

# Očekivanja vezana uz komunikaciju i suradnju s roditeljima od strane budućih učitelja i učiteljica

---

**Lovreković, Dalia**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2018**

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

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:866218>

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

*Download date / Datum preuzimanja:* **2025-01-16**

*Repository / Repozitorij:*

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
UČITELJSKI FAKULTET  
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE**

**DALIA LOVREKOVIĆ  
DIPLOMSKI RAD**

**OČEKIVANJA VEZANA UZ  
KOMUNIKACIJU I SURADNJU S  
RODITELJIMA OD STRANE BUDUĆIH  
UČITELJA I UČITELJICA**

**Zagreb, rujan 2018.**

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
UČITELJSKI FAKULTET  
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE**

**Zagreb**

**DIPLOMSKI RAD**

**Ime i prezime pristupnice: Dalia Lovreković**

**TEMA DIPLOMSKOG RADA: OČEKIVANJA VEZANA UZ  
KOMUNIKACIJU I SURADNJU S RODITELJIMA OD STRANE  
BUDUĆIH UČITELJA I UČITELJICA**

**MENTORICA: izv. prof. dr. sc. Tea Pavin Ivanec**

**Zagreb, rujan 2018.**

## SAŽETAK

Svakim danom svjedočimo sve urbanijem načinu života u kojem ponestaje vremena potrebnog za odgoj. Najvažniju ulogu u odgoju svakako imaju roditelji, no važnu ulogu u odgoju (naravno, i obrazovanju) djece imaju odgajatelji i učitelji koji mogu u značajnoj mjeri doprinijeti stvaranju optimalnih uvjeta djetetova razvoja. Kako bi odgoj bio što uspješniji i bolji način, na razini predškolske ustanove potrebna je suradnja roditelja i odgojitelja, a na razini škole suradnja roditelja i učitelja. Adekvatnom suradnjom i komunikacijom roditelja i učitelja može se postići veliki uspjeh, a na taj način roditelji i učitelji su sukreatori optimalne okoline za djetetov razvoj.

Da bi bili uspješni, svi oni koji ulaze u učiteljsku profesiju trebaju posjedovati određene kompetencije i vještine. Kompetencije potrebne učiteljima primarnog obrazovanja su predmetnog, pedagoškog, didaktičkog i metodičkog karaktera. Uz kompetencije potrebno je posjedovati i sposobnost komuniciranja, rješavanja konflikata, shvaćanja različitih stavova, procjene i samoprocjene te suradnje. Dakako, nemaju svi jednake mogućnosti pa tako ni svi učitelji nemaju jednako usavršene sve ove kompetencije i vještine te je upravo iz tog razloga potrebno odgovarajuće obrazovanje koje će to omogućiti. Kao jedna od mogućnosti svakako je upravo obrazovanje u sklopu odgovarajućih sveučilišnih programa unutar kojih bi trebalo biti prilike za stjecanje svih potrebnih kompetencija. No nakon završenog inicijalnog obrazovanja, kako bi se upotpunio teorijski dio znanja potrebno je steći radno iskustvo odnosno te se stručno usavršavati. Cilj istraživanja ovog diplomskog rada bio je ispitati samoprocijenjenu razinu kompetentnosti budućih učitelja i učiteljica za rad i suradnju s roditeljima, odnosno ispitati njihovu samoprocjenu sposobnosti rada i suradnje s roditeljima. Sudionici istraživanja su bili studenti 4. i 5. godine Učiteljskog studija u Zagrebu. Ukratko, istraživanje je pokazalo da se budući učitelji osjećaju relativno kompetentnima za rad s roditeljima, ali očekuju da bi moglo biti određenih poteškoća od strane roditelja prilikom stvaranja uspješne suradnje.

Ključne riječi: učitelji primarnog obrazovanja, kompetencije, roditeljstvo, suradnja

## **SUMMARY**

The contemporary lifestyle is becoming increasingly more urban on a daily basis, hence leaving people with a lack of time needed for raising children. The most important role in upbringing (and education) is that of parents, followed by educators and teachers who significantly contribute to the process of creating optimal circumstances for child development. In order for upbringing to be as successful as possible, cooperation between parents and teachers is necessary, both on the preschool and school level. An adequate level of cooperation and communication between parents and teachers, and they can successfully co-create optimal environment for child's development.

Everyone entering the teaching profession, in order to be successful, should possess certain competencies and skills. The competencies required for primary school teachers include subject knowledge, as well as and pedagogical, didactical, and methodical skills. Besides those, aspiring teachers must have the ability to communicate, solve conflicts, understand different perspectives, evaluate, self-evaluate, and cooperate. However, not everyone has identical opportunities, hence not all teacher necessarily have the same level of these competences and skills. Therefore, adequate education that would provide the opportunities to acquire them is necessary. Initial education is one of these options, allowing students to acquire all the competencies and skills necessary for their future profession. Besides from initial education further in-service practice and education is also important. The aim of this study was to obtain the insight into students' self-evaluations of the competence of cooperating with parents. The participants were fourth and fifth year students – prospective teachers at the Faculty of Teacher Education, University of Zagreb. Results revealed that the students feel relatively competent for cooperation with parents, but they also expect certain difficulties in that cooperation related to the role of parents.

**Keywords:** primary school teachers, competencies, parenting, cooperation

## SADRŽAJ

1. UVOD .....	1
1.1. Učitelj razredne nastave i učiteljske kompetencije .....	1
1.2. Roditeljstvo .....	6
1.3. Suradnja i partnerstvo roditelja i učitelja.....	8
2. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA .....	11
2.1. Cilj istraživanja.....	11
2.2. Sudionici.....	11
2.3. Mjerni instrumenti i postupak .....	12
3. REZULTATI I RASPRAVA .....	13
4. ZAKLJUČAK .....	28
LITERATURA.....	30
Izjava o samostalnoj izradi rada.....	32

# 1. UVOD

## 1.1. Učitelj razredne nastave i učiteljske kompetencije

Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN; 126/08) nastavni rad u osnovnoj školi obavljaju učitelji i stručni suradnici koji imaju odgovarajuću stručnu i pedagošku spremu. Među najprihvaćenijim definicijama učitelja je ta da je učitelj je stručnjak koji svakodnevno za vrijeme trajanja školske godine organizira odgojno – obrazovni proces te svojim općim obrazovanjem, poznavanjem didaktičke, pedagoške, psihološke i metodičke osnove, prilikom rada s učenicima ostvaruje ciljeve i zadaće odgoja i obrazovanja (Strugar, 1993).

Cindrić (1999) kaže kako je učiteljska uloga u razrednoj nastavi višestruka te da je učitelj kombinacija sposobnosti, djelatnosti i ljudskih osobina, a upravo time zadovoljava zahtjevima i potrebama učenika u predmetima koje predaje. Nadalje, Glasser smatra da je „biti uspješan nastavnik možda najteže zanimanje u našem društvu. Nastavnici koji sustavno uspijevaju navesti svoje učenike na kvalitetan rad, nedvojbeno su uspješni u najtežem poslu“ (1994; str. 26).

U svim razvijenim zemljama sustav učiteljskog obrazovanja temelji se na koncepciji cjeloživotnog učenja, koje započinje inicijalnim obrazovanjem, a nadograđuje se daljnjim kontinuiranim stručnim usavršavanjem učitelja. Zbog specifičnosti primarnog obrazovanja inicijalno obrazovanje učitelja razredne nastave čini integrirani petogodišnji studij na odgovarajućim fakultetima. Iako se kurikuli pojedinih učiteljskih studija razlikuju, ipak njihovu osnovu čini ista struktura, a to je: studij predmeta (znanosti, struke), studij obrazovnih znanosti (psihologije, pedagogije, didaktike, sociologije i filozofije obrazovanja), studij metodika i školska praksa (Kostović - Vranješ, 2013/14). Osim obrazovanja za učiteljsko zanimanje, u svijetu postoji i obrazovanje edukacijskih specijalista koji sudjeluju u pripremanju, organiziranju i vrednovanju obrazovnog procesa (White paper on education and training, 1995). Njihovo obrazovanje odvija se na poslijediplomskim specijalizacijama iz područja obrazovanja, primjerice iz obrazovne politike, obrazovanja odraslih, razvoja kurikuluma, identifikacije i obrazovanja nadarenih,

školskog nadzora, metodologije obrazovnih istraživanja, evaluacije obrazovanja i slično.

Profesionalni razvoj učitelja započinje stjecanjem kompetencija potrebnih za praksu, nastavlja se tijekom nastavnog rada stjecanjem znanja u praksi, a nadograđuje se stjecanjem znanja o praksi temeljem osobnog promišljanja vlastitog iskustva. Zbog važnosti profesionalnog razvoja učitelja za podizanje razine kvalitete u školama nužno je učiteljske kompetencije stečene tijekom inicijalnog obrazovanja i pripravnštva kontinuirano stručno usavršavati. Kada je riječ o kompetencijama, u *Europskome referentnom okviru* „kompetencije se definiraju kao kombinacija znanja, praktičnih, kognitivnih i socijalnih vještina te stavova i vrijednosti relevantnih za određeni profesionalni i životni kontekst. Taj kompetencijski okvir obuhvaća osam kompetencija:

1. komunikacija na materinskom jeziku,
2. komunikacija na stranim jezicima,
3. matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji,
4. informatička kompetencija,
5. kompetencija učiti kako učiti,
6. socijalna i građanska kompetencija,
7. inicijativa i poduzetništvo,
8. kulturna svijest i izražavanje“ (2007; prema Vizek Vidović, Domović i Marušić, 2014; str. 11-12).

*Zajednička europska načela za nastavničke kompetencije i kvalifikacije* donose bitne kompetencije koje bi učitelji trebali steći i usavršavati tijekom svog obrazovanja te se dijele u tri kategorije: rad s informacijama, tehnologijom i znanjem, rad s ljudima te rad u zajednici i za zajednicu (2005; prema Vizek Vidović, Domović i Marušić 2014). Važno je naglasiti da su kompetencije vrlo složen pojam koji još uvijek u znanosti nije sasvim precizno određen te ga stoga definiraju gotovo svi autori koji se bave istraživanjima na ovom području (Đuranović, Klasnić i Lapat, 2013). Pojam kompetencija najčešće se susreće u ekonomskim, psihologijskim i u pedagoškim suvremenim teorijama obrazovanja. Pojmovno značenje kompetencija pronalazi se u različitim perspektivama te se tumači na različite načine (Brust Nemet,



2013). Waters i Lawrence navode kako je izraz kompetencija među prvima počeo upotrebljavati White (Waters i Lawrence 1993; prema Ljubetić, 2007) i to kao psihološku varijablu usmjeravajući svoju pozornost prvenstveno na važnost nastojanja da se stekne znanje odnosno da se nečim ovlada. Što se tiče kompetencija učitelja, Katz i McClellan navode kako se „pedagoški kompetentnim učiteljem smatra onaj koji može iskoristiti poticaje iz svog okruženja i svoje osobne te postići dobre razvojne rezultate. Odnosno, to je onaj učitelj koji sebe doživljava kao osobu koja ima kontrolu nad svojim pedagoškim djelovanjem, odnosom s učenicima i roditeljima te se dobro osjeća u svojoj učiteljskoj ulozi“ (1999; prema Kostović–Vranješ i Ljubetić, 2008; str. 149).

U Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama Republike Hrvatske (Narodne novine, 87/08) istaknuto je da pedagoške kompetencije podrazumijevaju pedagoško, psihološko, didaktičko i metodičko obrazovanje te su one nužne za zasnivanje radnog odnosa učitelja. Valja napomenuti kako u RH učiteljske kompetencije još uvijek nisu definirane na nacionalnoj razini te da među dionicima ne postoji potpuni konsenzus odnosno zajedničko shvaćanje učiteljskih kompetencija. Razni stručnjaci i institucije su se bavile pitanjem kompetencija učitelja te postoje i različiti stavovi oko njih, a novija razmišljanja potječu iz inicijative Promišljanje obrazovanja. Tamo se navode tri skupine kompetencija: *znanje i razumijevanje, vještine i sklonosti: vjerovanja, stavovi, vrijednosti i predanost* (2013; prema Vizek Vidović, Domović i Marušić, 2014). Nadalje, Ljubetić navodi: „Kako bi stekao potrebna znanja i vještine, suvremenog je učitelja/odgojitelja potrebno multidisciplinarno obrazovati i osposobljavati za stručno kompetentan pristup rješavanju problema svakodnevne prakse, a jedan od njih je i pristup pitanjima pedagoškog rada s roditeljima.“ (2004; str. 186).

U polju društvenih znanosti od velike je važnosti definirati pedagošku kompetentnost učitelja te je i to razlog zbog kojeg za učitelje i učiteljsku struku postoji stalno zanimanje znanstvenika i stručnjaka (Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008). Pedagoško obrazovanje učitelja oduvijek je bila značajna sastavnica osposobljavanja za učiteljski poziv, no autori smatraju da je ono u današnjem dobu značajnije nego ikada prije (Đuranović, Klasnić i Lapat, 2013). Razmatrajući pitanje pedagoške kompetentnosti Mijatović (2000; prema Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008; str. 149.) naglašava kako je pedagoška kompetentnost „profesionalna

mjerodavnost visoke stručne razine, u smislu kvalitetne pedagoške izobrazbe i osposobljenosti učiteljstva. Osposobljenost i ovlaštenje učitelja za odgojni i obrazovni rad stečeno je pedagoškom izobrazbom i stalnim pedagoškim usavršavanjem“. Ono što se želi ovdje istaknuti je shvaćanje kompetencija kao proces koji se stalno mijenja, nadograđuje i usavršava ovisno o nizu „unutarnjih“ (samoprocjena) i „vanjskih“ čimbenika (povratne informacije iz okruženja, nove potrebe i zadaće i sl.).

Pogledi na profesionalnu i pedagošku kompetenciju imaju dva osnovna polazišta: „potrebu za holističkim pristupom u istraživanju kompetentnosti te spregu inicijalnog obrazovanja i programa usavršavanja (nakon inicijalnog obrazovanja)“ (Cheetham i Chivers, 1996; prema Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008; str. 148). Zbog toga se pitanju pedagoške kompetentnosti učitelja mora pristupiti multidisciplinarno (pedagogija, psihologija, sociologija, komunikologija, itd.) te na znanstvenim pokazateljima graditi programe inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja koji će na optimalan način zadovoljiti potrebe učitelja, uzimajući u obzir činjenicu promjenjivosti posebnih (specifičnih) potreba pojedinca (prema Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008; str. 148). Pedagoški kompetentnim smatra se učitelj koji sebe doživljava kao osobu koja ima kontrolu nad svojim pedagoškim djelovanjem, odnosom s učenicima i roditeljima te se dobro osjeća u svojoj učiteljskoj ulozi. Autorice smatraju da bit ovog određenja pedagoške kompetentnosti čine tri osnovna elementa: „doživljaj kontrole“, „odnos“ te „dobar osjećaj“ (Milanović i sur.; 2000; prema Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008; str. 149).

Milas navodi da se učiteljske kompetencije mogu definirati u tri područja:

- profesionalna kompetencija,
- pedagoško – didaktičko – metodičko posredovanje znanstvenih spoznaja u nastavi,
- radna kompetencija.

*Profesionalna kompetencija* pritom uključuje razinu općeg znanja učitelja, sposobnost planiranja te izvedbe zadataka, sudjelovanje u projektima i stručno usavršavanje. Nadalje, *pedagoško-didaktičko-metodička posredovanja znanstvenih spoznaja u nastavi* se odnose na usvajanje školske procedure, poznavanje i primjenu pedagoške prakse u teoriji i praksi, razvijanje vještina upravljanja razredom i vještine

rješavanja problema s disciplinom. U konačnici, *radna kompetencija* uključuje predanost poslu, vještinu suradnje i timskog rada, poznavanje jezika, poznavanje ICT tehnologije, kvalitetu rada i osjećaj odgovornosti (Milas, 2015).

Za razumijevanje kompetencija ili sposobnosti Stanojlović (2011) navodi neke bitne točke:

- kao jedna od najbitnijih točaka navodi se sposobnost konstruktivnog komuniciranja koja se najčešće koristi u društvenim situacijama poput pažljivog, slušanja, čitanja i dr.,
- sposobnost upravljanja konfliktima na konstruktivan način,
- uočavanje i shvaćanje različitih stavova koji su posljedica različitosti,
- suradnja,
- samokritičke i kritičke sposobnosti,
- timski rad,
- poticanje povjerenja prema drugim pojedincima,
- utjecajnost kao sposobnost uvjeravanja i izazivanja poželjnih reakcija i pridobivanja drugih.

Biti učitelj svakim danom postaje sve veći izazov. Zadaci koje suvremeno društvo stavlja pred škole, a samim time i pred učitelje, sve su zahtjevniji i kompleksniji. Niz je kompetencija (stručna, pedagoška, komunikacijska, informacijska, informatička) koje današnji učitelj mora posjedovati te ih kontinuirano usavršavati kako bi uspješno i kvalitetno obavljao sve svoje zadatke (Đuranović, Klasnić i Lapat, 2013). U osnovne kompetencije učitelja sve se više ističe uspješna suradnja s roditeljima, čiji učitelji trebaju biti inicijatori kako bi se roditelji osjećali ugodno u školskoj okolini. Između ostalog o inicijativi učitelja ovisi koliko će sami roditelji biti uključeni i aktivni u toj suradnji. Postoje istraživanja koja su pokazala da je rad odnosno suradnja s roditeljima, učiteljima najstresniji dio njihovog posla (Turnbull i Turnbull, 1986; prema Maleš, 2003), te da i roditeljima suradnja s učiteljima može biti izvor stresa te se čini opravdanim zapitati zašto je tako.

## 1.2. Roditeljstvo

Termin roditelj se prema Ljubetić (2007) odnosi na majku ili oca te autorica govori o dva moguća tipa roditelja – biološkim i socijalnim. Samo roditeljstvo općenito uključuje kako osjećaje prema djetetu, tako i ponašanja prema djetetu. Preciznije, prema Čudina–Obradović i Obradović (2006) pojam roditeljstva je širok pojam kojemu je teško prepoznati pravo značenje i smisao te se on može podijeliti u više podpojмова odnosno konstrukata. Prvi je *doživljaj roditeljstva* koji objedinjuje odlučivanje za djecu, preuzimanje i prihvaćanje roditeljske uloge što uključuje i redefiniranje vlastitih ciljeva i vrijednosti kao i doživljaj vlastite vrijednosti zbog ulaganja emocionalnog i materijalnog napora. *Roditeljska briga* odnosno *roditeljska skrb* kao drugi dio roditeljstva obuhvaća rođenje djeteta, zaštitu, brigu za njegov život, održavanje i razvoj. U treći dio se ubrajaju svi oni namjerni postupci odnosno *roditeljske aktivnosti i ponašanja* koja roditelj čini kako bi ostvario prethodne ciljeve. Na kraju, pod pojam roditeljstvo spada i *roditeljski odgojni stil* koji podrazumijeva sve emocionalne prilike roditeljstva unutar kojih se odnosi između djeteta i roditelja u svakodnevnom životu ostvaruju. Roditeljstvo možemo promatrati i kao proces koji obuhvaća skup intelektualnih, emocionalnih i materijalnih prilagodbi koje omogućavaju odraslima da postanu roditelji (Daly 2008; prema Pavlović, 2013). Za većinu odraslih ljudi roditeljstvo je jedan od najvažnijih razvojnih ciljeva odrasle dobi, ali i krajnji izvor smislenosti života (Reić Ercegovac i Penezić, 2012).

Roditeljstvo je važna i zahtjevna životna uloga (Maleš, 1988; Bašić i sur., 1993; Juul, 1996; Arendell, 1997; Moriarty i Fine, 2001; sve prema Ljubetić, 2007) koja roditelje stavlja pred izazov ne znajući ishod. „Roditeljstvo uključuje vještu i kreativnu uporabu znanja, iskustva i metoda“ (Arendell, 1997; prema Ljubetić 2007; str. 45). „Poželjan model roditelja za oblikovanje dječje osobnosti su oni roditelji koji su topli, vedri i optimistični, tolerantni, potičući, otvoreni i pristupačni u komunikaciji međusobno, ali i prema svojoj djeci“ (Ljubetić, 2007; str. 48). Prema Obiteljskom zakonu (NN, 103/15) dužnost roditelja je da brine o djetetovu zdravlju, razvoju, njezi, odgoju i obrazovanju, zaštiti, ostvarivanju odnosa i mjestu stanovanja.

Nadalje, literatura navodi kako je roditeljstvo, kao i ostale živote uloge, pod utjecajem povijesnih događanja, demografskih promjena, a ponajviše kulturnih

normi i vrijednosti. Stoga, zadaće i ciljevi roditeljstva, osim za preživljavanje djeteta i obitelji, variraju s obzirom na socijalni kontekst, pa se i očekivanja od roditeljstva mijenjaju s obzirom na društvene promjene. Zbog toga je roditeljstvo dugotrajan i složeni proces. „Za kvalitetno dizajniranje vanjskog svijeta u kojem se ostvaruje djetetov razvoj, posebice djetetov rani razvoj, najodgovorniji su njegovi roditelji/skrbnici. Kasnije se uključuju i drugi pojedinci (rodbina, vršnjaci) te različite društvene institucije (vrtić, škola, klubovi). Njihovo usklađeno djelovanje smatra se potrebnim i važnim“ (Ljubetić, 2014; str. 81).

Što se tiče uloge roditelja u odgoju i obrazovanju, različite literature nude podjele. Moguće je izdvojiti neke od njih: *roditelji kao podrška*, *roditelji kao učenici*, *roditelji kao pomagači*, *roditelji kao učitelji*, *roditelji kao kreatori politike*, *te roditelji kao korisnici* (Maleš, 2003; str. 70). Pravo roditelja, kada se govorimo iz perspektive školskog konteksta jest pravo na slobodno biranje škole, sigurnost djeteta u školi, informacije o školskom kurikulumu, informacije o tome što se od djeteta očekuje, informacije o odsutnosti djeteta, kao i pravo na sudjelovanje u donošenju odluka važnih za dijete, prisustvovanje roditeljskim sastancima i informacijama.

Roditelji koji se smatraju pedagoški kompetentnima su oni koji prepoznaju kada i u kojem trenutku je potrebno poduzeti određenu odgojnu radnju, te da ujedno bude u mogućnosti odabrati najbolji obrazovni oblik za svoje dijete. Da bi se smatrali pedagoški kompetentnima, roditelji bi trebali biti sposobni za nenasilno rješavanje sukoba, metode učinkovite komunikacije te za ostvarivanje kvalitetnih partnerskih odnosa (Kušević, 2009).

Roditelj je dužan djetetu osigurati redoviti oblik obrazovanja neovisno o njegovom zdravstvenom ili socijalnom stanju. Prema Obiteljskom zakonu (NN, 103/15) roditeljeva obveza je brinuti o svestranom i daljnjem obrazovanju djeteta te ga poticati na onaj oblik obrazovanja koji je u skladu s njegovim mogućnostima. Današnji roditelji imaju veliku odgovornost, a ne može se reći da su svi za tu odgovornost (i roditeljsku ulogu općenito) dobro pripremljeni. Manjak znanja ili nebriga o razvojnim karakteristikama djeteta, optimalnim uvjetima razvoja i prikladnim odgojnim postupcima može dovesti do potpuno pogrešnih procjena koje se kasnije mogu nepovoljno odraziti na djetetov razvoj.

### 1.3. Suradnja i partnerstvo roditelja i učitelja

Pojmovi suradnja i partnerstvo se često spominju u domaćoj literaturi, ali se po svom značenju razlikuju. Suradnja roditelja i učitelja najčešće se smatra procesom međusobnog informiranja, učenja, savjetovanja, druženja i dogovaranja, a sve to s ciljem dijeljenja odgovornosti za dječji razvoj (Maleš, 1996).

Prema Pašalić-Kreso (2004) razlika između pojmova partnerstva i suradnje definira se na način da suradnja razvija i njeguje površne i formalne odnose koji koliko god da su učestali ne mogu donijeti kvalitativne promjene, ako se međusobna komunikacija obitelji i odgojno obrazovne ustanove ne postavi na bitno drukčije osnove i ne promijeni se. Ono što je nužno promijeniti jest odnos prema djetetu, odnosno, percepciju njegove uloge i dobrobiti. Dok u partnerskom odnosu obitelj i škola smještaju djetetovu dobrobit na prvo mjesto, dapače, njihov cilj je pružanje maksimalne potpore jedni drugima, a sve u cilju djetetovog najboljeg interesa. Za partnerstvo se općenito može reći da predstavlja “poslovni odnos između dva ili više sudionika prema zajedničkom cilju, a ono uključuje uzajamno poštovanje, dijeljenje informacija, osjećaja i vještina, dogovaranje, zajedničko odlučivanje i priznavanje individualiteta obitelji” (Maleš, 2003; str. 67). U kontekstu partnerstva odgojno-obrazovne institucije i obitelji, u ovom slučaju škole i roditelja, Ljubetić partnerstvo određuje kao “najvišu razinu suradničkih odnosa pojedinaca iz obitelji i škole usmjerenih na postizanje zajedničkog cilja (dobrobit djeteta), a koji se odvijaju u određenom kontekstu i imaju određeno vrijeme trajanja” (2014; str. 4).

Uobičajeno termin suradnja se najčešće koristi kada želimo objasniti neku međusobnu komunikaciju, dogovaranje i/ili odrađivanje nekog posla bez obzira na formalno ili neformalno komuniciranje. Prema Maleš pod suradnjom roditelja i učitelja najčešće se misli na „proces međusobnog informiranja, savjetovanja, učenja, dogovaranja i druženja, a u cilju dijeljenja odgovornosti za dječji razvoj i akademska postignuća“ (2003; str. 66).

Društvene promjene danas sve više nameću roditeljima, uz roditeljsku ulogu, jako mnogo posla te različiti izvori stresa mogu biti povezani sa sve većim promjenama odnosa između roditelja i odgojno–obrazovne ustanove. „Stavljajući u prvi plan pitanje kvalitete tog odnosa sve se češće govori o potrebi uspostavljanja

partnerskih odnosa. Za partnerstvo općenito se može reći da predstavlja poslovni odnos između dva ili više sudionika“ (Maleš, 2003; str. 67). Povezanošću odgojno-obrazovne institucije i obitelji, djetetova socijalizacija i napredak biti će uspješniji, a kvalitetnu suradnju karakterizira česta interakcija i komunikacija, razmjena informacija te uspostava odnosa u kojem se ostvaruje uzajamno uvažavanje i povjerenje. Suradnja i partnerstvo učitelja s roditeljima potpomaže i može značajno doprinijeti djetetovom školskom napretku i uspjehu te ostalim aspektima djetetova razvoja poput socijalnog, emocionalnog, kognitivnog, moralnog, itd. „Da bi se suradnja realizirala, potrebno je postojanje osnovnog preduvjeta – zainteresiranosti sudionika za suradnju. Samo ako su sudionici motivirani i žele surađivati moguće je takvu aktivnost i realizirati. Dok nije ispunjen taj uvjet, suradnje ne može biti“ (Maleš, 2003; str. 72).

Maleš navodi nekoliko tipova roditelja kroz oči učitelja: „*roditelji kao problem, roditelji kao protivnici, roditelji kao ranjivi, roditelji kao manje sposobni, roditelji kao oni kojima je potreban savjet, roditelji kao uzrok, roditelje držati na „profesionalnoj udaljenosti“*“ (2003; str. 75-76).

U istraživanju provedenom na odgojiteljima (Maleš, 1993; prema Maleš, 2003) utvrđeno je da većina odgojitelja jest spremna za suradnju i smatraju ju važnom za svoj poslovni uspjeh i uspjeh rada djece. Isto tako istraživanje provedeno na studentima završnih godina Učiteljskog fakulteta u Puli, Rijeci i Zagrebu (Močinić, 2007), njih 69 bilo je upitano u anketama o svojim stavovima o stečenim profesionalnim kompetencijama, o načinima rada na učiteljskom studiju te o utjecaju korištenih načina rada na razvoj njihovih učiteljskih kompetencija. Rezultati ankete su pokazali kako se studenti smatraju kompetentnima s obzirom na stečeno znanje svoje struke. Međutim, negativna procjena se odnosi na nastavne strategije, na nedovoljan rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, timski rad i suradnju s roditeljima. Na pitanje koje kolegije bi nadodali u kurikulum, najčešći odgovori su bili *razredništvo i suradnja s roditeljima, vođenje pedagoške dokumentacije te organizacijske vještine*.

Osposobljavanje učitelja u području suradnje s roditeljima, koja je sastavni dio njihovog posla, može doprinijeti razvijanju pozitivnog stava prema roditeljima i suradnji s roditeljima općenito, ali i ta suradnja će biti kvalitetnija (Maleš, 2003). Ista

autorica također navodi kako učiteljska struka ima elemente savjetodavne struke te se to od nje posebno očekuje ali „ta okolnost često učitelje plaši jer misle da moraju imati spremne odgovore i rješenja za sve situacije. A to je nemoguće. Naime, najčešće oni nisu ni minimalno osposobljeni za savjetodavni rad“ (Maleš, 2003; str. 69).

Moguće je da mnogi budući učitelji očekuju da će roditelji biti izvor problema u radu s djecom te da nisu adekvatno pripremljeni za svoju roditeljsku ulogu. Upravo takvi stavovi mogu negativno djelovati na buduće suradničke odnose koji su sastavni dio odgojno-obrazovnog procesa, odnosno mogu utjecati i na kvalitetu te suradnje ali i na trud koji će učitelji biti spremni uložiti u nju.

S obzirom na prethodno navedeno, ovim radom se nastojao dobiti uvid u to kakva su općenito razmišljanja budućih učitelja/učiteljica o različitim aspektima suradnje s roditeljima i roditeljskoj ulozi. U daljnjem tekstu i analizi se navode rezultati provedenog istraživanja o očekivanjima studenata u radu s roditeljima, doživljaju vlastite kompetentnosti za suradnju te prilikama za učenje o tom području odabrane profesije.



## 2. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

### 2.1. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja provedenog u sklopu ovog rada je bio ispitati kakva očekivanja imaju studenti/ce 4. i 5. godine učiteljskih studija vezanih uz suradnju s roditeljima. Istraživanjem se htjelo saznati kakve kompetencije za rad i suradnju s roditeljima studenti misle da posjeduju te koliko im je obrazovanje na studiju pružilo priliku da nauče o suradnji s roditeljima. Nadalje, htjelo se ispitati koje karakteristike i ponašanja roditelja budući učitelji procjenjuju važnim za djetetov razvoj, a također se htjelo provjeriti ima li ikakve značajne razlike u kompetentnosti i očekivanjima između studenata 4. i 5. godine studija, te ima li razlike između studenata koji pohađaju studij s modulom od onih koji pohađaju studij s usmjerenjima.

### 2.2. Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 184 studenata/studentica četvrte i pete godine integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog studija primarnog obrazovanja na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu. Prosječna dob studenata je  $M=23,8$  (minimalna 21, a maksimalna 30). Sudjelovanje u istraživanju bilo je dobrovoljno i anonimno.

*Tablica 1*  
Struktura uzorka s obzirom na godinu studija i studijski program

Studijski program	Godina studija		N
	4. godina	5. godina	
S modulima	57	53	110 (59,8%)
S usmjerenjima	43	31	74 (40,2%)
N	100 (54,3%)	84 (45,7%)	184

### 2.3. Mjerni instrumenti i postupak

Za potrebe istraživanja studenti su ispunili upitnik kojim su se prikupili podaci o njihovoj dobi, godini studija te modulu/smjeru studija, a u upitnik su bile uključene i skale osmišljene za potrebe ovog istraživanja u sklopu kojih su studenti trebali procijeniti koliko se slažu s tvrdnjama vezanim uz određene aspekte učiteljskog studija. Ponuđene tvrdnje bile su vezane uz određene situacije s kojima se mogu susresti kao budući učitelji te su za svaku procijenili koliko ih očekuju u vlastitom radu (npr. neke od tvrdnji koje su vezane uz očekivanja procjenjivali u svom radu su: očekuju li poteškoće u komunikaciji s roditeljima, očekuju li hoće roditelji držati do njihovog stručnog mišljenja i sl.).

Nadalje, upitnik je uključivao i skalu s tvrdnjama koje su se odnosile na pojedine aspekte suradnje s roditeljima, a studenti su za svaku tvrdnju trebali procijeniti koliko se osjećaju kompetentnim za svaki od navedenih aspekata suradnje s roditeljima, pri čemu su procjene davali na skali od 1- *nimalo* do 5 – *vrlo mnogo*. Studente se također upitalo da opišu jednu karakteristiku ili ponašanje roditelja za koje očekuju da bi im moglo predstavljati najveću prepreku ili poteškoću u njihovoj budućoj suradnji. Podaci prikupljeni istraživanjem su obrađeni pomoću SPSS statističkog programa, a rezultati su prikazani u tablicama i na slikama.

### 3. REZULTATI I RASPRAVA

#### *Percepcija prilika i važnosti učenja o pojedinim aspektima vezanima uz suradnju s roditeljima i roditeljsku ulogu tijekom studija*

Dio pitanja na koje su studenti u upitniku odgovarali odnosio se na percepciju učenja, odnosno prilika za učenje o pojedinim aspektima vezanima uz suradnju s roditeljima i roditeljsku ulogu tijekom studija (na skali od 1 – *uopće se ne slažem* do 5 – *u potpunosti se slažem*), a podaci su prikazani u tablici 2. Na temelju faktorske analize izdvojena su dva faktora koja zajedno objašnjavaju 67,27% varijance (F1=46,94%, F2=20,33%), pri čemu se jedan faktor (F1) odnosi na prilike za učenje o roditeljskoj ulozi i suradnji s roditeljima, a drugi faktor (F2) na prilike za učenje o roditeljskim sastancima i informacijama.

*Tablica 2*

Prosječne vrijednosti, standardne devijacije i faktorska zasićenja pojedinih tvrdnji vezanih uz prilike o učenjima o određenim aspektima suradnje s roditeljima (N=184)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>
1. Na studiju smo imali prilike naučiti o važnosti uloge roditelja u djetetovu razvoju općenito.	3,4	1,02	.63	
2. Na studiju smo imali prilike naučiti kako adekvatno komunicirati s roditeljima budućih učenika.	2,2	0,98	.82	
3. Na studiju smo imali prilike naučiti kako poticati roditelje na suradnju sa školom.	2,3	0,90	.85	
4. Na studiju smo imali prilike naučiti o važnosti uloge roditelja u djetetovu odgoju i obrazovanju.	3,3	0,95	.68	
5. Smatram da na studiju nismo stekli potrebna znanja i vještine za sustavnu suradnju s roditeljima.*	3,9	1,01	.63	
6. Na studiju smo imali prilike naučiti kako organizirati i voditi roditeljske sastanke.	1,9	1,04		.71
7. Na studiju smo imali prilike naučiti kako voditi individualne informacije s roditeljima.	1,8	0,94		.63
1. faktor - Roditeljska uloga i suradnja s roditeljima	2,7	0,74		
2. faktor - Roditeljski sastanci i informacije	1,9	0,91		

F1 – 1. faktor: roditeljska uloga i suradnja s roditeljima

F2 – 2. faktor: roditeljski sastanci i informacije

\* - tvrdnja je za potrebe faktorske analize rekodirana

Kako bi se provjerilo razlikuju li se rezultati na prethodna dva faktora s obzirom na godinu i program studija, izračunata je dvosmjerna analiza varijance, a dobiveni rezultati prikazani su u tablicama 3 i 4.

*Tablica 3*

Procjene prilika za učenje o roditeljskoj ulozi i suradnji s roditeljima s obzirom na godinu studija i studijski program

F1	Godina studija			
	4. godina		5. godina	
Studijski program	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
S modulima	2,5	0,67	2,9	0,71
S usmjerenjima	2,6	0,81	2,8	0,80
Glavni efekt godine	$F=8,48, p<.01$			
Glavni efekt programa	$F=0,01, p>.05$			
Interakcija	$F=0,67, p>.05$			

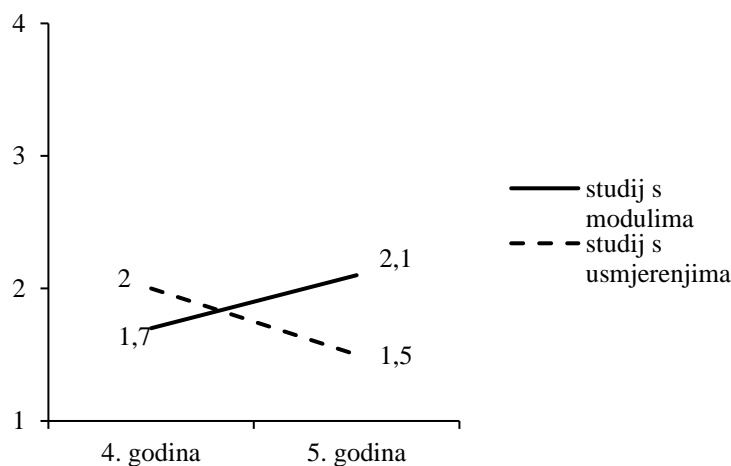
Dobiveni rezultati prikazani u prethodnoj tablici ukazuju na to da je značajan glavni efekt godine i to u smjeru da studenti 5. godine, u odnosu na studente 4. godine, daju više procjene, odnosno percipiraju kako su na studiju imali nešto više prilike naučiti o suradnji s roditeljima i važnosti roditeljske uloge. Glavnog efekta studijskog programa nema (kao niti interakcije glavnih efekata), dakle studenti oba studijska programa percipiraju da su imali podjednako prilike naučiti o suradnji s roditeljima i važnosti roditeljske uloge.

*Tablica 4*

Procjene prilika za učenje o roditeljskim sastancima i informacijama s obzirom na godinu studija i studijski program

F2	Godina studija			
	4. godina		5. godina	
Studijski program	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
S modulima	1,7	0,69	2,1	1,03
S usmjerenjima	2,0	0,94	1,5	0,85
Glavni efekt godine	$F=0,33, p>.05$			
Glavni efekt programa	$F=1,34, p>.05$			
Interakcija	$F=11,86, p<.01$			

Rezultati prikazani u tablici 4 pokazuju kako glavni efekti nisu značajni, no njihova interakcija jest te je ona, radi veće preglednosti, prikazana na slici 1.



Slika 1. Procjene prilika za učenje o roditeljskim sastancima i informacijama tijekom studija s obzirom na godinu studija i studijski program

Interakcija prikazana na prethodnoj slici ukazuje na to da na četvrtoj godini studenti koji studiraju na programu s usmjerenjima procjenjuju da su o ovom području imali prilike više naučiti o roditeljskim sastancima i informacijama nego studenti koji studiraju na programu s modulima, dok je na 5. godini situacija obrnuta – procjene studenata s usmjerenima opadaju, a procjene studenata s modulima rastu. Značajnija razlika u odslušanim kolegijima postoji samo u održanim satovima Metodika, gdje su studenti pete godine u prednosti u odnosu na studente četvrte, jer im broj odslušanih i održanih sati, te snalaženje u različitim situacijama pridonosi nešto većem iskustvu u radu s učenicima. S promjenom kurikula, tj. početkom slušanja i izvođenja metodičkih kolegija, na 4. i 5. godini studenti s usmjerenjima i modulima nemaju nikakve kolegije koji bi potpomogli u učenju o roditeljskim sastancima i informacijama. Uvidom u studijske programe može se uočiti kako su zajednički kolegiji studenata s četvrte godine sljedeći: Metodologija društvenih znanosti, Kvalitativne i kvantitativne metode (1), Scenska kultura, Metodika hrvatskoga jezika 1, Metodika hrvatskoga jezika 2, Metodika matematike 1, Metodika matematike 2, Metodika prirode i društva 1, Metodika prirode i društva 2, Metodika glazbene kulture 2, Metodika glazbene kulture 3, Metodika likovne kulture 2, Metodika likovne kulture 3, Kineziološka metodika 2, Kineziološka metodika 3,

Stručno-pedagoška praksa 4. Nadalje, zajednički kolegiji pete godine su sljedeći: Školski propisi i dokumentacija, Metodika hrvatskoga jezika 3, Metodika hrvatskoga jezika 4, Metodika matematike 3, Metodika matematike 4, Metodika prirode i društva 3, Metodika prirode i društva 4, Interdisciplinarni pristup medijima, Stručno pedagoška praksa 5. Kolegij Školski propisi i dokumentacija uvodi studente posljednje godine u okvir priče o sastancima i informacijama s roditeljima, te je moguće da zato studenti 5. godine izjavljuju da su imali više prilike za učenje o navedenim temama.

U tablici 5. nalazi se popis obaveznih kolegija (pedagoško-psihološko-metodičkih) koji na Učiteljskom fakultetu od prve godine slušaju studenti, a kroz koje studenti mogu naučiti sadržaje povezane sa suradnjom učitelja i roditelja.

*Tablica 5*

Popis obaveznih pedagoško-psihološko-metodičkih kolegija na učiteljskom studiju

Godina studija	Studiji	Praksa
1.	- Opća pedagogija - Školska pedagogija - Teorije nastave i obrazovanja	Stručno-pedagoška praksa
2.	- Motivacija i socijalni odnosi u razredu - Nastavni kurikulum	SPP
3.	- Rane socijalno-pedagoške intervencije (obavezan samo modulu Odgojne znanosti)	SPP
4.	- Metodike - Metodike	SPP
5.	- Školski propisi i dokumentacija	SPP

Nadalje, analizirani su odgovori studenata na tvrdnje vezane uz važnost učenja o roditeljskoj ulozi odnosno potrebi za boljim upoznavanjem s tom ulogom te tvrdnje vezane uz suradnju i partnerstvo s roditeljima u odgojno-obrazovnom procesu. Dobiveni rezultati prikazani su u tablici 6.

*Tablica 6*  
Procjena razumijevanja uloge roditelja i suradnja s roditeljima

	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Potrebno je puno više pozornosti posvetiti razumijevanju uloge roditelja u odgoju i obrazovanju djeteta.	4,2	0,83
2. Potrebno je više pozornosti posvetiti razumijevanju toga što znači biti roditelj.	4,0	0,87
3. Ravnopravno partnerstvo s učiteljima u obrazovanju djeteta je izrazito važno.	4,6	0,65
4. Suradnja roditelja i učitelja može značajno doprinijeti djetetovom školskom napretku i uspjehu.	4,8	0,43

Neovisno o godini studija i studijskom programu, studenti se uglavnom slažu da je na studiju potrebno puno više pozornosti posvetiti razumijevanju uloge roditelja u odgoju i obrazovanju djeteta (prosječna procjena na skali od 1 do 5 iznosi  $M=4,2$ ,  $SD=0,83$ ), te da je potrebno puno više pozornosti posvetiti razumijevanju toga što znači biti roditelj (prosječna procjena na skali od 1 do 5 iznosi  $M=4,0$ ,  $SD=0,87$ ). Amidei (1993; prema Ljubetić, 2007) navodi da je „roditeljstvo moguće shvaćati kao proces koji od roditelja zahtijeva prilagodbu, rast i sazrijevanje te stalno učenje novih vještina kao što su taktična i asertivna komunikacija, pregovaranje, nenasilno rješavanje problema, vođenje i slično“ (Amidei, 1993; prema Ljubetić, 2007; str. 47). Za uspješne roditelje se smatra da će pronaći najbolja rješenja i donijeti nabolje odluke za suočavanje sa stresom koje donose suvremeni problemi i roditeljstvo i to „pronalazeći vrijeme i energiju za kvalitetno bavljenje djecom, pred njih postavljaju razumna očekivanja, pružaju im potporu i razumijevanje, komuniciraju otvoreno i prijateljski, a stres vide kao privremeni izazov koji je moguće rješavati“ (Bašić i sur., 2002; prema Ljubetić, 2007; str. 51).

Studenti su svjesni važnosti ove teme te su željni većeg broja kolegija ili opsežnije obrade ove teme u sklopu već postojećih kolegija koji bi ih bolje usmjerili kroz studij i pomogli pripremiti jednog dana za rad s roditeljima. Mogućnost bi se mogla prikazati i na praktičnim dijelovima pojedinih kolegija, poput odrade „zamišljenog“ roditeljskog sastanka. S obzirom na stručnu praksu kroz svih pet godina studija, studentima bi bilo od velikog značenja da sudjeluju barem jednom na uvodnom roditeljskom sastanku (u 1. razredu), ili da se u nekom obliku uz odrađenu

stručnu praksu, s dodijeljenim mentorom u razredu sudjeluje na informacijama, no to bi zahtijevalo određenu prilagodbu stručne prakse. Mentor bi u velikoj mjeri mogao pomoći studentu ukazujući na što je potrebno obratiti pozornost i ukazati na jasnu distinkciju studentu između bitnog na informacijama i na roditeljskim sastancima.

Nadalje, studenti procjenjuju i da je ravnopravno partnerstvo roditelja s učiteljima u obrazovanju djeteta izrazito važno (prosječna procjena na skali od 1 do 5 iznosi  $M=4,6$ ,  $SD=0,65$ ). Studenti se također izrazito slažu da suradnja roditelja i učitelja može značajno doprinijeti djetetovom školskom napretku i uspjehu (prosječna procjena na skali od 1 do 5 iznosi  $M=4,8$ ,  $SD=0,43$ ) te ostalim aspektima djetetova života (prosječna procjena na skali od 1 do 5 iznosi  $M=4,8$ ,  $SD=0,41$ ). U odgoju i obrazovanju sudjeluju i roditelji i škola. Dijete uz roditelje stječe znanja i vještine s kojima dolazi u školu, te tada započinje suradnja roditelja i učitelja. Kako bi se postigao cilj koji je na vrhu prioriteta svima onima koji su u odgojno-obrazovnom kontaktu s djecom (roditelji, učitelji, ostali odgojno-obrazovni djelatnici), a podrazumijeva stvaranje samostalne, savjesne, odgovorne i kozmopolitske ličnosti djeteta, nužno je uspostaviti povezujuću kariku između roditelja i nastavnika, a ta karika upravo nosi naziv partnerstvo (Kosić, 2009; str. 227).

Sudionici ovog istraživanja se u potpunosti slažu da suradnja i partnerstvo roditelja i učitelja može donijeti pozitivne učinke u kontekstu odgojno-obrazovnih potreba djeteta, samo je pitanje koliko se budući učitelji ustvari osjećaju kompetentnima za ostvarivanje ili pokušaje ostvarivanja tog partnerstva.

Kolika je važnost suradnje i partnerstva između roditelja i nastavnika u školi, ali i izvan nje, pokazuje i Bronfenbrennerova teorija ekološkog sustava koja se odnosi na sva moguća okruženja odnosno kontekste koji izravno ili neizravno utječu na dijete (Kosić, 2009; str. 228). Weiss, Kreider, Lopez i Chatman (2005) navode da u okviru tog sustava središnje mjesto zauzima dijete oko kojeg se u obliku koncentričnih krugova nastavljaju mikrosustav (roditelji, učitelji), mezosustav (škola, susjedstvo, zajednica), egzosustav (daljnji članovi obitelji, radno mjesto roditelja) i makrosustav (kulturne vrijednosti, vjerske vrijednosti, običaji i prihvatljiva ponašanja), a promotrimo li malo spomenuti sustav, primijetit ćemo da je prvi sustav, odnosno sustav najbliži djetetu, upravo mikrosustav kojeg čine roditelji i učitelji.



### *Očekivanja studenata vezana uz suradnju s roditeljima*

Studenti su također zamoljeni da odgovore na pitanja koja se odnose na njihova očekivanja vezana uz pojedine situacije koje su moguće u njihovom budućem radu (na skali od 1 – *uopće ne očekujem* do 5 – *očekujem u velikoj mjeri*), a podaci su prikazani u tablici 5. Na temelju faktorske analize skale izdvojena su dva faktora koja skupa objašnjavaju 57,44% varijance (F1=39,85%, F2=17,59%). Pri tom se jedan faktor (F1) odnosi na očekivanja vezana uz uključenost roditelja u obrazovanje djeteta, a drugi faktor (F2) na očekivanja vezana uz poteškoće u komunikaciji s roditeljima.

*Tablica 7*

Prosječne vrijednosti, standardne devijacije i faktorska zasićenja pojedinih tvrdnji ( $N=184$ )

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>
1. Očekujete li da će se roditelji uključivati u školski napredak svoje djece?	3,8	0,72	.73	
2. Očekujete li da će roditelji poslušati Vaše savjete u vezi odgojno-obrazovnih pitanja?	3,4	0,84	.75	
3. Očekujete li da će roditelji redovito dolaziti na roditeljske sastanke i informacije.	3,7	0,86	.70	
4. Očekujete li da će roditelji Vaših učenika rado surađivati s Vama?	3,7	0,76	.70	
5. Očekujete li da će roditelji djetetu ukazivati na važnost obrazovanja u životu?	3,8	0,84	.77	
6. Očekujete li poteškoće u komunikaciji i suradnji s roditeljima?	3,6	0,83		.85
7. Očekujete li poteškoće u izgradnji povjerenja između Vas i roditelja?	2,9	0,90		.80
8. Očekujete li da će Vas rad s roditeljima opterećivati više nego rad s učenicima?	3,7	0,99		.61
1. faktor – očekivanja vezana uz uključenost roditelja u obrazovanje djeteta	3,7	0,60		
2. faktor – očekivanja poteškoća u komunikaciji s roditeljima	3,4	0,70		

F1 - očekivanja vezana uz uključenost roditelja u obrazovanje djeteta

F2 – očekivanja poteškoća vezanih uz komunikaciju s roditeljima

Nadalje, provjerilo se razlikuju li se rezultati na prethodna dva faktora s obzirom na godinu i program studija, a dobiveni rezultati dvosmjerne analize varijance prikazani su u tablicama 8 i 9.

*Tablica 8*

Očekivanja vezana uz uključenost roditelja u obrazovanje djeteta s obzirom na godinu studija i studijski program

Studijski program	Godina studija			
	4. godina		5. godina	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
S modulima	3,6	0,63	3,8	0,62
S usmjerenjima	3,6	0,52	3,6	0,55
Glavni efekt godine	$F=3,79, p>.05$			
Glavni efekt programa	$F=2,36, p>.05$			
Interakcija	$F=0,92, p>.05$			

*Tablica 9*

Očekivanja vezana uz poteškoće u komunikaciji s roditeljima s obzirom na godinu studija i studijski program

Studijski program	Godina studija			
	4. godina		5. godina	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
S modulima	3,4	0,71	3,3	0,77
S usmjerenjima	3,4	0,61	3,5	0,65
Glavni efekt godine	$F=0,24, p>.05$			
Glavni efekt programa	$F=0,76, p>.05$			
Interakcija	$F=0,87, p>.05$			

Rezultati prikazani u tablicama 8. i 9. ukazuju kako nema razlike u pojedinim očekivanjima studenata s obzirom na godinu studija i studijski program, niti kada je riječ o očekivanjima vezanima uz uključenost roditelja u obrazovanje djeteta, niti kada je riječ o očekivanjima vezanima uz poteškoće u komunikaciji s roditeljima. Interakcija između navedenih nezavisnih varijabli također nije značajna. Prosječni rezultati ukazuju da studenti očekuju uključenost roditelja u obrazovanje svog

djeteta, odnosno da nemaju u startu predrasuda da će im ići loše ili da će im roditelji ili rad s njima predstavljati probleme (prosječne procjene su  $M=3,7$  i  $M=3,4$ ).

Kako bi se dobio dodatni uvid u očekivanja studenata, studenti su zamoljeni i da navedu jednu karakteristiku ili ponašanje roditelja za koje očekuju da bi moglo predstavljati prepreku ili poteškoću u njihovoj uspješnoj suradnji s roditeljima. Analiza njihovih odgovora pokazala je da se studenti najviše pribojavaju roditeljske sumnje u stručnost učitelja, njihove tvrdoglavosti, neobjektivnosti te odbijanja suradnje. Neki od zanimljivih navedenih poteškoća i strahova navedeni su i agresivnost roditelja te reakcije roditelja za koje smatraju da su više obrazovani od njih samih.

*Tablica 10*

Moguće prepreke ili poteškoće u suradnji s roditeljima koje studenti navode (prikazan je broj studenata koji je određenu prepreku/poteškoću naveo)

	<i>N</i>	%
1. Roditeljsko negiranje problema i nesuradnja.	33	17,93
2. Subjektivno razmišljanje roditelja „da je njihovo dijete najbolje“.	27	14,67
3. Sumnja u stručnost učitelja.	26	14,13
4. Nezainteresiranost roditelja.	23	12,5
5. Nerazumijevanje roditelja.	11	5,97

U tablici su navedene prepreke koje su studenti najčešće navodili. Razumljivo je da se pribojavaju ovih poteškoća u suradnji s roditeljima jer nemaju još radnog iskustva i pamte ona loša od kolega koji već duže rade. Roditelj kao prvi sudionik u djetetovu odgoju i obrazovanju, odlučuje što smatra da je najbolje za njegovo dijete, što često može dovesti do sukoba mišljenja ili neodobravanja s učiteljske strane. Koliko god svi bili svjesni korisnosti suradnje škole i obitelji za dječji razvoj, u praksi se taj odnos teško ostvaruje. Slično navodi i Hornby (2000; prema Maleš, 2003) koji opisuje više roditelja čija ponašanja dovode do zapreka u kvalitetnim međuljudskim (učitelj – roditelj) odnosima: roditelji kao problem su oni

koji se ne slažu s učiteljevim mišljenjem, žele drugo profesionalno mišljenje te imaju određene zahtjeve. Druga skupina su roditelji kao protivnici koje učitelji tako gledaju jer se ne slažu oko određenih odgojnih ciljeva i pristupa u rješavanju problema djeteta. Zbog malo dostupne literature i još manje znanstvenih radova koji se bave ovim problemom, pojedinci su prepušteni sami sebi. Što znači da se svatko mora sam snalaziti u situaciji u kojoj se nađe s roditeljima. Maleš još navodi kako se zbog toga najčešće smatra da je tada svaki učitelj sposoban za suradnju s roditeljima i „da se za uspješno ostvarivanje ove uloge ne treba stručno pripremati“ (2003; str. 73).

### *Doživljaj vlastite kompetentnosti u području suradnje s roditeljima*

Nadalje, studenti su također procijenili percepciju vlastite kompetentnosti za pojedine aspekte suradnje s roditeljima (na skali od 1 – *nimalo* do 5 – *vrlo mnogo*), a prosječne procjene, kao i opća procjena odnosno percepcija vlastite kompetentnosti za suradnju s roditeljima (prosječna vrijednost svih tvrdnji) prikazani su u tablici 11.

*Tablica 11*

Prosječne procjene vlastite kompetentnosti za pojedine aspekte suradnje s roditeljima

<i>Koliko se osjećate kompetentnom/im za...</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. ... informiranje roditelja o ponašanju djeteta	3,9	0,82
2. ... informiranje roditelja o djetetovim odnosima s vršnjacima	3,9	0,74
3. ... savjetovanje roditelja u području učenja	3,9	0,87
4. ... informiranje roditelja o djetetovom napretku u učenju	3,8	0,85
5. ... objektivnost u komunikaciji s roditeljima	3,8	0,87
6. ... zadobivanje povjerenja roditelja	3,8	0,79
7. ... poticanje roditelja na suradnju sa školom	3,7	0,87
8. ... savjetovanje roditelja u području djetetova ponašanja	3,6	0,85
9. ... informiranje roditelja o mogućim poteškoćama djeteta	3,5	0,92
10. ... savjetovanje roditelja o izgradnji djetetova samopoštovanja	3,5	0,91
11. ... vođenje roditeljskih sastanaka	2,9	1,10
<i>Opća procjena kompetentnosti</i>	3,7	0,62

Studenti pokazuju da se osjećaju najviše kompetentnima za pružanje individualnih informacija roditeljima o njihovom djetetu, poput njegovog odnosa s vršnjacima te o samom ponašanju djeteta, ali i za savjetovanje o području učenja. Nešto niža procjena kompetentnosti je dobivena za vođenje roditeljskih sastanaka, te uz to ide pretpostavka da bi im problem predstavljalo bilo kakvo grupno vođenje sastanaka ili npr. radionica za roditelje. Na temelju prosječnih procjena (i ukupne prosječne procjene) može se općenito reći da se studenti osjećaju relativno kompetentnima za pojedine oblike suradnje i komunikacije s roditeljima.

Nekoliko je mogućih obrazloženja ovog pozitivnog viđenja vlastite kompetencije za pojedine aspekte suradnje s roditeljima. Prvo što bi se moglo pretpostaviti jest da su studenti tijekom studija imali dovoljno prilike saznati o određenim aspektima suradnje s roditeljima, no ako se uzmu u obzir rezultati prikazani u tablici 2. koji govore upravo o relativno niskoj procjeni ovih prilika te u tablici 6. koji govore o relativno visokoj procjeni studenata kada je riječ o potrebi dodatnog upoznavanja s roditeljskom ulogom, onda ovo obrazloženje postaje upitno. Moguće je da su studenti na praksi imali prilike upoznati se s (barem nekim) aspektima suradnje s roditeljima, pa bi to moglo biti u podlozi dobivenih rezultata. Također je moguće da je u podlozi dobivenih rezultata i to da su studenti samostalno proučavali literaturu iz ovog područja, a moguće je i da su taj dojam stekli na temelju svakodnevne interakcije s ljudima iz svoje okoline, primarno s roditeljima koje poznaju (vlastiti roditelji, roditelji prijatelja, prijatelji koji su roditelji) ili su imali dodatnih prilika čuti iskustva učitelja u radu s roditeljima.

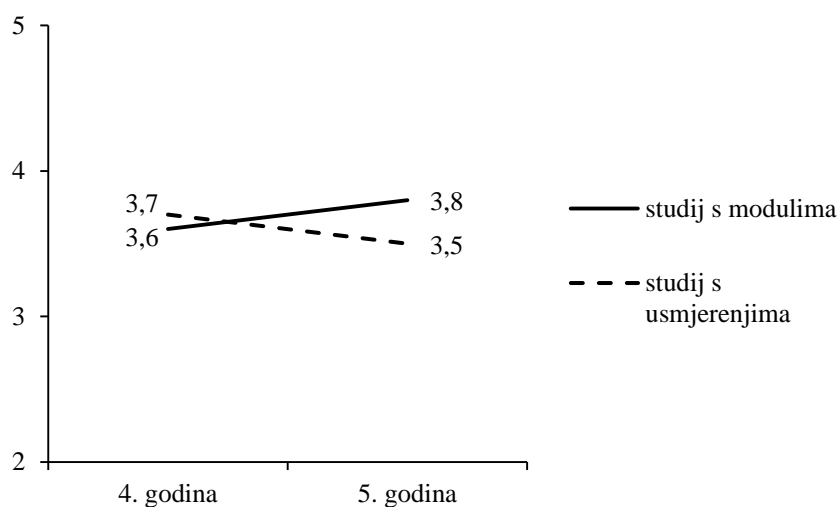
Nadalje, provjereno je i razlikuje li se opća percepcija vlastite kompetentnosti za suradnju s roditeljima s obzirom na godinu studija i studijski program, a rezultati dvosmjerne analize varijance prikazani su u tablici 12.

Tablica 12

Opći doživljaj vlastite kompetentnosti za suradnju s roditeljima s obzirom na godinu studija i studijski program

Studijski program	Godina studija			
	4. godina		5. godina	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
S modulima	3,6	0,56	3,8	0,69
S usmjerenjima	3,7	0,63	3,5	0,54
Glavni efekt godine	$F=0,06, p>.05$			
Glavni efekt programa	$F=2,03, p>.05$			
Interakcija	$F=4,05, p<.05$			

Rezultati prikazani u tablici 12. ukazuju kako glavni efekti nisu značajni, međutim njihova interakcija jest, a prikazana je na slici 2.



Slika 2. Percepcija vlastite kompetentnosti za suradnju s roditeljima s obzirom na godinu studija i studijski program

Interakcija nezavisnih varijabli ukazuje da doživljaj vlastite kompetentnosti za suradnju s roditeljima kod studenata koji studiraju po studijskom programu s modulima od 4. do 5. godine raste, dok kod studenata koji studiraju po programu s usmjerenjima opada. Studenti s usmjerenjima nemaju dodatne aktivnosti kroz zadnju godinu studija te im se većina kolegića nadodaje prema njihovim usmjerenjima

(engleski, njemački jezik). Od obveznih kolegija među kojima su sve Metodike, studenti još slušaju i polažu kolegije Govor i razgovor na engleskom jeziku, Njemački jezik znanstvenog diskursa, Multikulturalni i europski identiteti, Pisanje akademskog teksta na engleskom jeziku, Suvremeni roman engleskog govornog područja za djecu i mladež, Interkulturalno učenje.

Također je provjereno je li doživljaj vlastite kompetentnosti za suradnju s roditeljima povezan s procjenom prilika za učenje o određenim aspektima tog područja tijekom studija te percepcijom očekivanja poteškoća u tom području. Korelacije navedenih varijabli prikazane su u tablici 13.

*Tablica 13*

Korelacija doživljaja vlastite kompetentnosti za suradnju s roditeljima i prilika za učenje te očekivanja vezanih uz suradnju s roditeljima

	<i>r</i>
Prilike za učenje o roditeljskoj ulozi i suradnji s roditeljima	.27**
Prilike za učenje o roditeljskim sastancima i informacijama	.20**
Očekivanja vezana uz uključenost roditelja u obrazovanje djeteta	.28**
Očekivanja vezana uz poteškoće u komunikaciji s roditeljima	-.16*

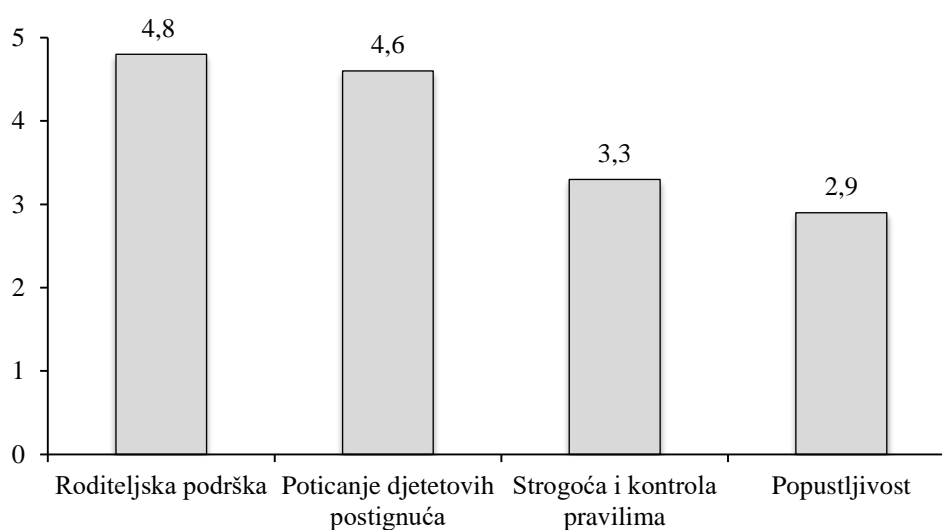
\*\* -  $p < .01$ .; \* -  $p < .05$

Kao što korelacije prikazane u tablici 13. pokazuju, oni studenti koji vlastitu kompetentnost za suradnju s roditeljima percipiraju višom, procjenjuju da su tijekom studija imali više prilika za učenje o roditeljskoj ulozi i suradnji s roditeljima te o roditeljskim sastancima i informacijama. Nadalje, studenti koji se doživljavaju kompetentnijima u području suradnje s roditeljima, u većoj mjeri očekuju i da će roditelji biti uključeni u obrazovanje svog djeteta, te u manjoj mjeri očekuju određene poteškoće u komunikaciji s roditeljima. Uz mogućnost i pretpostavku za željom o učenju suradnje i komunikacije s roditeljima, studenti su mogli sami sebi stvoriti ozračje u kojem su gledali učitelje - mentore ili razgovarati s njima o njihovom radu s roditeljima, ili sami na praksi ili su bili u kontaktu s roditeljima tijekom nekih studentskih poslova, poput dječjih rođendaonica. Postoji mogućnost da

neki od njih smatraju da su „prirodno nadareni“ za rad i komunikaciju s ljudima te im budući posao s roditeljima ne predstavlja nikakav stres, problem ni prepreku. S obzirom da nije ispitano koliko i što su formalno o suradnji i komunikaciji učili, a što neformalno, ne može se s točnošću utvrditi zahvaljujući čemu se neki studenti osjećaju kompetentnijima.

### *Percepcija važnosti određenih ponašanja roditelja za djetetov razvoj*

U konačnici, studenti su zamoljeni da procijene koliko su određene karakteristike i ponašanja roditelja, po njihovom mišljenju, važne za djetetov razvoj (na skali od 1 – uopće nije važno do 5 – izrazito je važno), a dobivene procjene prikazane su na slici 3.



*Slika 3.* Prosječne procjene važnosti pojedinih roditeljskih ponašanja za djetetov razvoj

Od navedenih karakteristika tj. ponašanja roditelja, studenti najvažnijom smatraju *Roditeljsku podršku* u koju spadaju neke karakteristike poput npr. saznanja o tome što se djetetu događa u različitim područjima života te poticanje pozitivne slike o sebi, a važnim smatraju i roditeljsko poticanje djetetovih postignuća.

U odnosu na prethodne karakteristike, popustljivost u roditeljskom odgajanju i strogoću studenti smatraju manje važnima za djetetov razvoj, odnosno u manjoj



mjeri misle da bi te karakteristike trebale biti dijelom osnovnog roditeljskog stila. Prosječne procjene za te obje karakteristike se kreću oko srednje vrijednosti na skali pa se može pretpostaviti da studenti smatraju da ponekad treba biti i strog, ali i popustljiv.

## 4. ZAKLJUČAK

Provedeno istraživanje pokazalo je da studenti procjenjuju da bi na studiju bilo potrebno više prilika za učenje o različitim aspektima suradnje s roditeljima kao i o roditeljskoj ulozi. Nadalje, istraživanjem se nisu utvrdile zamjetnije razlike u kompetencijama i očekivanjima između studenata s modulima i usmjerenjima, te nema ni velike razlike u mišljenjima o suradnji s roditeljima, vlastitom osjećaju kompetentnosti te percepciji vlastite kompetentnosti u suradnji s roditeljima između studenata 4. i 5. godine. U ovom kontekstu treba istaknuti da studenti vlastite kompetencije suradnje s roditeljima u većini ispitanih aspekata procjenjuju relativno visokima.

Na temelju rezultata općenito se može reći da postoji potreba za poboljšanjem u osmišljavanju sadržaja koji bi studentima omogućili više prilika za učenje o budućoj suradnji s roditeljima. U ovom kontekstu se može reći kako ne postoji točno rješenje i „recept“ koji će omogućiti uspješnu suradnju. Neki misle da im komunikacija s drugima, pa tako i s roditeljima, dolazi prirodno, a nekima će možda biti teško uspostaviti kontakt i osjećaj sigurnosti dok ne steknu nekoliko godina iskustva u praksi. Treba naglasiti da obrazovanje učitelja ne prestaje završetkom studija, te se, kako u drugim područjima, tako i u području suradnje s roditeljima, učitelji mogu i dalje usavršavati, kako kroz različite programe stručnog usavršavanja, tako i samostalnim proučavanjem stručne i znanstvene literature koje ima više nego dovoljno. Mišljenja sam da bi studij trebao pružiti više praktičnih prilika za komunikaciju s roditeljima kako na praksi, tako i u sklopu različitih metodika. Iz perspektive studentice, smatram da bismo trebali dobiti adekvatnije obrazovanje u području suradnje s roditeljima u smislu vođenja i održavanja individualnih informacija za roditelje, sastanaka te radionica za roditelje, a čemu idu u prilog i neki rezultati dobiveni u ovom istraživanju. Zaključno se može reći da bi svakom društvu trebalo biti neophodno imati visokoobrazovane učitelje, koji će posjedovati raznoliko znanje, vještine i kompetencije potrebno za odgoj i obrazovanje budućih generacija. Obrazovati kvalitetne učitelje nije nimalo lagan posao, a cjeloživotno učenje treba biti odlika, kako učitelja tako i svih onih koji na različite načine sudjeluju u njihovom obrazovanju kako bi učiteljska profesija mogla odgovoriti na izazove suvremenog društva i na odgojno-obrazovne potrebe i u skladu s raznolikim individualnim

karakteristikama djece ali i roditelja. Učitelji trebaju biti svjesni da samo vlastitim radom i napretkom mogu kvalitetno sudjelovati u stvaranju optimalnih uvjeta za razvoj djece te trebaju biti spremni i motivirani na cjeloživotno učenje. Ne kaže se nizašto „Jednom učitelj – uvijek učitelj!“

## LITERATURA

- Brust Nemet, M. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u sukonstrukciji nastave. *Život i škola*. 30 (2), 79-95.
- Cindrić, A. (1999). Uloga učitelja u razrednoj nastavi. U A. Cindrić (ur.), *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju* (672 – 675). Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci.
- Čudina–Obradović, M. i Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden marketing–Tehnička knjiga.
- Đuranović, M., Klasnić, I. i Lapat, G. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u primarnom obrazovanju. *Život i škola*. 29 (1), 34 – 44.
- Glasser, W. (1994). *Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa.
- Kosić, A. (2009). Roditelji i nastavnici – partneri u unapređivanju odgojno – obrazovnog procesa. *Život i škola*. 22 (2), 227-234.
- Kostović-Vranješ, V. (2013/14), Inicijalno obrazovanje i profesionalno usavršavanje učitelja usmjereno prema osposobljavanju za promicanje obrazovanja za održivi razvoj. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*. 6/7, 105 – 118.
- Kostović-Vranješ, V. i Ljubetić, M. (2008). „Kritične točke“ pedagoške kompetencije učitelja. *Život i škola*. 20 (2), 147-162.
- Kušević, B. (2009). *Licencija za roditeljstvo – buduća realnost ili utopijska projekcija?*. Zagreb: Filozofski fakultet - Odsjek za pedagogiju.
- Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva*. Zagreb: Element d.o.o.
- Ljubetić, M. (2007). *Biti kompetentan roditelj*. Zagreb: „Mali profesor“.
- Ljubetić, M. (2004). Stavovi studenata o roditeljstvu i samoprocjena kompetentnosti studenata nastavničkih studija za pedagoški rad s roditeljima. *Školski vjesnik* 53. 185 – 195.
- Maleš, D. (2003). Učitelj – čimbenik kvalitetne suradnje škole i obitelji. *Zbornik radova Znanstveno-stručnog skupa povodom 140 godina učiteljskog učilišta u Petrinji*. Zagreb: Hrvatsko-pedagoški književni zbor.

- Maleš, D. (1996). Od nijeme potpore do partnerstva između obitelji i škole. *Društvena istraživanja*. 1(21); str. 75-88.
- Milas, A. (2015). *Uloga učitelja u konvencionalnoj školi i Montessori pedagogiji*. Završni rad. Split: Filozofski fakultet.
- Močinić, S. N. (2007). Osposobljenost studenata završne godine učiteljskog studija za rad u suvremenoj školi. U: Previšić V., Šoljan N. N., Hrvatić N. (Ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str. 432-441). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Narodne novine. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. NN 87/2008. [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008\\_07\\_87\\_2789.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_07_87_2789.html)
- Narodne Novine. *Obiteljski zakon*. NN 103/2015. <https://www.zakon.hr/z/88/Obiteljski-zakon>
- Pašalić-Kreso, A. (2004). *Koordinate obiteljskog odgoja*. Sarajevo: Jež.
- Pavlović, S. (2013). *Doživljaj i iskustvo roditeljstva iz perspektive roditelja s više djece na području Brodsko-posavske županije*. Zagreb: Pravni fakultet, Studijski centar socijalnog rada.
- Reić Ercegovac I. i Penezić Z. (2012). Subjektivna dobrobit bračnih partnera prilikom tranzicije u roditeljstvo. *Društvena istraživanja*. 2(116), 341-361.
- Stanojlović, S. (2011). *Škola i razvoj kompetencija: Kako učiti i kako živjeti s drugima*. Laktaši: Nova škola plus.
- Strugar, V. (1993). *Biti učitelj*. Zagreb: Hrvatski pedagoško - književni zbor.
- Vizek Vidović V., Domović V. i Marušić I. (2014). *Praćenje i vrednovanje profesionalnoga razvoja učitelja – kompetencijski pristup*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Weiss, H. B., Kreider, H., Lopez, E. M. & Chatman, C. M. (2005). *Preparing educators to involve families-from theory to practice*. London: Sage publications.
- White paper on education and training (1995). *Teaching and learning, towards the learning society*. Commission of the European communities.

## **Izjava o samostalnoj izradi rada**

Izjavljujem da sam ja, Dalia Lovreković, samostalno prikupljala literaturu, obavljala istraživanje te napisala ovaj rad.

Potpis: \_\_\_\_\_