

*Kristina Šrot, prof. razrednega pouka, Univerza v Mariboru, Univerzitetna knjižnica Maribor, tina.srot@uni-mb.si*

*Nataša Rizman Herga, prof. kemije in biologije, Osnovna šola Ormož, natasa\_herga@yahoo.com*

## **Mnenje osnovnošolskih učiteljev o usposobljenosti za sodelovanje s starši**

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.064.1

### **POVZETEK**

V prispevku predstavljamo rezultate raziskave glede usposobljenosti učiteljev prvega in drugega triletja osnovne šole za sodelovanje s starši. Preverili smo, s kakšnimi težavami se učitelji najpogosteje srečujejo v odnosih s starši, na kakšne načine se z njimi soočajo in kako jih poskušajo obvladovati. Pri tem so nas zanimale razlike glede na delovno dobo učiteljev in šolsko okolje, v katerem poučujejo. Anketirani učitelji menijo, da se za delo s starši v dodiplomskem izobraževanju niso dovolj strokovno usposobili in da jim primanjkuje vrsta kompetenc, ki bi jim sodelovanje s starši olajšale. Glede na rezultate raziskave anketiranih učiteljev – učitelji v srečanjih s starši zaznavajo pripravljenost staršev na konstruktiven pogovor, tudi preценjevanje staršev sposobnosti njihovega otroka, nemoč staršev v pogovorih o njihovih otrocih ter celo elemente agresivnega obnašanja – podajamo smernice, ki bi lahko doprinesle k izboljšanju konkretne situacije. V učeči se družbi postajajo kompetence učiteljev kompleksnejše, kar zahteva njihovo stalno strokovno izpopolnjevanje, izobraževanje ter sledenje sodobnim izobraževalnim in vzgojnim trendom. Obenem pa se zavedamo, da je komunikacija dvosmeren in soodvisen proces, zato moramo ob kompetencah učitelja upoštevati tudi kompetence staršev in njihov doprinos h kakovostnemu sodelovanju in dobri komunikaciji.

**Gljučne besede:** vzgoja in izobraževanje, kompetence učiteljev, sodelovanje s starši, odnosi, ovire v komunikaciji

# Primary School Teachers' Perception of Their Qualification for Cooperating with Parents

## ABSTRACT

The article presents a survey on teachers' qualification for collaborating with parents of primary school children aged between 6 and 12. We investigated the most common difficulties that teachers face in communicating with parents and the way they tackle them. We differentiated the responses obtained according to the teachers' years of service and the school environment they teach in. The teachers claimed that during their undergraduate studies, they had not received satisfactory training on how to communicate with parents. They believe they are not professionally qualified and they lack a wide array of competences which would facilitate their cooperation with parents. Some of the teachers' observations are as follows: parents are generally willing to constructively exchange opinions about their children; some of them tend to overestimate their children's abilities or are unequipped with skills on how to handle their child. One third of teacher respondents noted that they had experienced elements of aggressive behaviour in communicating with some parents. This is why we have introduced some guidelines which might help improve certain situations. In a learning society, teachers' competences have been changing, becoming more complex and requiring teacher's permanent professional advancement and adoption of modern educational trends. At the same time, we realise that communication is a two-way interdependent process. Along with the competences of a teacher, we must therefore also consider the competences of parents and their contribution to quality cooperation and effective communication.

**Key words:** education, teachers' competences, cooperation with parents, relations, obstacles of communication

## Uvod

Živimo v času hitrih družbenih sprememb, ki jim pedagoška znanost mora slediti, čeprav so prehodnega značaja (Kordeš, 2001). Obstoječe družbene spremembe zahtevajo spremenjeno vlogo učitelja in šole kot izobraževalne ustanove. Dobro sodelovanje med učitelji, starši in šolo kot institucijo je temelj ustvarjanja ugodnih razmer za otrokovo uspešnost.

Nosilci sodobne pedagoške miselnosti so učitelji, ki morajo učence popeljati skozi vzgojno-izobraževalni proces, v katerem se zrcali kultura družbe (Šinkovec,

2000). Nastopajo v vlogi uslužbencev, strokovnjakov, osebnosti, raziskovalcev, ki morajo učence 21. stoletja usposobiti, da si pridobijo spretnosti za »razumevanje, učenje, razmišljanje in vodenje predmetov, trajna prepričanja in stališča, temelje odgovornosti in strategije samoocenjevanja« (Standardi za učenca 21. stoletja, 2011, str. 15). Iz navedenega izhaja, da ima šola pomembno vlogo v življenju družin, v katerih je šolska uspešnost otrok sestavni del družinskega življenja. Za naše vsakdanje življenje je vse bolj značilno ožene osebni stikov, v katerem nam zmanjkuje časa za vzpostavljanje odnosov in njihovo refleksijo. V vzgojno-izobraževalnem procesu naj bi bil kompetenten učitelj tisti, ki je sposoben ustvariti razmere za uspešno delo otrok in vzpostaviti dialog med starši in učitelji. Dvosmeren, soodvisen partnerski odnos med starši in učitelji je pogoj za dobro sodelovanje, ki ima ugodne posledice tako za učitelje kot za starše, ki so informirani o napredovanju njihovega otroka v učnem in osebnostnem razvoju. O kakovostnem sodelovanju govorimo, ko si učitelji in starši delijo odgovornost za uspešen razvoj otrok in k sodelovanju pritegnejo tudi širšo skupnost. Med pogoje za učno uspešnost učencev in njihov optimalen osebnostni razvoj sodijo še prizadevanja staršev pri oblikovanju domačega okolja, ki spodbuja učenje, realistična pričakovanja otrokovih dosežkov in vključenost staršev v otrokovo šolsko delo (Kalin idr., 2009).

Iz navedenega sklepamo, da sodelovanje med učitelji in starši v učeči se družbi postaja dodana vrednost in hkrati nov izziv. S svojo raziskavo želimo prispevati k izboljšanju kakovostnega sodelovanja med starši in učitelji, pri tem pa izpostavljamo: a) med učitelji uporabljene oblike sodelovanja s starši, b) učiteljevo doživljanje strokovnih srečanj s starši, c) v kolikšni meri se učitelji čutijo kompetentni za uspešno sodelovanje in reševanje raznovrstnih problemov, d) kako uspešno rešujejo probleme, e) kje pridobivajo ustrezna znanja ter f) na katerih področjih bi potrebovali dodatna znanja. Ob koncu prispevka podajamo smernice za premostitev v raziskavi zaznanih ovir sodelovanja med učitelji in starši.

## **Kompetence učiteljev**

Peklaj (2006) kompetence pojmuje kot kompleksne akcijske sisteme, ki so uporabni v različnih kontekstih, lahko se jih učimo in jih poučujemo. Vključujejo spoznavno raven (sposobnosti kompleksnega razmišljanja in reševanja problemov ter znanje na določenem področju), čustveno-motivacijsko raven (stališča, vrednote, pripravljenost za aktivnost) in vedenjsko raven (sposobnost ustrezno aktivirati, uskladiti in uporabiti svoje potenciale v kompleksnih situacijah). Tako se v smislu standardizacije izobraževanja na različnih stopnjah in smereh ter posledično tudi na trgu dela vse pogosteje srečujemo s pojmom kompetence.

V preteklosti je prevladoval princip in model izobraževanja in usposabljanja strokovnjakov (t. i. model uporabne znanosti), ki je temeljil na deklarativnem znanju (zapomnitvi dejstev), pridobljenem v šoli oziroma na fakulteti, v zadnjem času pa se uveljavlja refleksivni model, v katerem so v ospredju kompetence, ki jih je mogoče v celoti pridobiti le s konkretno izkušnjo (Cvetek, 2004). Princip in model izobraževanja in usposabljanja vplivata na ključne kompetence učiteljev. Delimo jih na splošne, ki so predmetno neodvisne in se nanašajo na komunikacijo, reševanje problemov, sklepanja, vodstvo, ustvarjalnost, motivacijo, timsko delo, spretnosti pridobivanja znanja in vseživljenjsko učenje, ter na predmetnospecifične, ki so vezane na predmetna področja in se nanašajo na poučevanje posameznih predmetnih vsebin (matematičnih, jezikovnih, informacijskih, naravoslovnih ...).

Peklaj (2006) navaja 39 učiteljevih kompetenc v okviru petih osnovnih področij:

- učinkovito poučevanje učitelja vključuje izkazovanje ustreznega znanja in razumevanja predmetov, ki jih poučuje, usposobljenost za preoblikovanje strokovno-predmetnih vsebin v izobraževalni proces ...;
- vseživljenjsko učenje učitelja vključuje uporabo različnih metod za spodbujanje motivacije na različnih področjih učenja, uporabo in razvoj strategij pri učencih, ki omogočajo vseživljenjsko učenje ...;
- vodenje in komunikacija zajema učinkovito komunikacijo z učenci in razvijanje pozitivnih odnosov z njimi, dogovarjanje z učenci, vzpostavljanje in vodenje skupnosti učencev ...;
- preverjanje in ocenjevanje znanja ter spremljanje napredka učencev vključuje oblikovanje in uporabo ustreznih kriterijev ocenjevanja, ustrezno uporabo različnih načinov spremljanja in preverjanja napredka posameznega učenca v skladu s cilji in dajanje konstruktivne povratne informacije ...;
- širše profesionalne kompetence pa zajemajo razvoj pozitivnega odnosa do učencev, izražanje spoštovanja do njihovega socialnega, kulturnega, jezikovnega in religioznega izhodišča, verovanje v sposobnosti učencev, nenehno spodbujanje ...

## **Kompetence učiteljev in sodelovanje s starši**

Obstaja več definicij različnih avtorjev, ki opredeljujejo kompetence učiteljev za uspešno sodelovanje s starši. Pri oblikovanju profesionalnih kompetenc učiteljev so slovenski strokovnjaki izhajali iz sociokulturno-konstruktivistične paradigme. Tako se ena izmed 39 učiteljevih kompetenc glasi »učitelj učinkovito komunicira

*in sodeluje s starši in drugimi osebami, odgovornimi za učence» (Peklaj, 2006, str. 27).*

Kalin idr. (2008) v zaključnem poročilu Vzvodi uspešnega sodelovanja med domom in šolo izpostavijo dva sklopa kompetenc:

- kompetence učitelja glede na njegovo strokovno usposobljenost za sodelovanje s starši

Učitelj obvlada svoje strokovno in praktično delo ter sodelovanje s starši, zna reševati probleme in konflikte, k sodelovanju zna pritegniti starše, ki redkeje sodelujejo s šolo, zna sodelovati s starši, ki imajo težave s svojimi otroki, jim pomaga pri vzgojnem delu in reševanju učnih težav teh otrok, ima znanje in sposobnosti dobrega učitelja, je usposobljen za sodelovanje s starši na roditeljskih sestankih in govorilnih urah, zna pripraviti in dobro voditi delavnice in razne neformalne oblike sodelovanja s starši, ima dobre osebnostne lastnosti, zna komunicirati, vzpostavljati demokratične odnose do staršev in njihovih otrok, se dodatno izobražuje in izpopolnjuje na področju sodelovanja s starši, pozna in uporablja andragoška načela dela z odraslimi.

- kompetence učitelja za kakovostno sodelovanje glede na odnos in komunikacijo s starši

Učitelj pri oblikah sodelovanja s starši upošteva in realizira andragoška načela (npr. demokratičnost in funkcionalnost), upošteva želje in potrebe staršev, s sodelovanjem pridobiva praktične izkušnje za delo s starši, upošteva razlike med starši, s starši dobro sodeluje, do staršev ima korekten odnos, jih zna poslušati in jim svetovati.

Stik staršev s šolo in učitelji, ki se vzpostavlja preko domačih nalog, predstavlja najbolj elementarno obliko sodelovanja staršev s šolo in povezovanja z učitelji ob pogoju, da starši sodelujejo pri domačem učenju otrok (Kalin idr., 2009). Pri definiranju razmerja med starši in šolo moramo že v osnovi izhajati iz dejstva, da vsak stik še ne pomeni sodelovanja. Uspešno sodelovanje omogoča učinkovita komunikacija, katere temelj predstavlja odziv učitelja na različne potrebe staršev, njegovo sposobnost usklajevanja različnih namer staršev, zaznavanje potreb in reševanje konfliktov. Starši potrebujejo učitelje z dobro razvitimi komunikacijskimi spretnostmi. Med učitelji in starši je treba graditi pristen medosebni odnos, kulturo dialoga in reševanja problemskih situacij v spoštovanju in sprejemanju značilnosti drug drugega (Kalin, 2009).

Brajša (1983), Clutterbuck (2004) ter Rečnik idr. (2004) menijo, da se neučinkovitost učiteljeve komunikacije pogosto kaže v napačno uporabljenih oblikah besednega sporazumevanja (npr. kritiziranje, avtoritarni odnos) ter v oblikah in pristopih

sodelovanja (s starši ravnajo kot z otroki, sodelovanja ne načrtujejo, ne sprevidijo njihovih problemov ...). Poudarjajo tudi, da se mora učitelj zavedati posledic svoje neučinkovitosti, slabih odnosov v sodelovanju in komunikaciji s starši ter za nastalo situacijo prevzeti odgovornost.

## Oblike vključevanja staršev

Pri definiranju razmerja med starši in učitelji poznamo tristopenjsko konceptualizacijo; podali so jo Cankar, Kolar in Deutsch (2009) in zajema informiranje (izmenjavo mnenj o posameznem otroku), vplivanje (vpliv staršev na organizacijo vzgojno-izobraževalne institucije) in vključevanje (neposredno delo staršev v razredu). Trhlen (2012) dodaja še dve ravni, in sicer pomoč staršev otroku pri domači nalogi in sodelovanje preko lokalne skupnosti.

Kalin idr. (2008) navajajo različne oblike in nivoje vključevanja staršev. Ob poudarjanju njihove povezanosti in prepletenosti navajajo dve osnovni delitvi. Prva delitev obsega vključevanje staršev po modelu razvijanja kognitivnih (npr. jezikovne spretnosti) in metakognitivnih spretnosti (načrtovanje, spremljanje in samouravnavanje učenja) ter vključevanje staršev po modelu razvijanja motivacije (spodbujanje otrokovih dosežkov) (Pomerantz idr., 2007). Druga delitev pa zajema vključevanje staršev doma (pomoč pri otrokovih šolskih zadolžitvah, zagotavljanje pogojev za učenje, pomoč pri domačih nalogah ...) in zunaj doma (obisk knjižnic, galerij, predstav, razstav ...) ter vključevanje staršev v šoli (stiki staršev in učiteljev na roditeljskih sestankih, govorilnih urah, prisostvovanjih na šolskih prireditvah).

Obstaja več različnih opredelitev oblik vključevanja staršev, vendar nobena ne vsebuje čarobnega recepta, s pomočjo katerega bi bilo mogoče na preprost način vzpostaviti partnersko sodelovanje med učitelji in starši. Kalin idr. (2008, po Epstein, 2001, v Soo Yin, 2003) navajajo šest oblik vključevanja staršev, ki spodbujajo partnerstvo:

1. Odgovornost družin za zadovoljitev otrokovih osnovnih življenjskih potreb ter zagotavljanje vzgoje otroka.
2. Komuniciranje. Starši potrebujejo učitelje z dobro razvitimi komunikacijskimi spretnostmi. Uspešno sodelovanje omogoča odziv učitelja na različne potrebe staršev, sposobnost usklajevanja različnih namer staršev, zaznavanje potreb in reševanje konfliktov. Poleg tega Kalin (2009) izpostavi, da je med učitelji in starši treba graditi pristen medosebni odnos, kulturo dialoga, problemske situacije pa reševati v spoštovanju in sprejemanju drug drugega. Osnovni pogoj, da do zaupanja in odgovornosti sploh pride, predstavlja stalen stik oziroma pogosto komuniciranje (Cankar idr., 2009).

3. Prostovoljstvo, za katero je značilna pomoč staršev učiteljem in vodstvu šole pri izvajanju šolskega programa, zunajšolskih aktivnosti, pomoč otroku pri domačem delu, njihovo vključevanje pri pouku, pomoč pri ekskurzijah, izletih ...
4. Domače učenje. V obdobju predšolskega učenja so starši otrokovi prvi učitelji. Domače učenje predstavlja vključevanje staršev pri učenju skozi igro, pri domačih nalogah idr.
5. Odločanje. Starši imajo po zakonodajnih določilih preko predstavnikov v Svetu staršev in Svetu šole možnost sodelovanja pri odločitvah šole, ki se nanašajo na izobraževanje in vzgojo njihovih otrok.
6. Sodelovanje s širšo skupnostjo. Sodelovanje šole in učiteljev znotraj lokalne skupnosti, kot npr. s podjetniki, kulturnimi institucijami, vladnimi in nevladnimi organizacijami, univerzami in drugimi šolami, bi doprinesla k boljši kakovosti vzgoje in izobraževanja in nudila podporo družini in staršem.

Glede na navedeno nas je zanimalo, na kakšne načine prihajajo učitelji v stik s starši učencev, ki jih poučujejo. Pri vseh navedenih oblikah vključevanja staršev je izrednega pomena, da učitelji sodelovanje načrtujejo, opredelijo cilje in izberejo ustrezne oblike sodelovanja s starši, vse navedeno pa prilagodijo svojim izvedbenim zmožnostim.

## Metodologija

### *Namen raziskave*

Z raziskavo smo želeli ugotoviti:

- a) katere oblike dela uporabljajo učitelji za uspešno sodelovanje s starši,
  - b) kako učitelji doživljajo srečanje s starši,
  - c) v kolikšni meri se učitelji čutijo kompetentni za uspešno sodelovanje in reševanje raznovrstnih problemov,
  - d) kako uspešno jih rešujejo,
  - e) kje pridobivajo ustrezna znanja,
  - f) na katerih področjih bi potrebovali dodatna znanja.
-

### *Raziskovalna metoda*

Raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno neeksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja.

Pri tem so nas zanimala razlike glede na delovno dobo učiteljev in šolsko okolje, v katerem poučujejo.

### *Opredelitev vzorca*

V raziskavo smo zajeli učitelje razrednega pouka, ki so v letu 2009/10 poučevali v prvem in drugem triletju osnovne šole. Raziskovanje je potekalo na neslučajnostnem namenskem vzorcu 229 osnovnošolskih učiteljev s 15 osnovnih šol iz celotne Slovenije. V vzorcu so prevladovala učiteljice (220 oz. 96,1 %), anketiranih učiteljev moškega spola je bilo le 9 (3,9 %). Velika večina anketiranih (66,4 %) je imela univerzitetno izobrazbo, tretjina anketiranih (33,2 %) pa višješolsko. Učitelji z višješolsko izobrazbo so predvsem tisti, ki imajo delovno dobo daljšo od 21 let. Glede na lokacijo šole je anketni vprašalnik reševalo 106 učiteljev mestnih šol (46,3 %), 55 učiteljev primestnih šol (24,0 %) in 68 učiteljev podeželskih šol (29,7 %). Glede na delovno dobo poučevanja je vzorec uravnotežen. V vzorcu prevladujejo učitelji z nazivom svetovalec (43,2 %).

### *Postopki zbiranja in obdelave podatkov*

Potrebne empirične podatke smo pridobili z anketiranjem učiteljev na osnovnih šolah celotne Slovenije, ki smo ga izvedli v maju in juniju 2010. Anketiranje je potekalo anonimno, individualno in nevodeno. Vprašalnik, ki smo ga za potrebe raziskave sestavili sami, je kombinacija lestvice stališč Likertovega tipa in zaprtih vprašanj. Tri vprašanja so bila odprtega tipa. Veljavnost vprašalnika smo preverjali s faktorsko analizo, in sicer z odstotkom pojasnjene variacije s prvim skupnim faktorjem (% poj. var.<sub>F1</sub>). Glede na to, da prvi faktor pojasni 30,3 % variance in je nad mejo predpostavljenega kriterija spodnje meje (20 %), ocenjujemo, da gre za vprašalnik, ki je veljaven. Za ugotavljanje zanesljivosti vprašalnika smo uporabili Cronbachov koeficient alfa ( $\alpha = 0,710$ ), ki potrjuje, da gre za zanesljiv instrument. Objektivnost vprašalnika smo zagotovili z natančnimi in nedvoumnimi navodili.

Dobljene empirične podatke smo obdelali s statističnim programom SPSS 17.0 za Windows. Na nivoju deskriptivne statistike smo izračunali absolutne (f) in odstotne (f %) frekvence ter tako dobljene podatke tabelarično prikazali. Na nivoju interferenčne statistike pa smo izračunali  $\chi^2$ -preizkus.



## Prikaz rezultatov in interpretacija

### Oblike dela s starši

Učitelji se s starši učencev, ki jih poučujejo, srečujejo v najrazličnejših oblikah dela. Večina anketiranih učiteljev razrednega pouka se s starši srečuje na govorilnih urah (99,1 %) in roditeljskih sestankih (93,4 %), temu sledijo proslave (75,1 %), delavnice (57,2 %) in različna predavanja (46,3 %). Manjše število učiteljev se s starši srečuje na družabnih srečanjih (13,5 %), starševskih večerih (11,8 %) in dnevih odprtih vrat (5,2 %). Glede na rezultate raziskave, ki kažejo, da večina učiteljev v manjši meri uporablja neformalna srečanja s starši, predlagamo načrtovanje več neformalnih oblik druženja. Tudi Intihar in Kepec (2002) menita, da učitelji, starši in tudi učenci ob neformalnem druženju gradijo most spoštovanja, zaupanja in sodelovanja.

### Strokovna usposobljenost učiteljev za delo s starši, pridobljena v času rednega študija

Iz preglednice 1 razberemo, da več kot polovica anketiranih učiteljev (52,0 %) meni, da se v času dodiplomskega izobraževanja za delo s starši niso dovolj strokovno usposobili. Le 13 anketiranih učiteljev (5,7 %) meni, da so se v času študija ustrezno strokovno izobrazili. Skoraj polovica učiteljev (42,4 %) pa je izrazila mnenje, da so bili v času študija za delo s starši le delno strokovno usposobljeni.

*Preglednica 1:* Števila (f) in strukturni odstotki (f %) odgovorov učiteljev na vprašanje o strokovnem usposabljanju za delo s starši v okviru njihovega dodiplomskega izobraževanja glede na delovno dobo

Strokovna usposobljenost za delo s starši	Delovna doba učiteljev									
	do 10 let		11–20 let		21–30 let		nad 31 let		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Povsem	1	1,3	3	5,3	3	4,2	6	27,3	13	5,7
Delno	38	48,1	19	33,3	30	42,3	10	45,5	97	42,4
Nikakor ne	40	50,6	35	61,4	38	53,5	6	27,3	119	52,0
Skupaj	79	100,0	57	100,0	71	100,0	22	100,0	229	100,0
$\chi^2$ -preizkus	$\chi^2 = 19,539; P = 0,003$									

S  $\chi^2$ -preizkusom smo zaznali statistično značilne razlike med delovno dobo učiteljev in njihovo strokovno usposobljenostjo za delo s starši v času dodiplomskega študija ( $\chi^2 = 19,539; P = 0,003$ ). Iz preglednice 1 lahko razberemo odstopanje učiteljev, ki imajo delovno dobo nad 31 let, saj le-ti navajajo, da so se v okviru dodiplomskega študija za delo s starši najbolje strokovno usposobili. Značilnost obdobja kariere učiteljev z več kot 31 leti delovnih izkušenj je mojstrstvo in mentorstvo mlajšim učiteljem, ki odločilno vpliva na mnenje o usposobljenosti oz.

kompetentnosti za sodelovanje s starši (Javrh, 2011). Pri učiteljih s krajšo delovno dobo pa naj bi bilo tovrstnih vsebin na fakulteti manj. V času dodiplomskega študija so anketirani učitelji pogrešali predvsem: kako ustrezno komunicirati s starši (17,5 %) in kako pripraviti roditeljski sestanek (4,8 %). Med učitelji, ki so izbrali, da se v času študija za delo s starši nikakor niso ustrezno strokovno usposobili, jih je kar 33 (14,4 %) ocenilo, da so v času študija pogrešali vsebine z vseh strokovnih področij oz. da se z omenjeno problematiko v času študija sploh niso srečali.

#### *Učiteljevo doživljanje strokovnih srečanj s starši*

Dobra tretjina anketiranih učiteljev (36,2 %) ocenjuje, da ob strokovnih srečanjih s starši ti precenjujejo sposobnosti svojega otroka. Približno enak odstotek učiteljev (35,8 %) pa navaja, da so starši pri srečanjih z učitelji pripravljene na konstruktiven pogovor. Skoraj četrtina učiteljev (24,0 %) opaža nemoč staršev v pogovorih o njihovih otrocih.

*Preglednica 2:* Števila (f) in strukturni odstotki (f %) odgovorov učiteljev na vprašanje o doživljanju strokovnih srečanj s starši glede na šolsko okolje

Doživljanja učiteljev na strokovnih srečanjih s starši	Šolsko okolje							
	mestno		primestno		podeželsko		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Starši se počutijo nemočne.	23	21,7	18	32,7	14	20,6	55	24,0
Starši uporabljajo sovražni govor.	3	2,8	1	1,8	5	7,4	9	3,9
Starši so vedno pripravljene na konstruktiven pogovor.	29	27,4	18	32,7	35	51,5	82	35,8
Starši precenjujejo sposobnosti svojega otroka.	51	48,1	18	32,7	14	20,6	83	36,2
Skupaj	106	100,0	55	100,0	68	100,0	229	100,0
$\chi^2$ -preizkus	$\chi^2 = 20,840$ ; $P = 0,002$							

S  $\chi^2$ -preizkusom ( $\chi^2 = 20,840$ ;  $P = 0,002$ ) smo opazili statistično značilne razlike med doživljanji učiteljev na strokovnih srečanjih s starši glede na lokacijo šole, kjer poučujejo (preglednica 2). Starši v mestnih šolah (48,1 %) pogosteje precenjujejo sposobnosti svojega otroka kot v primestnih (32,7 %) in podeželskih šolah (20,6 %). In tudi starši v podeželskih osnovnih šolah so veliko bolj pripravljene na konstruktiven pogovor (51,5 %) kot v mestnih (27,4 %) in primestnih šolah (32,7 %).

## Ali učitelji pri svojem delu doživljajo elemente agresivnega obnašanja staršev?

Na vprašanje, ali učitelji pri svojem delu doživljajo elemente agresivnega obnašanja staršev, je skoraj tretjina anketiranih učiteljev (31,4 %) odgovorila pritrdilno. Med elementi agresivnega obnašanja staršev izstopa prenašanje krivde s starša na učitelja (25,3 %), sledi mobing v smislu izkrivljanja resnice (16,6 %) ter kritiziranje (16,2 %). V naših šolah pa ni redkost niti izsiljevanje za višje ocene (15,3 %). Le izjemoma se pojavlja tudi podkupovanje in fizično nasilje – manj kot 1 % v obeh primerih. Navedena dejstva zahtevajo vso našo pozornost. Agresivno obnašanje/sovražnost staršev do učitelja se lahko pojavi, če starši občutijo krivico, imajo težave na drugem področju življenja in jih poskušajo neupravičeno prenesti na učitelja; starši lahko imajo težave v medosebnih odnosih ali so nagnjeni k agresivnemu vedenju (Kalin, 2009). Kottler (2001) izpostavlja obliko manipulativnih staršev, ki se pogosto pritožujejo, so sovražni in grozijo. K izboljšanju položaja učiteljev lahko doprinesejo poenotenje pričakovani/prizadevanj ter zaupanje, iskrenost, spontanost, razumevanje vseh akterjev, ki sodelujejo v procesu.

### *Udeležba staršev na različnih oblikah srečanj z učiteljem*

Iz preglednice 3 razberemo, da se različnih oblik srečanj udeležuje največ staršev tistih učencev, ki so brez težav (80,3 %). Starši učencev z učnimi težavami se redkeje udeležujejo tovrstnih srečanj (10,9 %). Najredkeje prihajajo v šolo starši učencev z vedenjskimi težavami (2,2 %).

*Preglednica 3:* Števila (f) in strukturni odstotki (f %) odgovorov učiteljev na vprašanje o vrsti staršev, ki se najpogosteje udeležujejo različnih oblik srečanj z učiteljem

<b>Najpogostejša udeležba staršev ob srečanjih z učiteljem</b>	<b>f</b>	<b>f %</b>
starši učencev z učnimi težavami	25	10,9
starši učencev z vedenjskimi težavami	5	2,2
starši učencev z učnimi in vedenjskimi težavami	15	6,6
starši učencev brez težav	184	80,3
Skupaj	229	100,0

Iz preglednice 3 razberemo, da se srečanj z učitelji najredkeje udeležujejo starši učencev z vedenjskimi težavami. Navedeno dejstvo lahko predstavlja veliko oviro v komunikaciji, saj so učitelji kot posebno zahtevno področje za delo s starši navedli ravno vzgojne težave učencev (disciplinski problemi) (71,6 %). Na drugem mestu po težavnosti so učne težave učencev (15,3 %), sledijo jim težave učencev s posebnimi potrebami, kot na primer naglušnost, slabovidnost, hiperaktivnost (9,2 %) in zdravstvene težave učencev (sladkorna bolezen, astma ...) (3,9 %). Glede na rezultate raziskave je pred nami naloga, da najdemo rešitev, kako in na kakšen način pritegniti večji odstotek staršev otrok z vedenjskimi težavami. Rešitev

vidimo v kompetentnem učitelju, ki bo z ustrežno obliko in načinom sodelovanja uspel pritegniti občutljive, ranljive starše, starše iz različnih kulturnih okolij, starše z osebnimi, partnerskimi in družinskimi težavami, starše, ki niso pripravljeni na sodelovanje in ne podpirajo učitelja v njegovih prizadevanjih (Kalin, 2009).

#### *Učiteljeve potrebe po pridobivanju znanj in kompetenc*

Ob vprašanju, katera znanja bi pri sodelovanju s starši učitelji potrebovali, je skoraj polovica vseh anketiranih učiteljev (44,5 %) odgovorila, da bi potrebovali vsa znanja od navedenih (preglednica 4), kar je glede na predhodne rezultate o pomanjkljivem strokovnem usposabljanju skozi dodiplomski študij pričakovano. Kar 17,0 % anketiranih učiteljev je izrazilo, da bi pri delu s starši potrebovali psihološka znanja, 14,8 % pa jih je ocenilo, da bi jim koristile nove metode in tehnike komuniciranja.

*Preglednica 4:* Števila (f) in strukturni odstotki (f %) odgovorov učiteljev na vprašanje o izražanju potrebe po dodatnih znanjih v okviru sodelovanja s starši glede na delovno dobo

Še potrebna znanja	Delovna doba učiteljev									
	do 10 let		11–20 let		21–30 let		nad 31 let		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Pravne vsebine	8	10,1	6	10,5	13	18,3	2	9,1	29	12,7
Psihološka znanja	16	20,3	7	12,3	12	16,9	4	18,2	39	17,0
Nove metode in tehnike komunikacije	16	20,3	9	15,8	7	9,9	2	9,1	34	14,8
Pomoč razvojnega psihologa oz. psihiatra	8	10,1	7	12,3	7	9,9	3	13,6	25	10,9
Vsa od zgoraj navedenih	31	39,2	28	49,1	32	45,1	11	50,0	102	44,5
Skupaj	79	100,0	57	100,0	71	100,0	22	100,0	229	100,0
$\chi^2$ -preizkus	$\chi^2 = 8,424; P = 0,751$									

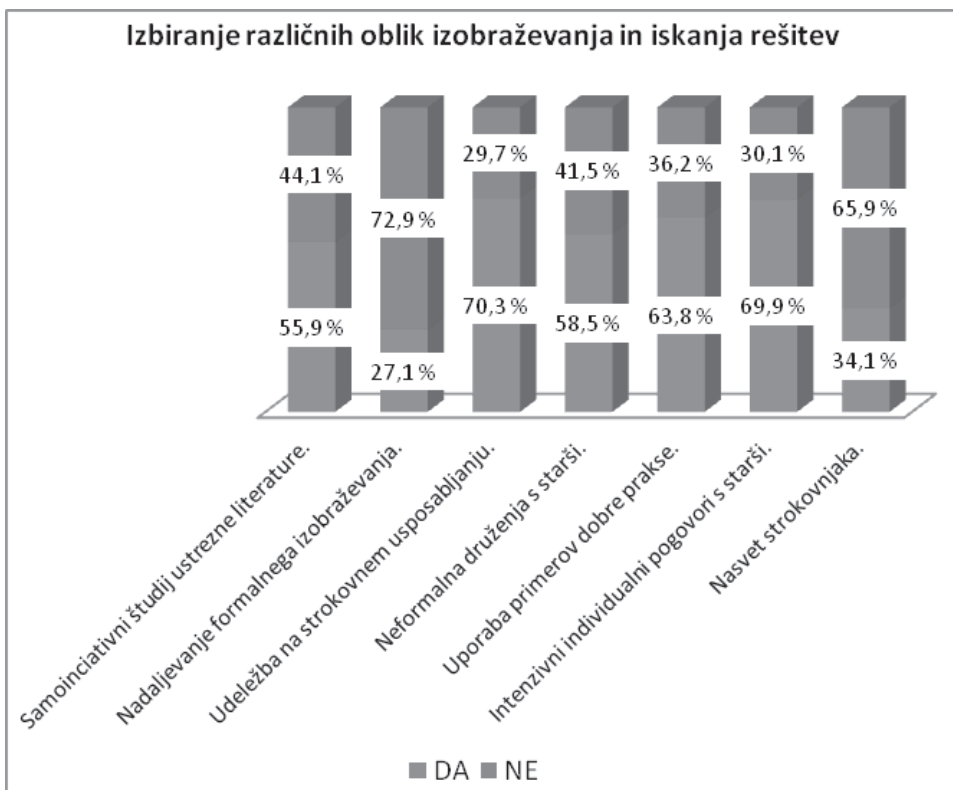
S  $\chi^2$ -preizkusom ( $\chi^2 = 8,424; P = 0,751$ ) smo ugotovili, da ne obstajajo statistično značilne razlike med učitelji z različno delovno dobo glede potreb po izobraževanju za delo s starši. Pri vseh se je namreč izkazalo, da močno prevladuje potreba po pridobivanju vseh znanj na tem področju, nekoliko v ozadju pa ostaja pomoč razvojnega psihologa oziroma psihiatra.

Glede na to, da v naši raziskavi skoraj polovica učiteljev meni, da bi potrebovali dodatna znanja na vseh v anketi navedenih področjih (znanja s področja prava, novih metod in tehnik komuniciranja, psihološka znanja ...), ob tem pa jih je veliko prepričanih, da se v času študija za delo s starši niso ustrezno usposobili, bi bilo študijske vsebine in načine pridobivanja kompetenc nujno uskladiti s potrebami

učiteljev in staršev ob upoštevanju vpliva izkušenj. Kompetentnost za sodelovanje je povezana z izkušnjami, pridobljenimi v letih poučevanja (Jensen in Jensen, 2011), kar potrjuje tudi naša raziskava, saj se učitelji z več kot 31 leti delovne dobe čutijo boljše usposobljeni za sodelovanje s starši.

### *Izbiranje različnih oblik izobraževanja in iskanja rešitev*

Iz grafa 1 razberemo različne možnosti, ki jih izbirajo učitelji pri iskanju rešitev iz situacij, s katerimi se srečujejo ob sodelovanju s starši. Največ učiteljev se udeležuje strokovnih usposabljanj (70,3 %), vodi intenzivne individualne pogovore s starši (69,9 %) ter uporablja primere dobrih praks učiteljskih kolektivov (63,8 %). Več kot polovica (55,9 %) samoiniciativno študira ustrezno literaturo. Najmanjši je odstotek učiteljev (34,1 %), ki vprašajo za nasvet strokovnjaka (zdravnika, psihologa, psihiatra ...). Pri zgoraj navedenih oblikah izobraževanja in možnostih iskanja različnih poti rešitev ne opažamo statistično značilnih razlik med učitelji glede na delovno dobo poučevanja.



**Graf 1:** Strukturni odstotki odgovorov učiteljev o pridobivanju kompetenc in iskanju rešitev

## Zaključek

Dobro sodelovanje učitelja s starši je odvisno od njegove osebnosti, značaja, zavedanja njegove vloge, kakovosti poučevanja, sprotnega obveščanja staršev o uspehu in težavah njihovih otrok, vključevanja staršev v delo razreda, spodbujanja medsebojnega sodelovanja z neposrednim (razgovori, telefonski pogovori) in posrednim (pisna obvestila, elektronska pošta, spletna stran, forum) komuniciranjem s starši.

Glede na mnenje večine v raziskavi sodelujočih učiteljev, da se za delo s starši ne čutijo dovolj strokovno usposobljeni in da jim primanjkuje večina v raziskavi navedenih kompetenc, se naše konkretne smernice za premostitev v raziskavi zaznanih ovir sodelovanja med učitelji in starši nanašajo na naslednje predloge:

- Omogočiti kakovostnejše začetno izobraževanje učiteljev in okrepitev usposabljanja na delovnem mestu. Kompetence učiteljev za sodelovanje že v osnovi opredeljuje njihov poklic, uresničuje pa jih s kakovostnim sistemom nenehnega izobraževanja, za katerega v partnerstvu poskrbijo visokošolske organizacije, učitelji, starši, šole, drugi uporabniki ter država s svojimi institucijami in ustreznimi sistemskimi rešitvami (Peklaj idr., 2009).
- Organizirati delavnice za učitelje, starše in učence z uporabo »kreativnih tehnik« (kot na primer igra vlog, ki lahko služi reševanju trenutnega problema ali pa jo uporabimo kot trening veščin za aktivno poslušanje). Odnos učinkovitega medsebojnega komuniciranja je vzročno-posledično povezan in soodvisen proces, h kateremu doprinesejo kompetence in prizadevanja učiteljev in staršev.
- Glede na dejstvo, da večina učiteljev v manjši meri izvaja neformalna srečanja s starši, predlagamo načrtovanje več neformalnih oblik druženja, kjer učitelji in starši gradijo most spoštovanja, zaupanja in sodelovanja.
- Glede na rezultate raziskave, ki kažejo, da se učitelji z daljšo delovno dobo čutijo bolj kompetentni za sodelovanje s starši, predlagamo redna druženja učiteljev v smislu izmenjave izkušenj s starejšimi kolegi, ob uporabi metode modeliranja možnih rešitev problemov vseh, ki na delavnici sodelujejo. Ob soočanju s simuliranimi primeri, ki so jih konstruktivno rešili, bi pridobili znanja in izkušnje za kompetentno sodelovanje s starši.

Najvišji odstotek učiteljev kot posebej problematično področje sodelovanja navaja vzgojne težave učencev ter nemoč staršev pri pogovoru o svojem otroku, obenem pa smo zaznali, da učitelji redko sodelujejo s svetovalnimi delavci in drugimi strokovnjaki. Sodelovanje bi izboljšali z vključitvijo strokovnjaka

supervizorja<sup>1</sup> šole, ki bi s svojim strokovnim znanjem ugotovil vzroke okrnjenega sodelovanja, nato pa priporočal smernice za vzpostavitev partnerskega odnosa (Eiselt, 2010, str. 60).

Iz raziskave razberemo, da se je vloga učiteljskega poklica spremenila. Človek v sodobni družbi naj bi razvil določene lastnosti, ki bi mu omogočale delovanje v heterogenih skupinah in multikulturnih družbah. Potrebna so znanja za avtonomno odločanje, varno delo ter interaktivna znanja, ki bi olajšala sposobnost komuniciranja. Učitelji nastopajo v vlogi kompetentnih strokovnjakov, ki bodo pomagali sooblikovati določene kompetence učencev, učiteljev/sodelavcev in staršev za lažje življenje in vključenost v sodobno družbo. Sprejemanje odgovornosti in spoprijemanje s tveganji bi moralo biti razdeljeno med vse akterje izobraževalnega procesa na šoli in zunaj nje. Med primeri dobrih praks zasledimo finski sistem, kjer so učitelji kompetentni in visoko izobraženi strokovnjaki, cenjeni s strani države, šolskega sistema, staršev, ki se zavedajo vrednosti znanja in izobraževanja, oboji cenijo strokovnost, delavnost, samoiniciativnost in odgovornost. Učitelj pa deluje kot mentor, ki išče znanje in vodi tim. O spremenjeni vlogi učitelja kot tutorja in s tem povezanim obvladanjem novih kompetenc pišeta tudi Celinšek in Markič (2011).

Glede na rezultate raziskave si lahko zastavimo vprašanje, do katere mere si za krepitev svojega osebnega in profesionalnega razvoja oziroma za dosego višje stopnje kompetentnosti pri sodelovanju s starši lahko in mora prizadevati vsak učitelj sam in kje so meje, ko mora vodstvo pedagoške institucije vzpostaviti ustrezen okvir (Dewey, 2012). Peklaj idr. (2009) zagovarjajo stališče, da bodo lahko učitelji vsa pričakovanja sodobne družbe uresničili le ob kakovostnem sistemu stalnega izobraževanja, za katerega v partnerstvu poskrbijo visokošolske organizacije, učitelji, starši, šole, drugi uporabniki ter država s svojimi institucijami in ustreznimi sistemskimi rešitvami.

## LITERATURA

Brajša, P. (1983). *Vodenje kot medosebni proces: (odnosna psihodinamika vodenja)*. Ljubljana: Univerzum.

Cankar, F., Kolar, M. in Deutsch, T. (2009). Učitelji in starši – partnerji z različnimi pričakovanji. V F. Cankar in T. Deutsch (ur.), *Šola kot stičišče partnerjev: sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok* (str. 100–119). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

---

<sup>1</sup> Supervizija je oblika strokovne pomoči (t. i. poklicna refleksija), ki nudi vpogled v lastno delovanje in privede do razmišljanja o tem, kako bi lahko neko delo opravili bolj učinkovito in manj stresno (Švagan, 2010).

Celinšek, D. in Markič, M. (2011). Nova vloga učitelja in učiteljeve kompetence pri problemsko naravnem učenju. *Pedagoška obzorja*, 26 (4), 94–108.

Clutterbuck, D. (2004). *Situational Mentor: An International Review of Competencies and Capabilities in Mentoring*. Pridobljeno 15. 11. 2012, s <http://site.ebrary.com.ezproxy.lib.ukm.si/lib/mariboruni/docDetail.action?docID=10211311&ppg=63>.

Cvetek, S. (2004). Kompetence v poučevanju in izobraževanju učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 55 (posebna izdaja), 144–160.

Dewey, J. (2012). *Šola in družba*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Eiselt, A. (2010). Kreativne tehnike v svetovanju, superviziji in koučingu. V A. Kobolt (ur.), *Supervizija in koučing* (str. 313–338). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Intihar, D. in Kepec, M. (2002). *Partnerstvo med šolo in domom: priročnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Javrh, P. (2011). *Razvoj učiteljeve poklicne poti. Učno gradivo 2, Poklicanost*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Jensen, E. in Jensen, H. (2011). *Dialog s starši*. Ljubljana: Inštitut za sodobno družino Manami.

Kalin, J. (2009). Pedagoški vidiki sodelovanja učiteljev in staršev – izzivi za učitelje, šolo, starše in družbeno skupnost. V F. Cankar in T. Deutsch (ur.), *Šola kot stičišče partnerjev: sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok* (str. 83–97). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kalin, J., Govekar Okoliš, M., Mažon, J., Mrvar, P., Resman, M. in Šteh, B. (2008). *Vzvodi uspešnega sodelovanja med domom in šolo: sodobne rešitve in perspektive: zaključno poročilo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Kalin, J., Resman, M., Šteh, B., Mrvar, M., Govekar Okoliš, M. in Mažgon, J. (2009). *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Kordeš, M. (2001). Institucionalna družba mladih v postmoderni. *Socialna pedagogika*, 5 (4), 393–411.

Kottler, J. A. (2001). *Learning group leadership: an experimental approach*. Boston: Allyn and Bacon.

Peklaj, C. (2006). Definiranje učiteljskih kompetenc – začetni korak za prenovu pedagoškega študija. V C. Peklaj (ur.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev* (str. 19–28). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M. in Ajdišek, N. (2009). *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Rečnik, F., Slivar, B., Dekleva, J., Stavanja, M., Kuntarič Hribar, I., Šinkovec, I., Kavčič, U. in Kočevar, B. (2004). *Pedagoško-andragoško usposabljanje: priročnik za usposabljanje*



---

*izobraževalcev (mentorjev, inštruktorjev, trenerjev)*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

*Standardi za učenca 21. stoletja*. (2011). Ljubljana: Zveza bibliotekarskih društev Slovenije.

Šinkovec, S. (2000). Osebnost učitelja. *Vzgoja*, 2 (7), 5–8.

Trhlen, P. (2012). *Krepitev poklica kot primata družbenih vlog in vpliv le-tega na sodelovanje med starši in šolo*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

---

