u mnogočemu objašnjavaju i sve rezultate dobivene ovim istraživanjem, osobito one koji se odnose na *Učenički dom kao sustav*. Odgajatelji u tome imaju svoje značajno mjesto jer su nositelji odgojno-obrazovnog procesa u učeničkom domu. Postojanje različite domske kulture implicitno se uočava i u iskustvima odgajatelja. Domska kultura na neki način oblikuje i mentorski odgojno-obrazovni rad. Unutar specifičnog okruženja doma, pojavljuje se veliki raspon podsustava i pripadajućih procesa koji u cjelini djeluje na učenika i odgajatelja, ali i obrnuto.

Život u učeničkom domu podrazumijeva suživot s različitim i drugačijima, potiče izlazak iz vlastite individualnosti te jača okrenutost zajednici, prihvaćanju i sazrijevanju, uz razvijanje samostalnosti i odgovornosti. Kao ustanova, učenički dom omogućuje stvaranje okruženja u kojem adolescenti konkretnije otkrivaju značenje prihvaćanja, preuzimanja odgovornosti, tolerancije, empatije prema drugima, samoeфикаsnosti, kompromisa i poštivanja normi. Kako ističe Čorak (2016: 443), „pridruživanje skupini često od pojedinca zahtijeva ponovno samoodređivanje, što kasnije može imati implikacije za razvoj samopoštovanja“. Unatoč tolikim generacijama individualaca, što potvrđuje i ovo istraživanje, individualni pristup učeniku ostaje ključ odgoja, ali učenički dom stoji kao svojevrsna mala zajednica, socijalna sredina i *igralište* u kojem se drugi susreću, upoznaju, primjećuju, a ponekad i (po)trpe. Odgajatelji iskustvu suživota među učenicima iskazuju kao važnu dimenziju učeničkog doma. U tom suživotu učenici na drugačiji način mogu biti u susretu s različitim procesima koji se nastavljaju i intenziviraju u odrasloj dobi. Primjerice iskustvo različitosti, samostalnosti, pojačane odgovornosti, strukture obaveza i ponašajnih okvira, utjecaj vršnjaka i dr. Gudjons (1993: 119) o važnosti zajedništva kod mladih apelira: „Mladi traže zajedništvo i na to treba pedagoški reagirati. Mladež pritom treba iskusiti, da je ona potrebna kao sudionik društva. Tako razvijan Ja kod mladeži osigurat će najbolji mogući razvoj mlada čovjeka u pravcu samoodgovornosti“.

Učenički dom kao sustav, može se ostvariti u kontekstu dva suvremena koncepta u proučavanju razvoja adolescenata, a to su *koncept pozitivnog razvoja adolescenata* i

koncept razvoja otpornosti. Naime, njima se naglašava da su mladi danas resurs koji treba podržavati i osnaživati do ostvarenja punog potencijala uz sustavno pružanje podrške i poučavanje da upravljaju svojim ponašanjem, ispravno postavljanje ciljeva, proaktivnost i preuzimanje odgovornosti (Novak i sur., 2019). „Vizija učeničkih domova je stvoriti sigurnu i poticajnu zajednicu za učenje u kojoj će mladi uspjeti razviti svoj holistički potencijal i postati samouvjerene, odgovorne i empatične osobe koje će doprinijeti pozitivnim promjenama u zajednici“ (Marc, Šmelcer i Mujanov, 2023: 14). Odgajatelj u suvremenim uvjetima globalizacije i brzih promjena, uz svoje osnovne zadaće, treba aktivno jačati socijalne i emocionalne kompetencije učenika kako bi im omogućio razvoj vještina nužnih za uspješan i zdrav odrasli život (Marc, 2021). Prema doživljaju odgajatelja, učenici prepoznaju da im učenički dom predstavlja važan i bitan iskorak u odrastanju te im pružaju važno i lijepo životno iskustvo. U velikoj mjeri to motivira i same odgajatelje u smislenosti njihova rada, osjećaju identiteta i ostvarenja postavljenih ciljeva odgojno-obrazovnog rada u cjelini.

Sumirano, učenički dom kao sustav sa svim svojim obilježjima i specifičnostima, na bitan način određuje, izravno ili neizravno, načine i sadržaje odgojno-obrazovnog rada odgajatelja, osobito na mentorskoj razini. Kako navodi Rosić (2007: 44), „cilj odgoja i obrazovanja u programu učeničkog doma je podrška cjelovitom razvoju učenika i njegovo uspješnije savladavanje cjeloživotnog osobnog programa razvoja i obrazovanja u uvjetima procesa svakodnevnog kvalitetnog življenja zajednice učenika i odraslih, kako bi se osposobio za suočavanje s ometajućim čimbenicima i uspješnije ih prevladao“. Time se postavljeni ciljevi domskog odgoja preklapaju s svakodnevnim ciljevima rada odgajatelja na razini odgojnih skupina i pojedinca.

5.5. Rasprava *IPA bilježaka*

U istraživanju je na nekoliko mjesta istaknuta specifičnost interpretativne fenomenološke analize u prikupljanju i obradi podataka. Jednako tako, dijelovi zapažanja postali su dio rasprave što je i preporučljivo unutar ovog metodološkog okvira. U ovom dijelu rasprave će *IPA bilješke* prikazati kao dio istraživačkog procesa, a time i implicitnih rezultata. Sukladno preporukama brojnih autora (Biggerstaff i Thompson, 2008; Creswell, 2011; Pringle i sur., 2011; Pietkiewicz i Smith, 2012; Fieldesend 2018; Miller i sur., 2018; Noon, 2018; Smith, 2018) interpretativna fenomenološka analiza uključuje vođenje bilješki i zapažanja istraživača prilikom prikupljanja i obrade podataka.

Prilikom intervjuiranja, kao istraživač vodio sam zapažanja koja nisu direktno bila usmjerena na sadržaj. Ona su uključivala praćenje načina govora odgajatelja, položaja tijela i gesti, stavova, odnosa prema sadržaju i istraživaču i sl. Uz navedene bilješke kao istraživač sam vodio i vlastiti samorefleksivni dnevnik koji je imao ulogu svojevrsnog korektiva, ali i intersubjektivnosti. Zapažanja tijekom intervjua sam zapisivao na margine i poseban radni materijal (papir) te su se u obliku zasebnih kodova unosili u *Dedoose*. U procesu formiranja tema, paralelno sam formirao i sve tematske jedinice (kodove) tako

da sam ih objedinio u srodne teme čime su nastale *IPA bilješke* u obliku 9 tema ili bolje rečeno *interpretativnih zapažanja*.

U nastavku rasprave će se sumirati *IPA bilješke* kao navedeni zasebni podnaslov radi jasnijeg razumijevanja fenomena, ali i konkretnijeg odvajanja bilježaka u cjelini od ostalih raspravljenih rezultata ranije.

Tablica 4 – *IPA bilješke*

IPA BILJEŠKE		
Tematski grupirani kodovi na temelju interpretacije zapažanja tijekom istraživanja		
RB.	Naziv bilješke	Tema – Interpretativno zapažanje
1.	IPA_1	Odgajatelj daje dojam velike uključenosti, volje za radom i involviranosti u profesiju odgajatelja
2.	IPA_2	Odgajatelj ostavlja dojam ili direktno govori o osjećaj inferiornosti naspram drugih
3.	IPA_3	Odgajatelj se u razgovoru raspituje istraživača o njegovom mišljenju ili iskustvu ili se uspoređuju s drugim domovima naglašavajući sličnosti ili razlike
4.	IPA_4	Odgajatelj se u razgovoru raspituje istraživača o mišljenju ili iskustvu ili se uspoređuju s drugim domovima naglašavajući sličnosti ili razlike
5.	IPA_5	Odgajatelji govoreći što za njih predstavljaju njihovi učenici izmijene ekspresije lica, zastanu te se vidno prepoznaju emocije i sreća
6.	IPA_6	Odgajatelji se snažno i često identificiraju s vlastitom temeljnom profesijom
7.	IPA_7	Odgajatelji u razgovoru se pozivaju na privatni život, uspoređuju neke situacije kontekstualizirajući ih s vlastitim životom
8.	IPA_8	Odgajatelji u razgovoru skreću s teme ili daju dojam aktivne raspršenosti
9.	IPA_9	Osjeća se emocionalna težina dok odgajatelj prepričava svoje specifično iskustvo

U intervjuima odgajatelji ugrađuju sebe, svoje emocije, stavove, vrijednosti, interese, a ponekad frustracije i nedoumice u sadržaj i ozračje razgovora. Time njihovo iskustvo otkriva unutarnji svijet pojedinca. Određeni odgajatelji u svom pristupu i dijeljenju iskustava pokazuju snažnu uključenost u odgojno-obrazovni proces. Oni naglašavaju involviranost i povezanost s vlastitim identitetom odgajatelja, koji za njih nosi veliku odgovornost. Tijekom intervjua često su se događale situacije u kojima je bilo potrebno vraćati razgovor na postavljene teme. Osobito jer su iskustva odgajatelja izazivala pojavu drugih prisutnih sjećanja ili emocija, a ponekad su razgovori prešli u opširno zapričavanje. Kod tih odgajatelja uočena je i određena unutarnja raspršenost, što je predstavljalo izazov za mene kao istraživača. Izazov u organizacijskom smislu: slušati i razumjeti iskustva, a istovremeno kanalizirati razgovor prema protokolu intervjua.

U intervjuima sam uočio, neovisno o nadtemi *Učeničkog doma kao sustava*, kako nekolicina odgajatelja često naglašava osjećaj vlastite inferiornosti naspram drugih struka. Ponekad je to preraslo i naspram drugih struka u domu koji su na radnom mjestu odgajatelja. Zanimljivo je da se odgajatelji često identificiraju i s vlastitom temeljnom

profesijom. To je dio njihova identiteta koji svoje mjesto ostvarenja ima u određenim izbornim i posebnim programima ili jednostavno pristupu prema radu. Određeni odgajatelji često naglašavaju svoju struku tijekom intervjua stavljajući je u kontekst svojeg rada u domu. To upućuje na njihovu povezanost s temeljnom profesijom. Neovisno o ulozi i zanimanju odgajatelja, očito je da primarno zanimanje u velikoj mjeri oblikuje stav, načine rada ili jednostavno samopoimanje vlastitog profesionalnog identiteta.

Kako je intervju dijaloški proces, a osim istraživača sam u ulozi odgajatelja u učeničkom domu pa su se sudionici prilikom intervjua znali raspitivati o mom vlastitom mišljenju i iskustvu. Nerijetko su se uspoređivali s nekim sličnostima ili razlikama naspram drugih domova. To je uvijek bilo u smislu zajedničke podrške. Takvi dijelovi procesa sam kao istraživač istovremeno želio uvažiti sudionika, ali paralelno vraćati proces intervjuiranja njegovom protokolu. Time se stvarao odnos povjerenja i kolegijalnosti s ciljem pružanje zajedničke podrške i razumijevanja. S tim je povezana i bilješka o pozivanju odgajatelja na vlastiti privatni život. Njime su pokazali odnos povjerenja, ali i povezanost profesionalnog i osobnog života koji i u rezultatima isprepliće mentorski odgojno-obrazovni rad s učenicom. Posebno se to istaklo u dijelu procjene doprinosa mentorskog odgojno-obrazovnog rada s učenicima na razvoj odgajateljske osobnosti i vještina ponaosob. Ova bilješka također ide u prilog cjelovitosti profesionalnog i osobnog identiteta, ako ih mogu tako razgraničiti, u jedinstven identitet odgajatelja.

Određene situacije i iskustva koje su prepričali odgajatelji nisam mogao prenijeti u obliku konkretnog događaja jer bi insinuirao o kojem je sudioniku čime bi se ugrozila anonimnost. Primjerice, *situacije koje nadilaze* opisuju iskustva određenih situacija čija su podijeljena iskustva bila emocionalno vrlo zahtjevna i za odgajatelje i mene kao istraživača. Time se dodatno intenziviralo samo iskustvo intervjua te osvijestila činjenica da su, uz profesionalne sadržaje i situacije koje odgajatelji proživljavaju, neraskidivo uključene i njihove emocije te elementi privatnog života.

Iako je to više puta spomenuto tijekom rezultata i rasprave, posebna bilješka prisutna kod svih odgajatelja odnosi se na trenutak u intervjuu kada su upitani što za njih predstavljaju njihovi učenici. U tim trenucima jasno se očitovalo da je odgajateljski posao prvenstveno usmjeren na učenike i njihove potrebe te da biti odgajatelj u učeničkom domu podrazumijeva odnos u koji ulaze i odgajatelj i odgajatelj kao cjeloviti subjekti.

5.6. Integrativni fenomenološki opis jezgre iskustva

Creswell (2006) govori da fenomenološki pristup otkriva i definira *iskustvenu esenciju* iskustva sudionika s obzirom na istraživani fenomen i dobivene rezultate. Međutim, cilj interpretativne fenomenološke analize je obuhvatiti značenja iskustva za pojedinca koja su se ovom raspravom kontekstualizirala s postojećom literaturom i

interpretacijom istraživača. Ipak, donio sam metodološku odluku da u ovom dijelu rasprave pokušam sažeti temeljne značajke iskustva sudionika u *integrativni fenomenološki opis jezgre iskustva*. Riječ je o sintezi temeljnih rezultata s obzirom na iskustvo odgajatelja u učeničkom domu na fenomen mentorskog odgojno-obrazovnog rada s učenicima.

Iskustvo odgajatelja u učeničkom domu ukazuje da je biti odgajatelj uloga koja ima višestruka značenja i teško je usporediva s postojećim ulogama koje su vezane za druge profesije u odgojno-obrazovnom sustavu. Biti odgajatelj ne znači tek obavljati profesionalne zadatke, već kontinuirano biti prisutan i angažiran u svakodnevici učenika koji prolaze razdoblje brojnih osobnih, razvojnih i socijalnih promjena. Ta prisutnost nadilazi formalne granice radnog vremena i institucionalnih očekivanja te se strukturira kao stalna dostupnost, osjetljivost i uključenost u život učenika.

U središtu iskustva nalazi se odnos odgajatelja i učenika, odnos koji je istodobno profesionalan i osoban, dijaloški, uzajaman i s povjerenjem. Rad odgajatelja, osobito na mentorskoj razini, doživljava se dinamičnim, nepredvidivim i zahtjevnim, ali istodobno daje prostor profesionalnoj slobodi, fleksibilnosti i osjećaju smislenosti odgajateljskog poziva.

Iskustvo je obilježeno napetošću između sveobuhvatne uključenosti i ograničenog sustavnog priznanja, vidljivosti i razvoja učeničkih domova. Dok učenički dom predstavlja prostor sigurnosti, pripadnosti, odgojnog djelovanja i razvoja, odgajateljska profesija često ostaje na margini šireg odgojno-obrazovnog sustava.

Mentorski odgojno-obrazovni rad odgajatelja više je od skupa odgojno-obrazovnih područja na kojemu odgajatelji rade s pojedincem i odgojnom skupinom. Upravo kao fenomen uključuje karakteristike odnosa s odgajateljem, uloge odgajatelja, specifičnostima osobnosti i konteksta učenika, ali i cjelokupnom domskom kulturom svakog učeničkog doma.

5.7. Očekivani znanstveni doprinos istraživanja

Očekivani znanstveni doprinos ove disertacije polazi od općeg cilja ovog istraživanja, a to je utvrđivanje, opisivanje i razumijevanje elemenata odgojno-obrazovnog rada u kontekstu mentorskog rada odgajatelja u učeničkim domovima s učenicima. S obzirom da u hrvatskom, ali i širem znanstvenom prostoru gotovo da ne postoje srodna istraživanja, ostvaruje se znanstveno proširivanje dopunom saznanja iz domske pedagogije. To predstavlja važan teorijski te znanstveno-spoznajni doprinos ove disertacije.

U korištenju kvalitativne metodologije i fenomenološkog pristupa istraženi fenomen promatrao se iz iskustva odgajatelja te značenja koja su iskustvu pridodana. Fenomenološki pristup mentorskom odgojno-obrazovnom radu otvorio je dodatan metodološki, ali i spoznajni prostor. Naime, odgajatelji su involvirani u svoju ulogu,

odnose i rad, pa je fenomenološka pozicija ključna u razumijevanju njihovog iskustva mentorskog odgojno-obrazovnog rada. Stoga je ovakav pristup problemu, ali i rezultatima novi metodološki doprinos ove disertacije.

Ujedno, očekivani doprinos disertacije je prepoznavanje i definiranje strukture i modela mentorskog odgojno-obrazovnog rada. Prvenstveno se to odnosi na izgradnju cjelovitog i konkretnog sustava podrške učeničkim domovima i odgajateljima od strane obrazovne politike. Fenomen mentorskog odgojno-obrazovnog rada time može postati unaprijeđen od strane *policy* aktera. Doprinosi ove disertacije stoga omogućuju razumijevanje i vidljivost učeničkih domova u sustavu odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. U tom kontekstu, *policy* razina obuhvaća moguću dopunu određenih oblika pravno-zakonske regulative, ali i podrške učeničkim domovima na razini sustava u cjelini.

Aplikativni doprinos ove doktorske disertacije je proširenje modela mentorskog odgojno-obrazovnog rada odgajatelja u učeničkim domovima s učenicima. Saznanja o doživljaju navedenog fenomena mogu oblikovati čitateljevo iskustvo, ali i potaknuti na unaprjeđenje osiguravanje kvalitete odgojno-obrazovne ustanove i vlastita rada kao odgajatelji. Time će se pomoći u boljem razumijevanju i podrške stručnom radu unutar učeničkih domova, njihovom umrežavanju te usavršavanju prakse čime se dodatno osnažiti i sama uloga odgajatelja kao refleksivnog praktičara.

5.8. Ograničenja istraživanja i prijedlozi za buduća istraživanja

Ovo istraživanje, uza sve navedene doprinose, ima i svoja ograničenja. Prije svega, kvalitativni pristup osobito fenomenologija te interpretativna fenomenološka analiza imaju brojne prednosti. Ponajprije jer omogućuju dubinsko razumijevane iskustva određenog fenomena. Odgoj kao proces, u najširem smislu riječi, upravo zahtijeva razumijevanje, iskustvo, odnos, promišljanje, vrijednosti i ponašanja, što su kategorije koje se teško kvantificiraju. Međutim, fenomenološki pristup nužno otvara pitanje promatranja i tumačenja tuđeg iskustva te problem subjektivnosti u znanstvenom istraživanju. Koliko god sam kao istraživač nastojao zadržati objektivnost i fenomen sagledati nepristrano, moja pozicija istodobnog istraživača i odgajatelja u učeničkom domu zasigurno je utjecala na istraživački proces. Svjestan sam da su ponekad interpretacije možda bile više posljedica osobnog razumijevanja ili produbljene deskripcije nego kritičkog propitivanja. Svakako je moja pozicija kao istraživača i odgajatelja istovremeno omogućila dublje razumijevanje konteksta i iskustava sudionika, ali i otvorila prostor za moguće, iako nenamjerno, prikradanje vlastitih subjektivnih iskustava, stavova i doživljaja. Stoga interpretacija ostaje otvorena za brojna pitanja i dublje uvide u iskustva odgajatelja u odnosu na istraživani fenomen.

Drugo ograničenje svakako je odabir uzorka. Iako je broj sudionika u gornjoj granici predloženog s obzirom na polazišta interpretativne fenomenološke analize, bilo bi

vrijedno obuhvatiti veći uzorak te napraviti veću studiju. Odabir konačnog uzorka predstavljao je izazov osobito jer unutar sebe varirao prema deskriptivnim kriterijima, a zainteresirani sudionici iako jesu bili homogeni po iskustvu fenomena, nisu u jednakim omjerima zadovoljavali unutarnju varijaciju. Međutim, s obzirom da je bila sekundarna, to nije predstavljalo veći metodološki problem. Svakako bi bilo vrijedno na temelju dobivenih rezultata i tema provesti dodatna istraživanja. Ona bi mogla biti i u kvalitativnim okvirima, možda uzevši u obzir druge oblike uzorkovanja ili konkretnija područja mentorskog odgojno-obrazovnog rada. Rezultati svakako mogu poslužiti i istraživanjima s kvantitativnim metodološkim okvirom jer se na temelju njih mogu razvijati buduće skale samoprocjene. One bi mogle uključivati mentorski odgojno-obrazovni rad, ali i druge teme poput odnosa s učenicima, uloge odgajatelja i sl. Takvo bi istraživanje imalo mogućnosti i većeg uzorka te statističkih obrada. Iako i dalje smatram da je kvalitativni metodološki okvir onaj pristup kojim se cjelovito i dubinsko može pristupiti višeslojnim ulogama odgajatelja, fenomenu mentorskog odgojno-obrazovnog rada te sustavu učeničkih domova u cjelini. U kvalitativnim studijama često se spominje nemogućnost generalizacije, što je samo po sebi jasno, ali svakako bih spomenuo važnost vjerodostojnosti kvalitativnog istraživanja koje se očituje njegovom transfernom i analitičkom generalizacijom. Svakako je usporedba s teorijskim okvirom, literaturom, a posebice moguća identifikacija iskustva čitatelja u iskustvu sudionika dokaz takve generalizacije.

Ovo istraživanje s obzirom da je prvo ovakvog tipa, osobito u nacionalnom kontekstu, izazovno je bilo kontekstualizirati komparativno s drugim istraživanjima u Hrvatskoj i svijetu. Tome doprinosi i sama priroda fenomena koja je vezana za učeničke domove unutar specifičnog nacionalnog okvira odgojno-obrazovnog sustava. Plasiranje rezultata i srodnih budućih radova iz ovog područja u Hrvatskoj i svijetu dalo bi doprinos znanstvene i stručne vidljivosti učeničkih domova u najširem smislu riječi.

Rad je usmjeren na metodičke elemente odgajatelja u učeničkom domu, a to znači njegov neposredan rad s učenicima, osobito na mentorskoj razini. U turbulentnom suvremenom svijetu, koje osobito pogađa mlade generacije, permanentni i cjeloviti osobni i profesionalni razvoj odgajatelja ima svoje neizostavno mjesto. Radovi koji će se baviti proučavanjem, objašnjavanjem, razumijevanjem, ali i usavršavanjem tog neposrednog rada sa svrhom konačne dobrobiti učenika, ali i odgajatelja i roditelja svakako su dobrodošli za čitavu akademsku zajednicu.

Osim sustavnijeg rada na budućim znanstvenim istraživanjima, ovo istraživanje apelira i na konkretiziranje *policy* agende kojom će se povećati vidljivost, značaj i kvaliteta učeničkih domova u Republici Hrvatskoj. Stoga, prijedlog koji ostaje je stvaranje sustavnih strateških okvira, ali i rada na sustavu osiguranja kvalitete u učeničkim domovima, koji kao takav još ne postoji.

6. ZAKLJUČAK

Na kraju doktorske disertacije i provedenog istraživanja želim naglasiti kako je postavljen cilj ujedno i ostvaren. Opisala su se temeljna određenja fenomena mentorskog odgojno-obrazovnog rada, s osobitim naglaskom na područja rada i ulogu odgajatelja u najširem smislu riječi. Razumijevanju fenomena doprinijelo je i šire razumijevanje uloge odgajatelja u učeničkom domu, karakteristike učenika u učeničkom domu i sustava učeničkih domova u Republici Hrvatskoj. U integrativnom fenomenološkom opisu jezgre iskustva upravo su prikazani temeljni nalazi obuhvaćeni ovim istraživanjem, a povezani su s prethodno obrazloženim konceptima koji uključuju mentorski odgojno obrazovni rad (odgajatelj, učenik, učenički dom).

Na temelju navedenih koncepata određena su i specifična istraživačka pitanja koja su se u raspravi stavila u odnos s cjelokupnim rezultatima. Mentorski odgojno-obrazovni rad odgajatelja u učeničkom domu podrazumijeva rad s učenikom i odgojnom skupinom. Taj rad ima svoja određenja, postavljene okvire, ali je pritom vrlo dinamičan, fleksibilan i često nepredvidljiv. To odgovara i samim karakteristikama odgojnog procesa. Odgajatelji rade na temelju četiri mentorska područja, a to su čuvanje i unaprjeđivanje zdravlja, socio-emocionalni razvoj, kognitivni razvoj i kreativnost. Međutim, ono što se radi unutar i izvan tih područja, a sačinjava mentorsku razinu prirodan je odgovor na odgojno-obrazovne potrebe pojedinca, skupine, učeničkog doma, ali i okoline.

Mentorski odgojno-obrazovni rad usko je povezan s ulogom odgajatelja, odnosom koje gradi s učenicima, ali i osobnošću i kompetencijama koje ugrađuje svakodnevno u svoj rad. S time je povezan i odgovor na drugo specifično istraživačko pitanje. Naime, na pitanje kako se konkretno izvodi mentorski odgojno-obrazovni rad prethodi razumijevanje uloge odgajatelja, uloge i funkcioniranja svakog učeničkog doma, postavljenih odgojno-obrazovnih ciljeva, ali karakteristika učenika kao pojedinca i dijela odgojne skupine. Individualni pristup učeniku važan je u određivanju mentorskog rada, ali uz njega praćenje, razvoj i vođenje odgojne skupine. Oblici rada su različiti, od individualnog do grupnog, rada u paru, a često se koristi i rad u manjim skupinama. Odgajatelji osluškuju potrebe koje se u određenom trenutku dogode *na terenu*, a povezane su s nizom čimbenika.

Postoje specifičnosti mentorskog odgojno-obrazovnog rada, a uočavaju se u specifičnostima života i rada u učeničkom domu, kao i činjenici da je temeljni subjekt tog procesa učenik, ujedno adolescent. Također, dinamiku onog što uključuje mentorski odgojno-obrazovni rad povezan je i s tzv. *situacijama koje nadilaze*. Riječ je o brojnim situacijama, ali i uloga s kojima se nosi odgajatelj. U učeničkom domu odnos odgajatelj-učenik ima svoja obilježja i ključan je čimbenik povezan s dinamikom odgojno-obrazovnog procesa. Mentorski odgojno-obrazovni rad uz ulogu odgajatelja podrazumijeva stalnu uključenost, pedagošku budnost, otvorenost i spremnost na izvanredne situacije.

Učenički dom kao ustanova srednje škole nije dovoljno prepoznatljiv, vidljiv i prepoznat u sustavu srednjeg školstva Republike Hrvatske čemu doprinosi smanjena zakonodavno-znanstvena angažiranost. Također, slična obilježja su povezana i s odgajateljskom profesijom. Unatoč tome, učenički domovi ostaju mjesta koja se neprestano i svakodnevno razvijaju skrbeći o svojim učenicima. Učenički dom je mjesto sigurnog sazrijevanja, kvalitetnog odgojno-obrazovnog rada, učenja novih životnih vještina učenika te zajedništva.

Na kraju, želim istaknuti kako je ovim istraživanjem potvrđena jedna u ovom istraživanju decidirano neistaknuta teza, ali svakako proizašla iz teorijskog okvira i rezultata, a to je da učenički dom u sustavu odgoja i obrazovanja ostaje možda još jedina škola koja i odgaja.

„Moram napraviti jedan krug od spužve.

Znači, jedne spužve, ali ne onako da istisnem, nego im dati dovoljno prostora da oni se mogu raširiti, ali da ta spužva mekana, mekana, mekana bude oko njih.

E to smo mi. Mi, roditelji, učitelji, vršnjaci.

Vršnjaci dobro, tako tako, priča za sebe.

I znači, mi smo tu i damo im zaista prostora da se razvijaju, da se izraze sa svim svojim emocijama, sa svim svojim talentima, sa svim onim što nose.

Ali da smo tu da im damo sigurnost, ako posrnu da im bude mekano, nježno, da ih podignemo, ali da ih ne gušimo.

I tako nekako i tu adolescenciju gledam.

Budimo tu da se oni izraze, da se traže. Oni se traže. Oni su u krizama svojim, u konfliktima, unutar sebe, identiteta, emocija, svega.

Budemo tu kad zatreba s tom spužvom, lagano, nježno da ih zagrlimo.

Ali im dajemo prostora da se izraze, da ne odu u pogrešan smjer, da osjete bol, ali da ta bol za njih bude, ok, osjetiš bol, ali ne moraš biti ranjen toliko, osjeti bol, dobro je da osjetiš bol, dobro je da te boli, dobro je da posrneš.

Ali smo opet tu da ti damo podršku da se podigneš.“

(Ž_12)

7. LITERATURA

1. Ahani, M. (2009). The comparative study of male and female boarding school students' love and marriage, interpersonal, moral and sexual, job, and dormitory problems in Mahneshan (based on a content analysis of letters received by advisor). *Humanities*, 6(1), 60–64. <https://doi.org/10.9756/IAJH/V6I1/1910008>
2. Akyol, C. Ç., i Kutlu, M. (2023). Adaptation problems at regional boarding schools from the perspective of the school counselors. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 13(70), 388–406. <https://doi.org/10.17066/tpdrd.1323307.9>
3. Araujo, P., i Murray, J. (2010a). Estimating the effects of dormitory living on student performance. *Economics Bulletin*, 30, 866–878. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1555892>
4. Araujo, P., i Murray, J. (2010b). Channels for improved performance from living on campus. *American Journal of Business Education*, 3(12), 57–64. <https://doi.org/10.19030/ajbe.v3i12.965>
5. Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
6. Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? *Child Development Perspectives*, 1(2), 68–73. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x>
7. Arnett, J. J., Žukauskienė, R., i Sugimura, K. (2014). The new life stage of emerging adulthood at ages 18–29 years: Implications for mental health. *The Lancet Psychiatry*, 1(7), 569–576. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(14\)00080-7](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(14)00080-7)
8. Aubiko e.V. (2020). *Boarding school in Germany*. https://aubiko.de/wp-content/uploads/2020/09/offer_boarding_school_aubiko-2020.pdf
9. Australia Boarding Schools Association. (n.d.). <https://www.boarding.org.au/>
10. Bartolac, A. (2021). “Mislim, realno, tko voli školu?”: Iskustvo školovanja osnovnoškolskih dječaka s ADHD-om. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 57(1), 1–39. <https://doi.org/10.31299/hrri.57.1.1>
11. Begovac, I. (2021). Latencija, pubertet, adolescencija – psihološki i psihoanalitički aspekti. U: I. Begovac i sur. (Ur.), *Dječja i adolescentna psihijatrija* (str. 94–107). Sveučilište u Zagrebu, Medicinski fakultet.
12. Behaghel, L., Chaisemartin, C., Charpentier, A., i Gurgand, M. (2013). *Internats d'excellence: Les enseignements de Sourduin* (doktorska disertacija). Institut des politiques publiques i The Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab-Europe. <https://shs.hal.science/halshs-02512791v1>
13. Behaghel, L., Chaisemartin, C., i Gurgand, M. (2017). Ready for boarding? The effects of a boarding school for disadvantaged students. *American Economic Journal: Applied Economics*, 9(1), 140–164. <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/app.20150090>

14. Bell, B. T. (2016). Understanding adolescents. U: L. Little, D. Fitton, B. T. Bell i N. Toth (Ur.), *Perspectives on HCI research with teenagers* (str. 11–27). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-33450-9_2
15. Biggerstaff, D., i Thompson, A. R. (2008). Interpretative phenomenological analysis (IPA): A qualitative methodology of choice in healthcare research. *Qualitative Research in Psychology*, 5(3), 214–224. <https://doi.org/10.1080/14780880802314304>
16. Bilač, S. (2015). Refleksivna praksa – čimbenik utjecaja na profesionalni razvoj, mijenjanje odgojno-obrazovne prakse i kvalitetu nastave. *Napredak*, 156(4), 447–460. <https://hrcak.srce.hr/166213>
17. Birošević, V. (2014). Povijesni osvrt na pojavu i razvoj učeničkih domova. *Napredak*, 154(3), 323–332. <https://hrcak.srce.hr/138850>
18. BoardingSchools Australia. (n.d.). <https://www.boardingschools.com.au/>
19. Bognar, L. (1999). *Metodika odgoja*. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Pedagoški fakultet.
20. Boleiz Júnior, F. (2025). Anton Semionovich Makarenko: Biographical aspects of a social pedagogy teacher development. *Educação e Pesquisa*, 51, e283699. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551283699po>
21. Bramston, P., i Patrick, J. (2007). Rural adolescents experiencing an urban transition. *Australian Journal of Rural Health*, 15(4), 247–251. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1584.2007.00897.x>
22. Brühlmeier, A. (2026). Fundamental ideas. U: J. Nair (Ur.), *Content summary*. Pestalozzi International. <https://www.pestalozzi.international/pestalozzi/educational-approach>
23. Brühlmeier, A. (n.d.). *Pestalozzi: Biography for children (online version)*. Google Docs. <https://docs.google.com/document/d/1pgXA9gAZny5z9ak02LJAQLqEpHeQqgsz/edit>
24. Brust Nemet, M., Tokić Zec, R., i Krstić, A. (2022). Pedagogija djelotvorne ljubavi u kulturi odgojno-obrazovne ustanove. *Diacovensia*, 30(4), 615–634. <https://doi.org/10.31823/d.30.4.7>
25. Buljevac, M., i Leutar, Z. (2017). „Nekad su mi znali reći da nisam bolja od svog sina“ – stigma obitelji temeljem intelektualnih teškoća člana obitelji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53(2), 17–31. <https://doi.org/10.31299/hrri.53.2.2>
26. Bureau of Indian Affairs. (n.d.). *Federal Indian Boarding School Initiative*. <https://www.bia.gov/service/federal-indian-boarding-school-initiative>
27. Chang, F., Huo, Y., Zhang, S., Zeng, H., i Tang, B. (2023). The impact of boarding schools on the development of cognitive and non-cognitive abilities in adolescents. *BMC Public Health*, 23, 1852. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-16748-8>

28. Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
29. Creswell, J. W. (2011). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. izd.). Pearson.
30. Curtis, A. C. (2015). Defining Adolescence: *Journal of Adolescent and Family Health*, 7 (2). <http://scholar.utc.edu/jafh/vol7/iss2/2>
31. Čorak, S. (2016). Sociometrijski status učenika u odgojnoj skupini. *Školski vjesnik*, 65 (3), 441-457. <https://hrcak.srce.hr/178102>
32. Ćuk, M. (2012). Odgojni rad odgajatelja i ponašanja učenika u učeničkim domovima. *Pedagoška istraživanja*, 9(1-2), 223-236. <https://hrcak.srce.hr/113455>
33. Ćuk, M. (2014). Validacija skale procjene posjedovanja područno-specifičnih kompetencija odgajatelja u učeničkim domovima. *Školski vjesnik*, 63(3), 269-286. <https://hrcak.srce.hr/129422>
34. Dečman Dobrnjič, O., i Černetič, M. (2007). Promjene i informacijski razvoj u đačkim domovima Slovenije. *Informatologia*, 40(4), 308-313. <https://hrcak.srce.hr/21534>
35. Dečman Dobrnjič, O., i Jeram, B. (2011). What e-competent parents expect from boarding school? *Metodički obzori*, 6(2), 93-104. <https://doi.org/10.32728/mo.06.2.2011.08>
36. Dedoose. (n.d.). *About Dedoose*. <https://www.dedoose.com/>
37. Deppe, U. (2023). Perfectly accomplished? Biographical trajectories and the production of inequality among exclusive boarding school alumni in Germany. *International Studies in Sociology of Education*, 32(4), 1061-1082. <https://doi.org/10.1080/09620214.2021.1981772>
38. Doğan, U., i Çelik, E. (2014). Examining the factors contributing to students' life satisfaction. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(6), 2121-2128. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.6.2058>
39. Državni zavod za statistiku. (2020). *Srednje škole i učenički domovi, kraj šk. g. 2018./2019. i početak šk. g. 2019./2020. (Statistička izvješća br. 1664)*. https://web.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2020/SI-1664.pdf
40. Državni zavod za statistiku. (2025). *Srednje škole i učenički domovi, kraj šk. g. 2023./2024. i početak šk. g. 2024./2025. (Statistička izvješća br. 1741)*. https://podaci.dzs.hr/media/pgznmuh/si-1741_srednje-skole-i-ucenicki-domovi_kraj-sk-g-2023_2024-i-pocetak-sk-g-2024_2025.pdf
41. Dubovicki, S., i Budić, M. (2019). Sadašnji i budući izazovi odgoja u obrazovanju. *Jahr*, 10(2). <https://doi.org/10.21860/j.10.2.8>
42. Đuranović, M. (2014). Rizično socijalno ponašanje adolescenata u kontekstu vršnjaka. *Školski vjesnik*, 63(1-2), 119-132. <https://hrcak.srce.hr/124305>
43. Emery, A., i Anderman, L. H. (2020). Using interpretative phenomenological analysis to advance theory and research in educational psychology. *Educational Psychologist*, 55(4), 220-231. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1787170>

44. Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu. (n.d.). <https://pefja.kg.ac.rs/>
45. Ferrero, B. (2017). *Vaša djeca imaju samo vas: Jedino odgoj može promijeniti svijet*. Salesiana.
46. Fieldsend, M. (2018). *Facing and dealing with the challenge of involuntary childlessness: An interpretative phenomenological analysis* (doktorska disertacija). Birkbeck, University of London. <https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/40394/1/Megumi%20Fieldsend%20Final%20PhD%20Thesis%20.pdf>
47. Finci, P. (2021). Što još može fenomenologija? *Filozofska istraživanja*, 41(3), 477–488. <https://doi.org/10.21464/fi41301>
48. Finlay, L. (2008). A dance between the reduction and reflexivity: Explicating the “phenomenological psychological attitude”. *Journal of Phenomenological Psychology*, 39(1), 1–32. <https://doi.org/10.1163/156916208X311601>
49. Firestone, W. A. (1993). Alternative arguments for generalizing from data as applied to qualitative research. *Educational Researcher*, 22, 16–23. <https://doi.org/10.3102/0013189X022004016>
50. Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
51. Foliani, F., Green, F., i Sartarelli, M. (2019). Away from home, better at school: The case of a British boarding school. *Economics of Education Review*, 73, 101911. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.101911>
52. Friesen, N. (2023). Phenomenology and education: Researching pedagogical experience. U: R. J. Tierney, F. Rizvi i K. Ercikan (Ur.), *International encyclopedia of education* (4. izd., str. 131–140). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-818630-5.11015-2>
53. Gerster, D. (2020). Retreat into the “pedagogical province”? Boarding schools and the changing perception of “nature” in German secondary education around 1900. *Paedagogica Historica*, 56(1–2), 85–100. <https://doi.org/10.1080/00309230.2019.1616786>
54. Gerster, D., i Jensz, F. (2024). “Equipping a child for life’s battles”? Sources and methods in the history of boarding schools. *History of Education*, 53(1), 144–156. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2023.2223559>
55. Giesecke, H. (1991). *Uvod u pedagogiju*. Educa.
56. Gojkov, G. (2007). *Kvalitativna istraživačka paradigma u pedagogiji: Prilozi kvalitativnim istraživanjima u pedagogiji*. Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
57. Golubović, A. (2018). Učiteljski poziv i odgajanje: Razmatranje iz perspektive filozofije odgoja. *Odgojno-obrazovne teme*, 1(1–2), 141–162. <https://hrcak.srce.hr/211024>
58. Golubović, A., i Domaćinović, P. (2019). Nekoliko misli o profilu nastavnika kao odgojitelja. *Diacovensia*, 27(4), 703–726. <https://doi.org/10.31823/d.27.4.8>

59. Golubović, A., Polegubić, F., i Beno, J. (2016). Suvremenost pedagogije djelotvorne ljubavi po primjeru sv. Ivana don Bosca. *Riječki teološki časopis*, 47(1), 135–154. <https://hrcak.srce.hr/170112>
60. Gregorović Belaić, Z. (2023). Partnerstvo obitelji i škole kao oblik osnaživanja obitelji. U: J. Zloković (Ur.), *Osnaživanje obitelji – izazovi i perspektive* (str. 140–173). Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
61. Gudjons, H. (1993). *Pedagogija: Temeljna znanja*. Educa.
62. Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Naklada Slap.
63. Halmi, A. (2013). Kvalitativna istraživanja u obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 10(2), 203–217. <https://hrcak.srce.hr/129605>
64. Halmi, A., i Crnoja, J. (2003). Kvalitativna istraživanja u društvenim znanostima i humanoj ekologiji.
65. Hamler, L. (2011). Pedagoški koncepti dijaških domov in odgovori na etične potrebe mladih. *Bogoslovni vestnik*, 71(2), 251-264 <https://www.teof.uni-lj.si/uploads/File/BV/BV-71-2-Hamler.pdf>
66. Hannum, E., & Wang, F. (2022). Fewer, better pathways for all? Intersectional impacts of rural school consolidation in China's minority regions. *World Development*, 151, 105734. Dostupno na <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2021.105734>
67. Hentig, H. (2007). *Kakav odgoj želimo?*. Zagreb: Educa.
68. Hrvatski jezični portal. (n.d.). *Osoba*. Preuzeto 26. siječnja 2026 s <https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search>
69. Hrvatski jezični portal. (n.d.). *Profil*. Preuzeto 26. siječnja 2026 s <https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search>
70. Ilišin, V. (2017). Mladi pred izazovom: Kako uspjeti u hrvatskom društvu? U: T. Jakovina (Ur.), *Dvadeset pet godina hrvatske neovisnosti – kako dalje?* (str. 327–348). Centar za demokraciju i pravo Miko Tripalo.
71. Jančec, L., i Pintarić, I. (2025). Nevidljivi obrasci učenja: Kako skriveni kurikulum oblikuje iskustveno učenje i refleksivnu praksu. *Metodički ogledi*, 32(1), 191–208. <https://hrcak.srce.hr/335181>
72. Jerotić, S., i Pantović-Stefanović, M. (2021). Fenomenologija, psihopatologija i fenomenološka psihopatologija. *Engrami*, 43(1). <https://doi.org/10.5937/engrami42-32891>
73. Jurišić, M., i Žiher, A. (2025). Mogućnosti primjene preventivnog sustava svetog Ivana Bosca u odgojnom djelovanju škole. *Religija i obrazovanje*, 1(1), 104–128. <https://doi.org/10.53745/ro.1.1.5>
74. Kišjuhas, J. (2007). Konceptija vaspitnog rada u domovima učenika u Republici Srbiji. U: O. Dečman Dobrnjić i M. Bekš (Ur.), *Modeli vzgoje v globalni družbi* (str. 40–55). Skupnost dijaških domov Slovenije. <https://dvdds.splet.arnes.si/files/2020/02/Zbornik-I-mednarodnega-kongresa-kazalo.pdf>

75. Klapan, A. (1996). *Učenje u učeničkom domu*. Pedagoški fakultet u Rijeci.
76. Kliesener, T., Meigen, C., Kiess, W., i Poulain, T. (2022). Associations between problematic smartphone use and behavioural difficulties, quality of life, and school performance among children and adolescents. *BMC Psychiatry*, 22, 195. <https://doi.org/10.1186/s12888-022-03815-4>
77. Knežević, G. (2022). *Mala domska pedagogija: Život i odgojno-obrazovni rad u učeničkom domu*. Novi redak.
78. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
79. Kolesarić, P. (2019). Odgojno djelovanje u učeničkom domu. *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti*, 3(3), 51–66. <https://hrcak.srce.hr/241468>
80. Komnenović, M. S. (2020). Uloga, mjesto i značaj doma učenika srednjih škola u vaspitno-obrazovnom sistemu. *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta u Užicu*, 23(22), 67–84. <https://doi.org/10.5937/ZRPFU2022067K>
81. König, E., i Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju*. Educa.
82. Kozjak Mikić, Z., Jokić Begić, N., i Bunjevac, T. (2012). Zdravstvene teškoće i izvori zabrinutosti adolescenata tijekom prilagodbe na srednju školu. *Psihologijske teme*, 21(2), 317–336. <https://hrcak.srce.hr/89532>
83. Kozjak Mikić, Z., Mikić, K., i Odak, H. (2020). Emocionalna uznemirenost i negativne automatske misli učenika tijekom srednjoškolskog obrazovanja. *Socijalna psihijatrija*, 49(1), 3–23. <https://doi.org/10.24869/spsih.2021.3>
84. Larkin, M., Shaw, R., i Flowers, P. (2019). Multiperspectival designs and processes in interpretative phenomenological analysis research. *Qualitative Research in Psychology*, 16(2), 182–198. <https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1540655>
85. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. (n.d.-a). Domska pedagogija. U: *Hrvatska enciklopedija (mrežno izdanje)*. Preuzeto 10. listopada 2025. s <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=15886>
86. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. (n.d.-b). Osoba. U: *Hrvatska enciklopedija (mrežno izdanje)*. Preuzeto 26. siječnja 2026. s <https://enciklopedija.hr/clanak/osoba>
87. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. (n.d.-c). Profil. U: *Hrvatska enciklopedija (mrežno izdanje)*. Preuzeto 26. siječnja 2026. s <https://enciklopedija.hr/clanak/profil>
88. Lokar, A. (2010). Temeljni vidiki ustrezne usposobljenosti vzgojitelja pri vzgojnem delu z adolescenti. U: O. Dečman Dobrnjič i M. Bekš (Ur.), *Modeli vzgoje v globalni družbi* (str. 26–31). Skupnost dijaških domov Slovenije. https://dvdds.splet.arnes.si/files/2020/02/MODELI_VZGOJE_V_GLOBALNI_DRU%C5%BDBI.pdf
89. Lu, A., Bloom, Z., i O'Dwyer, S. (2024). A review of research on the relationship between boarding school and mental health. *Journal of Student Research*, 13(3). <https://doi.org/10.47611/jsrhs.v13i3.7452>

90. Ljubetić, M., i Koludrović, M. (2023). Partnerstvo obitelji i škole – važno društveno pitanje: Pogled na roditeljstvo iz drugog kuta. U: J. Zloković (Ur.), *Osnaživanje obitelji – izazovi i perspektive* (str. 174–184). Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
91. Malić, J., i Mužić, V. (1984). *Pedagogija*. Školska knjiga.
92. Mander, D. J. (2015). Enabling voice: Aboriginal parents' experiences and perceptions of sending a child to boarding school in Western Australia. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 44(2), 173–183. <https://doi.org/10.1017/jie.2015.21>
93. Mander, D. J., i Lester, L. (2017). A longitudinal study into indicators of mental health, strengths and difficulties reported by boarding students as they transition from primary school to secondary boarding schools in Perth, Western Australia. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 27(2), 139–152. <https://doi.org/10.1017/jgc.2017.1>
94. Mannerström, R., Muotka, J., i Salmela-Aro, K. (2019). Associations between identity processes and success in developmental tasks during the transition from emerging to young adulthood. *Journal of Youth Studies*. <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1571179>
95. Marc, M. (2021). Vzgojitelj – mentor na poti krepitve pozitivnega duševnega zdravja mladostnikov. U: T. Frank, T. Paulič i K. Grahut (Ur.), *Izzivi vzgoje v globalni družbi: Zbornik prispevkov VIII. mednarodnega kongresa dijaških domov* (str. 338–346). Skupnost dijaških domov Slovenije. <https://drive.google.com/file/d/1WoZKIvkSVwrQBWMleJDpuxICAN6Y2B09/view>
96. Marc, M., i Ristić, M. (2023a). Mladostnik v sodobni družbi. U: M. Marc (Ur.), *Dijaški domovi: Priročnik za profesionalni razvoj vzgojiteljic in vzgojiteljev* (str. 29–42). Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Dijaski_domovi.pdf
97. Marc, M., i Ristić, M. (2023b). Vzgojitelj. U: M. Marc (Ur.), *Dijaški domovi: Priročnik za profesionalni razvoj vzgojiteljic in vzgojiteljev* (str. 43–57). Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Dijaski_domovi.pdf
98. Martin, A. J., Papworth, B., Ginns, P., i Malmberg, L. E. (2016). Motivation, engagement, and social climate: An international study of boarding schools. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 772–787. <https://doi.org/10.1037/edu0000086>
99. Maurović, I., Križanić, V., i Klasić, P. (2014). Od rizika do sreće: Otpornost adolescenata u odgojnim ustanovama. *Kriminologija i socijalna integracija*, 22(2), 1–24. <https://hrcak.srce.hr/136815>
100. Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.
101. Mijatović, A. (2000). *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. Edi.
102. Milanović, N. (2019). Teacher communication quality with students in boarding schools. *Sinteze*. <https://doi.org/10.5937/sinteze8-24739>

103. Milanović, N. M. (2020). The role of the teacher in the organization of leisure time in boarding school. *Educația Plus*, 26(1), 146–153. <https://scispace.com/pdf/the-role-of-the-teacher-in-the-organization-of-leisure-time-2kjr9nta2d.pdf>
104. Milanović, N. M., i Stevanović, N. J. (2020). Kvalitet slobodnog vremena u domovima učenika iz učeničke perspektive. *Sociološki pregled*, 54(2), 354–372. <https://doi.org/10.5937/socpreg54-25354>
105. Miller, R. M., Chan, C. D., i Farmer, L. B. (2018). Interpretative phenomenological analysis: A contemporary qualitative approach. *Counselor Education and Supervision*, 57(4), 240–254. <https://doi.org/10.1002/ceas.12114>
106. Ministarstvo prosvete Republike Srbije. (n.d.). <https://prosveta.gov.rs>
107. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2024). *Pravilnik o znanstvenim i interdisciplinarnim područjima, poljima i granama te umjetničkom području, poljima i granama* (NN 3/24). https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2024_01_3_69.html
108. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih Republike Hrvatske. (n.d.). <https://mzom.gov.hr/>
109. Ministère de l'Éducation nationale. (2025). *Les internats au collège et au lycée*. <https://www.education.gouv.fr/les-internats-au-college-et-au-lycee-12527>
110. Ministry of Education of Kenya. (2017). *Vulnerable and marginalized groups framework (VMGF): Secondary education quality improvement project (SEQIP)*. <https://www.education.go.ke/sites/default/files/SEQIP/FINAL%20VMGF-SEQIP.pdf>
111. Ministry of Education of Kenya. (2024). *Kenya secondary education equity and quality improvement program: Stakeholder engagement plan (SEP)*. [https://www.education.go.ke/sites/default/files/2024-05/Kenya%20Secondary%20Education%20Equity%20%20and%20Quality%20Improvement%20Program-Stakeholder%20Engagement%20Plan%20\(SEP\)%20\(2\).pdf](https://www.education.go.ke/sites/default/files/2024-05/Kenya%20Secondary%20Education%20Equity%20%20and%20Quality%20Improvement%20Program-Stakeholder%20Engagement%20Plan%20(SEP)%20(2).pdf)
112. Ministry of Education of Peru. (n.d.). *Ministerio de Educación – MINEDU. Gobierno del Perú*. <https://www.gob.pe/minedu>
113. Narodne novine. (2010). *Pravilnik o normi rada nastavnika u srednjoškolskoj ustanovi* (NN 94/10).
114. Narodne novine. (2018). *Kolektivni ugovor za zaposlenike u srednjoškolskim ustanovama* (NN 51/18).
115. Narodne novine. (2024). *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi: pročišćeni tekst* (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20, 151/22, 156/23).
116. Newland, B. (2022). *Federal Indian Boarding School Initiative – Investigative report*. United States Department of the Interior. https://www.bia.gov/sites/default/files/dup/inline-files/bsi_investigative_report_may_2022_508.pdf

117. Nishijima, D. (2013). The educational thought of Kurt Hahn, the founder of Outward Bound: Focusing on his educational practice at the Salem School and the relationship with the new education and the youth movement. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 16(2), 1–13. https://doi.org/10.11317/joej.16.2_1
118. Noon, E. J. (2018). Interpretative phenomenological analysis: An appropriate methodology for educational research. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 6(1), 75–83. <https://doi.org/10.14297/jpaap.v6i1.304>
119. Novak, M., Ferić, M., Kranželić, V., i Mihić, J. (2019). Konceptualni pristupi pozitivnom razvoju adolescenata. *Ljetopis socijalnog rada*, 26(2), 155–184. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v26i2.294>
120. Nurikić, R., i Šabić, B. (2023). Problem adaptacije učenika na život u internatu (učeničkom domu). *Kapija*, 6(3), 41–55. <https://doi.org/10.58584/2490-3752.2021.7.6.41>
121. Odjel za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zadru. (n.d.). <https://pedagogija.unizd.hr/studijski-programi/diplomski-studij>
122. Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Osijeku. (n.d.). <https://sokrat.ffos.hr/ff-info/kolegiji.php?action=show&id=126>
123. Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci. (n.d.). <https://ffri.uniri.hr/studiranje/programi/diplomski/ped-1/>
124. Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Splitu. (n.d.). https://www.ffst.unist.hr/studiji/preddiplomski_studij/pedagogija
125. Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu. (n.d.). <https://pedagogija.ffzg.unizg.hr/>
126. Opačić, A., i Keserica, V. (2019). Od alkoholizma do čvrste apstinencije: Otkrivanje multidimenzionalnih iskustava liječenih alkoholičara u Hrvatskoj. *Archives of Psychiatry Research*, 55(2), 139–152. <https://doi.org/10.20471/dec.2019.55.02.03>
127. OpenAI. (2026). ChatGPT-5 [veliki jezični model]. <https://chatgpt.com/>
128. Papworth, B. A. (2014). *Attending boarding school: A longitudinal study of its role in students' academic and non-academic outcomes* (doktorska disertacija). University of Sydney. <https://www.boarding.org.uk/wp-content/uploads/2022/02/Attending-Boarding-School-A-longitudinal-study-of-its-role-in-students-academic-and-non-academic-outcomes.pdf>
129. Perkov, I., i Brezovec, E. (2018). Epistemološki potencijal fenomenologije u otkrivanju ideoloških aspekata društvenoga života. *Kroatologija*, 9(1–2), 125–138. <https://hrcak.srce.hr/224116>
130. Pietkiewicz, I., i Smith, J. A. (2012). Praktyczny przewodnik interpretacyjnej analizy fenomenologicznej w badaniach jakościowych w psychologii. *Czasopismo Psychologiczne*, 18(2), 361–369. https://www.researchgate.net/publication/235917993_Praktyczny_przewodnik_intepretacyjnej_analizy_fenomenologicznej_w_badaniach_jakosciowych_w_psychologii

131. Polegubić, F. (2023). Pedagoški aspekti osnaživanja mladih u kontekstu domskog odgoja. *Metodički ogledi*, 30(1), 119–143. <https://doi.org/10.21464/mo.30.1.5>
132. Polit, D. F., i Beck, C. T. (2010). Generalization in quantitative and qualitative research: Myths and strategies. *International Journal of Nursing Studies*, 47(11), 1451–1458. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2010.06.004>
133. Poštrak, M. (2012). Odnos med vzgojiteljem in dijakom v kontekstu sodobne doktrine socialnega dela. U: O. Dečman Dobrnjič i M. Bekš (Ur.), *Modeli vzgoje v globalni družbi: Zbornik prispevkov IV. mednarodnega kongresa dijaških domov* (str. 27–30). Skupnost dijaških domov Slovenije. https://dvdds.splet.arnes.si/files/2020/02/Zbornik_prispevkov_IV_mednarodni_kongres_dijaskih_domov.pdf
134. *Pravilnik o bivanju v dijaških domovih*. (2022). Uradni list Republike Slovenije. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV13429>
135. Pringle, J., Drummond, J., McLafferty, E., i Hendry, C. (2011). Interpretative phenomenological analysis: A discussion and critique. *Nurse Researcher*, 18(3), 20–24. <https://doi.org/10.7748/nr2011.04.18.3.20.c8459>
136. Prole, D. (2012). Fenomenologija kao filozofija transcendencije. *Filozofska istraživanja*, 32(2), 279–295. <https://hrcak.srce.hr/97186>
137. Pšunder, M. (2007). Vzgojitelj med kvalifikacijo in dimenzijo. U: O. Dečman Dobrnjič i M. Bekš (Ur.), *Modeli vzgoje v globalni družbi* (str. 31–35). Skupnost dijaških domov Slovenije. <https://dvdds.splet.arnes.si/files/2020/02/Zbornik-I-mednarodnega-kongresa-kazalo.pdf>
138. Raikar, S. P. (2026). Boarding school. U: *Encyclopaedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/boarding-school>
139. Republika Srbija, Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. (2019). *Zakon o učeničkom i studentskom standardu* ("Službeni glasnik RS", br. 18/2010, 55/2013, 27/2018 – dr. zakon i 10/2019). https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_ucenickom_i_studentskom_standardu.html
140. Robinson, O. C., i Smith, J. A. (2010). The stormy search for self in early adulthood: Developmental crisis and the dissolution of dysfunctional personae. *The Humanistic Psychologist*, 38(2), 120–145. <https://doi.org/10.1080/08873267.2010.485916>
141. Röhlke, L. (2025). Does mobile phone use in early adolescence displace enrichment, physical activity, and sleep? A longitudinal examination of the time-displacement hypothesis. *Social Science Research*, 131, 103226. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2025.103226>
142. Rosić, V. (1991). *Odgajatelj i odgojni rad*. Sveučilište u Rijeci.
143. Rosić, V. (2001). *Domski odgoj*. Grafrade.
144. Rosić, V. (2007). *Domska pedagogija*. Naklada.
145. Roth-Čerina, M. (2011). Utjecaj pokreta za odgoj u prirodi na razvoj paviljonske škole. *Prostor*, 19(1), 60–73. <https://hrcak.srce.hr/70353>

146. Salezijanci Hrvatska. (n.d.). *Don Bosco – životopis*. <https://donbosco.hr/don-bosco-zivotopis/>
147. Salii, V. (2021). The problem of collective moral responsibility: Qualitative case study of Anton Makarenko's collectivist pedagogy. *Filosofiya osvity: Philosophy of Education*, 27(1), 124–140. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2021-27-1-7>
148. Schule Schloss Salem. (n.d.). *Working in Salem*. <https://www.schule-schloss-salem.de/en/about-us/working-in-salem/>
149. Silov, M. (1998). Smisao odgoja i kvalitete škole. U: V. Rosić (Ur.), *Kvaliteta u odgoju i obrazovanju: Zbornik radova* (str. 39–46). Pedagoški fakultet u Rijeci i Odsjek za pedagogiju.
150. Smith, J. A. (2018). Participants and researchers searching for meaning: Conceptual developments for interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 16(2), 166–181. <https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1540648>
151. Smith, J. A., i Osborn, M. (2014). Interpretative phenomenological analysis as a useful methodology for research on the lived experience of pain. *British Journal of Pain*, 9(1), 65–83. <https://doi.org/10.1177/2049463714541642>
152. Sovar, I. (2021). Kompetencije odgajatelja dječjih domova. *Metodički obzori*, 16(2), 71–89. <https://doi.org/10.32728/mo.16.2.2021.04>
153. Sovar, I. (2023). *Profesionalne kompetencije odgajatelja za rad u dječjem domu* (doktorska disertacija). Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:185751>
154. State Statistical Office of the Republic of North Macedonia. (2025). *Homes and boarding schools for pupils and students, 2024/2025*. <https://www.stat.mk/en/stat/population-and-living-conditions/social-protection/homes-and-boarding-schools-for-pupils-and-students/homes-and-boarding-schools-for-pupils-and-students-20242025/>
155. Stilin, E. (2005). *Stilovi rada i kompetencije odgajatelja u učeničkim domovima*. Adamić.
156. Sveučilište u Rijeci. (n.d.). *Smjernice za odgovorno korištenje alata umjetne inteligencije na Sveučilištu u Rijeci*. https://www.pfri.uniri.hr/web/hr/dokumenti/pravni_akti/Smjernice%20za%20odgovorno%20kori%C5%A1tenje%20alata%20umjetne%20inteligencije%20na%20Sveu%C4%8Dili%C5%A1tu%20u%20Rijeci.pdf
157. Ševkušić, S. (2008). *Dometi i ograničenja kvalitativnih istraživanja u pedagogiji* (doktorska disertacija). Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu. <https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/1950/Disertacija.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
158. Škrbić Alempijević, N., Potkonjak, S., i Rubić, T. (2016). *Misliti etnografski: Kvalitativni pristupi i metode u etnologiji i kulturnoj antropologiji*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za etnologiju i kulturnu antropologiju i Hrvatsko etnološko društvo.

159. The Association of Boarding Schools. (n.d.). *Boarding schools in the United States*. <https://www.boardingschools.com/>
160. Tomac Cvitković, L. (2025). Promicanje mentalnog zdravlja djece i mladih u odgojno-obrazovnom okruženju. *Metodički ogledi*, 32(1), 167–189. <https://hrcak.srce.hr/335180>
161. Tong, Y., Gan, Y., i Wen, M. (2024). Do the institutionally disadvantaged students benefit more from boarding at school in their studying? The role of migration and Hukou status in China. *Research in Social Stratification and Mobility*, 90, 100913. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2024.100913>
162. Tong, Y., Hu, Y., i Cheung, N. W. Ting. (2024). Life stage of boarding at school and middle school student victimization in rural China. *Chinese Sociological Review*, 56(5), 497–526. <https://doi.org/10.1080/21620555.2024.2361643>
163. Tunjić, N. (2005). *Razvoj strategija i metoda odgoja*. Grafrade.
164. Tunjić, N. (2023). *Moji snovi i sjećanja u školstvu*. Salezijanska klasična gimnazija s pravom javnosti.
165. Udruga učeničkih domova Republike Hrvatske. (n.d.). *Učenički domovi: Popis učeničkih domova Republike Hrvatske*. <https://uudrh.hr/>
166. UK Boarding School. (n.d.). *Boarding in UK*. <https://www.ukboardingschools.com/>
167. UK Study Centre. (n.d.). *Boarding schools*. <https://ukstudycentre.co.uk/educational-consultancy-and-school-placement-services/school-placement/boarding-schools/>
168. Uzunić, M. (2022). *Hermeneutičko-fenomenološka analiza strukture znanstvenog istraživanja* (doktorska disertacija). <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:645537>
169. Vasilj, M., i Zovko, A. (2017). Kompetencije odgajatelja u učeničkom domu. *Suvremena pitanja*, 7(24), 9–29. <https://www.croris.hr/crosbi/publikacija/prilog-casopis/255237>
170. Vican, D. (2019). Doživljajna pedagogija u kontekstu odgoja i obrazovanja talentiranih i darovitih učenika. U: I. Radeka (Ur.), *Odgoj i obrazovanje darovitih učenika: Suvremene pedagoške implikacije*. Sveučilište u Zadru. <https://lumen.kzz.hr/wp-content/uploads/2023/03/Odgoj-i-obrazovanje-darovitih-ucenika-suvremene-pedagogijske-implikacije.pdf>
171. Vidaković, D. (2018). Domovi učenika kao agens socijalnog kapitala. *Sociološki diskurs*, 8(16), 23–54. <https://doi.org/10.7251/SOCSR1916023V>
172. Vidić, J., Stanković, B., i Džamonja Ignjatović, T. (2021). Identitet i iskustva transrodnih osoba u Srbiji u periodu detinjstva – interpretativna fenomenološka analiza. U: V. Džinović i T. Nikitović (Ur.), *Kvalitativna istraživanja kroz discipline i kontekste: Osmišljavanje sličnosti i razlika* (str. 128–131). Institut za pedagoška istraživanja i Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
173. Vrcelj, S. (2005). *U potrazi za identitetom: Iz perspektive komparativne pedagogije*. Grafrade i Hrvatsko futurološko društvo.

174. Vrcelj, S., Kušić, S., i Čekolj, N. (2023). Zašto je (ne)važan pedagoški takt? *Metodički ogledi*, 30(2), 11–27. <https://doi.org/10.21464/mo.30.2.11>
175. Vujičić, L., i Čamber Tambolaš, A. (2017). Profesionalni razvoj odgajatelja: Izazov za pedagoga. U: *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga: Zbornik u čast Stjepana Staničića* (str. 132–155). Filozofski fakultet u Rijeci.
176. Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method* (2. izd.). Open University Press.
177. World Bank. (2024). *Kenya secondary education equity and quality improvement program* (P501648). <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099083124034034959/pdf/P501648-4766565b-a2b6-4106-85a4-9cb7a5a150cb.pdf>
178. World Health Organization. (2025, September 1). *Mental health of adolescents*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
179. Yardley, L. (2000). Dilemmas in qualitative health research. *Psychology & Health*, 15(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/08870440008400302>
180. Zahavi, D. (2006). Intencionalnost i iskustvo. *Filozofska istraživanja*, 26(2), 319–337. <https://hrcak.srce.hr/5893>
181. Zaninović, M. (1988). *Opća povijest pedagogije*. Školska knjiga.
182. Zhong, Z., Feng, Y., i Xu, Y. (2024). The impact of boarding school on student development in primary and secondary schools: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, 1359626. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1359626>
183. Zulkarnain, Z., Daulay, D. A., Yusuf, E. A., i Yasmin, M. (2019). Homesickness, locus of control and social support among first-year boarding-school students. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12(2), 134–145. <https://doi.org/10.11621/pir.2019.0210>

8. PRIVICI

Prilog 1 – Pozivno pismo

Poštovani,
moje ime je Filip Polegubić i doktorand sam na Doktorskom studiju Pedagogija na Filozofskom fakultetu u Rijeci. Također, ujedno sam Vaš kolega jer radim kao odgajatelj u učeničkom domu u zvanju mentora. Naslov moje doktorske disertacije i pripadajućeg istraživanja je „**Fenomenologija mentorskog odgojno-obrazovnog rada odgajatelja u učeničkom domu**“, pod mentorstvom prof. dr. sc. Anite Zovko.

Cilj mog istraživanja je opisati i razumjeti elemente odgojno-obrazovnog rada u kontekstu neposrednog mentorskog rada odgajatelja u učeničkim domovima s učenicima srednjoškolskog uzrasta. Ovim istraživanjem želim pružiti uvid u svakodnevni rad odgajatelja i pomoći da se prepoznaju važni elementi tog rada. Učenički domovi i odgajatelji često su zanemareni u istraživanjima, pa je bitno čuti njihova iskustva.

Istraživanje je odobrilo Etičko povjerenstvo Filozofskog fakulteta u Rijeci, a Tema doktorske disertacije (Nacrt istraživanja) odobrena je od Povjerenstva i Fakultetskog vijeća.

Ako ste zainteresirani za sudjelovanje u ovom fenomenološkom istraživanju molim Vas da ispunite kratki upitnik u obliku *Google Forms* obrasca (<https://forms.gle/5jZBcGPDg63X9TuE9>). Ovaj obrazac će pomoći odabrati ukupno 15 odgajatelja koji će sudjelovati u istraživanju. Sudionici istraživanja odabrat će metodom heterogene maksimalne varijacije uzorka na temelju Vaših prijavljenih obrazaca kojima pristajete ući u taj izbor. Vaš identitet i identitet Vašeg doma bit će poznat samo meni kao istraživaču.

Ako imate bilo kakvih pitanja ili želite više informacija, slobodno me kontaktirajte. Ako budete odabrani za sudjelovanje, bit ćete obaviješteni i primit ćete *Informirani pristanak*.

Zahvaljujem na Vašem vremenu i podršci! Srdačan pozdrav!

Filip Polegubić, mag. paed.

Prilog 2 – Informativni pristanak

INFORMIRANI PRISTANAK

za sudjelovanje u istraživanju

Poštovani, unaprijed Vam se zahvaljujem što ćete sudjelovati u istraživanju u sklopu doktorske disertacije

Naslov istraživanja: FENOMENOLOGIJA MENTORSKOG ODGOJNO-OBRAZOVNOG RADA ODGAJATELJA U UČENIČKOM DOMU

Podaci o istraživaču: Filip Polegubić, doktorand
Poslijediplomski sveučilišni doktorski studij Pedagogija
Odsjek za pedagogiju; Filozofski fakultet u Rijeci

Podaci o mentorici: Prof. dr. sc. Anita Zovko
Odsjek za pedagogiju; Filozofski fakultet u Rijeci

Kratak opis teme istraživanja

Za potrebe izrade doktorske disertacije, provodi se istraživanje čija je svrha istražiti i opisati elemente neposrednog odgojno-obrazovnog rada s učenicima srednjoškolskog uzrasta na temelju iskustva odgajatelja u učeničkom domu. U ovoj fazi istraživanja neposredan odgojno-obrazovni rad s učenicima uključuje prvenstveno konkretan rad na mentorskoj razini (individualni rad i rad s odgojnom skupinom) na područjima čuvanja i unaprjeđivanja zdravlja, socio-emocionalnog razvoja, kognitivnog razvoja i kreativnosti. Uz navedena mentorska područja, neposredan odgojno-obrazovni rad obuhvaća i druga područja koja nisu izravno povezana s prethodno navedenim. Stoga, opći cilj ovog istraživanja je utvrditi, opisati i razumjeti elemente odgojno-obrazovnog rada u kontekstu neposrednog mentorskog rada odgajatelja u učeničkim domovima s učenicima srednjoškolskog uzrasta.

Opis procesa istraživanja

Istraživački pristup prema kojem polazi ovo istraživanje je kvalitativna metodološka paradigma, strategija koja se koristi je fenomenologija, metoda je interpretativna fenomenološka analiza (IPA), a instrument je polustrukturirani intervju. Predviđeno trajanje intervjua je od 60 – 90 minuta. Istraživanje će se provoditi *online* intervjuiranjem putem platforme Microsoft Teams. Termine intervjuiranja zajedno dogovaraju istraživač i sudionik istraživanja.

Mogući rizici i dobici

Za sudionike istraživanja ne postoji nikakav oblik rizika ili stupnja nelagode. Ne postoji, također, niti direktan (osobni) dobitak, ali uz znanstveni doprinos doktorske disertacije i pripadajućeg istraživanja, očekuje se i aplikativni doprinos u unaprjeđenju prakse i sustava učeničkih domova u Republici Hrvatskoj u različitim aspektima. Istraživanje je odobrilo Etičko povjerenstvo za znanstvena istraživanja Filozofskog fakulteta u Rijeci.

Pravo na odbijanje i odustajanje

Kao što ste slobodno odabrali sudjelovati u istraživanju, ujedno se slobodni odustati u bilo kojem trenutku, bez navođenja razloga. U tom slučaju prikupljeni podaci neće ulaziti u postupak analize i obrade. Također, možete odbiti odgovoriti na pitanja koja smatrate neugodnim. U slučaju

pritužbi na postupak istraživanja ili ako Vas je istraživanje uznemirilo možete se obratiti Etičkom povjerenstvu za znanstvena istraživanja Filozofskog fakulteta u Rijeci.

Povjerljivost

Identitet sudionika istraživanja poznat je samo istraživaču. Zaštita identiteta sudionika osigurat će se direktnim komuniciranjem između istraživača i sudionika (bez posredstva) te kodiranjem podataka o identitetu prilikom obrade podataka i pisanja izvještaja što uključuje povjerljivost i tajnost identiteta sudionika, kao i učeničkog doma. Nitko osim istraživača neće imati pristup tim podacima niti u obliku audio-zapisa (jer će se prilikom intervjuiranja razgovor snimati radi transkribiranja podataka) niti u obliku dokumenta. Kvalitativna metodologija koja će se koristiti u analizi osigurava da iskorišteni podaci ne mogu ni na koji način ukazivati na Vaše ime te preko njih neće biti moguće rekonstruirati Vaš identitet. Podaci će se objavljivati objedinjeno, ali se mogu koristiti određeni citati samih sudionika koji će biti kodirani tako da će jamčiti anonimnost. Rezultati istraživanja će sudionicima biti dostupni u obliku doktorske disertacije u *online* izdanju.

Dodatna napomena

Osobno, kao istraživač u ovaj istraživački proces nastojim ući što je moguće objektivnije s obzirom na fenomen koji se istražuje, važno je za naglasiti da sam i sam odgovatelj u učeničkom domu što ipak potencijalno može utjecati na određenu razinu subjektivnosti prilikom fenomenološke analize. Pritom, važno je za naglasiti da će se poštivati sva rigorozna načela kvalitativne metodologije. Povratne informacije o istraživanju sudionici će dobiti u obliku doktorske disertacije koja će, nakon obrane i objave, biti javno dostupna na Repozitoriju koje pohranjuje doktorske disertacije u RH na što će ih uputiti istraživač.

Dostupni izvori informacija

Ukoliko imate dodatnih pitanja možete kontaktirati istraživača Filipa Polegubića, na sljedeći br. mobitela: 091/548-4863 te e-adresu: filip.polegubic@gmail.com

AUTORIZACIJA

Molim Vas da svojim pismenim pristankom autorizirate sudjelovanje u istraživanju:

Ja _____ (Ime i Prezime) dobrovoljno pristajem sudjelovati u istraživanju u sklopu doktorske disertacije pod **Fenomenologija mentorskog odgojno-obrazovnog rada odgajatelja u učeničkom domu**, doktoranda Filipa Polegubića. Pročitao/la sam i razumio/razumjela ovaj Informirani pristanak te pristajem sudjelovati u ovom istraživanju te dajem dopuštenje za prikupljanje, obradu i objavu dobivenih rezultata u kojima sudjelujem kao sudionik istraživanja, ali tako da osobni podaci ostanu anonimni.

U _____, dana _____

Potpis sudionika istraživanja

Potpis istraživača: _____

Informirani pristanak potpisan je u jednom primjerku, a potpisana Autorizacija šalje se e-poštom istraživaču (skeniranjem ili fotografiranjem potpisanog dokumenta).

SAMOREFLEKSIVNI DNEVNIK ISTRAŽIVAČA

Uvod

Ovaj samorefleksivni dnevnik ima nekoliko funkcija. Prije svega, on predstavlja **jednu obavezu mene kao kvalitativnog istraživača te me u metodološkom okviru usredotočuje na unutarnji proces samog istraživanja s posebnim naglaskom na doprinos valjanosti i pouzdanosti istraživanja, ili kvalitativnim metodološkim rječnikom rečeno, transverzalnoj i analitičkoj generalizaciji.**

Drugo, samorefleksivni dnevnik mene kao istraživača čini budnim i uronjenim u proces istraživanja, koji iako ulazi u subjektivni proces istraživanja od

istraživača, nudi objektivno praćenje tog procesa i neprestanu korekciju procesa istraživanja koje se zadržava u fenomenologiji kao kvalitativnoj metodološkoj strategiji, kao i definiranim istraživačkim pitanjima, cilju istraživanja, zadacima te metodi obrade podataka.

Treće, samorefleksivni dnevnik, iako iz perspektive subjektivnog iskustva, što za fenomenološko istraživanje jest velika prednost, **može služiti drugim istraživačima u procesu razumijevanja samog kvalitativnog istraživanja u njegovom procesu te povezivanje sa tuđim iskustvom TE može uvelike doprinijeti osnaživanju vlastitog.** U prilog tome svakako ide Diltheyeva rečenica, kao dio duhovno-znanstvene pedagogije i pripadajuće hermeneutike: biti „ja“ u tuđem „ti“.

Odabir konačnog uzorka

I. tjedan (3. - 7. ožujka 2025.)

Nakon sakupljenih Google Forms upitnika od potencijalnih sudionika istraživanja (45 ispunjenih) krenuo sam u proces uzorkovanja metodom heterogene maksimalne varijacije. Već je ovdje bila potrebna dopuna Nacrta istraživanja gdje je uzorkovanje zamišljeno na drugačiji način, ali zbog specifične situacije potrebno je prilagoditi uzorak i donijeti važnu metodološku odluku. (više: u dijelu cjelovitog rada - metodologija - uzorak). Zadržano je da **bude 15 odgajatelja iz cijele Hrvatske.** Uvedene su određene kategorije prema kojima se uzorak varirao, a proizašao je iz prikupljenog obrasca, kako i pojedinca koji su ga ispunili. Tako su kategorije prema kojima se maksimalno varirao uzorak: **teritorijalno područje, spol, veličina doma, veličina mjesta u kojem se nalazi dom, specifičnost doma (osnivač, prema spolu), napredovanje u zvanje odgajatelja, duljina radnog staža i akademsko zvanje.**

Također, 15 odgajatelja dolaze iz **15 različitih domova u RH.** Nakon odabranih sudionika, svima se poslao Informativni pristanak, kako je određeno i u Nacrtu. Nakon toga proces dogovaranja termina počeo je. Plan je da se svi intervjui održe online, a da završe zaključno s prvom polovicom travnja.

Pripreme za proces intervjuiranja

II. tjedan (17. – 20. ožujka 2025.)

*U ovom periodu još je svega nekoliko Informativnih pisama ostalo povratno neproslijedeno, ali se s postojećima dogovorio termin intervjua. Ova odluka tražila je mene kao istraživača da još jednom neposredno i temeljito uđem u protokol polustrukturiranog intervjua, ali i u čitav metodološki okvir istraživanja. Za početak, s obzirom na jedan odmak od pojedinosti protokola intervjua odlučio sam se pripremiti ponovo sam sagledao svoju literaturu specifična istraživačka pitanja. Zatim sama **uvidio da određena nisu u potpunosti konkretna i jasna te da u nedovoljnoj mjeri odgovaraju specifičnim pitanjima**. Napravio sam određenu reviziju kako bi jasno istraživale fenomen ali i uvid u iskustvo pojedinca s obzirom na fenomenologiju kao metodološku strategiju.*

Početak intervjuiranja

*U početku pitao sam se da li ja na ispravan način postavljam pitanja odnosno koliko su ona zaista u skladu s fenomenom s obzirom na to da je **pitanje domske pedagogije i rada odgajatelja vrlo kompleksno i sveobuhvatno pa se mnogi sadržaji preklapaju**. Ponekad je teško odvojiti različite razine neposrednog rada od ostalih poslova kao i iskustva odgajatelja od identiteta odgajatelja te općenitog poznavanja rada ili čak iskustva na temelju rada ustanove. Ta me spoznaja dovela do prvih premišljanja o novim metodološkim odlukama, a to je nanovo što konkretnije definiranje pitanja za polustrukturirani intervju kako bi naglasak bio na: **iskustvu i fenomenu mentorskog odgojno-obrazovnog rada**. U budućim intervjuima odlučio sam to na početku **pripomenuti dok sudionicima pojašnjavam tijek i način intervjuiranja**.*

Na samom početku osjećaji u meni bili su podijeljeni. S jedne strane zadovoljstvo i zanimljivost podaci, a s druge strane nesigurnost. Ona se očitovala ponajviše u neizvjesnosti što će donijeti idući intervju i hoće li odgovarati cilju cijelog istraživanja. Pritom javila se i subjektivna frustracija, rekao bih objektivno vrlo korisna za mene kao istraživača, a to je da postoji mogućnost da ću dobiti rezultate koji iako odgovaraju na cilj, neće biti u skladu s očekivanjima teorijskog okvira ili mene kao istraživača. U kvantitativnom smislu to bi značilo da ću prihvatiti neku hipotezu kojoj se nisam nadao, ali sam je morao navesti kao moguću.

„Uronjenost" u proces

Mislim da je važno ovdje napomenuti kako moja uronjenost u posao odgajatelja učeničkom domu, ali ovog puta u ulozi istraživača koji sa znanstvenim pristupom ulazi u fenomen, smatram iznimno dobrodošlom posebice radi razumijevanja čitavog fenomena, ali i vođenja intervjua. Pritom, naglašavam kako je čitavo istraživanje u teorijskom smislu i metodološkom, vrlo aplikativno i uronjeno u specifičnost učeničkih domova kao odgojno-obrazovnih ustanova te pripadajućim procesima rada i ulogama odgajatelja.

Početak novih ideja za buduća istraživanja

Nakon prvih intervjua, postavljala su se nova pitanja o budućim istraživanjima. Ona su mi ponekad bila izlaz iz svijeta mog istraživanja, ali i jasan korektiv da zadržim fokus na onom što sam postavio za istraživačka pitanja i problem. Zato ću samo spomenuti kako sam razmišljao budućim istraživanjima koja bi mogla dopuniti različite dimenzije rada odgajatelja, a osim iskustvenog fenomenološkog istraživanja, zanimljivo bi bilo ući u narative razvoja identiteta odgajatelja (profesionalnog i osobnog).

Nastavak intervjuiranja

III. tjedan – 24. ožujka 2025. – 30. ožujka 2025.

U ovom tjednu sudjelujem u 5 intervjua koji svaki od njih ima jedan novi doprinos i proširuje ne samo znanstveno-metodološku spoznaju, već i osobnu spoznaju mene kao odgajatelja. Izazovno je, zapravo i nemoguće, ali i nepotrebno, odvajati uloge istraživača od odgajatelja, pa je možda najbolja sredina koja opisuje ovaj proces zapravo jedna refleksivna praksa.

Iskustvo drugih učinilo je da mijenjam i svoje iskustvo na način da proširujem svoje razumijevanje, ali i djelovanje. Svi ispitanici rado sudjeluju u razgovoru i govore kako je ugodno i važno i kako koliko daju, zapravo, na neki način dobivaju iz samih procesa intervjuiranja. Osobno, potaknut sam, nedirektno, da se nakon primjera sudionika odmah preispitam, pa sam nakon jednog intervjua sjeo i kontaktirao sve razrednike svojih učenika. Paralelno, rado sam na kraju gotovo svih intervjua ohrabrio kolege, ali i sebe, na posao odgajatelja koji smo izabrali, a s druge strane koji su svi sudionici i potvrdili, čini da je to poziv kojim i sami postajemo bolje osobe.

U nekim situacijama trebam u budućnosti samo pripaziti da zbog određene vrlo specifične (možda i neuobičajene ili negativne situacije kod nekih kolega iz njihova okruženja ili iskustva) razgovor ne bude „obojan“ u toj temi ili ne odmakne fokus sa cilja istraživanja. Nerijetko bi se dogodilo da na kraju intervjua, nakon zadnjeg pitanja, sa kolegama ostanem nekoliko minuta u neformalnom razgovoru.

Ako su ijedni procesi povezani sa vlastitim samovrednovanjem i učenjem te razumijevanjem fenomena onda je to svakako kontakt sa tuđim iskustvima koja nas neprestano vraćaju na vlastita, makar samo u našim mislima, i na neki ih način evaluiraju, potiču, mijenjaju, čak i opominju. Ovo kvalitativno iskustvo meni kao istraživaču otvorilo jedan novi svijet, kao da sam na tren otišao u neku daleku državu ili pak u susjedstvo i osim pretpostavke koju mogu proučiti iz atlasa ili preko prozora, uočio da komadić suživota i dijaloga jest upravo u dijeljenju iskustva.

Nastavak intervjuiranja

IV. tjedan – 31. ožujka 2025. – 6. travnja 2025.

Proces intrevjuiranja uvijek me iznova stavlja u poziciju refleksivnog praktičara. Gotovo uvijek se priupitam u sebi: Kako bih ja to radio? Kako se radi kod mene u skupini ili kod nas u domu? Nerijetko kolege traže izmjenu iskustva, često sasvim spontano, čime se naglašava važnost pedagoških supervizija odgajatelja u učeničkim domovima i dijeljenju iskustva.

U meni se gotovo neprestano javlja pitanje o tome što ćemo promijeniti, može li ova disertacija imati konkretan aplikativni doprinos jer da to nije tako, nisam siguran koliki bi bio njezin smisao u mojim očima. Znam se zamišljati, danas – sutra, na promociji moje buduće knjige o učeničkim domovima i radu odgajatelja te o tome kako bi poziv svakako trebalo uputiti nadležnom Ministarstvu i da osobe koje će sjediti u prvom redu, ako ih uopće bude, mogu izravno čuti koje bogatstvo imaju i jesu učenički domovi.

Nastavak intervjuiranja

V. tjedan – 7. travnja 2025. – 13. travnja 2025.

Kvalitativni istraživač učeničkih domova, jednostavno ne može biti osoba koja nije uronjena u život učeničkih domova! To tvrdim upravo! Koliko god je važno neprestano voditi samorefleksivni dnevnik i biti u stalnim unutarnjim procesima sa sobom gdje se bore subjektivnost i objektivnost, ali jedini način da se čuje, razumije i vrednuje uopće ovaj vid dubinskih intervjua, nije samo slušanje i bilježenje, već je upravo proživljavanje. Možda je to i razlog da su do sada učenilki domovi često na marginama jer da bi ih uočili, uvažili i razumijeli treba ih na neki način proživjeti. U ovom periodu odrađen je i posljednji intervju za ovo istraživanje.

Postupak transkribiranja

Trajanje: Dva tjedna

U ovom periodu počele su se javljati i prve frustracije. One su najčešće označene neprestanim preslušavanjem, pretipkavanjem i bilježenjem svih informacija i govora sudionika. Postupak kao takav traži veliku stopu koncentracije i kontinuiranog rada. Osobito kod IPA pristupa korisne su bile i moje zabilješke kod intervjuiranja (način prepričavanja, govor tijela, ključne riječi, ponavljanja, iskomunicirani dojam, itd.) što me fokusiralo osim na sadržaj i na iskustvo koje je uvijek popraćeno stavovima, emocijama, ponekad i propitivanjima i digresijama. Ovoga puta u transkribiranju sve je zabilježeno upravo kako i jeste izrečeno od samih sudionika.

Uvod u računalni program - Dedoose

Trajanje: Tjedan dana

Ovog sam se koraka najviše pribojavao jer me postavio u poziciju ne samo donositelja novih znanja u sadržajnom smislu (domska pedagogija), metodološkom pristupu (interpretativna fenomenološka analiza), već i u tehničko-metodološkom smislu jer podrazumijeva učenje i korištenje potpuno novog alata, samostalno i samouko, a to je na prijedlog drage profesorice Čulum Ilić bio program Dedoose.

Instalirao sam softver, platio licence (mjesečno) i krenuo za početak gledati različite video-edukacije kako se program koristi. Naravno, pomoglo mi je, ali uvijek mi je sve bilo novo i osjećao sam se poprilično nekompetentno. Pomoć u učenju programa i koja funkcija što konkretno znači, pomogla mi je i AI koja me vodila kroz proces učenja.

Dobro se sjećam onog olakšanja kad sam si rekao „ajme mislio sam da je to puno kompliciranije“ (nisam ni znao što me zapravo čeka i da je program samo jedna mala i nova vještina u tom procesu, bolje rečeno stepenica).

Unos transkripata u računalni program - Dedoose

Ovaj korak je prirodno naslonjen na prethodni i ujedno prvi korak u konkretizaciji vlastitog istraživanja i novog programskog softvera. Kako bi moj rad bio kontinuiran i autorefleksivan ujedno, odlučio sam se da ću svaki transkript unositi jedan po jedan i krenuti s procesom kodiranja jedan po jedan.

Zabilješke s intervjua (pisano u transkriptima na marginama) bilježiti će se u opciji „Memo“ gdje je to potrebno u transkriptu, uz kodove. Također, zasebne zabilješke će se paralelno stavljati u jedan zaseban kod koji će sadržavati prefiks „IPA_“ kako bi se unutar intervjua naznačile određene specifičnosti u govoru, interpretaciji, dojmu, verbalno-verbalnim određenjima i slično što se apsolutno preporuča u IPA, a kasnije će u obliku kodova pomoći u analizi i interpretaciji.

Postupak kodiranja

U IPA je važno pristupati svakom intervjuu i transkriptu zasebno, a opet je cilj kodova svojevrsno grupiranje podataka. Već je ta činjenica sama po sebi poprilično složena, osobito kada se krene konkretizirati. Ovaj proces traje dosta, a traži vrijeme, dosljednost, kontinuiran rad, stalno isčitavanje transkripata, a opet istovremeno traži određenu dozu fleksibilnosti, pa čak i kreativnosti. U kvalitativnoj paradigmi imam osjećaj da se neprestano moraju pomirivati određeni polariteti ili razumijeti naočigled nerazumljivi oksimoroni. Na koncu, pomirivanje istih pomaže istraživaču da se neprestano propituje, vraća na transkripte, povezuje i istovremeno distancira od uronjenosti u istraživanje i temu o kojoj ponešto i znade.

Postupak kodiranja odvija se u više faza, a traje sve dok se ne stvori stablo kodova koje je nakon više podrezivanja i mišljenja da je postupak gotov, uistinu poprimilo onakav oblik da sve sastavnice (sudionici) mogu u tom stablu kodova pronaći svoj plod i dio. Njihova iskustva fenomena jesu slika tog stabla zapravo.

Prve dileme su već na samom početku, a proizlaze iz pitanja: Po kojem ključu kodirati?

Postoje određene torijekse i praktične smjernice brojnih kvalitativnih istraživača, ali obično sve završe na ranije postavljenoj ideji: imaš smjernicu, ali ovisi o kontekstu i idiografskom pristupu. Ovaj proces je trajao iznendujuće dugo i imao je nekoliko faza. Ukupno su se kodovi mijenjali u tri faze rada na kodiranju.

Početna faza je bila početko kodiranja, a u drugoj fazi kodovi su već bili dio većih cjelina. Međutim, tek treće skupljanje kodova u formiranje tema, što uključuje spajanje, čitanje transkripata (opetovano), provjera vlastitih bilješki je bila konačna faza kodiranja.

Postupak kreiranje konačnih tema

Za ovaj postupak sam mislio da traje kraće, ali se odužio. Uz rad je zaista izazovno (ali ne i nemoguće) kontinuirano raditi na doktorskoj tezi, osobito u ovim ključnim fazama njezine izrade. Kreiranje tema bilo je sukladno uputama kvalitativnih autora, ali i karakteristika IPA. Vodio sam se idejom da teme moraju biti jasne same po sebi i da naziv teme uistinu sažimlja temeljnu kategoriju iskustva sudionika. Osobiti izazov je bilo preklapa nje određenih tema, ali njihov različit kontekst (u intervjuu, kao i u neposrednom radu) na neki je način diktirao mjesto gdje tema pripada.

Četiri nad teme su se prirodno grupirale i oko istraživačkih pitanja, kao i teorijskog okvira i rezultata u nastajanju (pisana verzija). Zanimljivo mi je kako se uistinu isplivale četiri ključne Kategorije koje zapravo čitavo vrijeme prate istraživački proces: odgovatelj, mentorski odgojno-obrazovni rad, učenici i učenički dom kao sustav. Više sam se puta pitao je li moguće da je fokus negdje veći ili izraženiji, ali grupiranjem u teme jasno mi je bilo koje pod teme pripadaju kojoj kategoriji, neprestano se vraćajući nanovo u transkripte, čime sam želio ostati što više objektivan i da se izuzmem od vlastite interpretacije, osobito u ovoj fazi.

Pisanje rezultata

Pisanje rezultata istraživanja povezano je sa prethodnim dijelom procesa. Ono što je bilo izazovno je odabir onih citata koji će najbolje prikazati ne samo rezultat nego i iskustvo sudionika s obzirom na pod teme. Kontakt sa transkriptima (radi citata) i temama (u Dedoose) je bio kontinuiran proces koji je temeljito pratio čitav rad na pisanju rezultata. Ovdje bih spomenuo kako sam se u jednom navratu zapitao što je sa interpretacijom jer ona osobito u ovakvoj analizi dolazi prirodno, ali sam se odlučio maksimalno distancirati i uistinu prikazati rezultate onako kako proizlaze iz istraživanja i riječi sudionika. U konzultiranju sa literaturom, odlučio sam da nezaobilaznu interpretaciju implementiram u dijelu Rasprave rezultata.

Ova faza je trajala neko vrijeme, iako kada su se dobro posložile nad teme, teme i pod teme išla je vrlo tečno i sistematično. Kontakt sa citatima iz dijelova rezultata na koje se odnose pomoglo mi je da i sam dublje uđem u shvaćanje samog fenomena i neprestano budem povezan sa direktnim iskustvom sudionika shvaćajući koji su njihovi stavovi, opisi, riječi, doživljaji i iskustva generalno.

Pisanje rezultata

Iako sam mislio stati sa pisanjem samorefleksivnog dnevnika u dijelu nakon pisanja rezultata, ipak ću se osvrnuti u svega jednoj, dvije rečenice na ovaj proces. Ovaj proces je nanovo izazovan jer povezuje teorijski okvir, pročitano i novo pročitano literaturu (što je veoma važno i nekako mi izmaklo ranije iz vremenika) sa Rezultatima, ALI i vlastitom interpretacijom. Ta sinergija nekoliko karakteristika IPA rasprave za mene je bila malo izazovna, ali moram priznati da sam u njoj više gušta nego što sam pomislio da hoću. I ipak treća rečenica : dio rasprave me uspio vratiti u one početne razloge i zadovoljstvo kao i motivaciju zbog čega sam uopće na doktorskom studiju pedagogije, osobito sa ovakvom temom.

Umjesto zaključka

Na koncu ostale su brojne tehničke, gramatičke, pravopisne, stilske, strukturalne sastavnice disertacije koje sam naravno ostavio na kraju. Možda sam opet krivo procijenio vrijeme koje će mi trebati oko npr. uređivanja popisa literature. Ova faza traži koncizan rad, uranajanje u tekst i svijest o granici nema velikih izmjena, nego samo finalizacija. Pomogla mi je i ideja da sam vanjski čitatelj (iako je to nemoguće) i da čitam tekst i je li je on jasan, sustavan, koncizan. Sve u svemu, istraživački proces i proces rada na disertaciji zapravo je gotov. Slijedi slanje i obrana, nadam se brzo.