



VKLJUČEVANJE STARŠEV V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI PROCES KOT POTENCIALNI DEJAVNIK UČITELJEVEGA DOŽIVLJANJA STRESA PRI DELU

JANJA TEKAVC¹ & TEJA VONČINA²

Potrjeno/Accepted

6. 6. 2023

¹Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija

²I. osnovna šola Žalec, Žalec, Slovenija

Objavljeno/Published

15. 9. 2023

KORRESPONDENČNI AVTOR/CORRESPONDING AUTHOR

janja.tekavc@um.si

Izveček/Abstract

Sodelovanje s starši lahko za učiteljice in učitelje predstavlja pomemben dejavnik doživljanja stresa pri delu. V raziskavi je sodelovalo 248 slovenskih osnovnošolskih učiteljic in učiteljev, ki so izpolnili anketni vprašalnik, sestavljen iz lestvic zaznanega stresa in zadovoljstva na delovnem mestu ter vprašalnika o sodelovanju s starši. Rezultati so pokazali, da so učiteljice in učitelji s svojim delom zadovoljni, povezujejo pa ga z visoko mero doživljanja stresa. Med različnimi oblikami sodelovanja s starši so se kot najbolj stresne izkazale prisotnost staršev med vzgojno-izobraževalnim procesom, roditeljski sestanki in govorilne ure. Največ stresa učitelji doživljajo ob starševskem nadzoru in poseganju v vzgojno-izobraževalno delo.

Ključne besede:

učitelji, starši, stres, zadovoljstvo pri delu, socialno-čustvene kompetence, odnosna kompetentnost

Keywords:

teachers, parents, stress, job satisfaction, social-emotional competences, relational competence

Parental Involvement in the Educational Process as a Potential Factor in Teachers' Experience of Work Stress

For teachers, working with parents can represent an important source of work stress. The study involved 248 Slovenian primary school teachers, who completed a questionnaire consisting of scales on perceived stress and job satisfaction and a questionnaire on cooperation with parents. The results showed that teachers are satisfied with their job, although they do associate it with high levels of stress. Among the different forms of engagement with parents, the most stressful was the presence of parents during the educational process and parent-teacher association meetings. Teachers also perceive high levels of stress when parents interfere in and control their work.

UDK/UDC:

37.064.1:159.944.4

DOI <https://doi.org/10.18690/rei.16.3.3089>

Besedilo / Text © 2022 Avtor(ji) / The Author(s)

To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons CC BY Priznanje avtorstva 4.0

Mednarodna. Uporabnikom je dovoljeno tako nekomercialno kot tudi komercialno reproduciranje, distribuiranje, dajanje v najem, javna priobčitev in predelava avtorskega dela, pod pogojem, da navedejo avtorja izvirnega dela. (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).



University of Maribor Press

Uvod

Učiteljice in učitelji pri svojem delu dnevno sodelujejo s številnimi déležniki, med katere sodijo tudi starši učencev, ki jih poučujejo. Vključevanje staršev v izobraževanje otrok velja za pomemben element učinkovitega izobraževanja in je lahko koristno za vse vključene v procesu vzgoje in izobraževanja: za učence, starše, učiteljice in učitelje, strokovne delavce in celotno šolo oz. lokalno okolje (Henderson in Mapp, 2002). Kakovostno sodelovanje učiteljic in učiteljev ter staršev spodbuja učne dosežke učencev, poleg tega pa iz njega izhajajo številne druge koristi, kot so boljši medosebni odnosi med učiteljicami in učitelji ter starši, višje zadovoljstvo učiteljev in boljša socialna klima na šoli, večja prisotnost učencev pri pouku, pozitivnejši odnos do šolskega dela in boljše duševno zdravje učencev (Jeynes, 2005; Pomerantz idr., 2007).

Kljub temu pa vidik sodelovanja s starši precej učiteljicam in učiteljem predstavlja potencialen izvor skrbi. Še zlasti to velja za učiteljice in učitelje na začetku njihove profesionalne kariere, ki vključevanje staršev v izobraževanje otrok pogosto doživljajo kot neprijetno in obremenjujoče pri svojem pedagoškem delu (Le Cornu, 2013). V prispevku obravnavamo področje učiteljevega sodelovanja s starši učencev in ugotavljamo, kateri vidiki tega sodelovanja utegnejo učiteljicam in učiteljem predstavljati potencialni izvor pomembnejših psiholoških obremenitev pri njihovem delu.

Doživljanje stresa učiteljic in učiteljev pri opravljanju vzgojno-izobraževalnega dela

Stres predstavlja kompleksen telesni in psihološki odziv na zunanje ali notranje dražljaje, ki ga posameznik doživlja kot občutek čustvenega ali telesnega nelagodja (Kyriacou, 1987). Do tega običajno pride v situaciji, ko posameznik zaznava neravnovesje med zahtevami položaja, v katerem se je znašel, in svojimi sposobnostmi spoprijemanja z njimi (Lazarus in Folkman, 1984). Na delovnem mestu se stres pojavi takrat, kadar zahteve delovnega okolja presegajo zaznane sposobnosti delavcev, da jih izpolnijo oziroma obvladajo.

Četudi večina učiteljic in učiteljev poroča, da so pri opravljanju svojega poklica zadovoljni in zavzeti (npr. Granziera in Perera, 2019), raziskave kažejo, da približno četrtnina učiteljic in učiteljev svoje delo ocenjujejo kot 'zelo ali izjemno stresno' (Kyriacou, 2000).

Med najpomembnejše stresorje pri učiteljskem poklicu sodijo zlasti dejavniki, povezani s časovnimi pritiski in preveliko količino dela, z vzpostavljanjem discipline v razredu, s pomanjkanjem motivacije učencev za delo, hitrimi spremembami pri delu, z administrativnimi in vodstvenimi nalogami, ocenjevanjem s strani drugih, odnosom in s sodelovanjem z drugimi, zlasti z učenci, starši in sodelavci (za pregled glej npr. Kyriacou, 2000). Pritiski, ki jih učiteljice in učitelji doživljajo zaradi svojega dela, so lahko tudi posledica slabega delovnega okolja, pomanjkanja opreme, prevelikega števila učencev v razredu, slabih odnosov s sodelavci, pomanjkanja avtonomije, žalitev in napadov staršev, dodatnih šolskih zahtev in dejavnosti ter pripomb javnosti o učiteljevem delu (Slivar, 2013). Pomembno pa se je zavedati dejstva, da so stresorji za posamezne zaposlene vedno edinstveni in odvisni od medsebojnega delovanja posameznikove osebnosti, njegovih vrednot, spretnosti, sposobnosti in zunanjih okoliščin.

Poleg učencev, s katerimi oblikujejo tesne medosebne stike in vsakodnevno vstopajo v interakcijo, učiteljice in učitelji vzpostavljajo odnose tudi z drugimi deležniki v procesu vzgoje in izobraževanja. Mednje sodijo starši učencev, člani učiteljskega zbora in drugi strokovni delavci na šoli, predstavniki lokalne skupnosti in različni strokovnjaki. Kadar so ti medosebni odnosi kakovostni, za učiteljice in učitelje predstavljajo pomemben vir zadovoljstva in utegnejo delovati kot nagrada za vloženo delo (Slivar, 2011). Če v medosebnih odnosih prihaja do napetosti in težav, utegnejo ti delovati za učiteljice in učitelje kot stresor in znižati zadovoljstvo z delom, na dolgi rok pa prispevati k pojavu čustvene izčrpanosti (Papatraianou in Le Cornu, 2014). Čustvena izčrpanost se pogosto pojavlja v poklicih, v katerih posamezniki opravljajo delo z ljudmi, torej tudi v učiteljskem poklicu. Predstavlja doživljanje preobremenjenosti in izčrpanosti ob čustvenih zahtevah posameznikovega dela in je pogost znak izgorelosti pri delu (Maslach idr., 2001). Rezultati raziskav kažejo, da je učiteljski poklic povezan z visoko stopnjo izgorelosti pri delu in čustvene izčrpanosti (Hakanen idr., 2006), ki se kaže tako na individualni kot na sistemski ravni. Prispevata namreč k slabšemu posameznikovemu telesnemu in duševnemu zdravju, občutkom neuspeha pri delu, upadu motivacije za delo, znižani kakovosti dela in posledično k opuščanju učiteljskega poklica.

Sodelovanje učiteljev s starši učencev

Vključenost staršev v proces izobraževanja prinaša za učence številne pozitivne posledice, kot so višji učni dosežki otrok, večji obisk pri pouku, izboljšano samospoštovanje in pozitivnejši odnos do šole (Christensen in Sheridan, 2001; Henderson in Mapp, 2002; McDermott, 2008:). Prav tako rezultati raziskav kažejo, da ima medsebojno sodelovanje učiteljic in učiteljev ter staršev ugodne učinke tudi na starše, saj prispeva k večjemu zaupanju staršev v šolo in šolski sistem na splošno, k višji samozavesti in dvigu pomena, ki ga starši pripisujejo znanju in izobrazbi (Hall in Quinn, 2014).

Slovenski šolski sistem spodbuja različne oblike sodelovanja šole s starši učencev, tako formalne, ki so predpisane in opredeljene z zakonodajo, kot neformalne, ki so organizirane z namenom razvoja pristnejših odnosov med šolo in starši (Intihar in Kepec, 2002). Med formalne oblike sodelovanja s starši sodijo roditeljski sestanki, govorilne oz. pogovorne ure ter pisna obvestila staršem. Njihov namen so redno informirati starše o otrokovem delu in napredku v šoli, vzpostavljanje formalne kulture komuniciranja, zaupanja in sodelovanja (Kalin idr., 2009). Neformalne oblike sodelovanja učiteljev oz. šole in staršev so načrtovane in izvedene z namenom večjega povezovanja obojih, razvoja pristnejših medsebojnih odnosov, vzpostavitvi medsebojnega zaupanja ter večjega razvoja samozavesti staršev pri sodelovanju s šolo nasploh (Kalin idr., 2009). Med najpogostejše oblike neformalnega sodelovanja staršev v osnovni šoli sodijo dan odprtih vrat, sodelovanje staršev na šolskih prireditvah in razstavah, v delovnih in zbiralnih akcijah, obisk staršev pri pouku, sodelovanje pri dnevih dejavnosti in interesnih dejavnostih itd. Vse omenjene oblike sodelovanja nimajo natančno opredeljenih namenov in ciljev. Lahko so organizirane na ravni šole ali na ravni posameznega razreda (Intihar in Kepec, 2002). Raziskave kažejo, da starši visoko vrednotijo pomen neformalnih srečanj z učiteljicami in učitelji, saj ti po njihovem mnenju pripomorejo k oblikovanju kakovostnejših medosebnih odnosov in pozitivnejšemu mnenju staršev o učiteljicah in učiteljih (Leenders idr., 2019).

Čeprav raziskave kažejo, da tako starši ter učiteljice in učitelji podpirajo koncept vključevanja staršev, obe skupini pogosto izražata različna, včasih celo nasprotujoča si prepričanja o tem, kako naj bi starši sodelovali v procesu izobraževanja in katere prakse sodelovanja so najbolj učinkovite (Miretzky, 2004). Učiteljice in učitelji vključenost staršev vidijo predvsem kot sodelovanje staršev pri organiziranih dejavnostih v šoli in pomoči otrokom pri domačih nalogah (Lopez idr., 2001).

Starši pa svojo vključenost v proces izobraževanja vidijo predvsem v obliki neformalnih načinov sodelovanja, pogovorov z otroki, učenju vrednot in preverjanju domačih nalog. Sodelovanje s starši utegne za učiteljice in učitelje predstavljati tudi pomemben vir doživljanja stresa pri njihovem pedagoškem delu. Starši namreč lahko do učiteljic in učiteljev gojijo visoka, včasih nerealna pričakovanja glede njihovega dela, vršijo pritiske po dodatnem času ali pozornosti za svojega otroka, izražajo nestrinjanje z načinom poučevanja ali s pridobljeno otrokovo oceno itd.

V pričujoči raziskavi smo želeli ugotoviti, kolikšen vir stresa učiteljicam in učiteljem predstavljajo posamezne oblike sodelovanja s starši; prav tako nas je zanimalo, kako zadovoljni so s svojim poklicem, koliko stresno ocenjujejo svoje delo na splošno in ali pri tem prihaja do razlik med učitelji z različno dolgo delovne dobe.

Metoda

Udeleženi v raziskavi

V raziskavi je sodelovalo skupno 248 osnovnošolskih učiteljic in učiteljev iz celotne Slovenije, ki so enakomerno zastopali vseh dvanajst slovenskih regij. V vzorcu je bilo 90,7 % žensk ($n = 225$) in 9,3 % moških ($n = 23$). Povprečna starost učiteljic in učiteljev v vzorcu je bila 40,21 leta ($SD = 8,56$). Udeleženi v vzorcu so bili razmeroma enakomerno porazdeljeni glede na delovno dobo: 27,82 % ($n = 69$) učiteljic in učiteljev v vzorcu je imelo do 5 let delovne dobe, 24,6 % ($n = 61$) učiteljic in učiteljev je poučevalo od 6 do 15 let, 34,68 % ($n = 86$) je poučevalo od 16 do 30 let in 12,9 % ($n = 32$) učiteljic in učiteljev v vzorcu je imelo 30 ali več let delovne dobe. Povprečna delovna doba udeleženih v vzorcu je bila 15,08 leta ($SD = 9,56$). Več kot polovica (52,82 %) v raziskavo vključenih učiteljic in učiteljev poučuje v prvem triletju osnovne šole, 29,42 % jih poučuje v drugem triletju, 17,74 % pa jih poučuje v tretjem triletju.

Pripomočki

Podatke za raziskavo smo pridobili s pomočjo *Lestvice zaznanega stresa* (Sheldon Cohen, 1994). Poleg slednje smo za namene te študije oblikovali in uporabili tudi dva merska instrumenta: *Lestvico zadovoljstva in doživljanja stresa na delovnem mestu* ter *Vprašalnik o sodelovanju učitelja s starši*.

Lestvica zaznanega stresa (Cohen idr., 1983) meri subjektivno zaznavo stresa pri posameznikih. Sestavljena je iz štirih postavk, ki udeležene sprašujejo o pogostosti občutkov in misli, povezanih z zaznavo stresa v zadnjem mesecu na splošno. Vsebinsko se torej ne nanašajo na različne vidike ali specifične okoliščine stresa. Udeleženi odgovarjajo na petstopenjski lestvici pogostosti Likertovega tipa (0 = nikoli, 4 = zelo pogosto). Rezultat, ki ga posameznik doseže na lestvici, predstavlja seštevek odgovorov. Višji skupni rezultat je povezan z večjim stresom. Cronbachov koeficient alfa za 4 trditve, ki sestavljajo lestvico zaznanega stresa, znaša 0,769, kar priča o dobri zanesljivosti instrumenta. Skupna spremenljivka se glede na rezultate test Kolmogorov-Smirnova ne porazdeljuje normalno ($p < 0,001$).

Lestvica zadovoljstva in doživljanja stresa na delovnem mestu: sestavljena je bila za namene pričujoče študije in zajema dve dimenziji: zadovoljstvo udeleženi z opravljanjem učiteljskega poklica (1 postavka) in zaznano stopnjo stresa pri delu (2 postavki). Na trditve, ki se nanaša na dimenzijo zadovoljstva z opravljanjem učiteljskega poklica, udeleženi odgovarjajo s pomočjo 5-stopenjske ocenjevalne lestvice (1 – zelo nezadovoljen/-a, 5 – zelo zadovoljen/-a). Trditvi na dimenziji stopnja zaznanega stresa pri delu se nanašata na zaznano stopnjo stresa pri poučevanju in pri sodelovanju s starši, udeleženi pa nanju odgovarjajo s pomočjo 5-stopenjske ocenjevalne lestvice (1 – nič stresa, 5 – hud stres). Cronbachov koeficient alfa za 3 trditve, ki sestavljajo uporabljeno lestvico, kaže na ustrezno zanesljivost uporabljenega instrumenta (0,741).

Vprašalnik o sodelovanju učiteljic in učiteljev s starši: za namene te študije smo oblikovali vprašalnik, namenjen merjenju učiteljevega doživljanja stresa pri različnih oblikah sodelovanja s starši. Vprašalnik sestavlja 17 postavk, ki se nanašajo na različne formalne in neformalne oblike sodelovanja s starši in njihovega vedanja pri vključevanju v izobraževalni proces. Udeleženi s pomočjo 5-stopenjske ocenjevalne lestvice označujejo zaznano jakost stresa, ki ga običajno doživljajo v navedenih situacijah (1 – nič stresa, 5 – zelo močan stres). Cronbachov koeficient alfa za uporabljeni vprašalnik kaže na ustrezno zanesljivost uporabljenega instrumenta (0,754).

Postopek

Baterija obeh lestvic in vprašalnika je bila pripravljena v spletni obliki. Zbiranje podatkov je potekalo na portalu spletnega anketiranja 1KA oktobra 2022.

Udeleženi so bili k sodelovanju v raziskavi povabljeni preko svojih vodij oz. pomočnikov vodij, ki so prejeli povabilo za sodelovanje v raziskavi in povezavo do vprašalnika po elektronski pošti. Sodelujočim v raziskavi sta bili zagotovljeni anonimnost in možnost prekinitve sodelovanja.

Obdelava podatkov je potekala v statističnem paketu SPSS, verzija 28.0. Za obdelavo pridobljenih podatkov smo uporabili metode deskriptivne statistike in Kruskal-Wallisov test ter testa mnogoterih primerjav.

Rezultati in interpretacija

Zaznana stopnja stresa pri učiteljicah in učiteljih ter njihovo zadovoljstvo z delom

V tabeli 1 so prikazani rezultati opisne statistike, izvedene za splošno zaznano stopnjo stresa, zadovoljstvo na delovnem mestu in zaznano stopnjo stresa pri delu. Razpon lestvice, ki meri splošno zaznano stopnjo stresa, (Cohen idr., 1983) je med 0 in 16, pri čemer višji skupni rezultat izraža višjo raven stresa pri posamezniku. Iz tabele 1 lahko razberemo, da maksimalna vrednost med udeleženi ni bila dosežena. Glede na povprečno oceno lahko izmerjeno splošno zaznano stopnjo stresa pri udeleženi označimo kot zmerno, saj ni niti izrazito visoka niti izrazito nizka ($M = 7,03$; $SD = 2,73$). Nekoliko drugačni pa so rezultati udeleženi o zaznani stopnji stresa pri delu. Razpon lestvice, ki meri zaznano stopnjo stresa pri delu, se giblje od 2 do 10, višji rezultat izraža višjo stopnjo stresa, ki ga posameznik zaznava pri svojem delu. Opazimo lahko, da je bila dosežena maksimalna vrednost med udeleženi učiteljicami in učitelji. Prav tako lahko izmerjeno zaznano stopnjo stresa, ki jo učiteljice in učitelji doživljajo pri svojem delu, označimo za visoko ($M = 6,81$; $SD = 2,31$).

Tabela 1: Mere opisne statistike za vključene lestvice stresa in zadovoljstva pri delu

	Min	Max	M	Me	SD
Splošna zaznana stopnja stresa	1	14	7,03	7,0	2,73
Zaznana stopnja stresa pri delu	2	10	6,81	7,0	2,31
Zadovoljstvo na delovnem mestu	1	5	4,07	4,0	0,74

Iz tabele 1 je moč razbrati tudi splošno stopnjo zadovoljstva, ki ga udeleženi doživljajo na svojem delovnem mestu. Na podlagi povprečne ocene ($M = 4,07$; $SD = 0,74$) lahko sklepamo, da so učiteljice in učitelji zadovoljni s svojo zaposlitvijo.

Tudi pregled deležev po posameznih ocenah zadovoljstva je pokazal podobno sliko, saj je skupno kar 87,09 % (n = 216) udeleženih izrazilo zadovoljstvo (»zadovoljni« oz. »zelo zadovoljni«) s svojim delovnim mestom.

Izid Kruskal-Wallisovega testa je pokazal, da ne prihaja do statistično značilnih razlik v splošni zaznani stopnji stresa med posameznimi skupinami učiteljic in učiteljev, razporejenimi glede na dolžino njihove delovne dobe ($\chi^2 = 2440$; $p = 0,368$). Prav tako med omenjenimi skupinami ne prihaja do statistično značilnih razlik v zaznani stopnji stresa na delovnem mestu ($\chi^2 = 0,866$; $p = 0,648$) niti v oceni njihovega zadovoljstva z delom ($\chi^2 = 1,332$; $p = 0,722$). Primerjava med posameznimi skupinami udeleženih na podlagi njihove dosežene srednje vrednosti pri vseh treh proučevanih spremenljivkah (tj. splošna zaznana stopnja stresa, zaznana stopnja stresa pri delu, zadovoljstvo na delovnem mestu) tako ni pokazala razlik med učiteljicami in učitelji z različno dolžino trajanja njihove učiteljske karijerne poti.

Doživljanje stresa pri učiteljicah in učiteljih med posameznimi oblikami sodelovanja s starši

V nadaljevanju raziskave nas je zanimalo, v kolikšni meri učiteljice in učitelji zaznavajo posamezne oblike sodelovanja s starši kot stresne. Tabela 2 prikazuje različne formalne in neformalne oblike sodelovanja učiteljic in učiteljev s starši učencev ter delež učiteljic in učiteljev, ki posamezni obliki sodelovanja pripisuje določeno mero stresa, ki ga med dano obliko sodelovanja s starši doživljajo. Med naštetimi oblikami sodelovanja učiteljic in učiteljev s starši učencev so se kot najmočnejši stresor za udeležene izkazali obisk staršev pri pouku (M = 3,59), roditeljski sestanki (M = 3,54) in govorilne ure (M = 3,38), kot najmanj stresni pa sodelovanje staršev na šolskih prireditvah in razstavah (M = 2,77), pisno obveščanje staršev (M = 2,82), sodelovanje staršev pri dnevih dejavnosti in interesnih dejavnostih (M = 3,01) in dan odprtih vrat (M = 3,02). Pri tem velja omeniti, da so bile ocene doživljanja stresa pri starševski udeležbi vzgojno-izobraževalnih dejavnosti, ki jih organizira šola izven rednega pouka, kot so dnevi dejavnosti ali interesne dejavnosti, bolj razpršene (SD = 1,24). Največ stresa učiteljicam in učiteljem v vzorcu tako povzročajo obiski staršev pri pouku, saj sodeč po samoocenah udeleženih več kot polovica (54,84 %) učiteljic in učiteljev v povezavi z obiski staršev pri pouku doživlja močan ali zelo močan stres. Skoraj polovica (49,59 %) udeleženih roditeljske sestanke označuje kot obliko sodelovanja s starši, pri kateri doživljajo močan ali zelo močan stres.

Nekoliko manjši stresor predstavljajo učiteljicam in učiteljem govorilne ure, v katerih dobra tretjina (39,92 %) udeleženih doživlja močan ali zelo močan stres. Najnižjo zaznano stopnjo stresa pri sodelovanju s starši učiteljice in učitelji doživljajo med sodelovanjem staršev v delovnih in zbiralnih akcijah, ki ga je samo 20 učiteljic in učiteljev (8,07 %) označilo kot situacijo, v kateri doživljajo močan ali zelo močan stres.

Tabela 2: Ocena zaznanega stresa učiteljic in učiteljev med posameznimi oblikami sodelovanja s starši

M	SD	1 –		2 –		3 –		4 –		5 –	
		Nič stresa		Blag stres		Zmeren stres		Močan stres		Zelo močan stres	
		n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Govorilne ure											
3,38	0,78	0	(0,00)	23	9,27	126	(50,81)	77	(31,05)	22	(8,87)
Roditeljski sestanki											
3,54	1,01	2	(0,81)	30	(12,10)	93	(37,50)	79	(31,85)	44	(17,74)
Pisno obveščanje staršev											
2,82	0,89	13	5,24	76	30,65	113	45,56	36	14,52	10	4,03
Sodelovanje staršev na šolskih prireditvah in razstavah											
2,77	0,93	17	6,85	88	35,48	88	35,48	46	18,55	9	3,36
Obisk staršev pri pouku											
3,59	0,86	13	5,24	19	7,66	80	32,26	80	32,26	56	22,58
Sodelovanje staršev pri dnevih dejavnosti in interesnih dejavnostih											
3,01	1,24	20	8,06	50	20,16	107	43,15	49	19,76	22	8,87
Sodelovanje staršev v delovnih in zbiralnih akcijah											
2,31	0,89	36	14,52	121	48,79	71	28,63	18	7,26	2	0,81

Podobno kot pri različnih oblikah sodelovanja učiteljic in učiteljev s starši nas je zanimalo, v kolikšni meri učiteljice in učitelji zaznavajo posamezne oblike starševskega vedenja kot stresne. Tabela 3 prikazuje različne oblike negativnega starševskega vedenja, povezanega z njihovim (ne)vključevanjem v vzgojno-izobraževalni proces, in delež učiteljic in učiteljev, ki posamezni obliki starševskega vedenja pripisuje določeno mero stresa, ki ga sami ob tem doživljajo.

Rezultati kažejo, da je povprečna ocena zaznanega stresa, ki ga učiteljice in učitelji doživljajo, zelo visoka pri vseh naštetih oblikah negativnega vedenja staršev v procesu vključevanja v vzgojno-izobraževalni proces otrok. Vse oblike negativnega starševskega vedenja, povezane z vključevanjem v vzgojno-izobraževalno delo, povzročajo doživljanje močnega ali zelo močnega stresa pri več kot 85 % udeleženih.

Največ stresa učiteljicam in učiteljem predstavlja, kadar starši posegajo v njihovo vzgojno-izobraževalno delo in/ali jim pripisujejo krivdo in odgovornost za otrokov neuspeh, saj sodeč po njihovih samoocenah kar 89,51 % učiteljic in učiteljev ob tem doživlja močan ali zelo močan stres.

Podobno visok delež udeleženih (89,11 %) doživlja močan ali zelo močan stres, kadar starši izvajajo pretiran nadzor nad njihovim vzgojno-izobraževalnim delom, kadar posegajo v njihove metode in oblike poučevanja (87,9 %), načina ocenjevanja (86,69 %) oz. se staršem zdi, da starši prelagajo svojo odgovornost nanje (85,08 %). Kadar pride med učiteljico in učiteljem ter staršem do razhajanj v njihovih prepričanjih ali stališčih, 63,11 % učiteljic in učiteljev v vzorcu ob tem doživlja močan ali zelo močan stres.

Tabela 3. Ocena zaznanega stresa učiteljic in učiteljev ob različnih negativnih starševskih vedênjih

M	SD	1 –		2 –		3 –		4 –		5 –	
		Niç stresa		Blag stres		Zmeren stres		Močan stres		Zelo močan stres	
		n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Poseganje staršev v moje vzgojno-izobraževalno delo											
4,47	0,69	0	(0,00)	2	(0,81)	24	(9,68)	78	(31,45)	144	(58,06)
Poseganje staršev v metode in oblike mojega poučevanja											
4,04	0,81	1	(0,40)	8	(3,23)	21	(8,47)	77	(31,05)	141	(56,85)
Poseganje staršev v moj način ocenjevanja otrok.											
4,48	0,76	0	(0,00)	6	(2,42)	27	(10,89)	59	(23,79)	156	(62,90)
Prelaganje starševske odgovornosti name											
4,32	0,78	0	(0,00)	4	(1,61)	33	(13,31)	90	(36,29)	121	(48,79)
Starševsko pripisovanje krivde in odgovornosti za neuspeh svojih otrok name											
4,47	0,82	0	(0,00)	3	(1,21)	23	(9,27)	78	(31,45)	144	(58,06)
Starševsko izvajanje pretiranega nadzora nad mojim vzgojno-izobraževalnim delom											
4,14	0,75	1	(0,40)	7	(2,82)	19	(7,66)	85	(34,27)	136	(54,84)
Razhajanje v mojih in starševskih stališčih ter prepričanjih											
3,86	0,88	0	(0,00)	14	(5,65)	76	(30,65)	89	(35,89)	69	(27,82)
Starši ne kažejo interesa za sodelovanje s šolo											
3,50	0,91	1	(0,40)	33	(13,31)	102	(41,13)	65	(26,21)	47	(18,95)
Starši se kljub pozivom ne udeležujejo formalnih in neformalnih srečanj											
3,31	0,86	3	(1,21)	47	(18,95)	106	(42,74)	53	(21,37)	39	(15,73)

Pri obeh oblikah starševskega vedênja, ki kažeta na nizko stopnjo vključevanja v vzgojno-izobraževalni proces svojega otroka, so učiteljice in učitelji v vzorcu ocenili, da je stopnja njihovega doživljanja stresa ob tem relativno nizka.

Manj kot polovica (45,16 %) učiteljic in učiteljev namreč poroča, da doživljajo močan ali zelo močan stres, kadar starši ne kažejo interesa za sodelovanje s šolo. Dobra tretjina (37,1 %) učiteljic in učiteljev pa doživlja močan ali zelo močan stres v situaciji, ko se starši kljub njihovim pozivom ne udeležujejo formalnih ali neformalnih oblik sodelovanja.

Diskusija in sklepi

S pričujočo raziskavo smo želeli osvetliti področje duševnega zdravja učiteljic in učiteljev v povezavi s tistimi psihološkimi obremenitvami pri njihovem delu, ki izhajajo iz medsebojnega odnosa starši–učitelj. Natančneje, zanimalo nas je, kolikšni sta stopnja zadovoljstva in doživljanja stresa pri učiteljicah in učiteljih ter kakšna je ocena njihovega doživljanja stresa pri posameznih oblikah sodelovanja s starši učencev. Rezultati naše raziskave so pokazali, da učiteljice in učitelji v svojem življenju na splošno doživljajo zmerno količino stresa. Pri tem se je treba zavedati, da je ta ocena rezultat vseh stresorjev, ki na posameznika delujejo v danem trenutku, in je odvisna od številnih dejavnikov, kot so osebne lastnosti, življenjske okoliščine, kompetence, strategije spoprijemanja s stresom itd. (Lazarus in Folkman, 1984). Večjo količino zaznanega stresa učiteljice in učitelji v naši raziskavi zaznavajo pri svojem učiteljskem delu. Pri tem ni bilo razlike med udeleženi v različnih točkah njihovega kariernega razvoja: tako mlajši kot starejši – in torej bolj izkušeni – so poročali o podobno visoki količini stresa, ki ga zaznavajo pri svojem delu. Čeprav bi lahko predvidevali, da bodo starejši zaradi večje količine pridobljenih delovnih izkušenj pri svojem delu doživljali manj stresa, naši rezultati tega niso potrdili. Eden od možnih razlogov je morda v veliki hitrosti sprememb zahtev, s katerimi se učiteljice in učitelji danes soočajo pri svojem delu. Ta povzročča, da so marsikatero delovne obremenitve relativno nove za vse (tako starejše kot mlajše) in v spoprijemanju z njimi starejši kljub večletnim delovnim izkušnjam niso v pomembni prednosti pred svojimi mlajšimi kolegi. Dobljeni rezultati so nekoliko v nasprotju z rezultati nekaterih študij, ki kažejo, da učiteljice in učitelji na začetku kariere običajno doživljajo višjo stopnjo stresa, saj so njihove delovne izkušnje pogosto v nasprotju z njihovimi začetnimi prepričanji o tem, kaj pomeni biti učiteljica/učitelj (Pillen idr., 2013).

Po drugi strani pa so nekatere slovenske študije pokazale, da z naraščanjem delovne dobe pedagoških delavcev narašča tudi njihova zaznana količina stresa (Jerman, 2005).

Kljub stresu, ki ga doživljajo ob svojem delu, so učiteljice in učitelji s svojim delom zadovoljni. Ta podatek je spodbuden, saj raziskave kažejo, da utegne stres, ki ga doživljajo pri svojem delu, povzročati nižje zadovoljstvo pri delu (Landers idr., 2011) in predstavljati enega glavnih razlogov za opuščanje učiteljskega poklica (Algozzine idr., 2011). Da uspejo kljub delovnim zahtevam in stresu doživljati zadovoljstvo pri svojem delu, je ugoden pokazatelj njihovega duševnega zdravja (Capone in Petrillo, 2020). Učiteljice in učitelji z različno dobo poučevanja se med seboj niso razlikovali v stopnji zadovoljstva pri delu; to potrjujejo tudi študije, ki kažejo, da dolžina učiteljske kariere ne vpliva pomembno na zadovoljstvo pri delu (Topchayn in Woehler, 2021).

Med različnimi formalnimi in neformalnimi oblikami sodelovanja s starši učiteljice in učitelji poročajo o doživljanju najvišje stopnje stresa takrat, kadar starši obišejo pouk oz. izvajanje interesnih dejavnosti ter na roditeljskih sestankih in govorilnih urah. Razumljivo je, da prisotnost staršev med izvajanjem vzgojno-izobraževalnega dela predstavlja dejavnik stresa, saj starši neposredno spremljajo vzgojno-izobraževalno delo, metode in oblike poučevanja, povezanost in interakcijo z učenci, pri tem pa presojajo strokovno usposobljenost in kompetentnost učiteljic in učiteljev. V takšni situaciji utegne učiteljica ali učitelj doživljati dvom vase in v svoje sposobnosti. Da bo svoje zmožnosti za spoprijemanje z zahtevami tovrstne situacije sodelovanja s starši zaznaval kot višje, je treba skrbeti za kontinuirano strokovno izpopolnjevanje učiteljic in učiteljev ter pridobivanje različnih kompetenc, ki so potrebne za uspešno poučevanje, vzpostavljanje medosebnih odnosov in interakcijo z vsemi déležniki v procesu vzgoje in izobraževanja (torej z učenci, s sodelavci, starši, z različnimi strokovnjaki in s predstavniki lokalne skupnosti). Na uspešnost sodelovanja učiteljice ali učitelja s starši vplivajo številni dejavniki, zlasti komunikacija med vsemi vključenimi in kakovost njihovih medsebojnih odnosov. Vloga staršev v odnosu z učiteljicami ali učitelji naj ne bi bila omejena le na aktivno poslušanje, temveč naj bi vključevala tudi postavljanje vprašanj, izražanje lastnih mnenj, predlogov in stališč ter sprejemanje skupnih dogovorov in sklepov (Lepičnik Vodopivec, 2012). Tako učiteljice ali učitelji in starši pa so odgovorni za spoštljiv medsebojni odnos, vzpostavljanje kakovostnega dialoga in prijetnega vzdušja za razpravo (Intihar in Kepec, 2002).

Med posameznimi vedênji staršev, ki utegnejo učiteljici ali učitelju predstavljati večji dejavnik stresa, so učiteljice in učitelji zaznali predvsem visoko starševsko vpletenost v vzgojno-izobraževalno delo, ki ga doživljajo kot poseganje v svoje delo in nadzor in ga starši vršijo nad njihovim delom. Ule (2015) ugotavlja, da so starši ponekod zelo vpleteni v vzgojno-izobraževalno delo in imajo glede slednjega lahko številne pripombe. Zato ne preseneča, da je prav to vedênje staršev pri učiteljicah in učiteljih zaznano kot pomemben dejavnik, ki prispeva k njihovemu doživljanju stresa pri delu. Tudi Slivar (2011) glede vzrokov, ki povzročajo osnovnošolskim učiteljicam in učiteljem stres na delovnem mestu, ugotavlja, da so na drugem, tretjem in četrtem mestu prav stresorji, ki so vezani na sodelovanje s težavnimi starši, konflikte z njimi in njihovo poseganje v vzgojno-izobraževalno delo.

Zanimiv rezultat naše raziskave je podatek, da učiteljice in učitelji precej manj stresa doživljajo, kadar je situacija nasprotna: kadar starši ne kažejo interesa za sodelovanje z njimi oz. se kljub vabilom ne vključujejo v formalne in neformalne oblike sodelovanja. To nakazuje, da učiteljice in učitelji interakcijo s starši v splošnem zaznavajo kot zahtevno in pri sebi morda ne prepoznavajo vseh potrebnih socialno-čustvenih kompetenc, ki bi jih potrebovali za učinkovito medsebojno sodelovanje. Med tovrstne socialno-čustvene kompetence sodijo predvsem sposobnosti samozavedanja, samournavanja, socialnega zavedanja, odnosnih spretnosti in odgovornega sprejemanja odločitev (Durlak, 2015). Za kakovostno vzgojno-izobraževalno delo je nujno, da učitelji razvijajo svoje socialno-čustvene kompetence in odnosno kompetentnost. Slednja predstavlja zmožnost za vzpostavljanje medosebnega odnosa, ki namesto rabe moči temelji na vključevanju, dialogu, empatiji, priznavanju drugih in vzpostavljanju notranje avtoritete (Jensen idr., 2015, Juul in Jensen, 2017). Če želimo ustvariti varno in spodbudno učno okolje, je namreč treba razvijati odnosno kompetentnost odraslih v procesu učenja in poučevanja, tako učiteljic in učiteljev ter staršev. Med učinkovita orodja za profesionalni razvoj socialno-čustvenih kompetenc sodijo zlasti redna poklicna refleksija, strokovna izmenjava vsebin v obliki intervizije oz. supervizije in izobraževanje o socialno-čustvenem razvoju, čustvenih odzivih ter strategijah uravnavanja stresne reakcije.

V pričujoči raziskavi ugotavljamo, da enega od pomembnih potencialnih virov stresa za učiteljice in učitelje predstavlja sodelovanje s starši. S tem dokazujemo pomen vzpostavljanja kakovostnih medosebnih odnosov pri delu učiteljic in učiteljev z učenci, s starši in z drugimi, vključenimi v proces vzgoje in izobraževanja.

Za zmanjšanje stresa, ki ga učiteljice in učitelji utegnejo doživljati v teh interakcijah, je ključno, da razvijajo socialne in komunikacijske veščine, izboljšujejo svojo odnosno kompetentnost, pridobivajo uvid v lastno stresno reakcijo ter se v procesu samorefleksije in čuječnosti urijo v konstruktivnejših načinih odzivanja na stresne situacije.

Summary

High-quality teacher-parent collaboration has many benefits, such as improved interpersonal relationships between teachers and parents, greater teacher satisfaction with work, a better social climate at school, increased student attendance, more positive attitudes towards schoolwork, and improved student mental health (Jeynes, 2005; Pomerantz et al., 2007). Nevertheless, their engagement with parents can represent an important source of work-related stress for teachers (Le Cornu, 2013). The aim of the present study was to identify the extent to which particular forms of engagement with parents represent a source of stress for teachers. We were also interested in teachers' satisfaction with their teaching work, how stressful they find their profession in general, and whether there are differences between teachers at different stages of their professional careers.

The survey uses a quantitative method of data collection. The sample of participants included 248 Slovenian primary school teachers, evenly distributed according to their career length. The participants completed an online questionnaire consisting of the Perceived Stress Scale (Cohen et al., 1983) and multiple measurement instruments constructed for the purpose of this study: the job satisfaction scale, the work-related stress scale, and the teacher-parent involvement questionnaire. Data were analysed by using descriptive statistics, the Kruskal-Wallis rank test, and the multiple comparisons test.

The Perceived Stress Scale score showed that teachers perceive a moderate level of stress in their lives in general. They report more stress in their teaching profession. Despite the latter, they are generally satisfied with their work as teachers. Comparing teachers at different points in their career development, there were no statistically significant differences in the experience of stress and job satisfaction between groups of teachers with different career lengths. Among the various formal and informal types of interaction with parents, teachers experience the most stress when parents visit the educational process, as well as during parent-teacher association meetings.

It is understandable that the presence of parents in the classroom can represent a stress factor for teachers, since parents can directly observe teachers' work, methods, and teaching strategies, as well teachers' connection and interaction with students. In such a situation, the teacher may experience self-doubt in him/herself and even doubt his/her abilities. Among the specific parental behaviours that have the potential to represent a major stressor for the teacher, participants identified the following: high level of parental involvement in the teacher's work, parents' interference in the teacher's work, and control over it. On the other hand, teachers experience much less stress when parents do not show interest in working with them or do not engage in formal and informal forms of cooperation. This finding suggests that teachers can perceive interaction with parents as challenging and may feel that they lack the necessary socio-emotional and relational competences for effective interaction with parents. These include, in particular, self-awareness, self-management, social awareness, relational skills, and responsible decision-making (Durlak, 2015).

The present study stresses the fact that interaction with parents can represent one of the important sources of stress for teachers. The findings of this study support the importance of establishing quality interpersonal relationships in teachers' work with students, parents, and others involved in the educational process. In order to reduce the stress that teachers may experience in these interactions, it is crucial for them to develop social and communication skills, improve their relational competence, gain insight into their own stress reactions, and, through a process of self-reflection and mindfulness, establish more constructive ways of responding to stressful situations.

Literatura

- Algozzine, B., Wang, C., in Violette, A. S. (2011). Reexamining the relationship between academic achievement and social behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(1), 3–16.
- Capone, V., in Petrillo, G. (2020). Mental health in teachers: Relationships with job satisfaction, efficacy beliefs, burnout and depression. *Current Psychology*, 39, 1757–1766.
- Christenson, S. L., in Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York: Guilford Press
- Cohen, S., Kamarck, T., in Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385–396.
- Durlak, J. A. (2015). *Handbook of social and emotional learning*. New York: The Guilford Press.
- Granziera, H., in Perera, H. N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 75–84.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., in Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513.

- Hall, N., in Quinn, R. J. (2014). Parental Involvement at the High School Level. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 1(1), 13–21.
- Henderson, A. T., in Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Austin, Texas: National Center for Family & Community Connections with Schools.
- Intihar, D., in Kepec, M. (2002). *Partnerstvo med šolo in domom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Jensen, E., Skibsted, E. B., in Christensen, M. V. (2015). Educating teachers focusing on the development of reflective and relational competences. *Educational Research for Policy and Practice*, 14, 201–212.
- Jerman, J. (2005). Stres pri strokovnih delavcih v vzgojnoizobraževalnih in prevzgojnih zavodih. *Socialna pedagogika*, 9(4), 469–497.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237–269.
- Juul, J., in Jensen, H. (2017). *Relational competence: Towards a new culture of education*. Mathias Voelchert GmbH Verlag.
- Kalin, J., Resman, M., Steh, B., Mrvar, P., Govekar-Okoliš, M., in Mažgon, J. (2009). *Izživi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: an international review. *Educational Research*, 29, 146–152.
- Kyriacou, C. (2000). *Stress-busting for Teachers*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Landers, E., Servilio, K. L., Alter, P., in Haydon, T. (2011). Defining disrespect: A rural teachers' perspective. *Rural Special Education Quarterly*, 30(2), 13–18.
- Lazarus, R. S., in Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY: Springer.
- Le Cornu, R. (2013). Building early career teacher resilience: The role of relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 1–16.
- Leenders, H., De Jong, J., Monfrance, M., in Haelermans, C. (2019). Building strong parent–teacher relationships in primary education: The challenge of two-way communication. *Cambridge Journal of Education*, 49(4), 519–533.
- Lepičnik Vodopivec, J. (2012). *Teorija in praksa sodelovanja s starši: priručnik*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- López, G. R., Scribner, J. D., in Mahitvanichcha, K. (2001). Redefining parental involvement: Lessons from high-performing migrant-impacted schools. *American Educational Research Journal*, 38(2), 253–288.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., in Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422.
- McDermott, D. (2008). *Developing caring relationships among families, children, schools, and communities*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Miretzky, D. (2004). The communication requirements of democratic schools: Parent-teacher perspectives on their relationships. *Teachers College Record*, 106(4), 814–851.
- Papatraianou, L. H., in Le Cornu, R. (2014). Problematizing the role of personal and professional relationships in early career teacher resilience. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(1), 100–116.
- Pillen, M., Beijard, D., in Den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 19(6), 660–678.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., in Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: more is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373–410.
- Slivar, B. (2011). Poklicni stres pri učiteljih. *Vzgoja in izobraževanje*, 42(4), 8–18.
- Slivar, B. (2013). *Na poti k dobremu počutju: obvladovanje stresa v šoli – teoretični vidiki: knjiga za ravnatelje in učitelje o obvladovanju stresa na ravni šole in na ravni posameznika*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Topchyan, R., in Woehler, C. (2021). Do teacher status, gender, and years of teaching experience impact job satisfaction and work engagement? *Education and Urban Society*, 53(2), 119–145.

Ule, M. (2015). Vloga staršev v izobraževalnih potekih otrok v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 66(1), 30–45.

Avtorici

Dr. Janja Tekavc

Docentka, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, e-pošta: janja.tekavc@um.si

Assistant Professor, University of Maribor, Faculty of Education, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, e-mail: janja.tekavc@um.si

Teja Vončina, mag. prof. raz. pouka

I. osnovna šola Žalec, Šilihova ulica 1, 3310 Žalec, e-pošta: teja.voncina@gmail.com

I. Elementary school Žalec, Šilihova ulica 1, 3310 Žalec, e-mail: teja.voncina@gmail.com