

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Metoda Kolar

Mentorica: redna profesorica dr. Mirjana Ule

KOMUNICIRANJE MED ŠOLO IN STARŠI KOT ELEMENT
KAKOVOSTI V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

MAGISTRSKO DELO

LJUBLJANA, 2005

UVOD	4
TEORETIČNI DEL	6
1.0.0 Šola in družina v sodobni družbi	6
1.1.0 Šola kot inštitucija vzgoje in izobraževanja	6
1.2.0 Spremenjena družina	9
2.0.0 Izhodišča sodelovanja med šolo in domom	14
2.1.0 Sodelovanje učiteljev in staršev – pogled v preteklost, sedanost in	14
prihodnost	14
2.1.1 Uveljavljene oblike sodelovanja	15
2.1.2 Pomembno izobraževanje učiteljev in staršev.....	20
2.1.3 Vloga ravnatelja in šolske svetovalne službe	23
2.1.4 Vpliv sodelovanja učiteljev in staršev na učence.....	24
2.2.0 Dejavniki, ki spodbujajo in zavirajo sodelovanje šole in družine	28
2.2.1 Stereotipi in izobrazba staršev	29
2.2.2 Različna pričakovanja učiteljev in staršev.....	31
2.2.3 Tradicija in izkušnje staršev s šolo, ki so jo obiskovali sami	33
2.3.0 Analiza partnerskega odnosa na različnih ravneh	33
2.3.1 Dileme, povezane s sodelovanjem staršev in učiteljev.....	35
2.4.0 Starši – zainteresirana kritična javnost	38
2.4.1 Intenziteta starševske podpore otrokom.....	39
2.4.2 Delovanje staršev zunaj šolskega prostora.....	42
2.5.0 Spremembe v šolskem sistemu in vloga učitelja.....	44
2.5.1 Uvajanje šolske preнове	44
2.5.2 Učitelj v »pat« položaju	45
2.6.0 Komuniciranje kot element kakovosti v odnosu šola - starši	47
2.6.1 Sodelovanje in kakovost	55
EMPIRIČNI DEL	58
3.0.0 Predstavitev raziskave.....	58
3.1.0 Opredelitev raziskovalnega problema	58
3.2.0 Namen in cilji raziskave	58
3.3.0 Osnovne hipoteze	59
3.4.0 Metodologija	59
3.4.1 Vzorec spremenljivk in način zbiranja podatkov.....	59
3.4.2 Vzorec merjencev.....	61
3.4.3 Metode obdelave podatkov	62
4.0.0 Rezultati	63
4.1.0 Usklajenost pričakovanega (naj bo) in uresničenega ravnanja (je) v skupinah	63
učiteljev in staršev	63
4.2.0 Usklajenost staršev in učiteljev glede na pričakovanja (naj bo) in uresničeno	67
ravnanje (je).....	67
4.3.0 Razlike med učitelji in starši v počutju ter ravnanju pri različnih	71
sodelovanja	71
4.4.0 Vpliv izobrazbe in spola staršev ter učnega uspeha njihovih otrok na nekatere	73
spremenljivke.....	73
4.5.0 Latentna struktura spremenljivk, ki opredeljujejo informiranje, vplivanje in	75
vključevanje staršev v šolsko življenje in delo ter povezanost sistema latentnih	75
spremenljivk z izobrazbo in spolom staršev ter učnim uspehom njihovih otrok	75
4.6.0 Razlike v počutju staršev in v zaznavanju učiteljevega ravnanja	82
glede na	82
izobrazbo, spol in učni uspeh njihovih otrok	82

5.0.0 Interpretacija ugotovitev.....	91
6.0.0 Predlagane rešitve.....	104
6.1.0 Šola potrebuje razvojni načrt.....	104
6.2.0 Predlagani načini in oblike sodelovanja.....	106
6.2.1 Načini, čas in kraj vključevanja staršev.....	106
6.2.2 Avtonomija učitelja.....	110
7.0.0 Sklep.....	111
8.0.0 Literatura.....	114
9.0.0 PRILOGE	1
PRILOGA 1 - VPRAŠALNIK ZA STARŠE.....	1
PRILOGA 2 - VPRAŠALNIK ZA UČITELJE	5
PRILOGA 3 – INFORMIRANJE, VPLIVANJE, VKLJUČEVANJE.....	9
PRILOGA 4 - INFORMIRANJE, VPLIVANJE, VKLJUČEVANJE	10
PRILOGA 5 - POMEMBOST RAVNANJA, URESNIČENO RAVNANJE	11
PRILOGA 6 - VPLIVANJE, VKLJUČEVANJE	13
PRILOGA 7.....	14
PRILOGA 8.....	18
PRILOGA 9.....	20
PRILOGA 10.....	23

UVOD

V Sloveniji smo v zadnjem desetletju preverjali in spremljali elemente sistema edukacije, pomembne za zagotavljanje kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja, nimamo pa še dovolj podatkov, ki bi argumentirano poudarjali problematiko sodelovanja med šolo in starši.

Pri pregledu sodobne pedagoške teorije in šolske zgodovine lahko najdemo več različnih pogledov na vlogo ter značilnosti sodelovanja med družino in šolo oziroma med starši in učitelji. Kljub različnim opredelitvam je vendarle mogoče najti skupno izhodišče. To je spoznanje, da je kakovostno sodelovanje staršev in šole zelo povezano in pripomore k učinkovitemu doseganju vzgojno-izobraževalnih ciljev. V osemdesetih letih se v pedagoški literaturi pojavi smer, ki poudarja razmerje med družino in šolo z vidika partnerstva. Danes je sodelovanje med starši in šolo deloma uzakonjeno. Eno od najpomembnejših vprašanj je, kakšna je kakovost sodelovanja dveh partnerjev, saj je njun odnos v veliki meri del skritega kurikulumu. Odnos precej opredeljuje tudi pomembna socialno-emocionalna sestavina, ki jo je težko meriti.

Šola in starši so pred novimi izzivi in postajajo križišče več družbenih usmeritev in sprememb, ki potekajo v Sloveniji. Povečujejo se vzgojni in izobraževalni napor staršev, hkrati pa vzgojne in izobraževalne ustanove izgubljajo monopol nad vzgojo ter izobraževanjem otrok in mladine. Ob uvajanju devetletnega osnovnega šolanja so starši zelo navzoči in postajajo zainteresirana kritična javnost, kar pomembno vpliva na odnos sodelovanja med starši in učitelji.

V raziskavi smo se zato osredotočili na partnerski odnos komuniciranja med šolo in starši kot element kakovosti v vzgoji in izobraževanju. V teoretičnem delu predstavljamo šolo kot ustanovo za vzgojo in izobraževanje, katere delovanje je povezano z družbenimi spremembami na eni in družino oziroma vlogo staršev v razmerju do šole na drugi strani. V nadaljevanju predstavljamo izhodišča sodelovanja med šolo in družino in znotraj tega pomembnost partnerskega odnosa med šolo in starši, dejavnike, ki spodbujajo in zavirajo sodelovanje, starše v vlogi zainteresirane kritične javnosti ter komuniciranje in interakcijske odnose v okviru tega procesa. V naslednjem poglavju obravnavamo komunikacijske modele in komuniciranje v odnosu šola – starši. Ta del sklenemo z vprašanji, ki se pojavljajo pri sodelovanju šole in staršev.

V empiričnem delu ugotavljamo, kako področje informiranja, vplivanja in vključevanja staršev v življenje ter delo šole zaznavajo starši in učitelji. Zanima nas stopnja usklajenosti med njimi, počutje in ravnanje pri sodelovanju ter povezanost izobrazbe in spola staršev ter učnega uspeha njihovih otrok z zaznavanjem učiteljevega ravnanja. Rezultate smo zbrali s pomočjo anketnih vprašalnikov za učitelje in starše na roditeljskih sestankih desetih naključno izbranih šol v Sloveniji. Variabilnost rezultatov znotraj posamezne skupine merjencev in med skupinama merjencev smo ugotavljali s t–testom. Za nadaljnjo obdelavo smo uporabili faktorsko analizo in CHI-kvadrat.

Predvidevamo, da je stopnja usklajenosti med učitelji in starši na področju informiranja, vplivanja in vključevanja staršev v vzgojno-izobraževalni proces glede na pomembnost, torej koliko je njim to pomembno večja v skupini učiteljev kot v skupini staršev. Pričakujemo, da obstajajo večje razlike med pričakovanji, torej koliko je njim to pomembno, in zaznavanjem resničnega stanja oziroma kako v resnici je na vseh treh področjih med učitelji in starši.

Predvidevamo, da so izobrazba in spol staršev ter dejanski učni uspeh otroka povezani s tem, kako pomembni se zdijo informiranje, vplivanje in vključevanje staršev v učno-vzgojni proces staršem ter njihovim počutjem in zaznavanjem učiteljevega ravnanja na srečanjih s starši.

Predvidevamo povezanost izobrazbe staršev z njihovimi pričakovanji do otrok, z učnim uspehom, udeležbo na srečanjih, s pomenom učnega uspeha otrok za starše in s pomembnostjo sodelovanja z učitelji.

Pričakujemo povezanost otrokovega uspeha z obremenitvijo staršev za otrokovo šolo, s pomenom učnega uspeha, udeležbo na srečanjih in s pomenom sodelovanja z učitelji ter povezanost spola staršev z njihovo izobrazbo, uspešnostjo otroka glede njihovih pričakovanj, z obremenjenostjo z delom za otrokovo šolo in udeležbo na srečanjih.

TEORETIČNI DEL

1.0.0 Šola in družina v sodobni družbi

1.1.0 Šola kot inštitucija vzgoje in izobraževanja

Šola je ustanova, ki je bila izvzeta iz vsakodnevnega življenja z namenom učenja, torej z namenom povezanega, neredko pedagoškega in profesionalno organiziranega, individualnega ali kolektivnega učenja (Tenorth, 2000, str. 428, v: Vidmar 2004). Je umetna tvorba, ki deluje po zakonih, predpisih in pravilnikih, skratka po vnaprej postavljenih ciljih in je obvezna. Deluje po določenih pedagoških načelih znotraj in zunaj pouka (vidni¹ in skriti² kurikulum). Vsak učitelj znotraj teh deluje po sistemu in pedagoških načelih, ki jih je pridobil med študijem. Ta izhodišča so se v praksi oblikovala v povezavi z njegovo osebnostjo in njegovim vrednotnim sistemom. V zadnjih desetletjih je opazen velik premik vloge šole na različnih področjih, vzroke za spremembe pa najdemo tudi v spremenjenih družbenih razmerah in odnosih, predvsem v spremenjenih generacijskih razmerjih, na primer starš-otroci, in v spremembi odnosa družina-šola.

Modernizacija³ družbe vpliva na vzgojno-izobraževalno delo v šolah, hkrati pa prinaša nove zahteve pedagoški znanosti in stroki. Postavlja se vprašanje vzgoje in izobraževanja za prihodnje stoletje, kajti izobraževanje v najširšem pomenu je eden od vidikov socializacije, saj vključuje pridobivanje znanja in učenje veščin, hkrati pa pomaga oblikovati prepričanja in moralne vrednote (Haralambos, Hulborn, 1999: 733).

Tudi v sodobni demokratični družbi opredeljujejo naravo šolskega organizma iste razsežnosti, kot so zanj značilne vso šolsko zgodovino: a) uporabnost izobrazbe v funkciji interesa in razvoja kapitala, b) zagotavljanje socialne integracije posameznika ter c) razvoj posameznika zaradi njega samega. Med navedenimi razsežnostmi obstaja po Fendu (1996) nekakšen hierarhični odnos, saj je šola kot inštitucija družbene reprodukcije primarno in neizbežno vpeta v globalno sfero družbene moči, ki jo v bistvu determinira interes kapitala, in le zunaj te globalne razsežnosti je mogoče razumeti tudi njene druge funkcije, še posebno naravo in cilje socialne integracije in razvoj posameznika zaradi njega samega (Medveš, 2002).

¹ Kurikulum temelji na ugotovljenih in opredeljenih izobraževalnih potrebah, vključuje pa predmetnik in učne načrte, organizacijo vzgojno-izobraževalnega procesa ter spremljanje in vrednotenje njegovih rezultatov (kvalitete in učinkov), torej celotni vzgojno-izobraževalni cikel (F. Rečnik, et al: Mreža srednjih šol; 1. faza: Stanje in perspektive; Pedagoški inštitut, Ljubljana, 1984, str. 98, v: Mužić, 1992).

² Lynch (1989) trdi, da se s skritim kurikulumom omogoča neenakost, ki nastaja zaradi splošnih in posebnih značilnosti šole. Splošne značilnosti šole so vidne in se uporabljajo za vse učence, ne glede na to, kateremu družbenemu sloju pripadajo. Posebne značilnosti šole se v večji meri uporabljajo pri izdelavi urnika in sistemu nagrajevanja. Ti elementi so bližji določenim družbenim skupinam, ki jih potrebujejo za doseganje svojih ciljev. Neenakost povečujejo posebni elementi, ki niso poznani ali razumljivi široki javnosti (Marsh, 1994).

³ Modernizacija vključuje tehnološki razvoj ter spremembo dela in organizacije. To hkrati vključuje spremembo socialnega značaja in normalnih biografij, življenjskih slogov in oblik, vplivov oblastnih struktur, političnih oblik udeležbe, zaznavanj resničnosti in spoznavnih oblik (Beck, 1986, str. 25).

Šola je že tako ali tako polna identitetnih protislovij, ki se kažejo zlasti v nasprotju med afektno in emocionalno usmerjenostjo družinske socializacije in afektno in emocionalno nevtralizirano šolsko socializacijo. Pravzaprav se šola nanaša na celotno družbeno življenje in vsebuje zametke vseh interakcijskih oblik, značilnih za posamezne izseke družbenega življenja. V poznih šestdesetih letih se je na primer v Angliji povečalo zanimanje za učinke organizacije in selekcije učnih vsebin. Young, Bernstein, Bourdieu in drugi (1992) so v Evropi dokazovali, da je organizacija učnih vsebin, oblike prenašanja in njihovo ocenjevanje ključni dejavnik reprodukcije razrednih razmerij v industrijski družbi. Apple (1992) predlaga, da bi bilo treba raziskati ne le kako bi učenci pridobili več znanja, temveč tudi, zakaj in kako so določeni vidiki kolektivne kulture navzoči v šoli kot objektivno, dejansko znanje. Vendarle pa šola razvija vse te interakcijske oziroma odnosne oblike nevede, celo proti svojim javno manifestiranim smotrom. Gre za razvijanje ustvarjalnosti, uresničitev osebnostnih potencialov, demokratičnih odnosov med učenci in učitelji, zmanjševanje socialne diferenciacije itn. S teh vidikov se šola kot institucija vdaja pedagoški iluziji – prepričanju in želji, da bi v učencih razvila nove motivacijske naravnosti. Gotovo ni mogoče zanikati pozitivnega pomena teh prizadevanj, vendar, kot pravi Mirjana Ule (1992), šola v ljudeh verjetno ne more ustvariti kakšne nove identitetne forme, še najmanj tiste, ki bi nasprotovala resničnim odnosom v družbi.

Zaradi položaja, v katerem šola producira te pedagoške iluzije, postane protislovna socializacijska enota, učitelji in učenci pa zahajajo v protislovja, ki jih oboji prekrivajo in kompenzirajo v različnih šolskih ritualih. Posameznik v šoli kljub njeni prosvetiteljski nalogi verjetno ne more odpraviti in preseči tistih identitetnih protislovij, ki jih je bil deležen že v predšolskem obdobju. Šola že v ideološki podobi o sebi izhaja iz domnevne osebnostne intrinzične motivacije za učenje in iz resničnega zanimanja učencev za vzgojno-izobraževalno vsebino ter se tako skuša legitimirati tudi kot mesto posameznikovega samouresničevanja in emancipacije.

Očitno pa je tudi, da je šola omejena z družbenimi interesi in odnosi zunaj nje. Kolikor bolj sta prihodnji poklicni položaj in dejavnost šolarjev odvisna od določenega šolskega rezultata, na primer šolskih ocen ali rezultatov, pridobljenih na zaključnih testih znanja, toliko bolj v šolah prevladujejo storitveni motivi, konkurenčni odnosi, učenje zaradi ocen, nezanimanje za vsebino pouka itn. (Ulrich, 1981, str. 495). V šoli se uveljavljajo tiha pogodbeni razmerja med institucijo in mladimi, ki vstopajo vanje. Pristanek na ta razmerja mlade disciplinira bolj kot vsaka pedagoška avtoriteta ali prisila. Tu je poudarjen skriti kurikulum, ki na podlagi mehanizma selekcije in tekmovalnosti ter samoodgovornosti uvaja mlade v realni in surovi svet odraslosti. Šola si tako lahko privošči videz neavtoritarnosti in demokratičnosti, v resnici pa ustvarja napetost, stres in šolsko nasilje. Vzroke za to mimogrede prenese še na šolarje in starše.

Osmošolci oziroma devetošolci, na primer, so pred pomembno prelomnico. Uspeh ob koncu šolanja oni in starši ocenjujejo kot pomembno izhodišče za nadaljnjo izobraževalno in poklicno pot. Učni uspeh je očitno eno od odločujočih meril, ki določajo možnost izbire srednje šole.

Temeljni vzrok, zakaj se staršem in njihovim otrokom zdita učna uspešnost in s tem povezana pridobljena izobrazba pomembni, raziskovalci pripisujejo njihovi veri v odprte možnosti prehoda iz enega družbenega razreda v drugega. Mladi in starši pojmujejo izobrazbo kot temeljni dejavnik družbene promocije. Šolska neuspešnost pomeni in prinaša socialno izključenost.

V želji, da bi zagotovili otrokom še dodatno izobrazbo, starši vključujejo svoje otroke poleg šolskih obveznosti še v najrazličnejše zunajšolske dejavnosti. Tako nastaja posebna situacija. Pojavlja se razmeroma velika obremenjenost otrok s poukom v šoli in s pripravo na šolo doma. To se očitno dogaja tako pri nas kot v svetu. V Sloveniji so bili prav starši tisti, ki so precej argumentirano prepričali šolsko politiko, da so njihovi otroci zaradi različnih vzrokov v tretjem šolskem obdobju devetletke preveč obremenjeni.

Christiane Spiel in Petra Wagner, razvojni psihologinji na Inštitutu za psihologijo dunajske univerze, sta leta 2002 opravili študijo o obremenjenosti avstrijskih otrok v osnovni šoli. Upoštevali sta ure, ki jih učenke in učenci porabijo za pouk v šoli ter čas, potreben za učenje in pripravo šolskih nalog. Avtorici sta ugotovili, da otroci s povprečno tedensko obremenitvijo 39,5 ure delajo več kot njihovi starši. V ekstremnih primerih je ta obremenitev celo večja. Pred leti (1995) je podobno ugotovil tudi Eder.

Na drugi strani pa ugotovitve ene od evropskih raziskav (PISA, 2002) kažejo, da kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela v šoli nikakor ni mogoče izenačevati le s številom ur pouka. Za uspešnost v šoli so odločujoči še drugi dejavniki, na primer izbor snovi in njeno učinkovito posredovanje strokovno izpopolnjenimi učitelji, uporabo sodobnih pripomočkov in medijev, pozitivnim učnim ozračjem, zagotavljanjem kakovosti in idr. Glede vsebinske preobremenjenosti otrok je zlasti kritičen pediater Max Friedrich (2003). Meni, da je z vidika prihodnosti obremenjenost otrok z vsebinami, ki jih posreduje današnja šola, manj ustrezna. Nujna je osredotočenost na temeljno znanje, ki ga morajo obvladati otroci, kakovost pouka pa je mogoče zagotavljati predvsem s sodobnimi metodami poučevanja in učenja. Hkrati z ustreznim zmanjševanjem ur pouka lahko to pripomore k razbremenitvi učenk in učencev v današnji šoli, hkrati pa omogoči bolj normalno vključevanje učencev v športne, kulturne in socialne dejavnosti zunaj šole. Omenjena izhodišča v svetu in pri nas dobivajo čedalje večjo družbenopolitično podporo.

Ne vemo, kako bodo obremenjenost učencev rešili v Avstriji. V Sloveniji je minister za šolstvo prisluhnil argumentom staršev in predlagal prilagoditev predmetnika tako, da bo zagotavljal večjo fleksibilnost in možnost izbire ter tako vplival na razbremenjenost marsikaterega otroka (okrožnica MŠZŠ, 22. marca 2004).

Tudi učitelji pri sodelovanju z različnimi učenci, denimo slabšimi, težje presegajo lastne okvire ter, namesto da bi poskušali razumeti njihov položaj, navadno ohranjajo značilnosti slabih učencev, ki nimajo možnosti za uspeh. Tako se sklene krog učinkov šole in položaja učencev, ki le še utrdi njihov individualnostni tip. Podobno velja za učence višjega sloja. Tudi tu nastane krog učinkov šole in družbenega položaja, ki okrepi, denimo, notranjo motivacijo.

Šola tako zelo veliko prispeva k oblikovanju posameznikovih ekonomskih značajskih mask, s tem pa tudi k nadaljnji socialni selekciji in samoreprodukciji družbenih slojev.

Vplivom postmodernih perspektiv⁴ se ne more izogniti niti pedagogika. Vse bolj postaja očitno, da se morata pedagoška znanost in stroka osredotočiti na vzgojno-izobraževalno delo z ljudmi z različnim kulturnim in socialnim izvorom. S številnimi razpravami o postmoderni je največ argumentov za upoštevanje in sprejemanje drugega in drugačnosti vnesel Bauman (1991, str. 125). Po njegovem mnenju mora postmoderna pedagogika upoštevati neizbrisno raznolikost sveta, kajti dosedanje opredelitve s poskusi postavljanja jasnih kategorij in načel reda so spodletele. Vsak poskus pedagogike, da uveljavi popoln red, je za Baumana že vnaprej obsojen na neuspeh. Sožitje je mogoče takrat, ko sprejmemo drugo in drugačnost. Bistvo postmodernega diskurza je, da se pedagogika ne more več sklicevati na nekdanje normative, ki so se razvili na podlagi predstav o homogenosti. Agnes Heller (Bauman, 1992, str. 128) pravi, da je bil bojni klic moderne svoboda, enakost in bratstvo, formula premirja postmoderne pa je svoboda, različnost in strpnost.

1.2.0 Spremenjena družina

Družina je osnovna institucija zasebnega življenja, v kateri se oblikuje večina za ljudi pomembnih socialnih odnosov. Od vseh socialnih skupin, v katerih živimo, se družina loči po tem, da nas tako v vsem našem življenju kot vsakodnevno stalno poziva k temu, da se na vse načine odzivamo nanjo in na potrebe njenih članov. Družina poskuša sama sebi dati podobo, ki ustreza potrebam po individualizaciji in povezanosti njenih članov ter razvija svoj življenjski slog (Ule - Nastran, 1993, str. 155).

Spremembe moderne družbe⁵ so zajele tudi družino, saj postaja križišče vrste družbenih trendov in sprememb, kot so naraščajoča enakost spolov, zaposlenost obeh staršev, razmerje med domom in delovnim mestom idr. Dinamika sodobne družbe postavlja starše in njihove otroke pred številne negotovosti in tveganja. To ne velja le za tiste, ki prihajajo iz klasičnih depriviligiranih družbenih okolij, iz nižjih razredov in družbenih manjšin (Reiner, 2000, str. 94).

Starši vplivajo na razvoj otrokove motivacije že od najzgodnejše mladosti tako, da ga spodbujajo, vrednotijo njegovo znanje in dosežke, postavljajo cilje ter se odzovejo na doseženo. Za zdrav otrokov duševni razvoj je pomembno, da ga starši v osnovi sprejemajo kot človeka, mu izražajo zaupanje in ljubezen ne glede na dosežke (Požarnik, 2000).

⁴ Pojem »postmoderna« Ulrich Beck (1986) opisuje v knjigi »Družba tveganja – na poti k novi moderni«. Avtor pravi, da gre za to, da razvita industrijska družba s svojim načinom dela in življenja, produkcijskimi dejavniki, kategorijami ekonomske rasti, razmišljanjem in razumevanjem znanosti in tehnike predstavlja moderno družbo, znotraj katere skoraj ni mogoče imeti drugačnih predstav in pričakovanj (Beck, 1986, str. 16).

⁵ Mirjana Ule (2000, str. 27) prikazuje osnovne spremembe moderne družbe kot razvoj, ki prehaja skozi različne faze. V tretji fazi, ki jo lahko umestimo v zadnje desetletje minulega stoletja, zaznamuje vrnitev negotovosti. Gre za izgubo zaupanja, da lahko vodilne institucije (gospodarstvo, pravo, politika) omejijo in nadzirajo ogrožujoče posledice, ki so jih izzvale v svetu, Družba tveganja (Beck, 1986, v Ule, 2000, str. 28) je na individualni ravni povzročila negotovost vseh družbenih razredov, zlasti na materialni ravni in ravni socialne identitete.

Družinsko in zasebno življenje, v katerem otroci vsakodnevno pridobivajo življenjske izkušnje, je izrednega pomena za razvoj njihovih sposobnosti in seznanjanje z vedno novimi oblikami vedenja in ravnanja. Tanja Rener (2000, str. 93) ugotavlja, da modernizacija v Sloveniji od mladih zahteva sposobnosti hitrega prilagajanja na spremenljive razmere, ki na vsakega mladega človeka ne učinkujejo enako. Avtorica (prav tam, str. 108) piše o naraščajočem pomenu družine in družinskega okolja ter njuni/njem usmerjenosti v zasebnost. Vpliv dejavnikov družbene neenakosti se premika iz medrazredne neenakosti na znotrajrazredno diferenciacijo, pri čemer ima pomembno vlogo podpora družine. Tanja Rener (prav tam, str. 108) predstavlja ugotovitve empirične raziskave o razmerjih med otroki in starši:

- poteka premik od modela etične in vzgojne družine k modelu čustvene in podporne družine. Tradicionalna, stroga postavitev generacijskih in spolnih vlog s heteronomnimi pravili „od zgoraj“ postaja neučinkovita;
- spreminjajo se modeli medsebojne komunikacije. Starši in otroci so nenehno v procesu definiranja in redefiniranja svojih družinskih vlog. Za družinsko življenje je značilno intenzivno odnosno delo ter nenehno medsebojno dogovarjanje. Za tako „delovno intenzivno“ družino je značilna visoka stopnja strpnosti in dopuščanje osebne avtonomije;
- povečuje se pomen staršev, predvsem matere, na instrumentalni in čustveni ravni.

Oblikovanje vrednotnega sveta je za mlade danes del vsakdanjega iskanja ravnotežja med osebnimi željami in pričakovanji ter možnostmi in zahtevami družbe. Ravnotežje med tem, kar se od posameznika zahteva ali pričakuje, in tem, kar posameznik lahko daje ali stori, je v sodobnem svetu le pogojno in izpostavljeno številnim tveganjem.⁶ Zato so tudi posamezne vrednotne in življenjske usmeritve pogojne in z vidika izbire potencialno tvegane. Vrednote mladih so del njihovega vsakdanjega življenja. Niso ideali, temveč življenjski vzorci, ki si jih mladi usvojijo v »trgovanju« z različnimi ponudbami življenjskih slogov. V osemdesetih letih se je zgodil še nadaljnji premik v vrednotnem sistemu, namreč pomik od globalnih, ideološko in celostno zgrajenih vrednotnih sistemov k partikularnim, navidezno fragmentarnim in konkretističnim vrednotam, med katerimi prevladuje povečana občutljivost za medosebne odnose in kvaliteto vsakdanjega življenja (Ule, 2000, str. 72).

Tudi Novaku (1998, str. 16) družina pomeni močan socializacijski dejavnik, ki lahko deluje integracijsko ali dezintegracijsko. Pravi, da se v vsaki družini njeni člani neformalno učijo, kako se je treba soočiti z zunanjim svetom, uspešno sodelovati in vrednotiti življenje. Element vrednotenja je v procesu osebne rasti zelo navzoč.

⁶ Gospodarski in družbeni razvoj se vse bolj organizira na globalni ravni, socialne posledice tega pa se vse bolj osredotočajo na posameznika (Beck, 1986, v: Ule, 2002, str. 27). Posameznik, ki je postal osrednje mesto novih družbenih delitev, je tako prisiljen k individualnemu, osebnemu slogu življenja. Zdi se, pravi Mirjana Ule (2000, str. 31), kot da posameznik in posameznica sama neposredno postajata mesto križanja ter posredovanja javnega in zasebnega, splošnega in posebnega interesa, institucije in osebnosti. Prejšnja socialna okolja, na primer družina, socialni sloj itn. izgubljajo veljavo in vpliv. V družini se tako vzpostavlja in krepi spirala individualizacije, ki vpliva na to, da bo družina prisiljena »prenašati« številne pritiske med zahtevami poklica, vzgoje in oskrbe otrok ter vsakdanjimi domačimi opravili. Nastaja tip »od časa odvisne in pogajajoče se družine«, v kateri se posamezni individualni položaji izključujejo, emocionalno zapletajo in postajajo protislovni (prav tam, str. 132).

Kot pravi Fernando de la Puente (1998), pomoč pri rasti pomeni pomoč pri vrednotenju lastne rasti, pomoč pri zavedanju o tem, kaj sem že dosegel, kaj dosegam in kaj mi še manjka. Vzgajati pomeni učiti »preverjati našo zavest« o lastni zrelosti, pomeni učiti se razlikovati občutke in namene ter samovrednotiti cilje osebne rasti.

Poleg socializacijske opravlja družina še drugo, prav tako pomembno funkcijo. Je tudi mesto za psihosocialno kompenzacijo identitetnih izgub posameznika v drugih družbenih dejavnostih. Kot piše Ottomayer (Ottomayer, 1985, v: Ule, 1992), je družina nekakšen minimalen psihiatrični terapevtski center. Mladi so danes pogosto izpostavljeni številnim storilnostnim pritiskom in tekmovalnosti, ki se vse pogosteje pojavlja v sodobni družbi, če jo primerjamo s tradicionalno⁷. Komunikacija v družini je eden od najpomembnejših dejavnikov za zdrav otrokov razvoj.

Interakcija in komuniciranje v družini

Pojem interakcija obsega socialno–psihološke procese, ki potekajo v medčloveških odnosih. Mirjana Ule (2000) opredeljuje socialno interakcijo kot nujen proces za nastanek in ohranjanje medosebnih ter drugih socialnih odnosov, ki naj temeljijo na sodelovanju, zaupanju in naklonjenosti. Socialna interakcija poteka na različnih ravneh:

- kot izmenjava vedenjskih oblik in dejanj med osebami,
- kot soočanje in povezovanje socialnih pomenov dejanj,
- kot izraz nezavednih dispozicij in nezavednih vedenjskih vzorcev.

Če primerjamo dejavnike družinske strukture z dejavniki družinskih procesov, kot so družbene interakcije, nadzor discipline in izražanje čustev, večjo pomembnost pripisujemo družinskim procesom. Šibke emocionalne vezi in šibka podpora staršev sta dva od vzrokov, ki pospešeno vplivata na negativno obnašanje otrok, medtem ko starševska disciplina, nadzor, izkazovanje čustev in družinska kohezija zadrževalno vplivajo v povezavi z vedenjskimi motnjami otrok. Eden od pomembnih socialnih procesov je komuniciranje. V družinski vzgoji govorimo o treh oblikah komunikacije in sicer o ukazovanju, pogovoru in pogajanju. Zdrava družina s pozitivnim ozračjem in realnimi pričakovanji ob pogovorih pomembno vpliva na osebno rast otrok. Pomembno je, da otroke motiviramo, jim pomagamo postaviti smiselne cilje in pravila ter jih dosledno upoštevamo. Navajajmo jih na odgovornost in jim omogočimo dogovarjanje. Omogočimo jim pogovore o samospoštovanju, izpolnjevanju obveznosti, prijateljstvu, solidarnosti, ljubezni, bolečini... Starši, ki delujejo po načelu »za otroka vse najboljše« in nimajo jasnih kriterijev, kaj želijo, lahko otroku naredijo nepopravljivo škodo.

⁷ V tradicionalni družbi je bil posameznik, kot pravi Mirjana Ule (2002, str. 28), enostavno naroden v družbene okoliščine svojega življenja, na primer. socialni sloj, lokalno skupnost in religijo. Današnjim posameznikom, ki se znajdejo v novih oblikah revščine in so izključeni iz sistemov šolanja ali zaposlovanja, pa manjkajo pomembni dejavniki socialnega imunskega sistema, ki bi blažili njihovo stisko ali jim ponujali modele za reševanje problemov (Žibret, 2004, str. 7, v: Ule, Problem osipništva v Sloveniji, 2004).

Različni tipi družin imajo različno vzgojo in otroci so odraz teh različnosti⁸. Vsaka družina oblikuje svoje interakcijske vzorce. Novak (1998) pravi, da je prožna družina tista, ki daje otrokom podlago za zdrav razvoj in ne omogoča pogojev za agresivnost. V prožni družini starši priznavajo in spodbujajo medsebojno povezanost, trdnost in poštenost. Prožni vzgojni slog ni niti represiven niti permisiven, temveč je srednja pot med obema.

Vloga družine v sodobnem času

Jones (1995, v: Rener, 2000, str. 103) poudarja, da postaja družina danes odločilni dejavnik življenjskih možnosti otrok. Postaja prostor za pobeg in zavetje pred zahtevami širnega sveta. Če so mladi v šestdesetih letih zavračali družino kot prostor nadzora in prisile, jo danes sprejemajo z obema rokama (Ule, 2002, str. 34). Morda so danes starši celo bolj odvisni od svojih otrok kot otroci od njih, kajti samopodoba mnogih staršev je zelo povezana z življenjskim uspehom njihovih otrok.

Pomen klasičnih, torej strukturnih prisil (razrednih, etničnih, rasnih, spolnih) se v sodobnosti zmanjšujejo ter nimajo več tako dominantnega vpliva na življenjski potek posameznic in posameznikov. Vendar se hkrati krepijo dejavniki družbene neenakosti, ki delujejo v temeljnih institucijah družbe, torej v družini, izobraževalnem sistemu, zaposlovanju in prostem času. Starši in otroci, ki sodijo v različne družbene razrede, se med seboj sicer ločijo po količini in vrsti virov, možnostih in priložnostih, toda njihove želje in pričakovanja so bolj kot kadar koli prej odvisni od umestitev in podpore v omenjenih sistemih. Podobno kot drugod se tudi starši in njihovi otroci v Sloveniji soočajo z njihovimi izzivi.

Družbena neenakost se iz medrazredne premika k znotrajrazredni diferenciaciji (Ule, 2002, str. 33). To pomeni, da se krepijo dejavniki, ki znotraj slojev krepijo diferenciacijo mladih. Avtorica (Ule, prav tam) pravi, da je znotraj razredna diferenciacija za posameznika pogosto bolj boleča in težavna kakor medrazredna, saj dodatno krepi tekmovalnost. Gre za vprašanje, ali ima in kako kakovostno podporo staršev ima danes mlad človek. Prav ta medrazredna diferenciacija danes krepi tekmovalnost in vse hitrejšo selekcijo pri vstopu v prestižne šole in pri zaposlitvi. Pri tem so odločilnega pomena družinska čustvena podpora in družinske socialne mreže. Skozi ta vpliv se posredno uveljavljajo razredne razlike, kajti družine na zgornjem robu družbene lestvice zaradi boljše materialne oskrbe otrokom omogočajo boljše podporo kot družine na spodnjem robu družbene lestvice.

⁸ Coloroso (1996) govori o trdi, mehki in prožni družini. Osnovne značilnosti trde družine so togo uveljavljena pravila z dejanskim nasiljem ali grožnjami, toge navade, poniževanje, čezmerna uporaba groženj, učenje otroka, kaj naj misli, česa ne in kako naj misli. Avtoritarni starši rigidno uveljavljajo pravila, ki jih ne razložijo, uporabljajo ostro disciplino in kazni, dajejo malo topline in sočutja ter pogosto kažejo nezadovoljstvo. Ko govorimo o značilnostih mehkih družin, govorimo o anarhiji in kaosu v psihičnem in čustvenem okolju, o odotnosti pravil in smernic, podkupninah, kaotičnosti in neobvladovanju čustev. Avtoritativni starši v nasprotju z avtoritarnimi in popustljivimi odločno uveljavljajo in jasno sporočajo pravila, niso vsiljivi, kažejo nezadovoljstvo, kadar otrok ne deluje po pravilih, vendar kažejo zadovoljstvo ob konstruktivnem vedenju otroka. Otroci, vzgajani tako so energični, vendar prijazni. Zaupajo vase, imajo visoko energijsko raven, nadzirajo samega sebe, so prijazni in vedri v družbi vrstnikov, sodelujejo z odraslimi in dobro premagujejo stres.

Tekmovalnost in selekcija za vstop v prestižne šole in za zaposlitev postajata vse večji, zato so družinska čustvena podpora in družinske socialne mreže vse bolj pomembne.

Poleg velikega obrata v zasebnost, ki je skupen mladim ljudem po vsej Evropi, podatki študij (Rener, 2000, str. 109) kažejo na visoko raven starševske podpore. Med tistimi, ki se doma ne počutijo dobro, je več fantov kot deklet. Glede prihodnosti in aspiracij starši bolj podpirajo sinove v primerjavi s hčerkami. To se kaže zlasti v dimenziji poklicnih aspiracij, ki jih imajo starši do otrok, in v tem, kako pomembno je dobro spričevalo. Ena od raziskav (Rener, 2000, str. 92) kaže, da ima večina mladih dobro starševsko čustveno podporo in intelektualno spodbudo, vendar se hkrati del mladih, ki se doma na počuti dobro. Če trdimo, da sta starševska podpora in njihov socialni, kulturni in estetski kapital odločilna, je ta ugotovitev zelo pomembna.

Zanimiva je ugotovitev raziskave⁹ (Rener, 2000, str. 215), ki kaže, da je mati glavna tolažnica, svetovalka in pomočnica, ko gre za življenjske stiske otrok oziroma imajo ti težave, zlasti s šolo. Mati je torej ena od najpomembnejših oseb, ko gre za pomoč otrokom pri reševanju zunanjih težav. Zanimivo pri tem je, da so britanski raziskovalci (Brannen, Dodd, Oakley, Storey, 1994: 187,188, v: Rener, 2000: 112,113) pri mladih obeh spolov, starih od 12 do 18 let ugotovili, da se, ko potrebujejo pomoč, v stiskah obračajo, na mater in potem, bolj kot pri nas, na različne strokovnjake, ki so usposobljeni za svetovanje.

Težava je, pravi Jones (1995, v: Rener, 2000, str. 103), da postaja dostop do družinske podpore za del mladih precej težaven. Študije o socialni ranljivosti otrok kažejo, da so najbolj ranljivi tisti, ki nimajo podpore v starših in hkrati tudi nimajo nobene druge odrasle referenčne osebe, ki bi ji zaupali (Jones, Wallace, 1992, v: Rener, 2000, str. 105). Dosedanji viri varnosti in zaupanja so porušeni, zato so starši prisiljeni iskati informacije in bolj zgodaj usmerjati otroke glede načinov in vrst šolanja, pristočasnih dejavnosti idr., kar predpostavlja in zahteva premik odgovornosti za lastna življenja tako rekoč v obdobje otroštva (Rener, 2000, str. 94). Prehod od izobraževanja do zaposlitve za veliko mladih ni gladek, temveč je prihodnost negotova.

V času družbenih sprememb, ko se spreminja delovanje vzgojno izobraževalnih inštitucij, in ob spremenjeni vlogi družine je za otroke, ki so v preseku delovanja obeh inštitucij, sodelovanje med šolo in starši zelo pomembno.

⁹ Raziskava Centra za socialno psihologijo pri IDV-FDV iz leta 1998, v katero je bilo vključenih 1687 osmošolk in osmošolcev iz 27 slovenskih osnovnih šol.

2.0.0 Izhodišča sodelovanja med šolo in domom

2.1.0 Sodelovanje učiteljev in staršev – pogled v preteklost, sedanost in prihodnost

Problem sodelovanja med šolo oziroma učitelji in družino oziroma starši je bilo navzoče skozi vso zgodovino šolstva.¹⁰ Šola in družina sta namreč dve družbeni instituciji, ki se najbolj večplastno ukvarjata s problematiko izobraževanja ter vzgoje otrok in mladine. To je temeljni razlog njunega sodelovanja z namenom zagotavljati celovit, kakovosten razvoj in napredek otroka in mladostnika. Seveda je bila problematika medsebojnega sodelovanja vedno vpeta v čas in prostor določenega obdobja in skladna z zahtevami tega obdobja. Aktualna bo tudi v prihodnje.

Poudarjeno zblíževanje doma in šole se v našem prostoru kaže zlasti v drugi polovici 19. stoletja. Šola je začela zaznavati pomanjkljivosti družinske vzgoje in postopno prevzemati njene funkcije, hkrati pa usmerjati svoja prizadevanja na izobraževanje družine z namenom zagotoviti vzgojo otrok, skladno z vzgojnimi zahtevami takratnega časa. To pomeni, da je država preko šole uravnavala vzgojno dejavnost staršev. Skladno s tem so učitelji dobili nalogo, da pridobijo družino za sodelovanje, posredno vplivati na vzgojo otrok ter hkrati zagotoviti povečevanje števila otrok, ki se šolajo. Šola je vzpostavila do staršev prijaznejši odnos, kar je vplivalo na to, da so postajali tudi starši šoli bolj naklonjeni (Peček, 1998, str. 181, v: Intihar, Kepec, 2002). Tako se je postopoma začelo razvijati partnerstvo med šolo in domom, med učitelji in starši.

Sodelovanju med starši in učitelji, torej med domom in šolo je pri nas posebno pozornost namenil že Anton Slomšek. O njem je pisal v priročniku za učitelje z naslovom Blaže in Nežica v nedeljski šoli. Odmevnejšo publikacijo, ki je celoviteje vključevala problematiko sodelovanja šole in staršev, je leta 1889 napisal Anton Kosi. To je priročnik z naslovom Starši, podpirajte šolo. V njem avtor sistematično opiše vzajemno delovanje obeh institucij in priporoči staršem, da svoje otroke čim bolj pripravijo na šolo, da jih vanjo redno pošiljajo, da se zanimajo za to, kar se otroci učijo v šoli, da pri učiteljih večkrat povprašajo o svojih otrocih ter da v navzočnosti otrok lepo govorijo o šoli. Knjižico, ki je naznanjala in sledila prvim zametkom sodelovanja šole in staršev, so ponatisnili leta 1894.

V času pred prvo svetovno vojno, med obema vojnoma in po drugi svetovni vojni so nastala številna pedagoška društva, različno spodbujala sodelovanje staršev in šole. V bogatem pedagoškem periodičnem tisku lahko zasledimo številne članke, ki so poudarjali pomen partnerskega sodelovanja.

¹⁰ V besedilih različnih avtorjev (Resman, Kepec, Intihar) je mogoče najti zelo veliko napotkov, kakšno naj bi bilo medsebojno sodelovanje obeh parterjev. Času pa še vedno kljubuje preprosta Disterwegova misel, da je zveza s starši najbolj naravna zveza, ki jo more skleniti šola. Ta misel, ki ji ni kaj dodati, niti ji kaj odvzeti, potrjuje dejstvo, da je mogoče zagotoviti otrokov razvoj in napredek le s skupnimi prizadevanji učiteljev in staršev.

Med pisci takratnega časa je še zlasti izstopal Prebil, ki je tudi za današnji čas pedagoško zelo poglobljeno analiziral in argumentiral pomen ter vlogo sodelovanja staršev in šole. Za vse pedagoške napotke, sicer napisane v takratnem arhaičnem jeziku, ki so jih omenjeni avtorji namenili učiteljem in staršem, lahko trdimo, da veljajo še danes, seveda v drugačnih življenjskih okvirih.

Večji vpliv na problematiko sodelovanja šole in staršev so v svetu, pa tudi pri nas, imele zlasti šolske reforme, ki so potekale v daljših zaokroženih ciklih in so bile posledica sprememb v različnih delih družbe. Resman (1992) piše, da so bili v šolskih reformnih gibanjih, ki so potekala v letih 1960 in 1970 v Ameriki in zahodni Evropi, starši v svojih zahtevah že precej kritični in tudi prodorni. Kritika je bila usmerjena zlasti na šolske programe, ki so, po mnenju staršev preslabo pripravljali mlade za poklic in življenje. Starše je motilo, da je šola preveč odmaknjena od doma, kar je negativno vplivalo na socializacijo otrok in na njihovo učno učinkovitost. S temi argumenti so starši zahtevali spremembe v učnih načrtih ter poudarjali nujnost upoštevanja šolskega okolja, učnih položajev, posebnosti otrok in otrokom prilagojenega učnega procesa. Zahtevali so, da bi se šolska in družinska vzgojno-izobraževalna prizadevanja dopolnjevala.

Več držav, in sicer Danska, Nemčija, Italija, Norveška in Francija, se je odzvalo na nove izobraževalne in socialne zahteve tudi tako, da je razširilo legalne oblike sodelovanja staršev. Zahtevale so večjo stopnjo vključevanja staršev na ravni oddelka in šolski ravni, pa tudi na regionalni in nacionalni ravni. Na slednjih dveh žal to ni povsod zaživel, tudi pri nas ne (Resman, 1992, str. 30).

Večina vzhodnoevropskih držav z enostrankarskimi sistemi, med katere je sodila tudi Jugoslavija, je podpirala in razvijala zlasti kompenzacijsko sodelovanje. Starši so bili vključeni v šolo kot stranke in so pač podpirali njene cilje, ki jih je določila vladajoča politika. V povojnem obdobju je politična demokracija v okviru samoupravljanja staršem sicer dajala določene pravice odločanja o vzgojno-izobraževalnem delu, vendar pravih možnosti za soodločanje o ciljih, vsebinah in metodah pouka ter vključenosti v proces dela niso imeli (Resman, 1992, prav tam).

V času, ko se je slovenska šola začela poslavljeti od totalitarnih ideoloških konceptov, se je vzpostavila zavest, da je vzgoja in izobraževanje predvsem pravica staršev (Štefanc, str. 33). Tako lahko v pedagoški strokovni literaturi najdemo diskurz, ki si prizadeva razmerje med družino in šolo opredeliti s pomočjo partnerstva.

2.1.1 Uveljavljene oblike sodelovanja

V slovenskih šolah je uveljavljenih več formalnih in neformalnih načinov sodelovanja šole s starši. Formalna srečanja, kot so govorilne ure in roditeljski sestanki, so obveznost učiteljev, kar je zapisano v Zakonu o osnovni šoli, za nekatera neformalna srečanja oziroma sodelovanje pa se šole odločajo interno.

Formalne oblike sodelovanja določa zakonodaja, ki natančno opredeli svet staršev, roditeljske sestanke¹¹ in govorilne ure¹² ter dodaja »druge oblike sodelovanja«, ki pa niso natančno opredeljene.

Tudi pisna sporočila so formalna oblika komuniciranja med šolo in domom, saj je v devetletni osnovni šoli uzakonjeno pisno sporočanje staršem o otrokovem napredku po vsakem ocenjevalnem obdobju. Vsebina sporočil so lahko tudi vabila ali obvestila¹³. V nižjih razredih osnovne šole je učiteljev pisni komentar določenega izdelka posameznega učenca povratna informacija o učenčevemu dosežku, starše pa obvešča o dosežku in napredku njihovega otroka. Pogosto komentar vključuje tudi navodilo za izboljšanje dosežka.

Formalne oblike vsak sistem bolj ali manj natančno opredeli tudi zaradi zaščite pravic staršev, da izvedo kaj o delu in napredovanju svojega otroka. Bolj učinkovite pa so neformalne oblike sodelovanja, ki bolj izhajajo iz interesov in potreb učiteljev in staršev ter hkrati tudi bolj povezujejo in delovno združujejo učitelje in starše. Prek individualnih in čim manj formaliziranih oblik sodelovanja se vzpostavlja medsebojno zaupanje, še zlasti zaupanje staršev v učitelje. Manj formalni odnosi so edini način za razvijanje zaupljivosti med učitelji in starši. Kot so pokazale raziskave, so starši šele takrat »na svojem terenu« in šele v takih okoliščinah bolj odkrito pripravljene govoriti o otroku, svojih pričakovanjih in skrbi za otrokovo prihodnost (Resman, 1992, str. 231). Postavlja se vprašanje, kako dvigniti zavest za takšno sodelovanje motivirati učitelje, ki še niso spoznali njegove pomembnosti. Vprašanje tudi je kaj storiti, da bi se ta zavest in odgovornost razvili ter stopnjevali tudi pri starših in kako v šoli opraviti formalne in neformalne oblike sodelovanja s starši, da bi bile videti čim manj formalne.

¹¹ Roditeljski sestanki so temeljna oblika formalnega sodelovanja med starši in učitelji. Na njih skupaj obravnavajo skupna vprašanja vzgoje in izobraževanja. Na šolah organizirajo oddelčne roditeljske sestanke, kar pomeni, da so na srečanju navzoči starši otrok, ki obiskujejo en oddelek, in razredniki. Občasno pa razredniki spodbujajo tudi navzočnost otrok. Vsebina takšnih sestankov je povezana z učnim uspehom razreda. Kadar se pojavijo težave, povezane z določenim oddelkom, je tudi to vsebina pogovora. Razredne roditeljske sestanke organizirajo na šolah takrat, ko je na programu vsebina, ki je aktualna za na primer vse starše sedmih razredov (zimsko šola v naravi), ali pa skličejo skupni roditeljski sestanek, starše otrok cele šole, če je na primer vsebina povezana z reorganizacijo pouka zaradi določenega razloga, ali na začetku ali na koncu šolskega leta, ko staršem predstavijo program oziroma rezultate dela.

¹² Govorilne ure so individualni pogovori razrednika s staršem ali obema staršema vsakega otroka. Vsebina pogovorov je ponavadi povezana z uspehom in delovanjem otroka pri pouku in v šoli. Od odnosa, ki ga imajo razrednik in starši, pa je odvisno, koliko in katere vrste podatkov o otroku posredujejo starši učitelju. Nekateri razredniki spodbujajo navzočnost otrok pri govorilnih urah. Pogovor s starši naj vključuje učno in vzgojno vsebino. Vključuje naj informiranje, svetovanje in poslušanje učitelja in staršev. Temelji naj na medsebojnem zaupanju.

¹³ Vsebina vabila, kot pove že naslov sporočila, je običajno namenjena povabilu staršev v šolo ali kam drugam iz različnih razlogov (vabilo na razstavo, prireditev itn), medtem ko so obvestila lahko povezana z organizacijsko-finančnim ali učno-vzgojnim področjem (organizacija različnih šol v naravi, tečajev, izletov itn.).

Neformalne oblike sodelovanja so načini sodelovanja, ki v šolski zakonodaji niso predpisani, pomenijo pa možnost za kakovostnejši odnos med učitelji in starši. Zgodi Včasih pedagoški kolektiv glede neformalnih oblik sodelovanja ni enoten. V takšnih primerih se za takšne oblike sodelovanja odločajo posamezni razredniki. Neformalne oblike sodelovanja so lahko povezane s področjem informiranja, vplivanja ali vključevanja v vzgojno izobraževalni-proces. Posamezne šole, ki so iz kakršnegakoli razloga motivirane in imajo zamisli, njihovi vodstvo in pedagoški delavci pa si vzamejo čas za dodatno delo, so tiste, ki se odločajo za organizacijo in izvedbo neformalnih srečanj.

V Sloveniji starši ponekod obiščejo šolo ob različnih praznikih, dnevu odprtih vrat¹⁴, in koncu šolskega leta oziroma šolanja. Včasih organizirajo skupne izlete, obisk gledališke predstave itn. Nekatere šole povabijo starše k sodelovanju na razstavah in šolskih prireditvah¹⁵. Tudi vključevanje staršev v različne projekte je koristno za obe strani. Tu imajo učitelji priložnost spoznati starše svojih učencev v drugačnih okoliščinah, ki učitelju še posebej veliko povedo, opazujejo odnos staršev do šole oziroma do šolskega dela ter spoznajo, na katerih področjih so učenci in starši dobri, torej močna področja učencev in staršev (Kepec, 2002).

Na oddelčnih, razrednih ali skupnih roditeljskih sestankih ali pa samostojno šole organizirajo tudi različna strokovna srečanja oziroma predavanja, ki so povezana z nadaljnjim izobraževanjem učencev ali trenutnimi težavami ali potrebami, ki jih zaznajo oziroma želijo starši in učitelji. Takšna srečanja šola organizira ponavadi z zunanjimi strokovnjaki z različnih področij, kot so psihologija, zdravstvo, poklicno usmerjanje, promet itn. Nekateri učitelji omogočajo staršem navzočnost pri pouku¹⁶, drugi z njimi sodelujejo ob dnevih dejavnosti¹⁷, ki pomenijo obvezni del osnovnošolskega programa, na primer ob kulturnem, naravoslovnem, tehniškem in športnem dnevu. Ponekod se je uveljavila praksa, da so starši povabljeni k vodenju interesnih dejavnosti, ki predstavljajo razširjen neobvezen program osnovne šole¹⁸.

¹⁴ Oblika sodelovanja, imenovana dan odprtih vrat, nima jasnih značilnosti. Nekatere šole na takšen dan omogočijo staršem, da so navzoči pri pouku in tako dobijo vpogled v običajen dan na šoli. Druge šole na takšen dan predstavijo staršem tiso, kar so pripravili in na kar so še posebno ponosni. Staršem želijo pokazati zlasti rezultate dela v šoli. Sicer pa ta oblika omogoča šoli, da spontano pridobi starše, ki se lahko seznanijo z delom učitelja in šole ter potem bolj zaupajo šoli in učiteljem.

¹⁵ S sodelovanjem se starši lahko vključijo že pri načrtovanju s svojimi zamislami ali pozneje v pripravi in izvedbi. Tako učitelji in učenci spoznajo različne sposobnosti staršev in njihovo pripravljenost za sodelovanje. Sodelovanje je uspešno le, če starši začutijo, da je njihov prispevek zaželen, in če verjamejo v potrebnost svojega prispevka za skupno delo (Kepec, 2002).

¹⁶ Ta oblika sodelovanja omogoča staršem, da spremljajo svojega otroka pri šolskem delu in njegovo vključenost v razredno skupnost. Obiski staršev so navadno napovedani, v redkih primerih so lahko kadarkoli navzoči pri pouku. V naših šolah učitelji takšne obiske pogosto doživljajo kot nadzor nad svojim delom.

¹⁷ Starši se lahko vključijo kot spremljevalci, lahko pa tudi kot izvajalci nekaterih vnaprej načrtovanih dejavnosti. Aktivno vključevanje staršev prispeva k večji dinamiki dela. Starši tako z lastnimi izkušnjami spoznava generacijo otrok, katere del je tudi njihov otrok.

¹⁸ Dejavnosti navadno vodijo učitelji, v sodobnih šolah pa vodenje prevzemajo tudi nekateri starši. Vodijo zlasti tiste dejavnosti, ki so povezane s strokovnim področjem, ki ga dobro obvladajo.

Seveda ima poseganje staršev v kurikulum meje. Če jih ne bi bilo, bi to pomenilo rušenje šolskega sistema. Sodelovanje staršev pri pouku je delno že poseganje v strokovno delo, pristojnosti in avtonomijo učiteljev, zato se se postavlja vprašanje, koliko je takšno sodelovanje optimalno za učitelje in za starše. Vključevanje staršev v pedagoško prakso nekateri zagovarjajo, drugi kritizirajo.

Tisti, ki nasprotujejo prevelikim pristojnostim staršev, poudarjajo, da pogosto vključevanje staršev v šolo otežuje delo učitelja, jemlje čas in ustvarja dodatne pritiske, zahteva pa tudi več osebja. Preveliko vključevanje staršev v pouk vzbuja dvom tudi zato, ker od učiteljev zahteva dodatno delo. Starše je namreč treba sproti strokovno usmerjati, saj niso usposobljeni za takšno delo. Obratno pa zagovorniki tesnejšega sodelovanja s starši vidijo več prednosti vključevanja staršev v šolsko delo: starši lahko pomagajo preveč obremenjenemu učitelju in tako predstavljajo možnost, da prevzamejo nekatere aktivnosti z otroki. Starši tako tudi bolje spoznajo in razumejo delo in vlogo učitelja, kar pomaga zblíževati obe strukturi, poveča se medsebojno zaupanje, ki je danes ena od temeljnih ovir dobrega sodelovanja med šolo in starši na sploh (Resman, 1992).

Seveda tesnejše sodelovanje staršev pri pouku še ne pomeni nujno spodkopavanje šolske in učiteljeve odgovornosti za organizacijo dela v razredu ter odgovornosti za program. Resman (1992) navaja podatke empirične študije, ki so jo opravili v Hamburgu in katere rezultati kažejo, da 75 odstotkov učiteljev odobrava pomoč in nasvete staršev, starši pa si tudi ne domišljajo, da lahko nadomestijo učitelje, čeprav so vključeni kot njihovi pomočniki.

V Sloveniji ne najdemo resnejše raziskave s tega področja, se pa občasno pojavljajo predstavitve drugačnega sodelovanja med šolo in starši v strokovnih ter poljudnih člankih. V Delu (18. 10. 2004) je pod naslovom Kako spoznati otroka v novi luči objavljen prispevek, ki govori o tem, da so starši drugega razreda osnovne šole samoiniciativno ustanovili svoj klub. Pobudnik neformalnih srečanj, kot so pikniki, pohodi, športne dejavnosti, priprave na praznovanja itn) pravi, da je cilj kluba staršev, da se družijo, da še drugače spoznajo otroka, predvsem pri obnašanju z vrstniki, da se starši pogovarjajo o aktualnih težavah, da otroke tako z lastnim zgledom učijo pomembnosti sodelovanja. Starši z zadovoljstvom ugotavljajo, da so učitelji takšnim druženjem naklonjeni in se ponavadi na vabilo tudi odzovejo. Kljub predstavitvi primera neformalnega druženja, ki ustvarja zadovoljstvo tako staršev kot učiteljev, se pojavlja vprašanje, kako bi se starši odzvali, če se učitelji v svojem prostem času iz kakršnegakoli razloga ne bi odzvali povabilu?

Mira Smrkolj (2002) predstavlja, kako se je v šoli lotila posodabljanja formalnih in neformalnih oblik sodelovanja. Z navzočnostjo otrok pri govorilnih urah s starši je izboljšala povezanost in iskreno komuniciranje in omogočala skupne dogovore za delo doma ter skupno reševanje težav. Pri neformalnih oblikah, za katere meni, da se jih ne da predpisati, temveč jih skupaj oblikujejo starši in razrednik, je začela organizirati izlete s starši in učenci ob pouka prostih dneh. Spodbujala je sodelovanje staršev pri učnih temah, starše vključevala v projekte in jih povabila kot sponzorje za uresničevanje skupnih zamisli.

Avtorica je z evalvacijo celoletne izkušnje pokazala, da na sodelovanje staršev s šolo oziroma razrednikom precej vpliva motivacija. Ugotovila je, da spol pomembno vpliva na sodelovanje staršev s šolo in da matere več sodelujejo kot očetje. V pouk se bolj vključujejo starši z višjo izobrazbo, vključevanje staršev v pouk pa:

- bogati učne izkušnje pri posameznem predmetu,
- popestri pouk,
- daje zadovoljstvo vključenim staršem,
- pripomore k poznavanju staršev,
- pripomore k spoznavanju sošolcev in sošolk svojih otrok,
- poveča zaupanje med starši in razredničarko.

Odprta šola ponuja staršem številne možnosti sodelovanja v formalnih in neformalnih oblikah, ki omogočajo staršem dober vpogled v delo in življenje šole. Z dobro predstavitvijo in povabilom k sodelovanju šola vključuje starše v različne dejavnosti. Stik s celotnim šolskim osebjem je prijazen in spoštljiv, šolski prostori pa so na voljo za druženje. Odprta šola tako postaja kulturno izobraževalno središče okolja in kraja.

Tudi izkušnje iz tujine kažejo, da je koristno, če za sodelovanje s starši otrok da pobudo šola. V ZDA so na primer prvi roditeljski sestanki po nekaj tednih šole ob večerih, imenujejo jih »spet v šoli«, namenjeni pa so izključno medsebojnemu spoznavanju. V kratkem formalnem delu se učitelji in ravnatelj ter drugi strokovnjaki, ki posegajo s svojim delom v šolo, predstavijo staršem ter jih seznanijo s svojimi delovnimi načrti in pričakovanji. Starše spodbudijo, da se dejavno vključijo v delovanje šole, pridejo na obisk ali jih pokličejo po telefonu itn., če imajo vprašanja glede šole ali svojega otroka, ne da bi se bali, da bi tako škodovali otroku. V neformalnem delu pa se starši predstavijo učiteljem in drugim staršem ter poklepetajo ob kozarcu soka ali skodelici kave. Prvi človeški stik je zelo pomemben, spoznavanje med starši in učitelji, ko učenci morda še nimajo večjih težav pri pouku, pa je lažje in manj obremenilno.

Na vprašanje, kaj se na tem področju dogaja v naših šolah, je težko odgovoriti. Nekateri objavljeni članki in primeri dobre prakse (Avguštin, 1988, Fras, 1993, Pavlič, 1997, Zupanc Grom, 1999, Intihar, 2002) kažejo, da se v naši šolski praksi pri sodelovanju šole s starši uveljavljajo različne oblike in načini. Šole pripravljajo za starše različna srečanja, vključujejo jih v različne projekte, prirejajo dneve odprtih vrat, športne prireditve itd. V Sloveniji na primer delujejo tako imenovane Unescove šole, odprte šole, eko šole, zdrave šole, šole s športnimi oddelki, šole s programom Wambach, šole s programom Soroš– korak za korakom, šole, ki imajo v svoji ponudbi šolo za starše in druge. Kljub temu se vključenost v projekte v večini nagiba na kakovost pouka, na spremenjeno vlogo učenca v procesu izobraževanja, glede sodelovanja s starši pa pogosto ostaja na stopnji informiranja oziroma obveščanja.

2.1.2 Pomembno izobraževanje učiteljev in staršev

K dobremu sodelovanju učiteljev s starši prispeva tudi ustrezno izobraževanje. Koristne učinke tega predstavljajo številni učitelji (Fras, 1993, Paulič, 1995) v seminarskih nalogah in strokovnih člankih ter poročajo o večji odprtosti in sproščenosti pri sodelovanju s starši. Znanja, ki jih pridobijo na takšnih izpopolnjevanjih, na eni strani potrjujejo tisto, kar posamezniki in šolski kolektivi že delajo dobro, na drugi strani pa jih spodbujajo in navajajo na bolj odprt dialog s starši. To so različni strokovni pogovori o tej tematiki na pedagoških konferencah ter skupne priprave na roditeljske sestanke in različne neformalne oblike sodelovanja. Sem sodijo tudi analize in vrednotenje opravljenih oblik sodelovanja.

Razlogi, zaradi katerih je smiselno vključevati starše v skupnostno izobraževanje, so z vidika sodelovanja s šolo številni. Gotovo je enega od najpomembnejših treba poiskati v spremenjeni družbi, v povezavi različnih področij in prepletenosti vplivov. Dejstvo je, da socializacija otroka poteka v družini, šoli in širšem okolju. Vplivi teh ravni socializacije se prepletajo in prav to predstavlja bistveno izhodišče za skupnostno izobraževanje staršev in učiteljev. Partnersko sodelovanje vpliva na vzgojno-izobraževalne dosežke otrok, hkrati pa se razvija šolsko okolje, na katerega lahko vpliva tudi družina.

Šola je tista, ki lahko najbolj prispeva k boljšemu sodelovanju. Skupaj s starši pripravi in izvede izobraževalne programe, v katerih upošteva njihove interese in potrebe. Sodelovanje v takšnih izobraževalnih programih omogoča staršem učenje različnih spretnosti vzgajanja in komuniciranja z otroki in mladostniki. Ko starši spoznajo, da jim želi šola pomagati tudi na področju vzgoje in napredovanja njihovih otrok, so bolj pripravljeni sodelovati.

Kakovost povezanosti šole s starši se še zlasti poveča, če izobraževalni programi vključujejo tudi širše težave, ne zgolj šolske težave. Tako šola postaja kulturno in izobraževalno središče kraja. Razlike v pogledih učiteljev in staršev se zmanjšujejo, starši pa lahko bolj vplivajo na delo in življenje šole, da ta postane bolj življenjska. Povezujejo se predstavniki različnih generacij, ki skupaj razmišljajo, kakšno skupnost želijo oblikovati. Šola tako ni le nosilka znanja, temveč ena od udeleženk, ki pomaga soustvarjati izobraževalno mrežo in učečo se skupnost (Ličen, 1997, str. 38).

Rosić (1995) poroča, da si starši na Hrvaškem zelo prizadevajo za lastno izobraževanje. Kar 82 odstotkov vseh anketiranih staršev se želi vključiti v različne modele izobraževanja. Večina od teh bi se želela izpopolnjevati na področju vzgoje otrok (70 %), za preprečevanje odvisnosti (56 %) in kajenja (35 %), več bi radi izvedeli o privzganju delovnih navad (28 %) in izboljševanju medosebne komunikacije (23 %). Več kot polovica anketiranih staršev pa tudi meni, da bi bilo zelo dobro, če bi za vsako konferenčno obdobje pripravili obravnavo ene od tem in jo timsko obdelali. Tako že starši sami nakazujejo potrebo po skupnem izobraževanju učiteljev in staršev, ki pri nas še ni dovolj uveljavljeno. To je način sodelovanja, pri katerem se učitelji in starši skupaj učijo, kako sodelovati, kako obravnavati razlike v mnenjih, kako se pogajati in razumeti vlogo drugega, ne da bi izgubili zaupanje v svojo vlogo (Intihar, Kepec, 2002, str. 35).

Ugotovitve glede učinkov izobraževanja navaja Zabukovčeva (1992, v: Thurston, 1989). Rezultat skupnega sodelovanja, ki so bili vključeni v posebni program izobraževanja je bil, da so se odnosi med njimi poglobili, da se je povečalo zaupanje. S pomočjo različnih tehnik in metod učenja, ki so jih uporabljali, so posledično otrokom učinkovito pomagali pri premagovanju težav, otroci pa so postali samozavestnejši.

V šolstvu v Sloveniji so se kot sodobne oblike izobraževanja deloma uveljavili študijski krožki¹⁹, interesne skupine²⁰, izkušnjske metode dela s starši²¹, šola za starše²² in skupnostno izobraževanje²³.

¹⁹ Učinkovita oblika skupnostnega izobraževanja so študijski krožki. To je izobraževanje, v katerega se lahko vključi kdorkoli, brez uradnega vpisa. Tudi pobudo za izobraževanje lahko da tisti, ki želi pridobiti določeno znanje. Krožek navadno sestavlja od pet do deset ljudi, tako, da so mogoči dialog, dejavno sodelovanje in ustvarjalna skupinska dinamika. Pri tem izobraževanju niso pomembni izobrazba, predhodno znanje in homogenost skupine. Pomembno je, da vsi člani skupine izražajo željo po pridobitvi določenega znanja. Udeleženci so si med seboj enaki in se učijo drug od drugega. Mentor krožka je zlasti animator, usklajevalec dela in organizacije. Na študijskih krožkih člani lahko obravnavajo zelo različno tematiko – od učenja zgodovine, jezika, petja, slikanja idr. Na začetku mentor predstavi svoj pogled na to, kaj in kako bo delo potekalo, potem pa člani skupine o tem razpravljajo in oblikujejo svoj program, ki je lahko drugačen od predlaganega. Člani krožka lahko občasno povabijo k delu različne strokovnjake ali obiščejo različne institucije. Značilnost dela v krožku so tudi metode dela, ki so osredotočene predvsem na udeležence. Člani krožka lahko razpravljajo, se pogovarjajo, zberejo vire in pripravijo ter predstavijo projekt itn. Čas trajanja krožka je najmanj dvajset ur, delo v krožku pa lahko traja tudi več. Po končanem delu v krožku udeleženci ne opravljajo preskusa znanja in ne dobijo spričeval. Merilo uspešnosti krožka je le ocena, ki jo dajo ob koncu udeleženci izobraževanja (Klemenčič, 1995).

²⁰ Interesne skupine so neke vrste študijski krožki, vendar se v te oblike izobraževanja vključujejo zlasti starši, ki jih glede šolske uspešnosti njihovih otrok združuje skupni interes. To so vprašanja, kako pomagati otroku, ki ima težave pri branju, računanju, pisanju itn. Te skupine se običajno oblikujejo na pobudo učiteljev, staršev in še zlasti šolskih svetovalnih delavcev. Starše v interesni skupini povezuje iskanje poti za premagovanje težav njihovih otrok, zato se v skupini dobro počutijo in so pripravljeni sodelovati.

²¹ Novejši pogledi na učenje in poučevanje poudarjajo izkušnjsko učenje. Špilek - Štumberger (2000, str. 22) to obliko izobraževanja opredeljuje kot učenje z delovanjem, pri katerem se vsako spoznanje preoblikuje z osebno izkušnjo. Za izpeljavo izkušnjskega učenja so potrebne temeljite priprave. Marentič - Požarnikova (2000, v: Intihar, Kepec, 2002, str. 64) pravi, da dobra praksa izkušnjskega učenja temelji na teoretičnih podlagah in konkretni strategiji, ki se uresničuje v naslednjih fazah:

- načrtovanje (upoštevanje učnih potreb udeležencev, njihovega znanja, načrtovanje izkušnje),
- uvodna faza (pričakanja posameznikov, ustvarjanje prijetnega skupinskega vzdušja, jasna opredelitev ciljev, natančna navodila za izvedbo aktivnosti, časovna opredelitev),
- faza aktivnosti (razdelitev udeležencev v skupine, izvajanje konkretnih aktivnosti v skupinah),
- faza analize (razprava – urejanje in osmišljanje izkušnje obsega vsebino in proces izkušnje – posredovanje lastnih občutkov v posameznih korakih neke aktivnosti, povratna informacija, odzivanje na posredovanje in vrnitveno informacijo),
- faza povzetka in transfera (povezovanje celotne izkušnje s prejšnjimi izkušnjami in pojmovanji s teoretičnimi ugotovitvami, uvid, kako so bile posamezne aktivnosti povezane z zastavljenimi cilji, razmislek o možni uporabi podobnih aktivnosti v lastni praksi – transferna diskusija),
- faza evalvacije (učinkovitost učne izkušnje, kaj je mogoče še izboljšati).

²² Šole za starše pri nas niso nekaj novega. Za daljše obdobje so sicer zamrle, vendar danes spet oživljajo. Narekujejo jih potrebe časa, družinske težave, še posebej vzgoja otrok. Pogosto slišimo in beremo, da so družine oziroma različne oblike družinske skupnosti v krizi. Razlogi so številni: od brezposelnosti do alkoholizma, drog, nasilja, slabih medosebnih odnosov itn. Zaradi teh in podobnih razlogov razpadejo številne družine. To se kaže na otrocih oziroma mladostnikih. Učitelji v šoli ugotavljajo, da je v šoli vse več učenk oziroma učencev z različnimi težavami. Težje se vključujejo v razredni kolektiv in pogosto »razdirajo« čustveno, socialno in delovno klimo v razredu. Z namenom omiliti in razreševati omenjene težave danes organizirajo šole za starše vrtci, osnovne in srednje šole in različna društva.

Barica Marentič-Požarnik (1987) poudarja, da sam način izobraževanja razkriva protislovja med lastno in tujo izkušnjo, med pričakovanji in dogajanjem, med cilji in procesi. To so kazalci, ki pomagajo spreminjati utrjena stališča, razširijo pogled na vsakdanje pojave, povežejo spoznavne, čustveno-socialne in akcijske vidike ter pomagajo pridobiti različne spretnosti, zlasti komunikacijske.

Opaziti je mogoče, da so nekateri učitelji do sodobnejših andragoških metod precej nezaupljivi. Manj ustrezna uporaba teh metod lahko pri učiteljih in starših povzroči nelagodje, strah in odpor. Vse to je mogoče premagati le tako, da novost čim bolje spoznamo in sicer bodisi s študijem literature ali udeležbo na izobraževanju, kjer jo lahko sami preizkusimo in jo pozneje preverimo in ocenimo v lastni praksi. Pri uvajanju je dobro, če spoznamo strukturo okolja, iz katerega izhajajo udeleženci izobraževanja, ter na tej podlagi z veliko občutljivosti spoštujemo in upoštevamo želje in interese staršev. Nepredvidljive učinke dosežemo, če starše silimo v nekaj, kar odklanjajo in kar je zanje neprijetno. To velja tudi za učitelje.

Obiskovanje šol za starše je prostovoljno. Prijemi, s katerimi skušajo organizatorji pridobiti starše, so zelo različni. Nekateri v izvajanje programa vključijo zunanje institucije, ki se profesionalno ukvarjajo s to dejavnostjo, drugi glede na potrebe staršev pripravijo lasten program in ga tudi sami izvedejo. Mogoče je opaziti tudi kombinacijo prvega in drugega. Šinkovec (1997) poroča o »primeru dobre prakse«, ki poteka na škofijski klasični gimnaziji v Ljubljani. To je šola za starše, ki je sprva potekala kot poskus in ga je komisija pri Uradu za preprečevanje droge ocenila kot inovativen. Analize kažejo, da so starši s šolo po šestih letih dela zelo zadovoljni. Poglobilo se je sodelovanje med učitelji in starši, izboljšali pa so se tudi odnosi med starši in njihovimi otroki. Program šole za starše ne temelji le na pridobivanju znanja o mladostništvu in vzgojnih težavah tega obdobja, temveč so poudarjeni tudi širše znanje in spretnosti, na primer razvijanje socialnih in komunikacijskih spretnosti. Delo poteka v obliki pedagoških delavnic, poudarjene so izkustvene metode dela, kjer se starši pogovarjajo o težavah, odigravajo vloge itn. Tak način dela je veliko bolj učinkovit, ker sproži proces razmišljanja (prav tam, str. 6). Model in ugotovitve projekta so bile predstavljene študijski skupini svetovalnih delavcev, kar je ugodno vplivalo na to, da so nekatere osnovne in srednje šole vključile šolo za starše v svoj delovni program.

Z dobrimi rezultati šole za starše se lahko pohvali tudi društvo Vezi. Veljič in sodelavci (2001) pišejo, da bogat program prožno prilagajajo potrebam staršev. Uspeh zagotavljajo različni strokovnjaki (pedagogi, andragogi, zdravniki, psihologi), ki izvajajo specifične teme v pedagoških delavnicah. Okvirne teme v šoli za starše so družina in prva leta otrokovega življenja, priprava na šolo, šola – novo socialno okolje, čas odraščanja idr.

V Delu (11. 4. 2001) novinarka B. Hočevar v članku z naslovom Mame in očetje končali »razred« poroča, da je šola za starše tisto leto organiziralo deset ljubljanskih osnovnih šol, obiskovalo pa jo je sto petinpetdeset mater in deset očetov. Jeseni pa naj bi tako izobraževanje potekalo že na petnajstih šolah. To dokazuje, da si šola za starše krepko utira pot tudi v naše osnovne in srednje šole.

²³ Eden od načinov povezovanja staršev in šole s krajem oziroma z lokalno skupnostjo je tako imenovano skupnostno izobraževanje (Ličen, 1995). To se lahko uveljavlja v soseski, kjer imajo ljudje skupne interese, potrebe in želje. Skupnostno izobraževanje (community education) je posledica demokratizacije družbe in temelji na dveh tesno povezanih delih; prvi obsega izobraževanje za osebnostno rast, drugi pa poudarja razvoj skupnosti. Pri tej obliki izobraževanja so poudarjena načela sodelovanja, odgovornosti, solidarnosti, prispevanja in razumevanja vseživljenjskega učenja. Izobraževanje je prilagojeno posebnim potrebam lokalne skupnosti, zato izobraževalnih programov ne more določati in izvajati država (Intihar, Kepec, 2002, str. 62).

2.1.3 Vloga ravnatelja in šolske svetovalne službe

Ravnatelj je upravni in pedagoški vodja v vzgojno-izobraževalni ustanovi. Opravlja pomembne in odgovorne naloge na pedagoškem, organizacijskem in pravno-materialnem področju, ki se ob večjih šolskih prenovah še stopnjujejo. Spremembe so odvisne tudi od njegovih strokovno-pedagoških in organizacijskih znanj ter osebnostnih lastnosti. Učinkovito vodenje je podlaga za zagotavljanje in doseganje kakovosti v šoli, kar je eden od temeljnih elementov v vzgoji in izobraževanju. Kot piše Resman (1994), je ravnatelj strokovna avtoriteta, na katero se lahko obračajo učitelji, svetovalni delavci in starši.

Ravnatelj je tisti, ki s sodelovanjem vseh zaposlenih na šoli ter ožjega in širšega okolja pripravi vizijo šole za krajše in daljše časovno obdobje. Načrtovano lahko uresniči, kadar vizija temelji na realnih podlagah. Kot pišeta Hargreaves in Hopkins (2001), je to razvojno načrtovanje, proces, v katerem ustvarimo načrt in potem zagotovimo njegovo uresničitev. Načrt je izjava o namenih, ki kažejo vizijo šole glede njene prihodnosti. Proces obsega oblikovanje soglasja o prednostnih nalogah šole in potem ukrepe za uresničitev načrta.

Kot je dejala ravnateljica OŠ Beltinci (Vestnik, 9. 9. 2004), je treba veliko pozornosti nameniti medsebojnim odnosom, saj meni, da je le zadovoljen in sproščen učitelj lahko dober učitelj. V nadaljevanju spregovori o viziji šole, ki na vsebinskem področju obsega namenjanje posebne pozornosti medsebojnim odnosom v okviru projekta Dvig občutka lastne vrednosti, saj meni, da je to zelo pomembno za njihovo uspešno delovanje.

Pedagoška funkcija sodelovanja ravnatelja s starši je v šolski zakonodaji (49. člen, pristojnosti ravnatelja) opredeljena v dveh postavkah:

- v skrbi za sodelovanje s starši,
- v obveščanju staršev o delu šole in spremembah pravic in dolžnosti učencev.

Za ravnatelja kot pedagoškega vodjo je pomembno, da se zaveda različnih, širših dejavnikov, ki vplivajo na kakovost sodelovanja med domom in šolo. Oblike sodelovanja so sicer uzakonjene, vendar raznovrstnost in znotraj tega sodobne oblike in metode dela omogočajo premik k večji kakovosti²⁴.

²⁴ Uspešen ravnatelj se zaveda, da učitelji za sodobno in učinkovito delovanje na področju sodelovanja s starši potrebujejo motivacijo, da potrebujejo spodbudno delovno okolje in kakovostno socialno klimo, ki bo pozitivno vplivala nanje ter hkrati tudi na učence in starše. Spodbujal bo samoizobraževanje in strokovno izpopolnjevanje na področju izobraževanja, pa tudi načrtovanje, izvajanje in analiziranje vsakršnih drugačnih oblik sodelovanja med šolo in domom. Spodbujal bo predstavitve in izmenjavo izkušenj glede načinov sodelovanja med učitelji, ki to počnejo, in jim tako pokazal svojo podporo. Takšno ravnanje zahteva od učiteljev pozitivno naravnost, odprtost do drugačnosti in njeno sprejemanje ter tudi poznavanje socialnih spretnosti, hkrati pa omogoča timsko delo z vsemi njegovimi zakonitostmi.

Močnejše povezave med učitelji, šolskimi svetovalnimi delavci in drugimi strokovnjaki znotraj šole, pa tudi povezovanje z okoljem in s starši, prav tako vzpostavlja in spodbuja ravnatelj. Od njega je odvisno, koliko in kako bo takšno povezovanje, ki temelji na jasnih ciljih, prispevalo h kakovosti življenja in dela v šoli, k posebni podobi šole, ter kako in koliko bodo starši zares vpleteni v življenje in delo šole (Intihar, 2002).

Šolska svetovalna služba pomeni most med ravnateljem in učitelji oziroma starši. Svetovalni delavci so na eni strani ožji sodelavci ravnatelja in na drugi strani ožji sodelavci učiteljev. Navadno se pomembno vključujejo v vse oblike sodelovanja med šolo in starši. Svetovalna služba se vključuje v večplastno reševanje pedagoških, psiholoških in socioloških vprašanj v šoli²⁵.

Tesno in kakovostno sodelovanje med vodstvom šole in svetovalnimi delavci pripomore k večji kakovosti sodelovanja med šolo in domom, med učitelji in starši.

2.1.4 Vpliv sodelovanja učiteljev in staršev na učence

Zahteva po večjem sodelovanju staršev v šolah je ena temeljnih lastnosti reformnih prizadevanj na področju izobraževanja v zadnjih desetletjih v svetu. Drugi reformni ukrepi, na primer testiranje učencev, uvajanje državnih standardov za posamezna predmetna področja, uvajanje in ukinjanje diferenciacije učencev po spolu, so predmet nestrinjanja in obsežnega strokovnega razpravljanja, ki izhaja iz različnih socioloških in političnih prepričanj, podpora sodelovanju staršev v procesu šolanja otrok pa je praktično univerzalna. Starši že doma poskušajo kaj storiti za vzgojo in razvoj otrokovih sposobnosti, kar je eden od največjih neizkoriščenih virov, ki jih imamo (Reasoner, 2000). Partnerstvo med šolo in domom (pomembna enakovrednost partnerjev) pa je tista razsežnost, ki omogoča osebni razvoj vsakega posameznika v vzgojno-izobraževalnem procesu (starši, otroci, učitelji).

Raziskave so pokazale, da prevelika razdalja med šolo in starši negativno vpliva na socializacijo in vzgojno-izobraževalno učinkovitost učencev, nasprotno pa kakovostno sodelovanje med šolo in starši podpira učenčev celovit razvoj in napredek. Epstein, Henderson (1992), Becher (1986), Conoley (1986), Hansen (1986) (v: Vidmar, 1995) dokazujejo, da dobro sodelovanje med šolo in domom zelo dobro vpliva na učence, starše in učitelje. Njihove ugotovitve kaže naslednja preglednica (preglednica 1).

²⁵Z učenci, učitelji, starši in vodstvom sodeluje na področju učenja in poučevanja (individualno svetovanje staršem otrok s posebnimi potrebami, predavanja in delavnice za skupine staršev na temo učenje – učne navade – motivacija), na področju šolske kulture, vzgojne klime in reda (svetovanje staršem glede osnovne varnosti in spodbudnega okolja za učenje, ozaveščanje staršev o osnovnih vzgojnih načelih), telesnega, osebnega in socialnega razvoja (svetovanje staršem o učinkovitih pristopih k učencem s težavami v telesnem, osebnem in socialnem razvoju, organizacija, koordinacija ali izvedba predavanj in delavnic za starše o značilnostih normalnega telesnega, osebnega in socialnega razvoja) ter na področju socialno-ekonomskih stisk. (Povzeto po: Programske smernice svetovalne službe v osnovni šoli, 1999, Ministrstvo za šolstvo in šport).

Svetovalni delavci imajo pomembno vlogo tudi glede poklicne orientacije ob prehodu iz osnovnošolskega v srednješolsko izobraževanje. Tu pride do izraza njihova vloga svetovalca glede odločanja posameznih učencev za vrsto oziroma smer nadaljnjega izobraževanja, glede na sposobnosti posameznikov. Njihova naloga je, da jim predstavijo okvirno stopnjo zahtevnosti posameznih srednješolskih programov in da dovolj zgodaj spodbudijo učence k razmišljanju o realni izbiri. Na drugi strani imajo veliko vlogo pri informiranju staršev o vpisnih pogojih. Jasno jim morajo predstaviti, kakšno vlogo bo pri tem prevzela šola in kakšna je njihova vloga.

Preglednica 1: Pozitivni vplivi dobrega sodelovanja

Pozitivni vplivi pri učencih	Pozitivni vplivi pri starših	Pozitivni vplivi pri učiteljih
Zvišujejo učno uspešnost.	So pozitivno naravnani do šole in učiteljev.	Več časa namenjajo poučevanju.
Razvijajo učne in delovne navade.	Večja pripravljenost za vključevanje v šolo in medsebojna podpora.	Bolje so vključeni v delo.
Bolje sodelujejo pri pouku.	Boljša samopodoba in samozaupanje.	Premik vzgojno-izobraževalne usmerjenosti v učni proces in v odnose.
Razvijajo samospoštovanje in socialne spretnosti.	Poveča se povezanost med starši in otroki.	Izboljša se pozitivna komunikacija med učitelji in starši.
Vzpostavljajo bolj kakovosten odnos do šole.	Poveča se obseg stikov s šolo, poglobi se pozitivna vloga staršev.	
Zmanjšujejo disciplinske težave.	Pozitivna naravnost do otrok.	

Vir: Intihar, Kepec (2002). Partnerstvo med šolo in domom.

Podobno sliko kaže tudi študija M .J. Montgomeryja (1999). Avtor na podlagi rezultatov delnih študij ugotavlja, zakaj starše dejavno vključevati v delo in življenje šole ter ugotavlja naslednje:

- če so starši vključeni v formalno izobraževanje svojih otrok, ti dosegajo višje akademske dosežke;
- motivacija otrok za šolo narašča;
- otroci postanejo bolj samozavestni in bolje obvladujejo svoje okolje;
- samopodoba staršev je boljša, če s šolo dobro sodelujejo;
- največ koristi pridobijo otroci iz socialno ogroženih družin;
- dobro načrtovani programi sodelovanja s starši imajo trajnejše učinke.

To problematiko je bolj temeljito preučeval ameriški sociolog Lareau (2000)²⁶. Ugotovil je, da na odnos družina – šola vplivajo zlasti naslednji dejavniki:

- izobrazba staršev in socialni status,
- dohodek in materialni viri,
- slog, rutina in služba staršev.

Starši iz višjega socialnega razreda bolj pripravljajo otroke za šolo, spremljajo njihovo delo in jim pomagajo, spremljajo njihove šolske dejavnosti, iščejo individualne načine izobraževanja za otroke, podpirajo učitelja in aktivno sodelujejo pri določenih dejavnostih v šoli.

²⁶ V raziskavi, v katero so bili vključeni starši in otroci delavskega in višjega srednjega sloja, je potrdil vpliv socialne strukture na sodelovanje staršev s šolo. Avtor je ugotovil, da so med otroki iz delavskih družin, podeželskimi otroki in otroki izobražencev iz mest, kulturne razlike. Kažejo se v govoru, ter načinu oblačenja in preživljanja prostega časa. Pri starših se razlike kažejo v opreми stanovanja in v pomembnosti izobraževanja otrok.

Starši iz nižjega socialnega razreda manj pripravljajo otroke na šolo na verbalnem področju, šolanje jim pomeni nekaj, kar naj bi potekalo izključno v šoli, se ne strinjajo z napotki učiteljev glede domače pomoči otrokom in se zanašajo nanje, da bodo že oni primerno izobrazili njihove otroke.

Stevenson in Baker (1987, v: Zabukovec, 1992, str. 36) sta raziskovala vpliv povezanosti med vključenostjo staršev v delo šole in dosežki učencev. Ugotovitve, ki kažejo, da je večja pripravljenost za vključevanje v šolsko delo povezana s stopnjo izobrazbe matere, niso presenetljive. Starši mlajših otrok se bolj zavzeto vključujejo v delo šole, boljše učno-vzgojne rezultate pa dosegajo otroci tistih staršev, ki so bolj povezani s šolo. Življenje in delo staršev vpliva torej na izobraževanje njihovih otrok, otroci pa so uspešnejši, če izhajajo iz okolja, kjer je izobrazba vrednota, ali če si sami postavijo višje izobrazbene cilje.

Spoznanje, da sodelovanje med domom in šolo pomeni dejavnik kakovosti uspeha otrok v šoli, je v zadnjih letih postalo eno od najpomembnejših strokovnih izhodišč utemeljevanja partnerskega sodelovanja med domom in šolo, ki je imelo tudi vpliv ne le na evropsko, temveč tudi na ameriško šolsko politiko. Vedno bolj se uveljavlja spoznanje, da otroci oziroma učenci za svojo rast in napredovanje potrebujejo zaupljivo pomoč staršev, ta pa je nenadomestljiva. (Resman, 1992).

Spoznanje, da je sodelovanje med domom in šolo dejavnik kakovosti uspeha otrok v šoli, spreminja percepcijo učiteljev in staršev. Šoli in učiteljem dokazuje, da sodelovanje s starši ne sme biti zgolj formalno. Ne sme se jemati kot del obveznosti, ki jo opravljamo zato, ker jo predpisuje zakon, temveč je sodelovanje spoznanje potrebe, ki motivira učitelje in šolo za to sodelovanje, ne glede na to, ali je to formalno predpisano ali ne. Ugotovitev spoznanja o sodelovanju med domom in šolo pa spreminja tudi percepcijo staršev o šoli in šolski odgovornosti do staršev. Ta percepcija je lahko napačna zaradi preteklih izkušenj, tudi iz časa, ko so bili sami učenci. Tudi Novak (1998) poudarja, da je partnerstvo na področju edukacije nenehni učeči dialog o učenju med vsemi udeleženci. Poudarjena je odprtost oseb za sprejemanje resničnega stanja oziroma premik od dialoga o rezultatih k dialogu o procesu.

Usklajenost družinskih in institucionalnih vzgojno-izobraževalnih prizadevanj vpliva na učinkovitost in celovitost otrokovega razvoja. Sodelovanje dveh partnerjev - družine in šole - prinaša zelo veliko priložnosti za individualno obravnavo otroka, saj učitelji poznajo družino, starši pa šolo in njene zahteve. Ličnova (1999, str. 27) pravi, da je za vzpostavljanje sozvočja vzgojnih vplivov nujno dobro poznavanje sistema vrednot, vključujoč njihovo etično komponento, ki se udejanja doma in v šoli. Poznavanje razlik med domom in šolo vodi v iskanje skupnih točk, ki oklepajo polje delovanja. Vse to pa je mogoče izpeljati le, če se starši in učitelji pogovarjajo odprto, če šola s svojo kulturo spodbuja in vključuje starše, da postanejo enakovredni soustvarjalci življenja in dela na šoli (Intihar, Kepec, 2002, str. 22).

Pomembnost partnerskih stikov z vidika sodelujočih in dopolnjujočih odnosov med obema enakopravnima partnerjema – med učitelji in starši - poudarja tudi Majda Pšunder (1998). Avtorica piše, da izmenjava stališč o otrokovem vedenju, vzgojnih, razvojnih in učnih uspehih lahko prispeva k drugačnemu vzgojnemu ravnanju doma in v šoli. Vzajemno delovanje staršev in učiteljev pa s tem, ko dobijo dopolnjeno predstavo o učencu, lahko preraste tudi v svetovanje in izobraževanje staršev, pa tudi učiteljev.

Partnerstvo je tisti odnos med učitelji in starši, v katerem:

- si enakopravno delijo informacije, cilje in obveznosti, povezane z vzgojno-izobraževalnim delom;
- imajo oboji aktivno vlogo pri vzpodbujanju otrokovega razvoja;
- so oboji odgovorni za otrokov učno-vzgojni uspeh;
- imajo oboji določene pravice in tudi dolžnosti (Maleš, 1994).

Sodobne oblike in metode dela v šoli zahtevajo, da se starši kot partnerji bolj aktivno vključijo tudi v dejavnost oddelka in šole. To je podlaga tudi za boljše razumevanje šolskega dela ter za večjo povezanost šole in širše družbene skupnosti. Zato naj bodo načrti učiteljev osredotočeni na sodelovanje s starši in naj temeljijo na:

- medsebojnem informiranju,
- pedagoškem izobraževanju,
- aktivnem vključevanju staršev v delo šole,
- svetovalnem delu (Maleš, 1994).

Intelektualna sestavina šolskega dela je seveda nujna, vendar ne zadošča in ne sledi življenju. V otrokovem razvoju so pomembni tudi čustveno-socialna plat, vrednote, kakovostni medsebojni odnosi, dobra komunikacija, spodbudna klima itn. Čeprav se storilnosti v šoli ni mogoče povsem izogniti, jo je s partnerskim sodelovanjem staršev in učiteljev mogoče blažiti in vplivati na hitrejše in kakovostnejše spremembe. Seveda pa je partnerstvo treba razvijati in spodbujati tudi na drugih pomembnih ravneh znotraj in zunaj šole, tudi s šolsko politiko²⁷.

²⁷ Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI), ki so ga sprejeli leta 1996, opredeljuje sodelovanje s starši v 49. členu (pristojnost ravnatelja) kot skrb za sodelovanje zavoda s starši (roditeljski sestanki, govorilne ure in druge oblike sodelovanja), v 63. členu (razrednik) kot sodelovanje s starši in v 119. členu (obseg vzgojno-izobraževalnega dela), ki pod »drugo delo« opredeljuje sodelovanje s starši. ZOFVI, ki so ga potrdili leta 2003, se v členih, ki opredeljujejo sodelovanje s starši, v ničemer ne razlikuje.

2.2.0 Dejavniki, ki spodbujajo in zavirajo sodelovanje šole in družine

Učitelji, ki niso zadovoljni s sodelovanjem staršev, pogosto sprašujejo, kako starše pridobiti za sodelovanje, kako jih motivirati in vključiti v življenje in delo šole. Učiteljeva učinkovitost pri sodelovanju s starši je mogoča, če bi vedeli, kako »ravnati« z njimi. Že spoznanje staršev, da sodelovanje vodi k razvoju in napredku njihovih otrok in da lahko sami prispevajo pomemben delež, omogoča pogoje za sodelovanje.

Med učitelji in starši so razlike. Njihova stališča, želje, interesi, pričakovanja in potrebe po sprejetosti, uspehu, spoštovanju idr. se zelo razlikujejo. Nekateri dejavniki ovirajo, drugi pa spodbujajo partnersko sodelovanje. Pomembno je, da jih učitelji poznajo, saj potem lažje izbirajo ustrezne motivacijske strategije, ki jim pomagajo in olajšajo sodelovanje s starši.

Temelj motivacije vsakega sodelovanja je skrb staršev za otrokovo napredovanje, rast in razvoj, njegovo kakovostno znanje in možnost za uspeh. Kot piše Resman (1992) se motivacija in pripravljenost za sodelovanje povečujeta, če so predlogi staršev, ki izhajajo iz pričakovane vloge šole v razvoju njihovega otroka in zamisli o podobi otroka, deležni odobravanja in jih upoštevajo v šolskem delu. Avtor vidi na drugi strani upadanje motivacije za sodelovanje takrat, kadar starši nimajo možnosti, da bi prilagajali šolo svojemu otroku oziroma je vse opredeljeno vnaprej. Svoje ugotovitve podkrepi z empirično raziskavo Trohe, v kateri je bilo ugotovljeno, da je glavni, torej dominantni interes ta, da je njihov otrok v osnovni šoli učno uspešen ter da dobi solidno izobrazbeno podlago za nadaljnje šolanje in poklic. Najpomembnejša je »skrb za lastnega otroka«. Starši v šoli iščejo osebno dimenzijo, njihova skrb je njihov otrok, razumljivo pa od učitelja tega v tolikšni meri ne moremo pričakovati. To partnerstvo pozneje tudi zaradi stvarnosti in vedno večje storilnostne naravnosti, ki raste s šolsko stopnjo, dobiva v praksi ne glede na deklariranost drugačne implikacije. Socialno in ekonomsko tekmovalna družba zahteva šolsko izobraženost otrok, zaradi česar starši morajo pozornost usmeriti v skrb za učni uspeh otrok. To postane prevladujoč motiv njihovega sodelovanja s šolo in tudi šole z domom, saj se po tem učnem uspehu ocenjuje kakovost dela učiteljev.

Na sodelovanje staršev in šole pa vplivajo še številni drugi dejavniki. Narava sodelovanja je odvisna od tradicije in kulture kraja ter socialno-ekonomskega statusa šolskega okolja. Pomembni so tudi vrsta vzgojno-izobraževalne institucije, strokovna usposobljenost učiteljev, način vodenja šole, izobrazba staršev in njihova pričakovanja ter ambicije. Kakovost sodelovanja se lahko razlikuje od šole do šole in od učitelja do učitelja.

Sodelovanja s starši, posebej pri upravljanju šole, ne kaže idealizirati. Včasih lahko povzroča dodatne težave, ki ovirajo ravnatelja šole ali strokovno delo učiteljev. Kljub vedenju o koristnosti sodelovanja staršev s šolo se ga nekateri ravnatelji in učitelji izogibajo in celo bojijo. Podobno je s starši in razlogi za to so različni.

Šolski inšpektor Stražar (Šolski razgledi, 20. marec 2004) ugotavlja, da je komunikacija s starši ena od najtežjih in najobčutljivejših učiteljevih delovnih nalog. Inšpektor piše, da so učitelji in starši enakopravni udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa, nimajo pa enakih vlog. Ta različnost izhaja iz dejstva, da so starši uporabniki izobraževalnih storitev, učitelji pa izvajalci. Starši so v odnosu do svojega otroka težko objektivni, morda sploh ne morejo biti. Morda starši „dobronamerno“ prikrivajo otrokove „slabosti“ pred učiteljem in se ne zavedajo negativnosti takšnega ravnanja. Mogoče starši tudi ne izrazijo kritike na učiteljevo delo v razredu, saj stereotipno prevladuje mnenje, da bo to negativno vplivalo na učiteljev odnos do otroka.

Kot enega od možnih vzrokov za slabše sodelovanje Rutar in Pavlovič²⁸ (2004) predstavljata prepričanja udeležencev o tem, čigava je odgovornost za vzgojo otrok. Rezultati kažejo, da so morebitne napetosti med obema skupinama, torej med starši in učitelji, lahko rezultat nespoštovanja pristojnosti in meja drugega kot izvirne različnosti v stališčih. Seveda pa ne gre zanemariti precej objektivnih vzrokov, ki ne omogočajo kakovostnejšega sodelovanja. Nekateri starši preprosto nimajo časa in šolsko vzgojo in izobraževanje prepuščajo šoli in učiteljem. Zmanjkuje jim časa za sodelovanje, ki je povezano z njihovim otrokom. Ne moremo pričakovati, da bodo takšni starši sodelovali s šolo v širšem smislu. Nekateri starši, pogosto manj izobraženi, se vnaprej postavljajo v podrejen položaj. Menijo, da je učitelj pač strokovnjak, da je bolj izobražen in da se v bolj enakovredni vlogi sodelovanja lahko izkažejo predvsem bolj izobraženi starši.

2.2.1 Stereotipi in izobrazba staršev

Na kakovostno sodelovanje staršev in učiteljev vplivajo tudi številna zakoreninjena stališča, ki jih je težko spremeniti. Tudi Resman (1992) razmišlja, da sta ignoranca in pomanjkanje interesa za sodelovanje s šolo in učitelji lahko posledica prepričanja, da učitelje ne zanimajo niti starši niti njihovi otroci zato so starši že vnaprej skeptični in zaradi tradicije nezaupljivi, lahko pa celo razočarani nad učitelji. Tudi starši, ki imajo zaradi lastne neuspešnosti iz svojih šolskih dni z učitelji slabe izkušnje, bodo težje vzpostavili zaupanje v šolo in učitelje. Pogosto so starši glede stikov s šolo in učitelji že vnaprej prepričani, da bodo morali predvsem poslušati navodila učiteljev, kje njihovi otroci niso uspešni in kako naj doma delajo z njimi.

Podobno razmišljajo tudi učitelji, češ da starši ne poznajo dovolj in ne cenijo njihovega dela in prizadevanj. To vpliva na to, da se oboji, tako starši kot učitelji, vrtijo v začaranem krogu svojih subjektivnih prepričanj, ki ponavadi onemogočajo kakovostno sodelovanje.

²⁸ Kot piše Pavlovič (1992 v: Štefanc, 2002), je možnosti za empirično raziskavo otrokovih pravic začelo preučevati Mednarodno združenje šolskih psihologov (ISPA – International School Psychology Association) že leta 1986. Za izvedbo projekta je bil izbran Urad za preučevanje psiholoških pravic otroka pri Univerzi Indiana v ZDA. Leta 2001 je raziskava potekala tudi v Sloveniji. Namen raziskave je bil ugotoviti, kako otroci in mladostniki ter odrasli ocenjujejo uveljavljanje posameznih otrokovih pravic. V vzorec je bilo vključenih 2869 otrok iz 48 osnovnih in 43 srednjih šol ter 4087 odraslih (od tega 2486 staršev ter 1052 učiteljev osnovnih in srednjih šol). Raziskava je potekala v okviru Inštituta za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani (nosilec dr. Zoran Pavlovič).

Starši učno in vzgojno manj uspešnih otrok so navadno manj motivirani za sodelovanje s šolo. Neuspeh njihovega otroka povzroči nezaupanje do učiteljev, pogosto pa celo odkrit ali prikrit spor med njimi. Za otrokov neuspeh krivijo drug drugega, kar povzroči, da se dialog med njimi prekine in prepreči pomoč otroku. Oboji, starši in učitelji, so zaradi »problematičnih« otrok čustveno prizadeti. To jim zbuja nelagodni občutek, da so odpovedali kot starši in učitelji ter slabo vpliva na njihove medsebojne odnose (Strojin, 1992, str. 33).

Številni starši otroku ne znajo in ne morejo pomagati pri šolskem delu. Vzroki za to so različni. Mislijo, da je njihov otrok najslabši, bojijo se za njegovo prihodnost, hkrati pa se jezijo nanj, ker mu ne znajo in ne morejo pomagati. Nemoč, negativne izkušnje in razočaranje, ki izhajajo iz tega, jih potiskajo v podrejeni položaj. Začnejo dvomiti v učitelja in ga obsojati, da otroka ne mara in da mu dela krivico. Posledično se izogibajo sodelovanju z učitelji ter jim popolnoma prepuščajo odgovornost za otrokov šolski uspeh, čeprav bi s sodelovanjem nekatere naloge in težave bolje opravili in jih rešili.

Podobne težave imajo učitelji. Ker pri otrocih ne doživljajo pravega uspeha, se slabo počutijo. Skrbi jih, kako bodo pridobili znanje za napredovanje v višji razred. Vzgojno in učno manj uspešni otroci povzročajo pri učiteljih čustva nemoči, lahko tudi jeze. Hkrati pa na učitelje pritiska šolsko vodstvo, ruši pa se tudi mit obvladanega in strpnega učitelja.

Pogosto se stereotipno izjavlja, da imajo učitelji raje pridne otroke oziroma tiste, ki so učno uspešni in ubogljivi. Mencin Čeplak (2000) navaja, da so britanski raziskovalci in raziskovalke ugotovili, da učitelji in učiteljice namenjajo bistveno več pozornosti otrokom, katerih starši pogosteje prihajajo v šolo in jasno izrazijo svojo skrb, zahteve, pričakovanja itn. Hkrati si redkost obiskov, ki je bolj značilna za manj izobražene starše, razlagajo kot posledico »zanemarjanja«. Zaradi močnih pritiskov prvih učitelji in učiteljice neredko racionalizirajo svoje vedenje tako, da še bolj razlikujejo med otroki enih in drugih. Raziskovalci trdijo, da dejstvo, da manj izobraženi starši v povprečju redkeje obiščejo otrokovega učitelja oziroma učiteljico, ni izraz njihove brezbržnosti, temveč prej občutka neusposobljenosti (prav tam, str. 138).

2.2.2 Različna pričakovanja učiteljev in staršev

Med pričakovanji staršev²⁹ in učiteljev³⁰ v šoli so pogosto precejšnje razlike. Običajna slika je takšna, da del staršev želi sodelovati s šolo predvsem zaradi svojega otroka, manj pa jih zanima celotno življenje in delo v šoli. To potrjuje tudi Zabukovčeva (1992) in ugotavlja, da starši z višjo izobrazbo postavljajo šoli višje zahteve kot starši z nižjo izobrazbo. Prvi poudarjajo pomembnost dejavnosti na ravni šole in spremembe na ravni sodelovanja, drugi pa se zavzemajo za ohranitev aktivnosti na ravni razreda in za ohranitev tradicionalnih oblik sodelovanja.

Nekateri avtorji (Tizard, Bachford in Burke v: Zabukovec, 1992) navajajo, da je precej staršev prepričanih, da je otrokov učni uspeh odvisen zlasti od šole. Učitelji pa trdijo prav nasprotno in menijo, da je otrokov uspeh odvisen od kakovosti življenja v družini. Učitelji in starši so torej vsak na svojem bregu in ne povezujejo otrokovega uspeha s sožitjem šole in doma. Če torej ne prisluhnejo drug drugemu, če ne izmenjajo nasvetov in pomoči glede usmerjanja otrok, se med njimi težko razvijeta dobro sodelovanje in partnerstvo.

Med starši in učitelji je veliko manj težav, če se bolje poznajo. Pomembno je, da učitelj pozna otrokov položaj v družini, vzgojne vplive družine na otroka in težave, ki morda izvirajo iz položaja družine. Tako lažje razume njihove stiske in težave, hkrati pa lahko pri starših »poišče« in potrdi tista njihova vzgojna prizadevanja, na primer privzganje delovnih navad, ki so dobra. Postavi se vprašanje, do kod smejo učitelji posegati v zasebnost družine. Štefanc (2004) opozarja, da zasnova partnerskega odnosa lahko vodi do čezmernega in nelegitimnega poseganja v družinsko zasebnost. Poudarja pomembnost meje med pristojnostjo šole kot družbene inštitucije in poljem njene pristojnosti v razmerju do pravic, ki jih imajo pri tem starši.

²⁹ Marja Srojin (1992) poroča, da starši pričakujejo od razrednika:

- korektne informacije o učenčevih težavah in trezno presojo kriznih situacij;
- da upošteva njihovega otroka kot človeka in ne le kot učenca;
- da jih posluša, da je občutljiv za njihove stiske in da jim razloži učenčeve težave preprosto, upoštevajoč njihovo izobrazbo, razmere, v katerih živijo, in čas, ki ga imajo na voljo;
- da razmisli o različnih načinih in virih pomoči učencu; pogosto pričakujejo konkretne napotke in navodila za ravnanje.

³⁰ Hirschfeldove (2001) ugotovitve kažejo, da učitelji pričakujejo od staršev naslednje:

- da bodo pri otrocih spodbujali radovednost;
- da bodo spodbujali otroke pri učenju;
- da jim bodo pomagali pri učenju tudi doma;
- da bodo pri otrocih oblikovali delovne navade;
- da bodo dobro sodelovali s šolo;
- da bodo pri otrocih oblikovali vrednote;
- da bodo otrokom dopuščali svobodo izbire.

Nič drugačna niso pričakovanja slovenskih učiteljev. Zabukovčeva (1992) poroča, da si učitelji celo bolj kot starši želijo prijetno šolo, ki bi upoštevala različne vidike otrokovega razvoja. Od staršev pa pričakujejo, da bodo pripravili otroke za šolo, da se bodo zanimali za šolske dogodke in da jim bodo pomagali pri učenju in pri domačih nalogah (Srnkolkj, 2002, str. 56).

Starši pričakujejo, da bo njihov otrok v šoli razumljen, sprejet in uspešen. Šola in učitelji pa morajo poudarjati in izpostavljati vse učence ter vse pomembne vidike šolskega dela. Učitelji pričakujejo od staršev priznavanje strokovne avtoritete, zanimanje za učni program, uvidevnost, medsebojno usklajevanje skrbi za otroke in izmenjavo informacij ter spoštovanje skupnih dogovorov, pričakovanja staršev pa so najpogosteje usmerjena na otroke in emocionalno obarvana (Intihar, Kepec, 2002, str. 31).

Starši so motivirani za sodelovanje s šolo, če so pogovori z učitelji usmerjeni na njihove otroke. Tako dobijo občutek, da s sodelovanjem prispevajo k otrokovemu napredku in razvoju, zato so se različno pripravljani vključiti v delo šole. To še zlasti velja, če začutijo, da učitelji upoštevajo njihove predloge in pobude glede razvoja otroka. Precej manj pa starše zanima problematika celotnega oddelka, s katerim se njihov otrok skupaj uči in preživi precejšen del dneva. Manjše zanimanje kažejo tudi glede širših vsebinskih področij, uveljavljenih v šoli. Naloga šole, razrednika in učiteljev je, da starše informirajo in jim prikažejo, kako širša vsebinska področja, na primer različne dejavnosti, vplivajo na kakovost učenja in dela ter na socialni in čustveni razvoj njihovih otrok. Čeprav informiranje staršev o šolskih dejavnostih še ne zagotavlja njihovega boljšega sodelovanja in vključevanja v delo ter življenje šole, pa vendarle pomeni prvi korak k spreminjanju njihovega pogleda na pomembnost širše dejavnosti šole.

Tudi domače naloge so ena od aktualnih težav oziroma vsebina nestrinjanja med učitelji in starši, pa tudi med učitelji, saj ti niso enotnega mnenja³¹. Učitelji bi se morali zavedati, da naloge tako ali drugače pogosto obremenijo vso družino in vplivajo na to, da se pogosto poruši ugodna klima v družini.

Starši v želji, da bi njihov otrok dosegel boljšo oceno, pogosto prevzamejo večji del odgovornosti za pripravo njegovih domačih nalog. To se najpogosteje dogaja, kadar mora učenec na primer pripraviti seminarsko nalogo ali referat ali izdelati plakat. Starši se premalo zavedajo, da s tem, ko opravijo delo namesto otroka, izničijo pomen domačih nalog in onemogočijo razvoj otrokove samostojnosti ter odgovornosti. Ob tem otroku posredno sporočajo, da sam ni sposoben kakovostno opraviti naloge. Tudi učitelju je jasno, kdaj je učenec naredil izdelek sam, kdaj ob pomoči staršev in kdaj so nalogo v celoti naredili starši, pa kljub temu dobro oceni izdelek. Kaj s tem sporoča učencu?

³¹ Domača naloga, bodisi pisna, ustna, praktična, je povezana s poukom in vsebuje vrsto vzgojno-izobraževalnih nalog. Nesporno je, da so domače naloge koristne za razvoj otroka, še zlasti, če jih opravlja z veseljem in samostojno. Seveda pa prinaša vsakršno pretiravanje z njimi nasprotno učinke. To velja za preobsežne in prepogoste naloge, za prezahtevne, pa tudi za dolgočasne in celo nesmiselne naloge. Nekateri otroci potrebujejo pri pripravi nalog več pomoči, drugi manj. Dobre naloge so zlasti tiste, ki primerno in ustvarjalno povežejo celotno družino, na primer intervju, obisk gozda, knjižnice, prijateljev ter pogovori o doživetjih in prebranih knjigah. Smiselno je, da se o domačih nalogah učitelj pogovori s starši na roditeljskih sestankih in tudi individualno na govorilnih oziroma pogovornih urah. Starše je treba seznaniti z namenom in cilji domačih nalog, nemalokrat pa potrebujejo tudi nasvete, kako se lotiti priprave domačih nalog. Pomembno je, da učitelj nalogo pregleda in učencu pove, kako uspešno jo je opravil. Če tega ne stori, lahko sproži vrsto negotovanj, kajti učenci in starši so lahko upravičeno nezadovoljni, če naloge niso pregledane in ne dobijo povratnih informacij. Domače naloge pa se seveda nikoli ne smejo izroditi v sredstvo za kaznovanje učencev.

Sporoča mu, da se mu ni treba truditi, ker lahko dobi dobro oceno, četudi nalogo namesto njega opravijo starši. Kaj sporoči drugim učencem v razredu? Kdor hoče dobiti dobro oceno, naj ne dela naloge sam, saj jo lahko naredijo kar starši. Vprašajmo se, kako se ob tem počutijo učenci, ki nimajo osebe, ki bi delala namesto njih? Verjetno se pri pripravi domačih nalog ne bodo zelo trudili, saj je malo verjetno, da bodo delo opravili tako dobro kot starši nekaterih sošolcev.

Dejstvo je, da se začnejo starši vključevati v vzgojno-izobraževalno delo takrat, ko z nečim niso zadovoljni, ko jih nekaj zmoti ali ko se s čim ne strinjajo. Vse premalokrat so aktivni in vključeni v šolsko delo takrat, ko ni težav.

2.2.3 Tradicija in izkušnje staršev s šolo, ki so jo obiskovali sami

Naslednji zelo pomemben dejavnik kakovostnega sodelovanja so tradicija in lastne izkušnje staršev s šolo, ki so jo sami obiskovali. Zaradi izkušenj staršev, torej njihovega klientskega položaja ter kompenzacijske vloge šole, pa tudi zaradi današnje stopnje civilizacije in značilnosti življenja, je oziroma bo najtežje spremeniti odnos staršev do šole. Težko jih je prepričati v to, da so njihova socialna usposobljenost in možnosti sodelovanja s šolo drugačne, kot so bile nekoč. Resnično bodo nujne nekatere sistemske spremembe, dobro informiranje o šolskem delu, njihovih pristojnostih, sodelovanje pri šolskem delu, da bi starše motivirali za tesnejše sodelovanje na šolski in individualni ravni (Resman, 1992, prav tam, str. 226).

Ne glede na to, da je bila naša šola razmeroma zaprt sistem in se je do staršev večinoma obnašala kot do strank, je danes težko prepričati starše in pričakovati od njih, da bodo kar najbolje izkoristili večjo odprtost in možnosti sodelovanja.

2.3.0 Analiza partnerskega odnosa na različnih ravneh

Tako za starše kot učitelje je najpomembnejši cilj uspešen otrok v šoli. Resman (1992) pravi, da s teoretičnega vidika ni razlogov za nesoglasja med njimi, pa vendar praksa kaže drugače. Zaradi različnih pričakovanj o oblikah in vsebinah sodelovanja starši in učitelji vsak po svoje razumejo to sodelovanje. Razumevanje ciljev in nalog sodelovanja med šolo in domom je pogosto različno predstavljano in razumljeno. Nekateri k uspešnemu sodelovanju uvrščajo že informiranje staršev o učnem uspehu, drugim pomeni uspešno sodelovanje precej več. Vzroke za tako večpomensko pojmovanje moramo verjetno iskati v razhajanju glede temeljnih izhodišč. Resman (1992, str. 32) navaja tri dejavnike, ki vplivajo na sodelovanje med šolo in domom. Meni, da sta formalno in neformalno sodelovanje odvisna od:

- ideološkega koncepta šolske vzgoje in izobraževanja ter konkretne šolsko-politične izpeljave, ki lahko postavlja v ospredje učni uspeh ali pa širšo socializacijsko funkcijo,
- deklariranega in splošnega razumevanja vloge družine in šole v razvoju otroka,
- pričakovanih vlog staršev in šole ter od njihove pristojnosti in odgovornosti.

Avtor poudarja, da sodelovanje učiteljev in staršev določa ideološki ter šolsko-politični kontekst. V tem odnosu sta pomembni vprašanji, kdo je temeljni nosilec socializacije otrok ter kakšna je vloga šole in staršev pri izobraževanju otrok. Politika in šolski sistem imata odločujočo vlogo tudi pri tem, kako bodo starši vključeni v življenje in delo šole. To pomeni, da lahko šolski sistem, ki temelji na takšni ali drugačni politični orientaciji, bolj ali manj spodbuja starše in učitelje k skupnemu sodelovanju. Na tej podlagi se potem razvijata dve bistveni strateški usmeritvi sodelovanja med šolo in domom: starši so šoli lahko partnerji ali le stranke.

Mojca Šebart (2004) poudarja tri poglede na obravnavo razmerja med starši in šolo. Prvi obravnava starše kot partnerje, pri čemer se šola in družina v svojih namerah in ravnanjih dopolnjujeta. Drugi pristop, pogojno rečeno, obravnava starše kot »problem«: njihova stališča, navade, nazori itn. interferirajo z vlogo šole, zato nastaja kolizija med, denimo, vzgojo v šoli in doma. V tretjem pogledu avtorica obravnava starše kot porabnike, pri čemer poudari, da imajo danes starši pravico in možnost izbrati ustrezno šolo za svojega otroka (prav tam, str. 6). Podobno razmišljajo drugi avtorji. Hughes in sodelavci (1994, v: Stefanc, 2004) vlogo staršev v razmerju do šole opredeljujejo s treh vidikov. Ugotavljajo, da je na starše mogoče gledati kot na (1) »problem«, (2) uporabnike storitev, ki jih zagotavlja šola, ali (3) partnerje v skupnem prizadevanju za vzgojo in izobraževanje otrok.

V zadnjih desetletjih je opazen premik od kompenzacijske vloge šole v smeri komplementarne naravnosti ter od klientskega položaja in vloge staršev v prizadevanja za korektniji partnerski odnos (Vidmar, 2004). Partnerski odnos s poudarjeno demokratično participacijo, ki je osredotočen na »otroka«, pomeni, da postajajo učitelji za svoje pedagoško delo odgovorni tudi staršem, ne le šolskim oblastem. Na drugi strani pa partnerski odnos daje staršem več pravic, hkrati pa povečuje njihovo odgovornost za socializacijo in učenje otrok doma. Resman (1992, str. 35) pravi, da ta položaj od njih zahteva drugačno funkcijo, ki jo ponujata kompenzacijsko razmerje in klientski položaj.

Ena od najbolj temeljnih sprememb v odnosu med šolo in domom sta v zahodnih šolskih sistemih pravica in možnost, da starši lahko izbirajo šolo za svojega otroka. To izhodišče je bilo na primer nesprejemljivo za nekdanje vzhodnoevropske šolske sisteme, pa tudi za našega. Dobra obveščенost staršem daje možnost ustreznega izbora. To pomeni, pravi Resman (1992, str. prav tam), da država izgublja monopol nad šolo, vzgajanjem in izobraževanjem. Skrb za izobraževanje otrok postaja vse bolj skrb in dolžnost družine. Država pa je dolžna zagotoviti pogoje, na podlagi katerih se lahko uresničila pravica in dolžnost staršev.

Prav tako pa se v zadnjem času glede odnosa šole in družine odpirajo nekatera vprašanja, povezana s smislom in cilji sodelovanja, o prizadevanju šolske politike³² za načine sodelovanja itn. Za Resmana (1992) pomeni vključenost staršev v šolo eno od pomembnih področij ocenjevanja šolske politike. Sodelovanje med domom in šolo je namreč odvisno od družbene ideologije in šolske politike, ki načelno opredeljuje stališča in strategijo sodelovanja.

³² Glej op. 27

Avtor predlaga nekaj kratkih »testnih« vprašanj, s pomočjo katerih je mogoče ugotoviti namene in cilje naše šolske politike glede sodelovanja staršev in učiteljev ob zadnji prenovi slovenske šole. Vprašanja so naslednja:

- kaj sta smisel in cilj sodelovanja, kaj se od tega sodelovanja pričakuje;
- kakšno je razmerje, torej kakšen je odnos med domom in šolo, učitelji in starši;
- kakšni sta temeljna strategija in filozofija teh odnosov in kako razvijati te odnose;
- za kakšno sodelovanje si prizadeva šolska politika, kakšna bodo izhodišča ter pričakovanja šol in učiteljev;
- kaj je izhodišče sodelovanja staršev in kakšna so njihova pričakovanja;
- ali organizirati bolj individualne oblike in stike staršev ali spodbujati organizacije staršev;
- ali starše vključiti v pouk in kako;
- kako starše pritegniti k reševanju čisto praktičnih vprašanj šolskega dela;
- ali je mesto staršev tudi v šolskih upravnih organih;
- vprašanje smisla in funkcije sodelovanja staršev v komunalnih in drugih telesih, kjer se oblikuje podoba šole.

Ravnatelji, učitelji in starši imajo zaradi različnih vlog in nalog različna pričakovanja o oblikah sodelovanja, zato Resman (1992) navaja, da ima ravnatelj, ki organizira in vodi šolo znotraj bolj ali manj hierarhičnega šolskega sistema, z najrazličnejšimi dokumenti določene dolžnosti in možnosti pri razvijanju odnosa med šolo in družino. V nadaljevanju sledimo avtorjevemu razmišljanju, da šele prenos oblasti od države, torej centralne oblasti, na regionalne in lokalne šolske oblasti spodbudi sodelovanje posameznih šol in zato tudi staršev ter neposrednega šolskega okolja. Pravi, da se, dokler ima odločanje v rokah ministrstvo, ki je organ vlade, pobude od spodaj le počasi in s težavo prebijajo, zato posamezni šoli ni nujno veliko upoštevati staršev in poiskati dovolj utemeljenih razlogov za organizacijo njihovega sodelovanja ter sodelovanje pri načrtovanju in izvajanju šolskega dela.

2.3.1 Dileme, povezane s sodelovanjem staršev in učiteljev

Vprašanja, povezana s sodelovanjem staršev in šole, so se pojavljala ob vseh šolskih prenovah. Odvisna so bila od narave sodelovanja dveh subjektov in vedno tudi od družbene ureditve in vloge šole v njej. To velja tudi danes. Dileme se pojavljajo zlasti glede vstopanja šole v družinska razmerja, in sicer koliko lahko šola kot inštitucija vstopa v zasebnost družine in kdo ter koliko je odgovoren za otrokov razvoj. Postavlja se vprašanje, povezano s časovno stisko staršev in kakovostnim sodelovanjem s šolo. Dileme se pojavljajo tudi v okviru avtonomnosti učiteljev glede na spremenjeno vlogo staršev, ki se javno, preko medijev zavzemajo za pravice svojih otrok.

Vstopanje šole v družinska razmerja

Šolsko-politično izhodišče izraža tudi spoznanje oziroma zavest, da je sodelovanje šole s starši treba zasnovati na komplementarnosti. Ko se na tej podlagi gradi sodelovanje med domom in šolo oziroma učitelji in starši ter se iščejo tudi možnosti vključevanja staršev v šolsko življenje, se vsiljuje dvoje različnih spoznanj.

1. Ko se otrok vključi v šolo in šolski sistem, ne postane šolski otrok. Njegovo izhodišče je še vedno družina oziroma dom. Temeljno skrb, pravico in odgovornost za vzgojo otroka imajo še vedno starši. Starši so zato »uporabniki storitev«, ki jih ponujajo družbene institucije.
2. Skrb za izobraževanje otrok torej ni skrb države, temveč skrb, dolžnost in odgovornost staršev. Država je dolžna le poskrbeti za pogoje, da se skrb staršev lahko uresniči (Resman, 1992).

Postavlja se vprašanje, koliko šolska politika prevzema odgovornost za razvoj, vzgojo in socializacijo otrok, ko postanejo šoloobvezni. Štefanc (2004) poudarja, da šola kot ena od najpomembnejših vzgojno-socializacijskih družbenih institucij vselej opravlja tudi vlogo krepitve družbeno prevladujočih vzgojnih obrazcev v družini. Tako tudi vselej na neki način vstopa v družinska razmerja in zasebnost. Naslednje vprašanje je, koliko učitelji, ki sledijo šolskemu sistemu oziroma svoji avtonomnosti tudi z vidika svoje izobraževalne funkcije posegajo v zasebnost družine.

Eno od temeljnih protislovij na področju odnosov med družino in šolo je, da mora slednja na eni strani nastopati kot institucija, ki opravlja svojo vzgojno-izobraževalno funkcijo tako, da ne posega v starševske pravice in družinsko zasebnost (Štefanc, 2004, str. 31), na drugi strani pa se od učiteljev pričakuje, da bodo pomagali staršem pri vzgojnih prizadevanjih. Ena od nalog šole je gotovo tudi ta, da so njihovi strokovnjaki na voljo staršem, ki potrebujejo nasvet ali pomoč pri vzgojnih ali izobraževalnih prizadevanjih. To pa predpostavlja vstopanje v družinska razmerja.

Znotraj teh okvirov Novak (1998, v: Štefanc, 2004) predlaga partnersko sodelovanje, ki temelji na več ravneh. Avtor pravi, da tam, kjer »so stiki med učitelji in starši preveč obrobni, racionalno-instrumentalni ter temeljijo zgolj na kratkoročnih utilitarnih oziroma proceduralnih spodbudah in sankcijah prihajanja staršev v šolo /.../, se socialno partnerstvo med njimi ne more razvijati (prav tam, str. 35). Vprašanje je, kako izpeljati legalne in formalne oblike, da bi bile videti čim manj formalne. Manj formalni odnosi so edini način za razvijanje zaupljivosti med učitelji in starši (Resman, 1992). Štefanc (2004) se strinja, da je v komunikaciji s starši prijetnejši in morda tudi učinkovitejši sproščen pristop. Obenem opozarja, da je vsak odnos med staršem in učiteljem nujno formalen, saj gre pri njem vselej za interakcijo med posameznikom in institucijo.

Ravnatelji in učitelji kot uslužbenci, starši kot uporabniki

Usmerjenost in pričakovanja šole in doma so različna. Resman (1992) vzroke za tako stanje išče v značilnostih življenja zahodnoevropske družbe v pogojih tržnega gospodarstva, ki usmerjajo življenje staršev in družin v tekmovalno usmerjenost in odnos, zaradi česar so seveda tudi pričakovanja staršev drugačna od pričakovanja šole. Sodelovanje med šolo in domom je odvisno od družbene ideologije ter šolske politike, ki načelno opredeli stališče in strategijo sodelovanja med domom ter šolo; sodelovanje je torej ideološko in šolsko-politično določeno.

Skrb za otrokovo napredovanje in šolski uspeh je za starše temeljna motivacija njihovega sodelovanja z učitelji. Sodelovanje staršev je večje in bolj motivirajoče, če je povezano s spoznanjem, da bodo pomagali svojemu otroku. Starši si torej želijo učinkovitega sodelovanja z učitelji zaradi svojih otrok.

Ravnatelj, učitelji in starši, ki so vključeni v proces sodelovanja med šolo in starši, imajo različne vloge in naloge in posledično temu tudi različna pričakovanja o oblikah in vsebinah sodelovanja. Ravnatelj ima kot pedagoški in organizacijski vodja v hierarhičnem šolskem sistemu dolžnosti, ki mu jih določa šolska oblast, torej zakonodaja, pravilniki itn. Učitelj se v šolskem hierarhičnem sistemu ravna po navodilih ravnatelja oziroma se mu podreja. Ravnatelj in učitelji delujejo po smernicah šolskega sistema, ki ga določajo šolske oblasti in predstavljajo njihove uslužbence.

Pričakovanja šole, učiteljev in ravnateljev so v organizacijskem in vsebinskem pogledu v izhodišču usmerjena v napredek in uspeh vseh učencev. Za učitelje je zelo pomemben kolektivni uspeh, saj se kakovost njihovega dela navzven ocenjuje po rezultatih, torej učnem uspehu, ki so jih dosegli v posameznih oddelkih in razredih. Njihova skrb so vsak posamezen in vsi učenci. Ta interes je širši in presega individualizem staršev. Z vidika šole kot institucije in učiteljev kot uslužbencev, ki so zavezani uresničevati tudi nacionalne interese, je razumljivo, da je ta širši, splošnejši interes bolj pomemben, vendar zaradi drugačne vloge in pričakovanj staršev povzroča začaran krog. Za starše pa je njihov otrok bolj pomemben kot šola in šolski sistem. V primerjavi z ravnatelj in učitelji starši v šoli iščejo osebno dimenzijo. Njihova skrb je njihov otrok, ne pa kolektivni uspehi. So čustveno vpleteni. Tako posebnega interesa in pristopa šole do posameznega otroka in njegove individualnosti, kot ga imajo starši, ravnatelj in učitelji, razumljivo ne morejo imeti (Resman, 1992).

Različnost interesov in pričakovanj povzroča napetosti, pogosto pride celo do sporov. Višja kot je stopnja usklajenosti pričakovanj, večja je verjetnost partnerskega odnosa sodelovanja, nizko usklajena pričakovanja med učitelji in starši pa vodijo do še večjih napetosti.

Starši zahtevajo in se oglašajo

Trenutno najbolj aktualna težava, ki se je pojavila ob zadnji šolski prenovi, namreč devetletna osnovna šola, pomeni zahteve staršev po upoštevanju njihovih predlogov. Ti se nanašajo zlasti na organizacijo dela v šoli z vidika preživljanja delovnega dne njihovih otrok. Starši se med pripravami na devetletno osnovno šolo skoraj niso oglašali, kar je bilo odvisno od tega, koliko so jih s prenovo šolskega sistema seznanjali v šolah, ki so jih obiskovali njihovi otroci. Dejstvo je, da so šole, ki so se ambiciozno vključile v prenovo že med poskusom uvajanja devetletne osnovne šole, verjetno precej zaneseno predstavljale nujnost sprememb.

Stanje pa se je deloma spremenilo danes, ko poteka uvajanje devetletke in se bolj ali manj že kažejo nekatere dobre rešitve in nekatere pomanjkljivosti ali še ne do konca izpeljane rešitve in se starši veliko bolj oglašajo. Številni sveti in delegacije staršev argumentirano poudarjajo nekatere težave, ki jih občutijo oni in njihovi otroci. Ena od takšnih, ki očitno najbolj prizadene starše, je zlasti velika obremenjenost njihovih otrok. Marta Zabret, predsednica sveta staršev OŠ Toma Brejca v Kamniku, piše, na primer (Delo, 1. marec, 2004, str. 6), da starši nikakor ne opozarjajo na preobremenjenost otrok z miselnimi naporji in si nikakor ne želijo šole, ki bi zahtevala malo ali nič. Opozarjajo na obremenjenost z urami, ki so jih njihovi otroci prisiljeni preživeti v šoli. S tem družina postopoma zgublja vpliv na vzgojo otrok, starši pa so prvi vzgojitelji svojih otrok in so prepričani, da njihovi otroci potrebujejo tudi življenje zunaj šolskih zidov.

Vprašanje je, ali starši resnično opozarjajo na preobremenjenost otrok s časom, preživetim v šoli, zato, ker jim to onemogoča, da bi družina več časa preživela skupaj in bi s tem, kot trdijo, imeli večji vpliv na vzgojo otrok. Glede na to, da starši svoje otroke zelo vključujejo v različne športno-izobraževalne organizirane dejavnosti zunaj pouka, se postavlja vprašanje, ali se jim zdijo te bolj pomembne oziroma dejavnostim, ki so jih sami izbrali za svoje otroke zunaj šole, bolj zaupajo.

Ena od težav, na katero opozarja Mirjana Ule (2000, str. 36), postaja tudi razpoložljivi čas, kajti veliko ljudi precej časa namenja profesionalnemu razvoju in karieri. V našem primeru je to velik del staršev, ki so stalno zaposleni in nikoli nimajo časa. Za njih je upravljanje časa zelo pomemben del življenja, ki je tesno povezan z življenjem njihovih družin. To seveda vpliva tudi na njihove otroke in sodelovanje s šolo.

2.4.0 Starši – zainteresirana kritična javnost

Po drugi svetovni vojni se pojavlja usmeritev družbene individualizacije v vseh bogatih zahodnih industrijskih deželah. V tradicionalnih kategorijah velikih družbenih skupin (socialni razredi, stanovi ali sloji) se kaže potek individualizacije kot način vzpostavljanja svetovno razširjenega načina razmišljanja. Poudarjene so individualizirane eksistenčne oblike in položaji, ki silijo ljudi, da sami poskrbijo za svoje preživetje (Beck, 1986, str. 26).

V tradicionalni družbi je bil posameznik, pravi Mirjana Ule (2002, str. 28), enostavno naroden v družbene okoliščine svojega življenja, na primer socialni sloj, lokalno skupnost in religijo. Tradicionalna »proletarska mladina« je na primer imela na voljo posebne subkulturne in socialne mreže, ki so mladim ponujale različne oblike solidarnostne pomoči in podpore. V individualizirani družbi pa mora posameznik sam nekaj storiti, da pride do družbenega položaja.

V zadnjem desetletju prejšnjega stoletja je bilo opaziti čedalje večji pritisk na mlade, da si pridobijo čim višjo izobrazbo, visoko kulturno raven in z njima povezana priznanja, spričevala in nazive, ki omogočajo družbeno promocijo, kariero, privilegije in podobno (Ule, 2000). Poleg šolskih izobrazbenih spričeval in naslovov ponuja družba storitev tudi vzporeden sistem formalnih in neformalnih priznanj na področju potrošnje in dosežkov v prostem času, na primer v športu, medijih, modnih slogih, posebnih spretnostih, individualnih posebnostih potrošniških slogih itn. Kot poudarja avtorica, je naložba v izobrazbo in osebnost mladostnikov vedno večji in glavni strošek družin, uspeh mladih v šoli in zunajšolskih dejavnostih pa glavno merilo uspešnosti družin. Zavest o tem, da so prednosti mladostnika v boju za boljši položaj v družbi toliko večje, kolikor več izobrazbe in kulturnega kapitala si nabere v otroštvu in mladosti, se razširja na vse sloje in generacije. Pomeni, da se povečujejo vzgojni in izobrazbeni naporji staršev, hkrati pa vzgojne ter izobraževalne ustanove izgubljajo monopol nad vzgojo in izobraževanjem otrok ter mladine.

2.4.1 Intenziteta starševske podpore otrokom

Ko postaja tekmovalnost in selekcija za vstop v šole in zaposlitev vse večja, so družinske emotivne podpore in družinske socialne mreže tako rekoč odločilne (Rener, 2000). Vloga staršev v odnosu do otrokovega izobraževanja se hitro spreminja. Kaže se tudi v nadzoru oziroma reintegraciji, kar je pojav nove vrste družbenih povezav in odnosov med ljudmi, ki jih ti oblikujejo skladno s svojimi osebnimi interesi, hotenji in predvsem življenjskim slogom (Beck, 1998 v: Ule, 2000). Rečemo lahko, da so starši postali menedžerji za izobraževanje svojih otrok. Pomembnost učnega uspeh in drugih dosežkov je pokazala tudi raziskava Mladina 98³³. Rezultati kažejo, da kar 65,6 odstotka osmošolcev za učenje in pripravo na šolo v običajnem delovnem dnevu porabi od ene do več kot dve uri. 43,3 odstotka osmošolcev porabi enako količino časa za dodatne zunajšolske organizirane dejavnosti (niso vključeni tisti učenci, ki se aktivno ukvarjajo s športom). Primerjalno je zanimiv podatek, da več kot polovica, in sicer 55,6 odstotka anketiranih otrok za pomoč doma v gospodinjstvu porabi manj kot eno uro na dan. To potrjuje tudi Tanja Rener (2002 v: Ule, 2003), ki navaja empirične ugotovitve, da so otroci izvzeti iz delovne dinamike družine.

Glede na povečanje vzgojnih in izobrazbenih naporov staršev, ki jih zahtevajo družbene spremembe, starši bolj kot včasih poznajo vsebino in način vzgojno-izobraževalnega dela v šolah. Zelo veliko podatkov o delovanju šolstva pa ponujajo tudi mediji. Učitelji po svoji izobrazbi v primerjavi s starši niso več v takšni prednosti, kot so bili včasih. Število starejših, ki se pedagoško ali drugače ukvarjajo z mladimi, je naraslo (Ule, 2000). Razumljivo je, da želijo starši s svojim znanjem in vedenjem ter skladno z načrti, ki jih imajo s svojim otrokom, vplivati na področja šolskega delovanja. Glede na heterogenost, ki jo predstavljajo starši kot ciljna publika, nekateri želijo spremembe v vzgojno-izobraževalnem procesu, drugi pa predvsem v organizaciji šolskih dejavnosti. V povezavi s časovno razporeditvijo šolskih obveznosti želijo starši otrokom zagotoviti čas, ki ga lahko preživijo po svoji ali njihovi presoji.

³³ Raziskava Centra za socialno psihologijo pri IDV-FDV, ki so jo opravili oktobra leta 1998 v Sloveniji na vzorcu 1687 osmošolk in osmošolcev v Ljubljani, pod vodstvom prof. dr. Mirjane Ule.

Empirični podatki raziskave Centra za socialno psihologijo³⁴ (Mencin Čeplak, 2000) potrjujejo pomen šolskega uspeha z vidika mladih in staršev. Staršem je uspeh pomemben ne glede na njihovo izobrazbo. Firth, Horrocks (1996 v: Mencin Čeplak, 2000) pravita, da je šola očitno edini način, ki zagotavlja »potni list v drugačno prihodnost«. Starši navadno pričakujejo, da jih bo njihov otrok presegel vsaj za eno stopnjo izobrazbe ali najmanj dosegel njihovo.

Starši spodbujajo otroke k dobrim rezultatom in dosežkom in jim dajejo podporo na različnih področjih. V že omenjeni raziskavi je bilo ugotovljeno, da se starši zanimajo za delo otrok v šoli, saj je kar 61,5 odstotka otrok omenilo, da jih starši sprašujejo, kako je v šoli. Zanimiv je podatek, da kar 60,5 odstotka otrokom starši redno ali pogosto pomagajo pri domačih nalogah, 95 odstotkov otrok pa pravi, da jih starši spodbujajo k učenju.

Omenimo še inštrukcije, ki jih Maja Peršolja, prof. matematike (Delo, 24. 5. 2004) zgovorno primerja z rakom sodobne šole. Profesorica poudarja, da ima dve tretjini osnovnošolskih otrok inštrukcije pri matematiki, v raziskavo vključeni učitelji pa menijo, da je takšnih otrok deset odstotkov. Navaja, da slednje kaže na podcenjevanje vprašanja inštrukcij in vzrokov zanje. Kot nadaljuje Maja Peršolja, pogosto beremo o zunanjih vzrokih, kot so slaba razlaga učiteljev, odsotnost, premalo časa za učenje idr., da pa skorajda ne zasledimo notranjih vzrokov, torej strahu, premalo učenja, slabih učnih navad itn. Avtorica poudarja, da analiza domačih učnih navad slovenskih šolarjev kaže, da so zelo slabe. Veliko šolarjev se uči kampanjsko in le polovica učencev redno dela domače naloge. Zanimivo je, da starši raje plačujejo inštrukcije, kot pa, da bi poiskali vzroke za neuspešnost otrok. Že ugotovitev, da otroci ne delajo domačih nalog, bi mogoče zmanjšala število inštrukcij, seveda pa to zahteva večjo zavzetost staršev in tesnejše sodelovanje z učitelji.

Očitno je, da je večina mladih dobro opremljena s starševskimi čustvenimi podporami in intelektualnimi spodbudami. Otroci imajo podporo staršev tudi glede nadaljnega šolanja (Ule, 2000). Dejstvo je, da se je v osemdesetih letih zgodil premik v vrednotnem sistemu, in sicer od globalnih, ideološko in celostno zgrajenih vrednotnih sistemov k partikularnim, navidezno fragmentarnim in konkretističnim vrednotam, med katerimi prevladuje povečana občutljivost za medosebne odnose in za kakovost vsakdanjega življenja (Ule, 2000).

Ambiciozni starši

Ena od skrajnosti v tem okviru so starši s previsokimi pričakovanji ali starši, ki so pretirano ambiciozni. Njihova ambicioznost se kaže kot pritisk na otroke oziroma z odnosom in zahtevami do šole. Mencin Čeplak (2000) poudarja, da se nenehno poudarja pomen izobrazbe za poklicno prihodnost in kakovost življenja, izobraženost pa postaja vse bolj pomemben element tako imenovanih implicitnih teorij osebnosti. Starši zato že zelo zgodaj obremenjujejo otroke s svojimi pričakovanji glede njihovega šolskega uspeha, saj je ta najpomembnejše merilo napovedovanja na višje ravni izobraževanja.

³⁴ Gl. op. 33.

Pritisk na otroke ustvarja tudi ravnanje staršev, povezano s pričakovanji. Raziskava³⁵ kaže, da je 84,2 odstotka otrok izrazilo, da jih je strah neuspehov v šoli, da je za starše spričevalo zelo pomembno, je povedalo 64,1 odstotka otrok. 49,2 odstotka otrok pa meni, da starši preveč pričakujejo od njih. Očitno je, da je imperativ šolskega uspeha eden od najbolj obremenilnih dejavnikov mladih, kar pa še ne pomeni, da lahko krivdo in rešitev iščemo zgolj v šoli. Raziskave tudi v Sloveniji opozarjajo, da bolj kot čas, ki ga otroci preživijo v šoli, in čas, ki ga za delo za šolo porabijo po pouku ter bolj kot način dela v šoli in značilnosti kurikuluma mlade obremenjujejo pritiski prevelikih pričakovanj in zahtev, povezanih s šolskim uspehom (primerjaj Mencin Čeplak, 2000). Podobne rezultate kaže tudi mednarodna raziskava ISPA³⁶ (Štefanc, 2002). V primerjavi s srednješolci je delež odgovorov osnovnošolcev, da odrasli preveč pričakujejo in zahtevajo, sicer manjši, vendar kljub temu ni zanemarljiv.

Rezultati raziskave Mladina 98³⁷ kažejo, da kar okoli 84 odstotkov otrok doživlja strah pred šolskim neuspehom kot zelo veliko osebno težavo, hkrati pa kar 49,2 odstotka otrok občuti strah zaradi prevelikega pričakovanja staršev. Zanimiva je tudi ugotovitev raziskave N. Turnšek (po Bečaju, 1999 v: Mencin Čeplak, 2000) ki ugotavlja, da je počutje otrok najpomembneje povezano z učnim uspehom. Ugotovitve kažejo, da se s slabšim učnim uspehom povečuje nevarnost, da se spori v šoli in doma stopnjujejo.

Verjetno se starši ne zavedajo v zadostni meri, da njihova prevelika pričakovanja glede uspešnosti otrok povzročajo otrokom psihične obremenitve in so sestavni del družinskih odnosov. Zaradi svojih sebičnih želja se iz različnih vzrokov vključujejo tudi v delo oddelka in tako lahko presegajo pričakovanja vodstva šole in učiteljev. Zgnano se vključujejo v delo šole in posameznih oddelkov, kar ima lahko negativne posledice. Vprašanje je, kako se lahko starši ubranijo sebičnih posegov manjšega dela staršev, ki se zelo hitro vključijo v šolo, namesto da bi vzpostavili sodelovanje z večino staršev v šoli. Takšni starši želijo včasih nadzirati delo učitelja in šole, kar ima lahko negativne posledice, lahko pa tudi delujejo konstruktivno, v želji, da bi pomagali svojim otrokom. Take starše je treba smiselno vključevati v delo šole in jih usmeriti, da prisluhnejo večinskemu mnenju staršev, da se pričakovanje po čim boljšem uspehu njihovega otroka porazdeli na sodelovanje v širšem smislu.

³⁵ Glej op. 33.

³⁶ Glej op. 17. Kot piše Pavlovič (1992 v: Štefanc, 2002) je možnosti za empirično raziskavo otrokovih pravic začelo preučevati Mednarodno združenje šolskih psihologov (ISPA – International School Psychology Association) že leta 1986. Za izvedbo projekta je bil izbran Urad za preučevanje psiholoških pravic otroka pri Univerzi Indiana v ZDA. Leta 2001 je raziskava potekala tudi v Sloveniji. Namen raziskave je bil ugotoviti, kako otroci in mladostniki ter odrasli ocenjujejo uveljavljanje posameznih otrokovih pravic. V vzorec je bilo vključenih 2869 otrok iz 48 osnovnih in 43 srednjih šol ter 4087 odraslih, od tega 2486 staršev ter 1052 učiteljev osnovnih in srednjih šol. Raziskava je potekala v okviru Inštituta za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani (nosilec dr. Zoran Pavlovič).

³⁷ Glej op. 33.

Tematika o starših, ki jih sodelovanje preveč oziroma premalo zanima, najdemo tudi v tiskanih medijih. Žibertova (Delo, 18. 10. 2004) piše, da preveč zavzeti starši, ki menijo, da so dovolj usposobljeni za odločanje tudi o strokovnem delu učiteljev in se nenehno oglašajo ter tečnarijo za vsako malenkost, vzbuja v učiteljih in ravnateljih strah. Če slednji niso sposobni ubraniti avtonomije učiteljskega poklica, pritiskajo na učitelje, ki se tako znajdejo med dvema ognjema. Posledično se lahko odrečejo profesionalnosti in staršem ugodijo v strahu pred grožnjo s šolsko inšpekcijo.

So pa tudi starši, ki jih šola ne zanima in se z njo ne želijo ukvarjati. To zahteva od ravnatelja, svetovalne delavke in učiteljev izjemen napor, da takšne starše pridobijo k sodelovanju.

2.4.2 Delovanje staršev zunaj šolskega prostora

Praksa kaže, da postanejo starši enakovrednejši partnerji šoli in učitelju, še zlasti pa šolski politiki, šele takrat, ko se organizirajo in povežejo v neodvisno organizacijo. Podobni primeri so znani v svetu, kjer so starši organizirani v različnih nevladnih organizacijah. To jim omogoča, da nastopajo z zahtevami po spremembah in uvedbah do šole in šolske politike suvereno, argumentirano in neobremenjeno. V pogajanjih so uspešnejši, ker svoje zahteve utemeljujejo na strokovni podlagi, poznajo svoje pravice in dolžnosti, za pogajalce pa si izbirajo šolske strokovnjake iz svojih vrst (Intihar, Kepec, 2002, str. 33).

Podobne organizacije staršev s podobnim delovanjem poznamo tudi pri nas. Klub staršev za boljšo šolo je nastal v Ljubljani in Mariboru že leta 1989. Ljubljanska organizacija, ki jo je vodila Marja Strojnova, se je precej resno odzivala na težave staršev, kritizirala slabosti šole in šolske politike, dajala številne pobude za izboljšanje stanja in utemeljevala nujnost sprememb. Klub za boljšo šolo je deloval javno in s svojimi prizadevanji redno obveščal javnost. Danes je podobnih organizacij več. Nekatere so manj prepoznavne in svoje delo usmerjajo zlasti v dogajanja na šolah, druge so bolj glasne in bolj ali manj argumentirano opozarjajo šolsko politiko na nekatere spremembe, ki jih je po njihovem mnenju treba spremeniti v šolskem sistemu.

Med uvajanjem devetletne osnovne šole so razprave o neuresničenih predlogih in željah staršev glede sodelovanja oziroma strinjanja s spremembami v šolskem prostoru postale vsakodnevna praksa. V dnevnikih, časopisih, tednikih in drugih revijah najdemo članke z različno vsebino tako o neprimernem ravnanju znotraj posameznih šol kot o prenovi osnovnošolskega sistema ter predvidenih posledicah. Sklepamo lahko, da predlogi staršev v šolah niso prinesli zelenih rezultatov in da so starši poiskali pot za doseganje svojih ciljev drugače, preko medijev in združevanja v skupnosti oziroma organizacije.

Starši so začeli javno izražati svoje mnenje preko medijev, torej dnevnikov, tednikov, prilog in drugih časopisov in revij. To potrjuje podatek, da se je v omenjenih medijih od leta 2000 do 2002 pojavilo 76 člankov z vsebino, ki je obravnavala sodelovanje staršev in šole, v zadnjih dveh letih (od leta 2002 do 2004 do 30. oktobra) pa je bilo objavljenih kar 689 prispevkov (vir 145). Avtorji člankov so navadno še vedno strokovnjaki s področja izobraževanja. To so tisti, ki zagovarjajo določene spremembe v šolstvu, in tisti, ki se z njimi ne strinjajo ter zagovarjajo drugačne rešitve. Pisati in objavljati pa so začeli tudi starši, kar pomeni, da so spregovorili. Starši izražajo svoje mnenje, ne bojijo se zapisati svojih dvomov, razmišljanj in zahtev. Zavedajo se, da imajo kot starši pravico vplivati in se vključevati v spremembe, ki nastajajo v šolstvu, saj posredno delujejo na njihovega otroka in družino.

Obsežen članek v reviji MAG, dne 2. 6. 2004, z naslovom Gabrova diktatura govori o ministrovih ukrepih, ki jih je sprejel po vse glasnejšem nezadovoljstvu staršev z nekaterimi rešitvami v devetletki. Kot je zapisano, so starši pod vodstvom dr. Borisa Majarona ministru opisali težave v zadnjem triletju devetletke, pri čemer izhajajo iz ugotovitve, da je prenova zelo povečala obremenitev učencev in tedensko število šolskih ur, kot najbolj težavno pa poudarili število predmetov, kar posledično deluje na učence stresno in obremenjujoče. Ministrstvo je upoštevalo manjše spremembe, vendar starši in del strokovnjakov še vedno niso zadovoljni. Prav tako se javno oglašava ravnatelj Dušan Merc (MAG: Gabrova diktatura, 2. 6. 2004), kar je redkost, ki pravi, da je veliko stvari v devetletki nedorečenih, na primer konec osnovne šole, nepreverjen način devetletnega šolanja, vpliv nacionalnih preizkusov na končni uspeh in delna zunanja diferenciacija otrok. Brez dlake na jeziku pravi, da tisti, ki zagovarja 15 predmetov za 12 let stare otroke, ne zna nič ali pa je preobremenjen s svojimi kompleksi.

Polona Šeško v članku (MAG: Gabrova diktatura, 2. 6. 2004) prikazuje politični vpliv za ohranjanje postavljene devetletke in pravi, da prenovo vodi ozek krog ljudi, pri čemer je razvidna popolna centralizacija, kar pa je pripeljalo do tega, da se je družba zganila, da so se oglasili porabniki, torej starši. V isti reviji (str. 46) se oglašava in izraža svoje razmišljanje dr. Hubert Požarnik, predsednik društva za šolo po meri človeka. Uglednim slovenskim šolnikom očita aroganco. Stališča in predloge društva je podprlo 40 tisoč posameznikov.

Starši so postali glasnejši in pogumnejši. Združujejo se v društva in svoje mnenje izražajo javno, preko raznih medijev. Odziv države oziroma šolskih oblasti pa so, lahko bi rekli, mlačni. Glede prenove šolskega sistema se prav tako redko oglašajo učitelji, profesorji in ravnatelji, razen Dušana Merca. Starši so očitno zaznali nemoč učiteljev in hkrati začutili, da se lahko združujejo ter tako postanejo medijsko vidni in tako tudi uspešni v svojih zahtevah. Zavedajo se, da imajo kot starši pravico in dolžnost poskrbeti za svoje otroke in njihovo izobraževanje, vsaj v nekaterih segmentih.

2.5.0 Spremembe v šolskem sistemu in vloga učitelja

Pri vsaki šolski spremembi se najprej postavi vprašanje, kakšne so sploh možnosti, da v določenih družbenih razmerah šolo razvijamo skladno z vrednotami, ki nasprotujejo družbenim razmeram. Ali v družbi, ki jo označuje ekonomska in socialna neenakost, lahko ustvarjamo pravično šolo? Ali vse šolske reformne ideje niso zgolj izraz travmatičnega razmerja in občutka družbene krivde, torej šolske politike in tudi stroke, do prihajajočih generacij in njihovega vstopanja v trdo stvarnost sveta (Medveš, 2002). Ne glede na omenjena vprašanja, družbene spremembe in tudi primerjavo šolskih sistemov drugod po svetu, je prenova šole nujna. Spremembe so postavljene v smeri organizacije pouka, načinov učenja in poučevanja, spremenila se je časovna šolska obveznost učencev, število predmetov in ne nazadnje tudi trajanje osnovnošolskega izobraževanja, saj se je osemletna osnovna šola podaljšala v devetletno. Tudi vstop otrok v obvezno osnovnošolsko izobraževanje se je spremenil, saj otroci v obvezno devetletno izobraževanje vstopajo s šestimi leti.

Hkrati s tem se je spremenila tudi vloga učiteljev, ki so se na spremembe različno odzvali. Nekateri so jih zaznali kot nadzor nad njihovim delom oziroma nadzor države. Zavzeli so tudi posebno vlogo v odnosu sodelovanja s starši. Starši so glede zahtev, ki so jih v podporo svojim otrokom začeli poudarjati, pričakovali njihovo podporo. Odzivi so potekali v dve smeri: kot podpora in strinjanje s starši ter kot naklonjenost novostim devetletne osnovne šole.

2.5.1 Uvajanje šolske preнове

Leta 1995 so se v Sloveniji začele intenzivne priprave na prenovu osnovnošolskega programa. Po opredelitvi konceptualnih izhodišč (Bela knjiga, 1995) so bile ustanovljene kurikularne komisije za pripravo učnih načrtov za posamezne predmete, ki so jih sestavljali strokovnjaki z različnih fakultet in učitelji – praktiki. Do šolskega leta 1999/2000 so imeli učitelji možnost pregledati učne načrte in prispevati pripombe. Učitelji so različno pojmovali možnost vplivanja na učne načrte. Del jih je k delu pristopil strokovno, del učiteljev so motile zlasti dodatne obremenitve, del se za to ni zanimal. Pripombe so bile pogostokrat korektne, včasih tudi kontradiktorne. Utemeljene pripombe so komisije upoštevale. Tako je v prenovu v šolskem letu 1999/2000 vstopilo 10 odstotkov osnovnih šol v Sloveniji, katerih ravnatelji so bili prenovi zelo naklonjeni. V tem času je bila prioriteta naloga Zavoda RS za šolstvo uvajanje devetletke. Vsako naslednje leto je v prenovu vstopilo naslednjih 20 % šol in v šolskem letu 2003/04 je bila devetletka uvedena frontalno za vse šole. Učitelji so poudarjali, da je za prenovljene programe in organizacijo potrebno več časa, predvsem so izpostavljali svoje delo. Dejstvo je, da tega niso izražali preko medijev ali kako drugače javno.

Pojasnimo še izobraževanje učiteljev, povezano s prenovo. Barica Marentič Požarnik in Cveta Razdevšek Pučko sta v prispevkih zadnjih let opozarjali, da na področju izobraževanja učiteljev v Sloveniji zaostajamo za sodobnim razvojem v Evropi in svetu³⁸. Izobraževanje, povezano z uvedbo devetletne osnovne šole je potekalo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani v obliki modulov in na Zavodu RS za šolstvo na srečanjih uvajalcev. Ta izobraževanja so pokrila segmente prenove, ne pa tudi prenovo šolstva v širšem smislu, kamor sodi med drugim sodelovanje s starši.

2.5.2 Učitelj v »pat« položaju

Pri razvijanju sodelovanja s starši je razdvojen tudi učitelj. Na eni strani je člen v hierarhiji šolskega sistema, ki ga mora spoštovati, upoštevati pa mora tudi avtoriteto ravnatelja. Pri sodelovanju s starši se zato bolj osredotoča na tisto, kar prihaja od šolskih oblasti in ravnatelja. V primerjavi z ravnateljem in učiteljem pa je staršem bolj mar njihov otrok kot pa šola in šolski sistem (Resman, 1992, str. 225).

Če izhajamo iz klasične samopodobe učiteljev in njihovega razumevanja vloge staršev, ki je danes pri nas že močno zaznavna, lahko trdimo, da se učitelji v šoli v odnosu do učencev in staršev vidijo najbolj kot strokovnjaki. Najpomembnejša se jim zdi učna učinkovitost dela, njihov odnos in sodelovanje s starši pa izhaja iz dejstva, da morajo spoštovati veljavni vzgojno izobraževalni program in da upoštevajo učne standarde. Za učitelje je kolektivni uspeh zelo pomemben, saj se kakovost njihovega dela navzven ocenjuje po rezultatih, ki so jih dosegli v posameznih oddelkih. S takega zornega kota učiteljev so starši tisti, ki sicer lahko pomagajo otrokom, vendar je bolje, da se ne vtikajo v šolsko delo. Pogled na tako vlogo staršev se je v zadnjih letih spremenil, vendar še ni pozabljen.

Z vidika šole kot institucije in učiteljev kot uslužbencev, ki so dolžni uresničevati nacionalne interese, je razumljivo, da so pričakovanja šole, učiteljev in ravnateljev tako za organizacijo kakor glede vsebinskih izhodišč usmerjeni v napredek in uspeh vseh učencev, kar je širši cilj in presega individualistično usmerjenost staršev. Oboje, uresničevanje šolskega in širšega družbenega interesa ter uspeh posameznega učenca, je odvisno od sodelovanja s starši. Vendar pa, upoštevajoč to izhodišče, tesnejše sodelovanje s starši hkrati pomeni tudi oddaljavanje od njih.

³⁸ Izobraževanje učiteljev, kakršno poteka v Sloveniji, se utemeljuje v zastarelem in za današnji čas neustreznem pristopu, skladno s katerim je teorija, posredovana študentom na fakulteti, podlaga za prakso, tisti čas oziroma del študija, ki ga študent, prihodnji učitelj, preživi v šoli oziroma razredu. V primerjavi s tem je za sodobno in današnji čas ustrezno izobraževanje učiteljev značilen takšen odnos med teorijo in prakso, v katerem sta ti podlaga druga drugi oziroma sta v interaktivnem medsebojnem razmerju. Podlaga za učenje oziroma študij in znanje študentov je konkretna izkušnja, ki jo študent, prihodnji učitelj, pridobi v šoli oziroma razredu in jo teoretično osmisli na fakulteti skozi proces strukturirane refleksije, ki vključuje uporabo oblik pedagoškega dela oziroma študija, kot so problemsko zasnovan študij, projektni pristop, samorefleksija, skupinsko delo, kooperativno učenje oziroma študij ipd. (Cvetek, 2002).

Staršem se bomo približevali, če bomo v ospredje bolj postavljali individualnost vsakega posameznega otroka, če jih bo šola jemala kot partnerje tudi pri načrtovanju in izvedbi šolskega dela. S tem približevanjem staršem pa se hkrati izgublja tudi širši družbeni oziroma nacionalni interes (Resman, 1992).

Vprašanje je, kako naj potem deluje učitelj in koliko naj zadosti družbenim interesom oziroma šolskim oblastem in ravnatelju kot uslužbenec ter staršem, ki izražajo drugačna pričakovanja, hkrati pa so poleg svoje vloge učitelja večinoma tudi starši. Ta različnost, ki nosi s seboj napetosti, nasprotja in celo spore med starši in učitelji, pomeni tudi reševanje dveh vrst interesov in pričakovanj. Od tega, kolikšna bo ta različnost in kako jo bo mogoče uskladiti, bo odvisno tudi sodelovanje. Čim manj bodo pričakovanja usklajena, tem več bo sporov in zato sodelovanje težje. Ekstremna razhajanja, nesoglasja in napetosti se kot vzrok in posledica še zlasti kažejo v obdobjih socialnih ali šolskih prenov (Resman, 1992). Zato ni presenetljivo, da so se velika razhajanja med pričakovanji šolskih oblasti in starši pokazala zlasti ob uvajanju devetletne osnovne šole. Med temi razhajanja »krmari« učitelj. Kljub pritiskom z različnih strani pa učitelji to sprejemajo precej »nemo«, saj med njimi skoraj nihče javno ne izraža nestrinjanja ali pričakovanj. Oglašati so se začeli, ko se je povečal obisk in zahteve šolskih inšpektorjev. Branijo se, kadar so napadeni in prestrašeni. V medijih tudi redko najdemo prispevke, ki bi zagovarjali učitelje oziroma »se postavili« na učiteljevo stran.

Stanje, da se učitelji ob vse večjem nezadovoljstvu staršev, ki je usmerjeno tudi vanje, preprosto ne odzovejo in da redko javno spregovorijo o svoji avtonomiji, je zaskrbljujoče. V enem od redkih člankov v reviji *Otrok in družina* (november 2004) pod naslovom *Tudi učitelji žrtve nasilja* dobimo podatke prve slovenske raziskave³⁹ na temo o nasilju nad učitelji. V članku Mirjana Pintar na podlagi raziskave ugotavlja, da je 14 odstotkov vprašanih učiteljev doživelo fizični napad in prav toliko tudi spolno nadlegovanje. V omenjenem članku piše, da veliko učiteljev anonimno poudarja, da imajo v boju proti nasilju preveč zvezane roke, saj šolski pravilniki preveč poudarjajo pravice učencev, ne pa tudi njihovih dolžnosti. Učitelji opozarjajo tudi na tiste starše, ki se vmešavajo v njihovo strokovno delo, jih včasih tudi izsiljujejo za boljše ocene svojih otrok in jim grozijo z inšpekcijo.

To dobro ponazarja eden od prispevkov v *Večeru* (26. 10. 2004), v katerem piše, da ni malo učiteljev, ki okamnijo pred vsevednimi starši svojih učencev. Novinarka se sprašuje, od kod staršem pravica, da se vtikajo v to, kaj in kako se bo njihov otrok v šoli učil in kako lahko izražajo nezaupanje do prenovljenih učnih načrtov ter zlasti do učiteljev in njihovih sodobnih pristopov v poučevanju. Kot piše v častniku *Večer Jasna Snežič* (12. 10. 2004), so varovanje zakonitosti, zaščita pravic udeležencev izobraževanja in utrditev strokovne avtonomije cilji, ki so bili pravzaprav popotnica pred desetimi leti uzakonjenemu šolskemu inšpektoratu. Novinarka piše, da so mnjenja o tem, ali zapisano republiški inšpektor in njegovi pomočniki tudi v resnici udejanjajo, različna.

³⁹ Sindikat vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture Slovenije (SVIZ) je med 5000 pedagoškimi delavci v vrtcih ter osnovnih in srednjih šolah opravil raziskavo o nasilju nad učitelji.

Ravnatelj in učitelji imajo o tovrstnem nadzoru negativno mnenje. Kot je zapisano, se jim zdi redni nadzor nepotreben, izredni pa pogosto krivičen. Seveda pa imajo drugačen pogled na inšpekcijo vsi, katerih pobuda za izredni nadzor je bila ne le upravičena, temveč so videli v njej zadnjo možnost. Najpogosteje so to starši, redkeje učitelji. Zapisano je, da je iz leta v leto več pritožb, med njimi je tudi mnogo pritožb, ko si starši jemljejo pravico biti učiteljevi ocenjevalci. Slednje je pravzaprav naloga ravnatelja kot pedagoškega vodje.

Kot je razvidno tudi iz prispevka, se prav nasprotno od učiteljev obnašajo in delujejo starši, ki se združujejo in zahtevajo svoje pravice oziroma pravice za svoje otroke. Očitno je, da sta učiteljeva strokovnost in avtonomnost temelj za opravljanje poklica, pa tudi za oblikovanje njihove podobe v družbi. Pomembno pa je, kdaj, zakaj in kako to izražajo učitelji in kako to izražajo drugi. Pomembno vlogo znotraj komunikacije pri tem ima uporaba komunikacijskih spretnosti.

2.6.0 Komuniciranje kot element kakovosti v odnosu šola - starši

Šolski prostor lahko prikažemo kot mrežo komunikacij, znotraj katere ima doseganje dogovora pomembno vlogo in veliko prispeva h kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa. Različni avtorji različno opredeljujejo komunikacijo. Brata Johnson (v: Peklaj, 2001) jo opredeljujeta kot izmenjavo misli in čustev s pomočjo simbolov, ki predstavljajo približno enake pojmovne izkušnje za vse udeležence. Komunikacijske veščine razdelita na veščine oddajanja in sprejemanja sporočil (preglednica 2) ter kot pomembne poudarjata veščine oblikovanja vzdušja. Vreg (1990) pravi, da je bistvo komunikacije med ljudmi to, da usposablja dva ali več posameznikov, hkrati pa usmerja drugega k drugemu in k predmetu komuniciranja. Tako lahko dosegajo dogovor, kajti dogovor je obstoj podobne usmeritve, podobne usmerjenosti ali stališč do vsakega predmeta.

Preglednica 2: Komunikacijske veščine

Veščine oddajanja sporočil	Veščine sprejemanja sporočil
<ul style="list-style-type: none"> jasno in enopomensko izražanje zamisli in občutkov – uporaba »jaz sporočil«, namesto mi; oblikovanje popolnih in posebnih sporočil, povezanih s konkretnim položajem, ne pa nejasnih in splošnih; ujemanje verbalnih in neverbalnih sporočil; iskanje povratne informacije o tem, kako so drugi razumeli sporočilo. 	<ul style="list-style-type: none"> parafraziranje ali povzemanje bistva sporočila (kar se nanaša na sporočilo, pa tudi na čustva njegovega pošiljalca, vendar ne sme vključevati vrednotenja); preverjanje pravega zaznavanja pošiljalcev čustev (sprejemnik preprosto opiše, kako sprejema pošiljalčeva čustva); usklajevanje interpretacij (sprejemnik pove svojo interpretacijo pošiljalčevega sporočila in jo usklajuje z njim, dokler se ne strinjata o pomenu sporočila).

Vir: Peklaj, C. (2001). Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve, str. 42.

Dobra medosebna komunikacija je podlaga za oblikovanje uspešnih medosebnih odnosov. Medosebna komunikacija obsega hoteno in nehoteno, zavestno ali nezavedno, načrtovano ali nenačrtovano pošiljanje, sprejemanje in delovanje sporočil v medsebojnih, neposrednih odnosih ljudi, pri čemer se izmenjujejo misli in čustva na podlagi skupnega sistema simboličnih znakov. (Brajša, 1993). Komunikacija med učiteljem in staršem mora temeljiti na medsebojnem zaupanju in prostovoljnosti. Vsak medsebojni pogovor je pomemben, do pravega pomena pa v vzgojnem procesu pride takrat, ko starši in učitelji vzpostavijo prijateljski, toda profesionalni odnos. Pri tem si izmenjujejo čim več informacij o otroku, ki učitelju pomagajo, da otroka oziroma njegove navade, posebnosti in potrebe spozna celovito (Matkovič, 2001). Komunikacija vključuje veliko oblik, vendar so vse del istega procesa: tako ustvarjanja kot izmenjavanja mnenj oziroma delitev pomenov.

Učitelji že med izobraževanjem in pozneje v praksi pridobijo nekatere veščine vodenja različnih oblik sodelovanja s starši, čeprav med izobraževanjem le na teoretični ravni, medtem ko sta izobrazba in delovno mesto staršev raznolika. Nekateri niso izobraženi in nimajo nobene možnosti, da bi se izobrazili v učinkovitem komuniciranju. S tega vidika je učitelj tisti, ki postavi okvir za sodelovanje, se zaveda pomembnosti pozitivnega ozračja za kakovostno komunikacijo in deluje skladno s tem. Bratanić (1990) poudarja, da se krožno ali cirkularno komuniciranje, ki je rezultat vzajemnega vplivanja, ustvari že od prvega srečanja naprej. Že na prvem srečanju s starši je pomembno, kako staršem na besedni in nebesedni, zavedni in nezavedni ravni učitelj sporoča svoj odnos do njih, ali je odprt, spoštljiv itn., kako jim predstavi sebe kot človeka in to, kakšno bo njihovo sodelovanje. Pomembno je, da pokaže zanimanje zanje, posluh za njihova pričakovanja. Šele, ko vzpostavi dober odnos, »odpre vrata« za kakovostno komunikacijo v ožjem smislu. Po takšnem pristopu se mu bodo starši odzvali in tako vplivali na njegove nadaljnje odzive, zato se bo tudi učitelj dobro počutil, pripravljen se bo pogovoriti in umirjeno reševati težave. Tako nastane pozitiven krog vzajemne socialne stimulacije. Lahko pa se zgodi tudi obratno: učitelj naredi slab prvi vtis, zdi se jim hladen, nedostopen ali odklonilen. Starši se mu ne odzovejo, kot bi želeli, kar utrdi razdaljo in nedostopnost za njihove pobude; ustvari se negativen krog komunikacije, ki ga je pozneje težko preusmeriti (Požarnik, 2000). Brajša (v: Marentič Požarnik, 2000, str. 226) pri navajanju lastnosti dobrega učitelja poudarja naslednje:

- empatičnost ali zmožnost vživljanja v druge značilnosti socialne (po Gardnerju interpersonalne) inteligentnosti;
- osebnostna zrelost in stabilnost;
- samozaupanje, pozitivna samopodoba;
- odprtost do negotovosti je lastnost, ki določa učiteljevo odprtost za inovacije in prožnost pri uporabi metod in postopkov;
- proaktivnost oziroma zmožnost ravnanja na podlagi lastnih ciljev in vrednot.

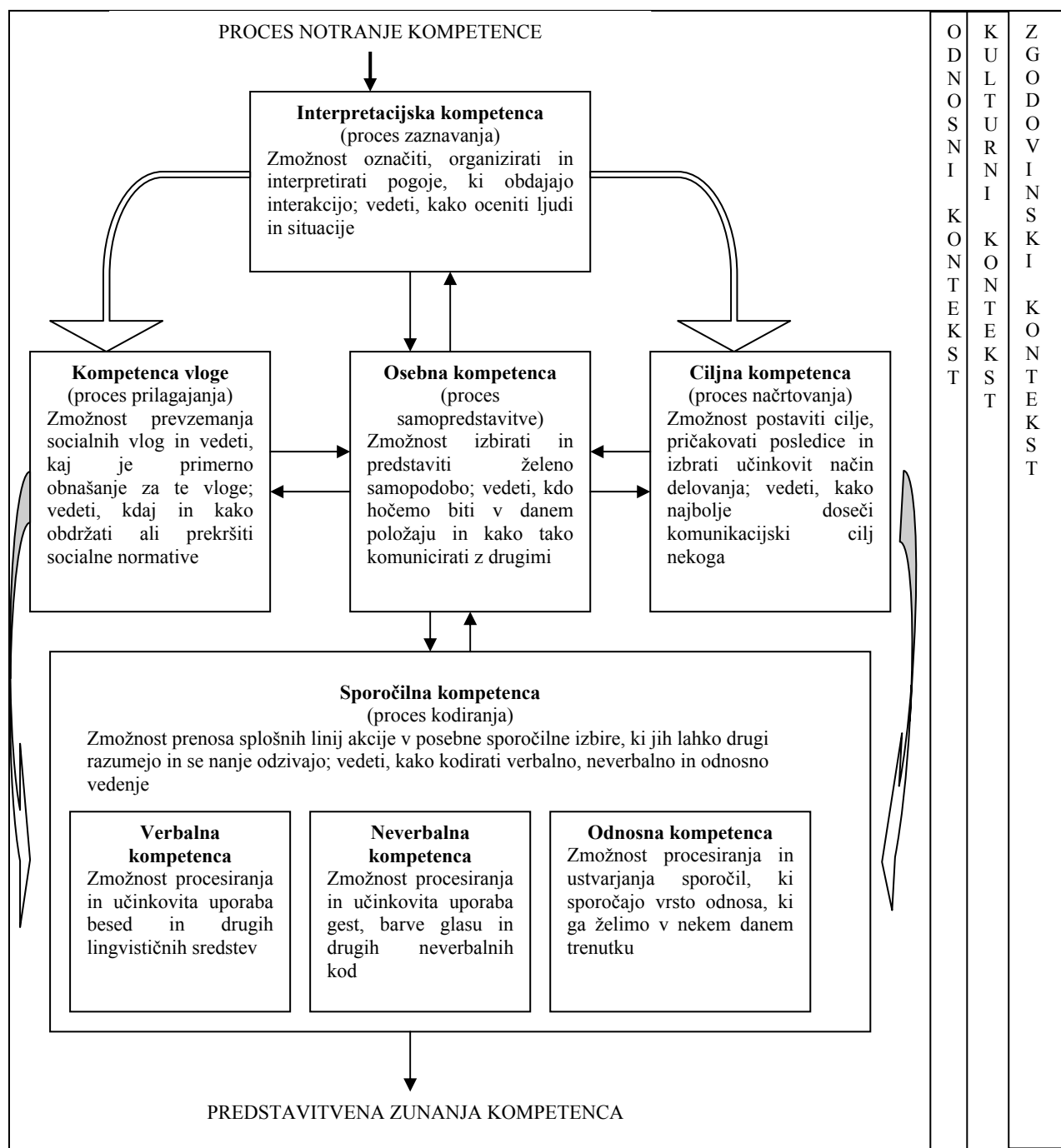
K učiteljevim poklicnim spretnostim spada tudi umetnost poslušanja. Ena od sestavin te spretnosti je izražanje pozornosti in zanimanja za to, kar nam želijo starši povedati na vsebinski in odnosni ravni. Veliko sporočil izražamo nebesedno, in sicer z očesnim stikom, mimiko itn. Seveda je pomembno, da učitelj posreduje tudi ustrezno povratno informacijo, da se primerno odzove na izjavo staršev. Aktivno poslušanje vsebuje tudi empatično poslušanje. Pomembno je, da se učitelj vživi v starše in da jim s svojim odzivom pokaže, da razume njihovo sporočilo ne le površinsko, temveč tudi z vidika perspektive staršev, njihovih čustev, skrbi in strahov. Tega so bolj sposobni učitelji, ki so tudi sami starši.

Poznamo veliko različnih modelov komunikacijskih sposobnosti, ki se osredotočajo na vidike izvedbe, drugi bolj na proces, nekateri na oboje. V našem primeru bomo predstavili pomembnost komunikacijskih sposobnosti in odnose med njimi s pomočjo modela komunikacijskih sposobnosti (slika 1). Trenholm in Jensen (2000, 4. izdaja) opredeljujeta sposobnost komuniciranja kot zmožnost, da osebno učinkovito in družbeno primerno komuniciramo. V nadaljevanju poudarjata površinsko raven, torej sposobnost, ki se jo da videti, in globljo, ki je sestavljena iz vsega, kar moramo vedeti, da dobro komuniciramo, in jo imenujeta sposobnost izvedbe. Drugo, globljo sposobnost imenujeta procesna sposobnost, ki je sestavljena iz vseh kognitivnih aktivnosti in znanja, ki je nujno, da se primerno obnašamo. Model komunikacijskih sposobnosti (slika 1) prikazuje procese učinkovitega komuniciranja, in sicer:

- interpretativno sposobnost, ki pomeni, da naj bi ljudje znali prenesti pomene okolju, ki jih obdaja;
- ciljno sposobnost, ki pomeni, da je dobro znati strateško postaviti cilje. Pomembno je predvidevati rezultate komunikacije in narediti ustrezne načrte;
- sposobnost vloge – ustrezno prevzemanje družbenih vlog. Znotraj te sposobnosti se predvideva prilagajanje potrebam in pričakovanjem drugih;
- sposobnost lastnega jaza, kar pomeni, da se znamo ljudem dostojno predstaviti in ostati zvest sebi;
- sporočilno sposobnost – oblikovati jasna verbalna, neverbalna in odnosna sporočila.

Dobro je, če zgoraj navedene različne sposobnosti uporabljamo podzavestno, torej implicitno.

Slika 1: Model komunikacijskih sposobnosti



Vir: Trenholm, S., Jensen, A. (2000, 4. izdaja). Interpersonal communication

Natančneje si oglejmo nekatere komunikacijske sposobnosti, povezane s trenutnim položajem učiteljev pri sodelovanju s starši. Sporočilna sposobnost pomeni oblikovanje sporočil, ki jih drugi razumejo, pa tudi, da razumemo sporočila drugih. Brez sposobnosti kodiranja in dekodiranja sporočil ne bi bilo mogoče komunicirati. Najbolj očiten del sporočilne sposobnosti je verbalna sposobnost, vendar sta za učinkovito komuniciranje pomembni tudi neverbalna in odnosna sposobnost. Verbalne in neverbalne kode sestavljajo dve vrsti pomena, in sicer vsebino ter odnos.

Kot poudarja Mirjana Ule (1992), se vsebinski vidik nanaša na »kaj« sporočila, odnosni vidik pa na »kako« je nekaj povedano.

Odnos učiteljev do staršev je eden od najpomembnejših motivacijskih dejavnikov, ki spodbuja starše k sodelovanju. Učitelji se zavedajo, da njihova komunikacija s starši poteka na različnih ravneh, in sicer na osebni, človeški ravni, kjer učitelji nastopajo kot osebe z imenom in priimkom ter na institucionalni ravni, kjer se učitelji pojavljajo kot predstavniki šole. V obeh primerih sta pomembna način sodelovanja ter odnos med učitelji in starši. Slednjega je mogoče predstaviti in pojasniti z Watzlawickovo teorijo o komunikaciji, ki obsega šest značilnosti.

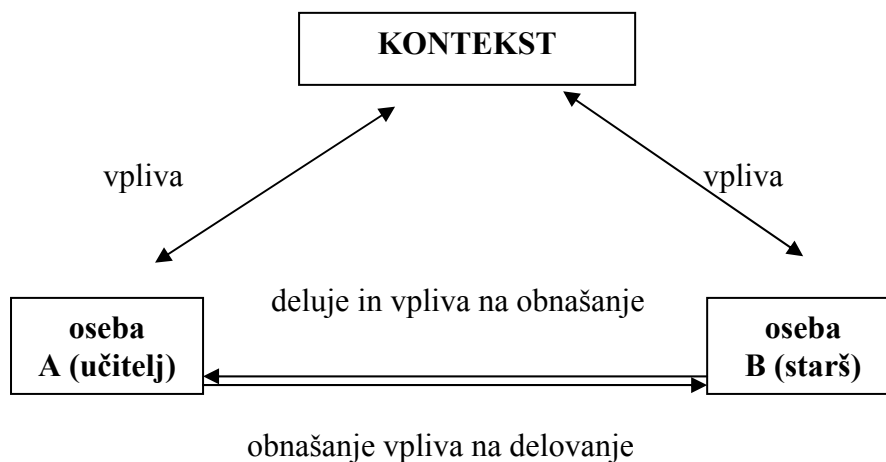
Watzlawick (Bratanič, 1991) pri opazovanju človeka v odnosu do drugih poudarja pomembnost človeka v interakciji, človeka v odnosu z drugimi. Predmet preučevanja je najprej odnos med posamezniki in posebnost odnosa, ne pa posameznik in njegove posebnosti. Človek doživlja sebe v odnosu z drugimi, v svojem delovanju na druge in v delovanju drugih nanj. Odnos z drugimi določa in označuje posameznika. Kakovost in narava odnosa določata našo individualnost in nas razlikujeta od vsakega drugega, kar lahko prenesemo tako na učitelje kot na starše.

V nadaljevanju avtor (Watzlawick v: Bratanič, 1991) predstavlja pomembnost medčloveških odnosov pri izmenjavi informacij. Pravi, da s komunikacijo delujemo drug na drugega, določamo drug drugega ter doživljamo sebe v odnosu do drugih in do sebe. Informacije, ki jih dobimo od drugih, določajo naš odnos do nas samih, informacije, ki jih mi dajemo drugim, določajo njihovo doživljanje sebe.

Na kakovost odnosa vpliva tudi pojem povratne informacije, saj obnašanje vsakega posameznika določa obnašanje drugega. Na drugi strani pa je njegovo obnašanje določeno glede na obnašanje vseh drugih. Vzroke določenega obnašanja je smiselno iskati v krogu povratnih vez, ki nenehno krožijo med posameznikom in njegovo okolico. Vzročnih dejavnikov določenega obnašanja ne iščemo v posamezniku niti v njegovem okolju, temveč v interakcijskem krogu, ki ga sestavljata posameznik in okolje.

Naslednja značilnost Watzlawickove teorije komunikacije govori o medosebnem vplivu oseb, ki so v odnosu, torej o delovanju in obnašanju ene osebe na drugo (slika 2). Oseba A s svojim delovanjem vpliva na osebo B in izzove takšno obnašanje osebe B, ki spet povratno deluje na osebo A ter vpliva na njen naslednji korak. Kontekst, znotraj katerega poteka odnos, vpliva na obe osebi, ki recipročno vplivata na kontekst. Ob tej karakteristiki moramo upoštevati tudi sistem povratne informacije in pojav medosebnega vplivanja.

Slika 2: Delovanje in obnašanje ene osebe na drugo



Povzeto po: Bratanič, M. (1991). Mikropedagogija: interakcijsko–komunikacijski aspekt odgoja, str. 87

Avtor poudarja dejstvo, da se le deloma zavedamo pravil, ki vplivajo na naše obnašanje. Razlikuje pravila obnašanja, ki se jih zavedamo, in pravila, ki se jih ne zavedamo, so pa prepoznavna, če nas nanje opozorijo. Pojasnjuje obnašanje, ki je čisto zunaj naše zavesti in ga ne prepoznamo niti takrat, ko nas nanj opozorijo. Različna stopnja našega zavedanja je pomembna za pravilen in objektiven pristop k človeškemu obnašanju⁴⁰. Pomembno je, da se učitelj že s profesionalnega vidika zaveda vplivov in posledic interakcij znotraj komuniciranja.

⁴⁰ Naslednja značilnost je nova razsežnost pojma simptom. Simptom nerešenega spora se vidi kot pravilo medosebne igre obeh partnerjev in ne kot zunanja oblika med hipotetičnimi medpsihičnimi močmi. Simptom preneha biti lastnost posameznika in postane oblika odnosa, način odzivanja, in komuniciranja.

Kot obrazložitev in pojasnitev značilnosti teorije komunikacije je Watzlawick (1967) postavil pet temeljnih aksiomov komunikacije⁴¹, vendar se bomo v našem primeru osredotočili na aksiom, ki pravi, da ima vsaka komunikacija vsebinski in odnosni vidik.

Če pride med partnerjema do nestrinjanja, je pomembno ugotoviti, ali se nestrinjanje nanaša na vsebinski ali odnosni vidik.

⁴¹ Watzlawick znotraj prvega aksioma, ki ga imenuje »ni mogoče ne komunicirati« obravnava vse medosebno vedenje, ki ima značaj sporočila. Sem spadajo tudi molk, izogibanje komunikaciji, prezrtje in pavze v govorici. Če se osredotočimo na to, da se nekdo poskuša izogniti komunikaciji, se lahko odzove tako, da sogovornika odklanja in s tem jasno sporoča, da ga pogovor ne zanima. Tudi odklanjanje komunikacije je komunikacija, saj vsebuje sporočilo. V nobenem primeru oseba, čeprav ne želi, ne more ne komunicirati.

Aksiom, imenovan »vsaka komunikacija ima vsebinski in odnosni vidik« se nanaša na to, da vsebinski vidik označuje semantično vsebino sporočila in določa, kako interpretirati sporočilo na podlagi obstoječega odnosa med govorcem in poslušalcem. Odnosni vidik pomeni torej neke vrste komunikacijo o komunikaciji oziroma metakomunikacijo. Vsebinski vidik se nanaša na »kaj« sporočila, odnosni vidik pa določa, »kako« razumeti odnos med oddajnikom in sprejemnikom sporočila (Ule, 1992).

Watzlawick (1967) piše, da se odnosni »command aspect« nanaša na vrsto sporočila. Vsaka odnosna izjava se nanaša na eno trditev: Tako se vidim... tako te vidim... tako vidim, da ti vidiš mene. V vsaki komunikaciji poskušamo s sporočilom posredovati tudi definicijo sebe, na katero se partner lahko odzove različno. Lahko jo potrdi, odbije ali razvrednoti. Vsebinski in odnosni vidik sta v komunikacijskem procesu v nenehni vzajemni povezavi. Eden brez drugega ne moreta delovati, drug drugega utrujeta ali slabita.

Tretji aksiom pravi, da je narava odnosa odvisna od zaporedja komunikacijskih tokov. Pogosto od drugih pričakujemo določeno obnašanje, obnašamo se skladno z našimi pričakovanji in s svojim obnašanjem določamo pričakovano obnašanje. S svojim obnašanjem silimo druge, da se na določen način obnašajo do nas, potem pa jih obtožujemo. Pogosto naše obnašanje do drugih ni odziv na njihov odnos do nas, temveč obratno, njihovo obnašanje je odziv na naše obnašanje. Različna interpretacija določenega medosebnega dogajanja posameznega partnerja je lahko razlog medosebnega spora.

Četrty aksiom govori o verbalni in neverbalni komunikaciji. Naša komunikacija vedno vsebuje verbalen (digitalen) in neverbalen (analogen) del. Nemogoče ju je deliti, saj ob verbalni vedno teče tudi neverbalna komunikacija. Neverbalna oziroma analogna komunikacija ni vedno pod nadzorom. Veliko ljudi se pogosto najprej odzove na neverbalen del naše komunikacije, ki ga pripisujemo partnerju, in takšnega odziva ne povezujemo z našim obnašanjem. Z verbalnim delom komunikacije najpogosteje prenašamo vsebino, neverbalni pa izraža naš odnos do drugih.

Watzlawick (v: Ule, 1992) opredeljuje digitalno sporočanje kot enopomensko, analogno sporočanje pa je zvezno, večpomensko. Analogna komunikacija je navidezno vsa neverbalna komunikacija in zaradi večpomenskosti pogosto dvoumna. Pogosto je pomen analognega izraza v komunikaciji razumljiv šele iz konteksta hkratne digitalne komunikacije. Solze, na primer lahko pomenijo različno čustveno stanje: jezo, žalost, izraz hvaležnosti, ganjenosti itn. Digitalna komunikacija obsega večinoma vsebinski vidik, analogna komunikacija pa odnosni vidik komunikacije. Ljudje komuniciramo digitalno in analogno. Digitalni jezik ima visoko kompleksno in močno logično skladnjo, manjka pa odnosna zveza, analogna komunikacija pa ima semantiko, nima pa ustrezne skladnje za nedvoumno definicijo narave odnosov.

Peti aksiom govori o simetrični in komplementarni komunikaciji. Njegov pomen je v tem, da eksplicira socialni odnos med sogovornikoma. Od tega, ali temelji odnos na enakosti ali na razlikah, je odvisno, ali je odnos simetričen ali komplementaren. V simetričnem odnosu gre za prizadevanje vzdrževanja enakosti v interakciji. Komplementarnost pa pomeni odnos, ki omogoča prepoznavanje višjih in nižjih položajev.

Tudi če se učitelj in starši strinjajo o vsebini, ki jo izrazi eden ali drugi, pa eden od partnerjev mogoče v odnosnem vidiku ni sprejemljiv oziroma izraža negativno zaznavanje drugega, to onemogoča kakovostno komuniciranje.

Če se vrnemo k modelu komunikacijskih sposobnosti (slika 1), k sposobnost vloge in lastnega jaza predstavljata tisti področji, ki sta v odnosu sodelovanja učiteljev in staršev z vidika vloge učitelja kot uslužbenca in na drugi strani kot partnerja staršem, najtežje uresničljivi. Sposobnost vloge je zmožnost, da prevzamemo družbene vloge in vemo, kakšno obnašanje je zanje primerno, sposobnost lastnega jaza pa je zmožnost želene samopodobe. Pri tem je najpomembnejši razvoj zdravega samokoncepta, saj je to, kar mislimo, da smo, povezano s tem, kako se predstavljamo drugim. Če naš koncept vsebuje negativne elemente, če imamo torej nizko samospoštovanje oziroma se ne cenimo, se bomo verjetno izogibali nekaterim komunikacijskim položajem, v katerih bi morali nastopiti samozavestno.

V partnerskem odnosu se pojavi vprašanje, koliko učitelji zaznavajo, prepletajo in izražajo sposobnost vloge in sposobnost lastnega jaza. Tako obstajajo številni razlogi, da se med starši in učitelji ne more razviti dobro sodelovanje. Darja Intihar in Marjeta Kepec (2002, v: Levandovski, Todorovič, 1994, str. 18) v spodnji preglednici (preglednica 3) nazorno prikazujeta neskladja, ki lahko nastanejo v komunikaciji med starši in učitelji.

Preglednica 3: Možna neskladja v komunikaciji med starši in učitelji

STARŠI	UČITELJI
Se morajo spoprijeti s problemom.	Se želijo spoprijeti s problemom.
Zaradi lastne negotovosti dopuščajo, da jim strokovnjaki vsiljujejo svoje mnenje.	Zaradi visoke strokovnosti se počutijo popolnoma kompetentne.
Postavljajo se v položaj odvisnosti od strokovnjaka, ki edini lahko pomaga otroku.	Zaznavajo vlogo »moči« in so imuni na kritiko.
Ko občutijo, da se strokovnjak problema ne loteva emocionalno, kažejo odpor.	Odpor pri starših izzove pri učiteljih občutek, da ne sledijo njihovim navodilom.
Imajo občutek, da so prisiljeni odkrivati intimno področje svojega življenja.	Umikajo se v ozadje profesionalne pozicije (enostranska odprtost).
Polresnice jih običajno obremenjujejo.	Dajejo nepopolne informacije.
Pogosto brez razloga predpostavljajo, da gre za testiranje, eksperimentiranje, tajnost.	Prizadene jih nezaupanje staršev (starši so »težki«).
Za svojega otroka pričakujejo posebno pozornost.	Potrebe posameznika v večji skupini je težko zadovoljiti.
Pri dajanju informacij niso dovolj realni in odprti.	So nezaupljivi, čeprav se želijo opreti na njihove informacije.
Imajo občutek, da ne upoštevajo dovolj strokovnih napotkov.	Izzovejo dodaten občutek krivde.

Vir: Intihar, Kepec (2002). Partnerstvo med šolo in domom.

Tudi Marja Strojin (1992, str. 25) se strinja, da je dobra komunikacija v težkih primerih na nek način terapevtski proces, ki dobro vpliva na otroka. Vlogo komunikacije opredeljuje kot preventivni mehanizem, s katerim se ustvarjajo možnosti, da bi bilo čim manj težav. Druga stran preventivne komunikacije je težnja, da bi starši prihajali v šolo tudi takrat, ko imajo otroci manjše težave ali jih sploh nimajo. S tem je navadno mogoče uspešno preprečevati večje težave. Tretji vidik preventive, pravi Strojina (1992, prav tam), je preprečevanje v najširšem smislu. To je povezovanje med ljudmi, ki različno skrbijo za iste otroke. Povezovanje med njimi prispeva h kakovosti življenja.

2.6.1 Sodelovanje in kakovost

V začetku enaindvajsetega stoletja se ponovno in povsod postavlja vprašanje, kakšna naj bo vsebina šole v prihodnje. Hkrati z razvojem šole se vse bolj odpira vprašanje njene kakovosti, ki je sicer eno od bistvenih vprašanj vsake organizacije, ki želi biti uspešna. Za kakovost vzgoje in izobraževanja⁴² so odločujoči odnosi med ljudmi, ki vstopajo v proces, zato je pri oblikovanju kakovostne šole treba, kljub možnim problemom, spodbujati sodelovanje staršev.

Eden od pomembnih, čeprav težko merljivih, elementov kakovosti je upoštevanje potreb uporabnikov. Številni avtorji (primerjaj Sallis, 1993, Bečaj, 1996) opozarjajo, da je pri kakovosti, ne glede na to, kakšen model ali pristop izberemo, najpomembnejša kultura šole. Kakovost se namreč ne zgodi, treba se jo je zavedati in jo usmerjati. Pri uvajanju sprememb za doseganje ciljev na poti k kakovosti je pomembna vizija, ki jo je treba oblikovati in je pogoj za uspešno delo. Pot do kakovosti organizacije vodi prek povezav z uporabniki – učenci in njihovimi starši, učitelji, družbenim okoljem in državo. Pomembno je zavedanje spoštovanja, zaupanja in partnerskega sodelovanja. Šola postaja »učeca se organizacija«, ki razvija in prevzema odgovornost za svoje delo na različnih področjih.

Kakovosti ne moremo doseči le s strokovno napisanimi učnimi načrti, dobro sestavljenimi testi ter poenotenjem programov in učbenikov, temveč z vzpostavljanjem mehanizmov, s pomočjo katerih vsaka institucija poišče optimalno pot do višje kakovosti. Za šolo kot vzgojno-izobraževalno institucijo je bistvenega pomena, da razvija nenehno rast, socialno klimo in kulturo kakovostne šole, ki izhaja iz življenja in temelji na humanih demokratičnih vrednotah. Pomemben element v takšnem procesu so starši.

⁴² Proces sistematičnih razmislekov o ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti v vzgoji in izobraževanju spodbuja Evropska unija. Tako je na ravni držav članic, pa tudi držav, ki se ji bodo postopoma pridružile, v okviru izgrajevanja Evropske hiše vzgoje in izobraževanja med prednostne cilje zapisala prav zagotavljanje kakovosti. Različni sistemi vzgoje in izobraževanja v različnih državah kažejo, da kakovosti ni mogoče doseči s programskim poenotenjem, pač pa z vzpostavljanjem mehanizmov, ki jih je mogoče uporabiti za to, da na različne načine in ob pomoči mehanizmov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti poiščemo, načrtujemo svojo lastno pot do višje kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja. Del tega je tudi sodelovanje med učitelji in starši.

V Sloveniji so konec osemdesetih in večji del devetdesetih let nastajale pomembne spremembe znotraj pravnih okvirov sistema edukacije kot posledica sprememb v šolski praksi in družbi. V zadnjem desetletju smo v sistemu edukacije preverjali in spreminjali elemente sistema, pomembne za zagotavljanje kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja. Nimamo pa še dovolj podatkov, ki bi argumentirano prikazovali problematiko sodelovanja med šolo in domom. Prvi temelji za preizkušanje elementov ugotavljanja kakovosti so bili postavljeni v okviru projektov Oglédalo in Mreže učech se šol, ki so potekali v okviru Zavoda RS za šolstvo in Šole za ravnatelje⁴³.

Če želimo opredeliti stopnjo kakovosti sodelovanja med šolo in starši, moramo opredeliti kriterije, na podlagi katerih lahko presojava kakovost. Pri tem gre za občutljiv spoj dejavnikov. Popolna kakovost je sestavljena iz objektivne in subjektivne kakovosti (Snoj, Mumel, 2001, str. 123). V prvem primeru kakovost temelji na določenih standardih, v drugem pa končno presojo kakovosti storitve poda odjemalec glede na subjektivno zaznavo kakovosti. Poglejmo primer. Posredovanje snovi pri določenem šolskem predmetu je lahko z vidika določenih didaktičnih meril neoporečno, torej objektivno kakovostno, učenci pa lahko to zaznavajo povsem drugače. Zato je treba ugotoviti, kako kakovost subjektivno zaznavajo odjemalci, torej prejemniki storitev, v našem primeru starši.

Kaj pa staršem kot odjemalcem pomeni »zaznana kakovost storitve«? Parasuraman in sodelavci (1990, str. 19, v: Hung Chang Chin, 2002) jo opredeljujejo kot razliko med pričakovanji odjemalcev in njihovimi dejanskimi zaznavami. Podobno jo pojasnjujeta tudi Snaj (1998, str. 169) in Hung Chang Chin (2002, str. 265). Povedano drugače: kolikor manj so izpolnjena pričakovanja odjemalcev glede kakovosti storitev, toliko manjša je zaznana kakovost⁴⁴.

⁴³ Bistvo teh projektov je pojmovanje kakovosti posamezne šole in ne razvrščanje šol po lestvici dobrih šol. To so pobude, ki so osredotočene na šolo samo. Temeljni cilj teh projektov je razvijanje filozofije samoevalvacije, v katero so vključeni pristopi samoocenjevanja, kolegialna pomoč in uporaba vnaprej pripravljenega instrumentarija. Poudarjeno je razvijanje kulture in klime nenehnega razvoja in rasti (Medveš, 2000).

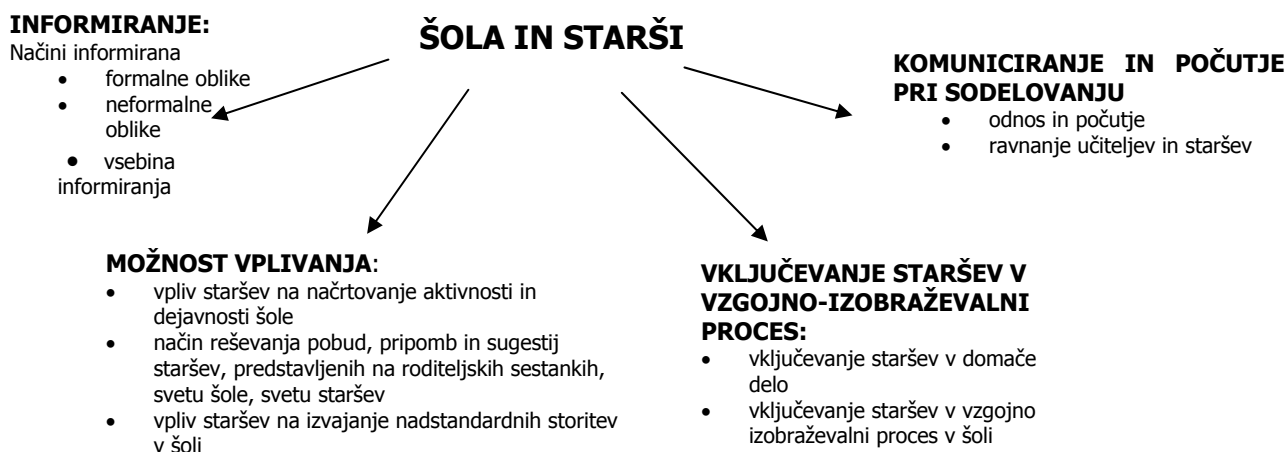
⁴⁴ Ker je kakovost sodelovanja vedno subjektivni izraz individualnega občutenja, je njeno ovrednotenje izredno zahtevno in težko. Čeprav navadno pravimo, da se kakovost loči od količine, je kakovost vendarle več kot le nasprotje količine. Bignasca (2002) pravi, da je beseda „qualis“ latinskega porekla in pove, kakšno je stanje nečesa. Skladno s tem je kakovost sodelovanja šole in staršev način stanja, vendar tudi vrednost nečesa. S kakovostjo njihovega sodelovanja je podano razmerje med dvema velikostma, zato je kakovost sodelovanja izraz merjenja določenega razmerja, ki kaže določeno ugotovitev ali sistem in izraža določen odnos.

Kakovost sodelovanja šole in staršev torej ni zgolj podoba predmeta. Je vedno tudi izraz občutka, določen občutek nečesa. Občutki učiteljev in staršev izražajo emocionalne odnose med njimi in njihovo konstrukcijo resničnosti. Gre za zavedno ali nezavedno zaznavanje in predelavo informacij ter njihove interpretacije. Njihovi občutki so odvisni od njihovih odnosov in vsakokratne situacije. Kakovost sodelovanja učiteljev in staršev je torej slika sozvočja med njimi in njihove uglašenosti.

Z načrtovanimi izhodišči sodelovanja med šolo in starši šola ponavadi predvideva enotnost v njihovih temeljnih vrednostnih usmeritvah, ki jih lahko opredelimo na področje informiranja, možnosti vplivanja in na področje vključevanja staršev v vzgojno-izobraževalni proces. Če te formalizirane usmeritve niso tudi „ponotranjene“, če jih starši in učitelji ne sprejemajo kot svoje, pomeni, da sistemu manjka temelj, na katerem sloni izhodiščno soglasje (Bučar, 2003). Brez splošnega soglasja pa je usmerjanje sistema skoraj nemogoče. Tak sistem je stalno v krizi; manjka soglasje o zaželenosti stanja, h kateremu naj se usmerja sodelovanje.

V naši študiji se bomo v nadaljevanju v empiričnem delu oprli predvsem na štiri podpodročja ugotavljanja kakovosti sodelovanja med šolo in starši (slika 3).

Slika 3: Podpodročja in kazalci ugotavljanja sodelovanja med šolo in starši



Povzeto po: Medveš in sodelavci (2001). Modro oko: Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju.

Informiranje je prvo podpodročje, znotraj katerega nas zanimajo načini in vsebine informiranja. V sklopu vplivanja, ki je drugo podpodročje, bomo raziskovali vpliv staršev na načrtovanje aktivnosti in dejavnosti šole, načine reševanja pobud, pripomb in sugestij staršev, predstavljenih na srečanjih ter vpliv staršev na izvajanje nadstandardnih storitev v šoli. Naslednje podpodročje predstavlja vključevanje staršev v vzgojno-izobraževalni proces in četrto komuniciranje in počutje staršev ter učiteljev pri sodelovanju.

EMPIRIČNI DEL

3.0.0 Predstavitev raziskave

3.1.0 Opredelitev raziskovalnega problema

V empiričnem delu želimo ugotoviti načine in kakovost sodelovanja učiteljev razrednikov in staršev na štirih podpodročjih (slika 1). Ugotoviti želimo usklajenost pričakovanj učiteljev in staršev pri medsebojnem komuniciranju. Zanima nas, v katerem podpodročju (slika 1) sodelovanja učiteljev in staršev so njihova pričakovanja najbolj usklajena in kje se najbolj razlikujejo. Tako bomo pridobili stvarno sliko, ki bo služila kot izhodišče za načrtovanje kakovostnejšega partnerskega odnosa.

3.2.0 Namen in cilji raziskave

V študiji želimo spoznati načine in kakovost sodelovanja med starši in učitelji. Zanima nas stopnja usklajenosti pričakovanega in uresničenega ravnanja ter kakovost medsebojnega komuniciranja. Postavljamo si naslednje temeljne cilje:

- ugotoviti usklajenost pričakovanega in uresničenega ravnanja v skupini učiteljev in v skupini staršev;
- ugotoviti usklajenost pričakovanega in uresničenega ravnanja med skupinama učiteljev in staršev;
- ugotoviti razlike med učitelji in starši v počutju in ravnanju pri različnih oblikah sodelovanja;
- ugotoviti vpliv izobrazbe in spola staršev ter učnega uspeha njihovih otrok na odvisne spremenljivke;
- ugotoviti latentno strukturo spremenljivk, ki opredeljujejo informiranje, vplivanje in vključevanje staršev v življenje in delo šole;
- ugotoviti povezanost sistema latentnih spremenljivk (informiranje, vplivanje, vključevanje) z izobrazbo in spolom staršev ter učnim uspehom njihovih otrok;
- ugotoviti razlike v počutju staršev in zaznavanju učiteljevega ravnanja glede na izobrazbo, spol in učni uspeh njihovih otrok.

3.3.0 Osnovne hipoteze

Predvidevamo, da bo skladno z opredeljenimi cilji in s predlaganimi metodami obdelave podatkov mogoče potrditi naslednje hipoteze:

- H1 - stopnja usklajenosti pričakovanega in uresničenega ravnanja je večja v skupini učiteljev kot v skupini staršev.
- H2 - stopnja usklajenosti pričakovanega in uresničenega ravnanja med skupino učiteljev in med skupino staršev je nizka.
- H3 - med učitelji in starši so razlike v počutju in ravnanju pri različnih oblikah sodelovanja.
- H4 - izobrazba in spol staršev ter učni uspeh njihovih otrok so značilno povezani z odvisnimi spremenljivkami.
- H5 - manifestni prostor spremenljivk, ki opredeljujejo informiranje, vplivanje in vključevanje staršev v šolsko življenje in delo lahko reduciramo na manjše število latentnih dimenzij.
- H6 - latentne spremenljivke, ki opredeljujejo informiranje, vplivanje in vključevanje staršev v šolsko življenje so značilno povezane z izobrazbo in spolom staršev ter učnim uspehom njihovih otrok.
- H7 - v počutju staršev in zaznavanju učiteljevega ravnanja glede na izobrazbo in spol staršev ter učni uspeh njihovih otrok, so značilne razlike.

3.4.0 Metodologija

3.4.1 Vzorec spremenljivk in način zbiranja podatkov

Pripravili smo dva vprašalnika (glej prilogo 1, 2). Prvi je bil namenjen staršem, drugi učiteljem razrednikom. Vprašalnika sta bila zasnovana tako, da so bili trditve enake za starše in razrednike, razen osnovnih podatkov. Za potrebe raziskave smo uporabili in modificirali podoben instrumentarij Medveša in sodelavcev (Modro oko. 2001/2002. Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana), ki opredeljuje naslednja področja:

- seznanjenost staršev in učiteljev s šolo in njenim načinom dela (informiranje),
- vpliv staršev in učiteljev na delo v šoli (vplivanje),
- vključevanje staršev in učiteljev v vzgojno-izobraževalni proces (vključevanje).

Obema vprašalnikoma smo dodali še četrto področje, imenovano:

- komuniciranje in počutje pri sodelovanju.

Ena od temeljnih zahtev je bila, da so vprašanja oziroma trditve, opredeljene v vprašalniku, jasne in razumljive⁴⁵ ter pregledne⁴⁶. Anketne vprašalnike je predhodno izpolnilo deset staršev in osem razrednikov.

Druga, prav nič manj pomembna zahteva, je bila izbor merske lestvice⁴⁷, kajti z njo je bilo treba opredeliti položaj raziskovanega objekta v opazovanih razsežnostih.

Ker so raziskovanja pokazala precejšnjo veljavnost te tehnike, se vedno bolj uporablja. Pokazalo pa se je tudi, da ni vedno dovolj indirektna. Pogosto je namreč vrednostni pomen atributa tako očiten, da se anketirani zavedajo, da jih s tem vrednotijo. V naši raziskavi uporabljena lestvica je torej temeljila na polariziranih trditvah, zaradi narave raziskovanega odprtega vprašanja pa je bilo treba trditve povsod oblikovati z več besedami. V bistvu smo torej ohranili isto načelo, opravljena je bila le večja modifikacija.

Da bi na tej podlagi dobili pomembne informacije staršev in razrednikov o sodelovanju s šolo oziroma s starši, smo celoten pristop zasnovali primerjalno. Starši in razredniki so izhajali iz svojih predstav o pomembnosti posameznega ravnanja ter te predstave primerjali z resničnim stanjem.

⁴⁵ Zato smo pred izvedbo anketiranja preskusili oba vprašalnika. Zanimalo nas je, ali starši in učitelji razumejo vprašanja, ali so trditve jasno zapisane in ali je pripravljeni anketni vprašalnik pripravljen dovolj pregledno.

⁴⁶ Anketirani so nas opozorili na nekaj nejasnosti. Glede vprašanja »Kako pomemben se vam zdi uspeh vašega otroka?« so menili, da se uspeh otroka lahko nanaša na različna področja njegovega razvoja, zato smo vprašanje zaokrožili na pomembnost učnega uspeha. Nejasen se jim je zdel tudi zapis, ki pojasnjuje ocenjevalno lestvico na levi in desni strani vprašalnika, pri čemer jih je zmotil prazen okvirček med enim in drugim polom pojasnila. Prazen prostor smo zato označili tako, da anketirane bolj jasno vodi k odgovoru na vprašanja.

Dilema se je pojavila pri osmem in devetem vprašanju. Ena od anketirank je menila, da je treba anketirance še posebej opozoriti na izpolnjevanje obeh vprašanj. Pri osmem vprašanju namreč še posebej pozorno preberejo obe vprašanji, preden zapišejo stopnjo pomembnega in stopnjo resničnega ravnanja v šoli. Po razgovoru sva ugotovili, da vprašanji nista soodvisni, zato smo ohranili prvotni zapis.

Nekaj pripomb se je nanašalo tudi na razporejenost posameznih vprašanj, zato smo vprašalnika uredili tako, da si vprašanja sledijo bolj logično.

⁴⁷ Odločili smo se za uporabo metode polaritetnega profila, ki v bistvu raziskuje semantični pomen objektov, pri tem pa meritve temeljijo na asociacijah. Avtorji te tehnike, ki jo včasih imenujemo tudi tehnika semantičnega diferenciala, so Osgood, Suci in Tannenbaum (1957). Razvili so jo zato, da bi merili pomen besed. Dokazali so, da se uporabljenim besedam v njihovem znakovnem (denotativnem) pomenu pridružuje določen soznačen (konotativen) pomen, ki ga je mogoče določiti z uporabo tako imenovanih kontrastnih atributov.

Pri vrednotenju smo zato obravnavali vsak nasprotni par kot nekaj nepretrganega, tako da smo se pri vseh vprašanjih odločili za petstopenjske odgovore. Stopnjevanja na skali so bila besedno vodena. Izjema je bilo četrto področje.

Kljub vsemu pa pojasnjevanje razlik med posameznimi mesti v rangu še naprej ostaja nedorečeno. Lahko le ugotovimo, da je ena enota večja oziroma manjša od druge, ne vemo pa, za koliko je večja oziroma manjša.

Oba vprašalnika sta na koncu vsebovala po 34 vprašanj. Da bi čimbolj izločili »šume«, smo vprašalnika tehnično uredili tako, da je vsak vseboval le tri strani, da je bilo besedilo pregledno, številčna lestvica pa dopolnjena z besednim stopnjevanjem.

Potek anketiranja

Pri anketiranju⁴⁸, s katerim smo začeli v začetku aprila in končali zadnje dni maja, smo uporabili priložena vprašalnika. Eden je bil namenjen staršem, drugi učiteljem.

Z ravnatelji izbranih šol smo se dogovorili o naših namerah ter določili datume anketiranja staršev in učiteljev. Anketiranje je potekalo na dan, ko so imeli starši roditeljski sestanek; vprašalnike so izpolnjevali ob koncu sestanka. Čeprav je šlo za občutljivo področje, kajti spraševati nekoga o nekom prav gotovo zasluži tako oznako, ni bilo nasprotovanj.

3.4.2 Vzorec merjencev

Vzorec merjencev je pomenil 203 starše in 12 učiteljev razrednikov oddelkov, ki jih obiskujejo otroci v raziskavo vključenih staršev. Osredotočili smo se na sedmi in osmi razred osnovne šole. Starše in učitelje razrednike smo izbrali v desetih slovenskih osnovnih šolah. Šole so bile izbrane naključno.

⁴⁸ Celotno anketiranje smo opravili sami. Zelo dobrodošla pa je bila zlasti administrativna pomoč svetovalnih delavcev in ravnateljev šol, na katerih smo opravili anketiranje. Celotno delo je potekalo v učilnicah, tako da je bil zagotovljena ustrezna materialna raven, nujna za nemoteno samostojno delo. Staršem smo povedali kdo smo, kaj želimo in za kaj bomo uporabili podatke. Temeljna izhodišča smo jim projicirali na platno, tako da so jih lahko prebrali in kaj vprašali.

Starše smo ustrezno motivirali za delo in jim zagotovili popolno anonimnost pri izpolnjevanju vprašalnika, kar smo dosledno spoštovali. Ponovno smo jim na platno projicirali vprašalnik in jim na kratko razložili tehniko izpolnjevanja vprašalnika. Prosili smo jih, naj vprašanja preberejo in nanje takoj odgovorijo, kajti prvi odziv je s psihološkega vidika najdragocenejši. Z delno vodenim načinom izpolnjevanja vprašalnika smo na neki način nadzirali vpisovanje odgovorov ter zagotovili in preprečili izpad sicer manjšega števila vprašalnikov. Zgodi se namreč, da kdo spregleda in izpusti trditev oziroma vrstico ali pa jo namerno preskoči, pa se potem pozabi vrniti in obkrožiti ustrezen odgovor. Anketiranje staršev smo opravili v eni šolski uri.

Podobno smo ravnali pri razrednikih. Tudi njih smo seznanili z namenom anketiranja, izročili pa smo jim tudi pisno pojasnilo, za kaj bomo uporabili zbrane podatke. Vsak razrednik je dobil vprašalnik, ki ga je izpolnil samostojno, za izpolnjevanje pa je porabil pol ure.

V raziskavo so bile vključene naslednje šole:

- | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|
| 1. OŠ Tone Čufar, Ljubljana | 6. OŠ Šmartno pri Litiji |
| 2. OŠ Karel. D. Kajuh, Ljubljana | 7. OŠ Primož Trubar, Velike Lašče |
| 3. OŠ Dravlje, Ljubljana | 8. OŠ Vodice, Vodice |
| 4. OŠ Vič, Ljubljana | 9. OŠ Gradec, Litija |
| 5. OŠ Oskarja Kovačiča, Ljubljana | 10. OŠ Vače, Vače |

Poglejmo še posebnosti vzorca⁴⁹ v raziskavo vključenih merjencev.

3.4.3 Metode obdelave podatkov

Za vse v raziskavi uporabljene spremenljivke so bili najprej s standardnimi postopki dobljeni osnovni statistični parametri. V nadaljevanju je bil opravljen preskus značilnosti razlik po metodi parov (par pomeni pomembnost na eni strani in zaznavanje resničnega stanja na drugi strani za posamezno trditev) najprej v skupini učiteljev, potem v skupini staršev in nazadnje med obema skupinama.

Variabilnost rezultatov znotraj posamezne skupine merjencev in med skupinama merjencev smo ugotavljali s t-testom. Sledil je postopek ugotavljanja razlik v počutju in ravnanju med skupinama merjencev. Opazovane frekvence smo vnesli v kontingenčno tabelo in za primer neodvisnosti med pojavoma iz robnih vsot oblikovali teoretične frekvence. Razlika med dejanskimi in teoretičnimi vsotami nam je pokazala velikost odvisnosti med atributivnima znakoma. Čim večja je razlika, tem večja je odvisnost. Iz razlik med stvarnimi in teoretičnimi frekvencami smo dobili sestavljeno merilo kontingence CHI kvadrat. Če smo hoteli testirati statistično značilnost povezanosti, smo morali najprej rekodirati nekatere spremenljivke (izobrazba, učni uspeh, pomen učnega uspeha, udeležba na sestankih z učitelji), potem pa z uporabo CHI kvadrata in kontingenčnih tabel ugotoviti značilne povezave med njimi.

⁴⁹ Najprej pogledajmo starše, od katerih je 20 odstotkov moških in 80 odstotkov žensk. Od vseh staršev jih je 5 odstotkov končalo osnovno šolo, 40 odstotkov srednjo šolo, 21 odstotkov jih je opravilo poklicno šolo, 34 odstotkov pa ima višješolsko in visokošolsko izobrazbo.

Kar 40 odstotkov staršev meni, da doma živijo skromno, 60 odstotkov pa, da živijo udobno. Od vseh v študijo vključenih staršev, je 48 odstotkov otrok imelo odličen učni uspeh, 33 odstotkov jih je bilo prav dobrih, 16 odstotkov dobrih in 3 odstotki zadostnih. Veliki večini staršev se zdi učni uspeh njihovih otrok zelo pomemben, menijo pa tudi, da otroci dosegajo take učne rezultate, ki so v skladu z njihovimi pričakovanji.

Več kot polovici staršev se zdi, da so njihovi otroci srednje obremenjeni s šolo, na rodiljske sestanke pa ponavadi hodi mati. Polovica staršev z veseljem sodeluje z učitelji, za drugo polovico pa je to dejavnost, ki jo pač morajo opraviti.

Tudi med učitelji prevladujejo ženske, ki jih je 92 odstotkov, 8 odstotkov je moških. Večinoma gre za učitelje, ki v šolstvu delajo od 10 do 20 let, v enaki meri pa tudi od 20 do 30 let. Zelo mladih učiteljev začetnikov je le 8 odstotkov. Za večino učiteljev je sodelovanje s starši obveznost, ki sodi v njihovo delovno obveznost in jo morajo opraviti.

V nadaljevanju smo se osredotočili na starše. Najprej smo ugotavljali povezanost izobrazbe in spola staršev ter učnega uspeha njihovih otrok z dejanskim uspehom otroka, z uspešnostjo otroka glede pričakovanja staršev, s pomenom učnega uspeha za starše, z udeležbo na srečanjih, s tem, kaj staršem pomeni sodelovanje z učitelji in z obremenjenostjo staršev z delom za otrokovo šolo.

S faktorsko analizo smo definirali latentno strukturo dimenzij informiranja, vplivanja in vključevanja. Z uporabo CHI kvadrata in kontingenčnih tabel smo potem ugotavljali razlike v povezanosti izoliranih latentnih razsežnosti, ki opredeljujejo informiranje, vplivanje in vključevanje z izobrazbo ter spolom staršev in učnim uspehom njihovih otrok.

Na koncu smo s pomočjo t testa in CHI kvadrata ter kontingenčnih tabel ugotovili značilne razlike v počutju staršev in zaznavanju učiteljevega ravnanja glede na izobrazbo in spol staršev ter učni uspeh njihovih otrok.

4.0.0 Rezultati

4.1.0 Usklajenost pričakovanega (naj bo) in uresničenega ravnanja (je) v skupinah učiteljev in staršev

Najprej bomo pogledali skupino učiteljev ter ugotovili usklajenost njihovih pričakovanj, ki so izražena z opredelitvijo "kako pomembno je posamezno ravnanje" in »koliko je ravnanje v šoli tudi uresničeno« (preglednica 4). Odgovorili bomo na vprašanje, na katerem od treh področij sodelovanja (informiranje, vplivanje, vključevanje staršev v vzgojno-izobraževalni proces) in v katerih spremenljivkah določenega področja se pričakovanja razlikujejo od uresničenega ravnanja. Zanima nas odnos variabilite rezultatov v skupini učiteljev, ki bo pokazal, v čem se skupina merjencev statistično značilno loči med seboj.

V nadaljevanju bomo pogledali skupino staršev ter tudi pri njih ugotovili usklajenost med pomembnostjo (naj bo), ki je izražena s trditvijo »kako pomembno je posamezno ravnanje« in realnim zaznavanjem oziroma uresničnim ravnanjem (je), ki je izraženo z opredelitvijo »koliko je ravnanje v šoli tudi uresničeno« (preglednica 5). Usklajenost odgovorov bomo preverili na vseh treh področjih sodelovanja (informiranje, vplivanje, vključevanje staršev v vzgojno-izobraževalni proces) in ugotovili, v katerih spremenljivkah določenega področja se pričakovanja in uresničena ravnanja značilno ločijo med seboj.

Rezultati kažejo, da se razlike v usklajenosti pričakovanj (naj bo) in realnim zaznavanjem uresničenega ravnanja (je) med učitelji glede sodelovanja s starši kažejo na vseh treh področjih sodelovanja. Na področju **informiranja** so razlike značilno izražene v dveh spremenljivkah (preglednica 4.1). Prva trditev poudarja, da "informacije, ki jih starši posredujejo šoli, pridejo na ustrezno mesto", druga trditev je izražena z opredelitvijo "seznanjamo jih, kako nameravamo izboljšati pogoje dela in kako lahko pri tem sodelujejo".

V primeru prve trditve menimo, da dvom ni osredotočen le na učitelje kot prenašalce in posredovalce informacij, temveč tudi na vodstvene delavce šole. Interpretacija je namreč podkrepjena z mnenji učiteljev, ki opozarjajo, da na pogosta vprašanja in dileme staršev, ki jih učitelji poudarjajo na šolskih konferencah, ne dobijo ustreznih odgovorov. Tako potem tudi staršem ne morejo prenesti povratnih informacij.

Tudi druga trditev o seznanjanju staršev s pogoji dela in o možnosti njihovega sodelovanja pri teh odločitvah, kaže, da šole očitno še nimajo dovolj domišljenega in izdelanega sistema informiranja staršev. Morda tudi pri vodilnih delavcih šol še prevladuje mnenje, da je področje gospodarjenja v šoli predvsem šolska domena, povezana z odločitvami države in občine.

Na področju **vplivanja** se značilne razlike med usklajenostjo pričakovanj in uresničenega ravnanja učiteljev kažejo le v trditvi "učitelj se s starši dovolj posvetuje o vseh odločitvah, ki vplivajo na otrokovo uspešnost" (preglednica 4.2). Značilne razlike med pričakovanji in uresničenim ravnanjem učiteljev je mogoče ugotoviti tudi na področju **vklučevanja** staršev v vzgojno–izobraževalni proces (preglednica 4.3). Značilne razlike so izražene v eni sami trditvi, ki pravi, "staršem omogočamo, da so navzoči pri pouku", druga trditev, ki opredeljuje organizacijo šole v primeru, če je otrok bolan, pa je na meji statistične značilnosti.

Preglednica 4 (glej prilogo 3): Razlike med pričakovanji (naj bo) in uresničnim ravnanjem (je) v skupini učiteljev na področju informiranja, vplivanja in vključevanja staršev

	Mean	Std. Deviation	t	P
1. Informiranje				
V1U Starše seznanjamo z vsem, kar morajo vedeti, da bi se njihovi otroci v razredu dobro počutili.	,27	,467	1,936	,082
V2U Starše seznanjamo z vsem, kar morajo vedeti, da bi bil njihov otrok pri delu lahko uspešen.	,18	,405	1,491	,167
V3U Seznanjamo jih s pravili in predpisi, ki jih morajo poznati, da se lahko po njih ravna in ter uveljavljajo svoje in otrokove pravice.	-,08	,669	-,432	,674
V4U Seznanjamo jih z vsem, kar morajo vedeti, da lahko organizirajo otroku pomoč, če jo potrebuje.	,00	,853	,000	1,000
V5U Informacije, ki jih starši posredujejo šoli, pridejo na ustrezno mesto.	,58	,515	3,924	,002
V6U Seznanjamo jih s programom in realizacijo programa dodatnih in nadstandardnih storitev.	,17	,718	,804	,438
V7U Seznanjamo jih, kako nameravamo izboljšati pogoje dela in kako lahko pri tem sodelujejo.	,33	,492	2,345	,039
V8U Staršem posredujemo informacije izključno na formalnih oblikah sodelovanja (roditeljski sestanki ipd.).	-,18	1,079	-,559	,588
V9U Staršem informacije posredujemo tudi na neformalnih oblikah sodelovanja.	,25	,754	1,149	,275
2. Vplivanje				
V10U Učitelj se s starši v zadostni meri posvetuje o vseh odločitvah, ki vplivajo na otrokovo uspešnost.	,33	,492	2,345	,039
V11U Pri oblikovanju razširjenega programa šola večinoma upošteva mnenje staršev.	-,08	,996	-,290	,777
V12U Šola zaprosi za mnenje in soglasje staršev, ko organizira dejavnosti, za katere morajo plačati.	,00	,739	,000	1,000
V13U Pobude in mnenja staršev, posredovana na roditeljskih sestankih, obravnava ustrezen organ šole.	,33	,651	1,773	,104
V14U Starši imajo možnost vplivati na izbor dodatnih in nadstandardnih storitev.	,33	1,231	,938	,368
3. Vključevanje				
V 15U Če želijo starši biti prisotni pri pouku, se morajo vnaprej dogovoriti.	-,18	1,079	-,559	,588
V 16U Staršem omogočamo, da so prisotni pri pouku, kadarkoli želijo.	,64	,924	2,283	,046
V 17U Starše povabimo k sodelovanju pri različnih dejavnostih.	,33	1,073	1,076	,305
V 18U Starše povabimo kot spremljevalce pri različnih dejavnostih.	,83	1,697	1,701	,117
V19U Če želijo, s svojim prispevkom lahko sodelujejo pri pouku.	,50	1,087	1,593	,139
V 20U V primeru bolezni otroka se v šoli organiziramo tako, da otrok lahko nadoknadi zamujeno.	,42	,669	2,159	,054

Povsem drugačno sliko kaže skupina staršev (preglednica 5). V usklajenosti med pričakovanji (naj bo) in zaznavanjem uresničene ravnanja (je) so značilne razlike pri njih izražene na vseh treh področjih skoraj v vseh spremenljivkah.

Preglednica 5 (glej prilogo 4): Razlike med pričakovanji (naj bo) in uresničenim ravnanjem (je) v skupini staršev na področju informiranja, vplivanja in vključevanja staršev

	Mean	Std. Deviation	t	P
1. Informiranje				
V10 Učitelj me seznanja z vsem, kar moram vedeti, da bi se moj otrok v razredu dobro počutil.	,82	1,037	11,193	,000
V20 Učitelj me seznanja z vsem, kar moram vedeti, da bi bil moj otrok pri delu lahko uspešen.	,82	1,025	11,284	,000
V30 Seznanjajo me o pravilih in predpisih, ki jih moram poznati, da se lahko po njih ravnam ter uveljavljam svoje in otrokove pravice.	,87	1,246	9,917	,000
V40 Seznanjajo me o vsem, kar moram vedeti, da lahko organiziramo otroku pomoč, če jo potrebuje.	,93	1,122	11,789	,000
V50 Informacija, ki jo posredujem šoli, pride na ustrezno mesto.	,87	1,077	11,348	,000
V60 Šola nas seznanja s programom in realizacijo programa dodatnih in nadstandardnih storitev.	,72	1,198	8,481	,000
V70 Šola me seznanja, kako namerava izboljšati pogoje dela in kako lahko pri tem sodelujem.	,63	1,226	7,185	,000
V80 Šola mi posreduje informacije izključno na formalnih oblikah sodelovanja (roditeljski...).	,08	,974	1,162	,247
V90 Šola mi posreduje informacije tudi na neformalnih oblikah sodelovanja.	,89	3,675	3,438	,001
2. Vplivanje				
V10U Učitelj se s starši v zadostni meri posvetuje o vseh odločitvah, ki vplivajo na otrokovo uspešnost.	1,05	,940	15,982	,000
V11U Pri oblikovanju razširjenega programa šola večinoma upošteva mnenje staršev.	,98	1,062	13,149	,000
V12U Šola zaprosi za mnenje in soglasje staršev, ko organizira dejavnosti, za katere morajo plačati .	,87	1,347	9,221	,000
V13U Pobude in mnenja staršev, posredovana na roditeljskih sestankih, obravnava ustrezen organ šole.	,88	1,091	11,482	,000
V14U Starši imajo možnost vplivati na izbor dodatnih in nadstandardnih storitev.	1,22	1,287	13,502	,000
3. Vključevanje				
V 15U Če želijo starši biti prisotni pri pouku, se morajo vnaprej dogovoriti.	,26	1,502	2,432	,016
V 16U Staršem omogočamo, da so prisotni pri pouku, kadarkoli želijo.	1,27	1,633	10,738	,000
V 17U Starše povabimo k sodelovanju pri različnih dejavnostih.	,65	1,431	6,424	,000
V 18U Starše povabimo kot spremljevalce pri različnih dejavnostih.	,88	1,448	8,596	,000
V19U Če želijo, s svojim prispevkom lahko sodelujejo pri pouku.	,84	1,432	8,257	,000
V 20U V primeru bolezni otroka se v šoli organiziramo tako, da otrok lahko nadoknadi zamujeno.	1,62	1,451	15,901	,000

Na področju **informiranja** (preglednica 5.1) se značilne razlike med usklajenostjo pričakovanj (naj bo) in uresničenim ravnanjem (je) kažejo v vseh spremenljivkah, razen v trditvi "šola mi posreduje informacije izključno na formalnih oblikah sodelovanja". Iz tega lahko sklepamo, da starši zaznavajo informiranje v šoli precej drugače od svojih pričakovanj. Temu ni tako na formalnih oblikah sodelovanja, torej na roditeljskih sestankih in govorilnih urah.

Podobno velja tudi za področje **vplivanja** (preglednica 5.2). Usklajenost med pomembnim (naj bo) in uresničenim ravnanjem je majhna, saj se statistično značilne razlike kažejo prav v vseh spremenljivkah. Rezultati kažejo, da imajo starši povsem drugačna pričakovanja od tega, kako zaznavajo stvarno ravnanje glede možnosti vplivanja na delo in organizacijo dela v šoli.

Vključevanje staršev v vzgojno-izobraževalni proces (preglednica 5.3) kaže podobno sliko kot področje vplivanja. Statistično značilne razlike se kažejo v usklajenosti med pomembnostjo (naj bo) in zaznavo realnega ravnanja (je) v vseh spremenljivkah. Rezultati tudi na področju vključevanja staršev v vzgojno-izobraževalni proces kažejo, da se njihove zaznave razlikujejo od realnega stanja.

4.2.0 Usklajenost staršev in učiteljev glede na pričakovanja (naj bo) in uresničeno ravnanje (je)

V nadaljevanju pogledjmo razlike v pomembnosti in uresničenosti ravnanja med skupinama učiteljev in staršev. Najprej bomo analizirali razlike med njimi na področju **informiranja** (preglednica 6), sledilo bo področje **vplivanja** (preglednica 7) in področje **vključevanja** staršev v vzgojno-izobraževalni proces (preglednica 7).

Preglednica 6 (glej prilogo 5): Razlike med starši in učitelji glede na pomembnost (naj bo) in uresničenim ravnanjem (je) na področju informiranja

	F	P	T	P
1. Pomembnost ravnanja (naj bo)				
V10 Učitelj me seznanja z vsem, kar moram vedeti, da bi se moj otrok v razredu dobro počutil. V1U Starše seznanjamo z vsem, kar morajo vedeti, da bi se njihovi otroci v razredu dobro počutili.	12,695	,000	-1,545	,124
V20 Učitelj me seznanja z vsem, kar moram vedeti, da bi bil moj otrok pri delu lahko uspešen. V2U Starše seznanjamo z vsem, kar morajo vedeti, da bi bil njihov otrok pri delu lahko uspešen.	39,496	,000	-2,229	,027
V30 Seznanjajo me o pravilih in predpisih, ki jih moram poznati, da se lahko po njih ravnam ter uveljavljam svoje in otrokove pravice. V3U Seznanjamo jih s pravili in predpisi, ki jih morajo poznati, da se lahko po njih ravnajo ter uveljavljajo svoje in otrokove pravice.	,674	,412	-1,306	,193
V40 Seznanjajo me o vsem, kar moram vedeti, da lahko organiziramo otroku pomoč, če jo potrebuje. V4U Seznanjamo jih z vsem, kar morajo vedeti, da lahko organizirajo otroku pomoč, če jo potrebuje.	,074	,787	-,229	,819
V50 Informacija, ki jo posredujem šoli, pride na ustrezno mesto. V5U Informacije, ki jih starši posredujejo šoli, pridejo na ustrezno mesto.	6,162	,014	-1,255	,211
V60 Šola nas seznanja s programom in realizacijo programa dodatnih in nadstandardnih storitev. V6U Seznanjamo jih s programom in realizacijo programa dodatnih in nadstandardnih storitev.	,691	,407	-1,388	,167
V70 Šola me seznanja, kako namerava izboljšati pogoje dela in kako lahko pri tem sodelujem. V7U Seznanjamo jih, kako nameravamo izboljšati pogoje dela in kako lahko pri tem sodelujemo.	2,471	,117	-1,258	,210
V80 Šola mi posreduje informacije izključno na formalnih oblikah sodelovanja (roditeljski...).	,111	,739	,956	,340
V8U Staršem posredujemo informacije izključno na formalnih oblikah sodelovanja (roditeljski...).			,789	,442
V90 Šola mi posreduje informacije tudi na neformalnih oblikah sodelovanja. V9U Staršem informacije posredujemo tudi na neformalnih oblikah sodelovanja.	,123	,726	-,037	,970
			-,102	,920
2. Uresničeno ravnanje (je)				
V10 Učitelj me seznanja z vsem, kar moram vedeti, da bi se moj otrok v razredu dobro počutil. V1U Starše seznanjamo z vsem, kar morajo vedeti, da bi se njihovi otroci v razredu dobro počutili.	4,282	,040	-2,814	,005
V20 Učitelj me seznanja z vsem, kar moram vedeti, da bi bil moj otrok pri delu lahko uspešen. V2U Starše seznanjamo z vsem, kar morajo vedeti, da bi bil njihov otrok pri delu lahko uspešen.	11,587	,001	-3,232	,001
V30 Seznanjajo me o pravilih in predpisih, ki jih moram poznati, da se lahko po njih ravnam ter uveljavljam svoje in otrokove pravice. V3U Seznanjamo jih s pravili in predpisi, ki jih morajo poznati, da se lahko po njih ravnajo ter uveljavljajo svoje in otrokove pravice.	8,213	,005	-3,859	,000
V40 Seznanjajo me o vsem, kar moram vedeti, da lahko organiziramo otroku pomoč, če jo potrebuje. V4U Seznanjamo jih z vsem, kar morajo vedeti, da lahko organizirajo otroku pomoč, če jo potrebuje.	7,545	,007	-3,103	,002
V50 Informacija, ki jo posredujem šoli, pride na ustrezno mesto. V5U Informacije, ki jih starši posredujejo šoli, pridejo na ustrezno mesto.	9,800	,002	-1,735	,084
V60 Šola nas seznanja s programom in realizacijo programa dodatnih in nadstandardnih storitev. V6U Seznanjamo jih s programom in realizacijo programa dodatnih in nadstandardnih storitev.	4,589	,033	-2,630	,009
V70 Šola me seznanja, kako namerava izboljšati pogoje dela in kako lahko pri tem sodelujem. V7U Seznanjamo jih, kako nameravamo izboljšati pogoje dela in kako lahko pri tem sodelujemo.	17,034	,000	-1,810	,072
V80 Šola mi posreduje informacije izključno na formalnih oblikah sodelovanja (roditeljski...).	,233	,630	-,067	,947
V8U Staršem posredujemo informacije izključno na formalnih oblikah sodelovanja (roditeljski...).			-,065	,949
V90 Šola mi posreduje informacije tudi na neformalnih oblikah sodelovanja. V9U Staršem informacije posredujemo tudi na neformalnih oblikah sodelovanja.	1,114	,292	-1,734	,084
			-1,791	,098

Med skupinama staršev in učiteljev so statistično značilne razlike med pomembnostjo posameznega ravnanja (naj bo) in med uresničenim ravnanjem (je) na področju informiranja (preglednica 6). Tu se starši in učitelji značilno razhajajo v dveh trditvah, ki glede pomembnosti ravnanja (naj bo) (preglednica 6.1) poudarjata »seznanjenost z vsem, kar je treba vedeti, da bi se otroci oziroma učenci v razredu dobro počutili in bili pri delu uspešni«. Na meji statistične značilnosti pa je tudi trditev, da »informacije, ki jih starši posredujejo šoli, pridejo na ustrezno mesto«. Gre torej za razkorak v informiranju in prenosu informacij.

Med obema skupinama merjencev so razlike tudi na drugem polu ravnanja. Ta izraža ravnanje, ki je v šoli dejansko uresničeno (preglednica 6.2). Pri primerjavi staršev in učiteljev glede uresničenega ravnanja opazimo statistično značilne razlike, izražene v vseh trditvah, razen v dveh, ki opredeljujeta »posredovanje informacij staršem izključno na formalnih oblikah sodelovanja« in »posredovanje informacij staršem tudi na neformalnih oblikah sodelovanja«.

To pomeni, da starši v šoli dobijo informacije, zelo pa se razhajajo v tem, kakšne in koliko informacij dobijo glede programa dela, navodil in napotkov ter pomoči otrokom za uspešno šolsko delo. Njihovih predlogov in želja v šoli ponavadi tudi ne upoštevajo.

Tudi na področju vplivanja (preglednica 7.1) so razlike značilno izražene v vseh petih spremenljivkah, kar kaže, da so pogledi staršev glede vplivanja na pomembne šolske odločitve bistveno drugačne od razrednikov njihovih otrok.

Na področju vključevanja staršev v vzgojno-izobraževalni proces (preglednica 7.2) se značilne razlike kažejo v treh spremenljivkah. Prva pravi, da »če želijo biti starši navzoči pri pouku, se morajo vnaprej dogovoriti«, druga pravi »če želim, s svojim prispevkom lahko sodelujem pri pouku«, tretja pa, »da se v primeru bolezni otroka v šoli organizirajo tako, da otrok lahko nadoknadi zamujeno«.

Preglednica 7 (glej prilogo 6): Razlike med starši in učitelji glede na uresničeno ravnanje (je) na področju vplivanja in vključevanja

	F	P	t	P
1. Vplivanje				
V100 Učitelji se s starši v zadostni meri posvetujejo o vseh odločitvah, ki vplivajo na otrokovo uspešnost. V10U Učitelji se s starši v zadostni meri posvetujejo o vseh odločitvah, ki vplivajo na otrokovo uspešnost.	2,398	,123	-2,085 -2,523	,038 ,025
V110 Pri oblikovanju razširjenega programa šola večinoma upošteva mnenje staršev. V11U Pri oblikovanju razširjenega programa šola večinoma upošteva mnenje staršev.	,483	,488	-2,686 -3,048	,008 ,009
V120 Šola zaprosi za moje mnenje in soglasje, ko organizira dejavnosti, za katere moram plačati. V12U Šola zaprosi za mnenje in soglasje staršev, ko organizira dejavnosti, za katere morajo plačati.	7,047	,009	-1,777 -2,838	,077 ,012
V130 Pobude in mnenja staršev, posredovana na roditeljskih sestankih, obravnava ustrezen organ šole. V13U Pobude in mnenja staršev, posredovana na roditeljskih sestankih, obravnava ustrezen organ šole.	4,039	,046	-2,776 -4,041	,006 ,001
V140 Imam možnost vplivati na izbor dodatnih in nadstandardnih storitev . V14U Starši imajo možnost vplivati na izbor dodatnih in nadstandardnih storitev.	,324	,570	-3,011 -3,378	,003 ,005
2. Vključevanje				
V150 Če želim biti prisoten pri pouku, se moram vnaprej dogovoriti. V 15U Če želijo starši biti prisotni pri pouku, se morajo vnaprej dogovoriti.	3,979	,047	-2,293 -3,367	,023 ,005
V160 Šola mi omogoča, da sem prisoten pri pouku kadarkoli želim. V 16U Staršem omogočamo, da so prisotni pri pouku, kadarkoli želijo.	,032	,859	-,969 -,891	,334 ,392
V170 Šola me povabi k sodelovanju pri različnih dejavnostih (interesne...). V 17U Starše povabimo k sodelovanju pri različnih dejavnostih.	1,479	,225	-1,017 -1,237	,310 ,238
V180 Šola me povabi kot spremljevalca pri različnih dejavnostih. V 18U Starše povabimo kot spremljevalce pri različnih dejavnostih.	1,016	,315	-1,029 -1,123	,305 ,282
V190 Če želim, s svojim prispevkom lahko sodelujem pri pouku. V19U Če želijo, s svojim prispevkom lahko sodelujejo pri pouku.	1,222	,270	-2,349 -2,742	,020 ,017
V200 V primeru bolezni se v šoli organizirajo tako, da otrok lahko nadoknadi zamujeno. V 20U V primeru bolezni otroka se v šoli organiziramo tako, da otrok lahko nadoknadi zamujeno.	2,289	,132	-3,497 -4,991	,001 ,000

4.3.0 Razlike med učitelji in starši v počutju ter ravnanju pri različnih oblikah sodelovanja

Naslednje področje sodelovanja učiteljev in staršev opredeljuje komuniciranje v najširšem pomenu. Razdeljeno je na dve podpodročji in sicer na počutje ter ravnanje pri sodelovanju. Učitelje in starše smo najprej vprašali, kakšen odnos čutijo pri sodelovanju s starši oziroma z razrednikom pri različnih formalnih in neformalnih oblikah sodelovanja v šoli. To so govorilne ure, roditeljski sestanki, dnevi odprtih vrat, diskusijska srečanja in različna praznovanja. Zanimalo nas je, ali se pri komuniciranju na tovrstnih srečanjih prvi in drugi počutijo sproščene, so iskreni in si zaupajo ali pa so v zadregi in se počutijo prestrašeno.

V nadaljevanju smo učitelje in starše vprašali, kako njihov partner ravna pri komuniciranju. Ali v medsebojni komunikaciji prevladuje poslušanje, spodbujanje k govorjenju, pomoč pri izražanju občutij, motiviranje in razbremenjevanje ali pa je poudarjeno moraliziranje, podučevanje, kritiziranje in celo sramotenje. Zanimalo nas je, kako in v katerih oblikah sodelovanja se učitelji in starši značilno ločijo med seboj v počutju in ravnanju.

Učitelji in starši se značilno ločijo v počutju na roditeljskih sestankih (preglednici 8, 10).

Preglednica 8 (priloga 7): Razlike v počutju (sproščenost) učiteljev in staršev na roditeljskih sestankih

		nikoli	včasih	vedno
R1 roditeljski sestanki - sproščenost	starši	1,5 %	26,0 %	72,5 %

Pearson Chi – Square $Q = .000$

Rezultati odnosa med partnerji kažejo, da so nastale razlike v prid staršev, saj se jih kar 73 odstotkov pri komuniciranju z učitelji na roditeljskih sestankih vedno počuti sproščeno. S tem se ne morejo pohvaliti učitelji. Večina učiteljev je izrazila, da se počutijo sproščeno le včasih.

Preglednica 9 (priloga 7): Razlike v počutju (sproščenosti) učiteljev in staršev na dnevih odprtih vrat

		nikoli	včasih	vedno
O1 dan odprtih vrat - sproščenost	Starši	5,7 %	9,2 %	85,1 %
	učitelji		40,0 %	60,0 %

Pearson Chi – Square $Q = .017$

Podobna slika se kaže tudi na dnevu odprtih vrat. Tudi tu se učitelji in starši značilno ločijo v sproščenosti (preglednica 9). Seveda so razlike tudi tu izražene v prid staršev.

Preglednica 10 (priloga 7): Razlike v počutju (zadrega) staršev in učiteljev na roditeljskih sestankih

		Nikoli	včasih	vedno
R4 Roditeljski sestanki - zadrega	starši	58,6 %	35,9 %	5,6 %

Pearson Chi – Square Q = .000

Naslednja značilna razlika v počutju pri komuniciranju staršev in učiteljev se kaže v občutenju zadrege prav tako na roditeljskih sestankih. Večina staršev na roditeljskih sestankih nikoli ni v zadregi ali se jim to dogaja le včasih, to pa ne velja za učitelje. Večina od njih meni, da so pri sodelovanju s starši na roditeljskih sestankih včasih v zadregi (preglednica 10).

Poglejmo še drugo podpodročje in odgovorimo na vprašanje, kako in v katerih ravnanjih se pri medsebojnem komuniciranju ločijo starši in učitelji. Prvo značilno razliko med učitelji in starši lahko odkrijemo že pri kritiziranju.

Preglednica 11 (priloga 7): Razlike v ravnanju (kritiziranje) učiteljev in staršev na govorilnih urah

		Nikoli	včasih	vedno
UG3 Govorilne ure - kritiziranje	starši	50,0 %	43,6 %	5,9 %

Pearson Chi – Square Q = .001

Doživljanje občutka kritiziranja je še zlasti izraženo na govorilnih urah (preglednica 11), kajti tu se partnerji ponovno značilno ločijo. Učiteljem se zdi, da se kritiziranje dogaja le včasih (priloga 7), mnenja staršev pa so bolj razpršena. Polovica staršev kritiziranja ne občuti, druga polovica včasih, manjši del pa vedno.

Značilna razlika v kritiziranju se ponovno pokaže na roditeljskih sestankih (preglednica 12).

Preglednica 12 (priloga 7): Razlike v ravnanju (kritiziranje) učiteljev in staršev na roditeljskih sestankih

		nikoli	včasih	vedno
UR3 Roditeljski sestanki - kritiziranje	starši	49,7 %	47,2 %	3,0 %

Pearson Chi – Square Q = .011

Razmerje mnenj med učitelji in starši je zelo podobno razmerju, ugotovljenemu na govorilnih urah. Starši nikoli ali včasih občutijo kritiziranje, učitelji pa včasih (priloga 7).

Preglednica 13 (priloga 7): Razlike v ravnanju (motiviranje) učiteljev in staršev na roditeljskih sestankih

		nikoli	včasih	vedno
UR3 Roditeljski sestanki - motiviranje	starši	5,6 %	54,5 %	39,9 %

Pearson Chi – Square Q = .021

Pri motiviranju ugotavljamo, da se starši in učitelji v tem ravnanju značilno ločijo (preglednica 13). Kar 93 odstotkov staršev meni, da jih učitelji na roditeljskih sestankih zelo pogosto (včasih ali vedno) motivirajo. Učitelji so glede tega sicer nekoliko bolj zadržani, saj pravijo, da jih starši motivirajo včasih (priloga 7).

Preglednica 14 (priloga 7): Razlike v ravnanju (motiviranje) učiteljev in staršev na dnevih odprtih vrat

		nikoli	včasih	vedno
UO9 Dan odprtih vrat - motiviranje	starši	6,4 %	41,0 %	52,6 %

Pearson Chi – Square Q = .024

Podobno velja tudi za obliko sodelovanja, imenovano dan odprtih vrat šole. Tudi tu se učitelji in starši v motiviranju značilno ločijo (preglednica 14). Rezultati odnosa med partnerji kažejo, da več kot polovica staršev omenja to ravnanje kot zelo pogosto, učitelji pa menijo, da je tako le včasih (priloga 7).

4.4.0 Vpliv izobrazbe in spola staršev ter učnega uspeha njihovih otrok na nekatere spremenljivke

V nadaljevanju smo se osredotočili na starše. Ugotavljali smo povezanost njihove izobrazbe s spremenljivkami, ki opredeljujejo:

- pomen učnega uspeha otroka za starše,
- uspešnost otroka glede na pričakovanja staršev,
- učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu,
- pomen sodelovanja staršev z učitelji,
- udeležbo na srečanjih z učitelji.

Najprej pogledjmo povezanost izobrazbe staršev z naštetimi odvisnimi spremenljivkami.

Preglednica 15 (priloga 8): Povezanost izobrazbe staršev z učnim uspehom otroka

Izobrazba starša		USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu			skupaj
		Dober/zadosten	Prav dober	odličen	
Izobrazba starša	1 končana osnovna/poklicna šola	38 %	38 %	23 %	100 %
	2 končana srednja šola	20 %	41 %	40 %	100 %
	3 končana višja šola	5 %	27 %	68 %	100 %
	4 končana visoka šola in več	8 %	17 %	76 %	100 %
skupaj		19 %	33 %	48 %	100 %

Pearson Chi – Square Q = .000

Statistično značilno povezanost izobrazbe je mogoče ugotoviti le pri spremenljivki »učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu« (preglednica 15). Če pogledamo tabelo, vidimo, da ima odličen učni uspeh v zadnjem šolskem letu kar sedemdeset oziroma osemdeset odstotkov otrok staršev, ki so končali fakultetni študij.

Z vidika kakovostne podpore otrokom je pomemben tudi spol staršev. Oglejmo si povezanost spola staršev z naslednjimi spremenljivkami:

- obremenjenost staršev z otrokovo šolo,
- uspešnost otroka glede na pričakovanja staršev,
- udeležba na srečanjih z učitelji,
- izobrazba staršev.

Preglednica 16 (priloga 8): Povezanost spola staršev z udeležbo na srečanjih z učitelji

SPOL		SESTANEK2 Običajno se udeležuje roditeljskih sestankov, govorilnih ur,...				skupaj
		oče	mati	oba	menjaje	
SPOL	1 moški	37 %	15 %	10 %	39 %	100 %
	2 ženski	2 %	71 %	9 %	18 %	100 %
Skupaj		9 %	60 %	9 %	22 %	100 %

Pearson Chi – Square Q = .000

Tudi spol staršev je statistično značilno povezan le z eno spremenljivko, imenovano "udeležba na srečanjih s starši" (preglednica 16). Če natančneje pogledamo tabelo, vidimo, da se roditeljskih sestankov, govorilnih ur in drugih srečanj z učitelji v šoli vedno oziroma ponavadi udeležujejo zlasti matere.

Poglejmo še, kako je učni uspeh otrok povezan z naslednjimi spremenljivkami:

- obremenjenost staršev z otrokovo šolo,
- pomen učnega uspeha otroka za starše,
- udeležbo na srečanjih,
- pomen sodelovanja staršev z učitelji.

Preglednica 17 (priloga 8): Povezanost učnega uspeha otroka z obremenjenostjo staršev z delom za otrokovo šolo

		OBREMEN1 Obremenjenost z delom za otrokovo šolo				
		1 zelo obremenjen	2 obremenjen	3 srednje obremenjen	neobremenjen	skupaj
USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	1 dober/zadosten	8 %	31 %	59 %	3 %	100 %
	2 prav dober	13 %	32 %	46 %	9 %	100 %
	3 odličen	9 %	11 %	46 %	34 %	100 %
skupaj		10 %	22 %	48 %	20 %	100 %

Pearson Chi – Square Q = .000

Tako kot pri predhodnih dveh neodvisnih spremenljivkah, je tudi učni uspeh statistično značilno povezan le z eno spremenljivko, imenovano »obremenitev staršev z delom za otrokovo šolo« (preglednica 17).

4.5.0 Latentna struktura spremenljivk, ki opredeljujejo informiranje, vplivanje in vključevanje staršev v šolsko življenje in delo ter povezanost sistema latentnih spremenljivk z izobrazbo in spolom staršev ter učnim uspehom njihovih otrok

V nadaljevanju smo želeli ugotoviti, kako se ločijo starši različne izobrazbe, spola in učnega uspeha svojih otrok glede pomembnosti oziroma uresničenosti informiranja, vplivanja in vključevanja v življenje in delo šole, ki jo obiskujejo njihovi otroci. Zaradi obvladljivosti problematike smo najprej reducirati število spremenljivk, potem pa izolirane faktorje povezali s tremi neodvisnimi spremenljivkami.

S faktorsko analizo smo v vsakem od prostorov določili latentne dimenzije, ki vplivajo na manifestacijo rezultatov merjenecv (staršev) v anketiranju. Hkrati smo s tem postopkom preverili veljavnost merjenja in ugotovili, ali smo z vprašalnikom, ki smo ga uporabili v študiji, resnično izmerili tisto, kar je predmet našega zanimanja.

Ekstrakcija glavnih komponent iz matrike interkorelacij spremenljivk, ki opredeljujejo področje informiranja, vplivanja in vključevanja je z uporabo Guttman–Kaiserjevega kriterija določila v vsakem prostoru enega oziroma dva karakteristična korena.

Preglednica 18: Karakteristični koreni matrike interkorelacij spremenljivk, ki določajo informiranje staršev

Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	3,558	39,529	39,529	3,009	33,430	33,430	2,803
2	1,265	14,051	53,580	,633	7,035	40,465	1,419
3	,908	10,088	63,668				
4	,776	8,628	72,296				
5	,613	6,809	79,105				
6	,576	6,405	85,511				
7	,477	5,304	90,815				
8	,440	4,894	95,709				
9	,386	4,291	100,000				

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

a. When factors are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

Pri informiranju sta bila določena dva korena (preglednica 18), ki pojasnujeta 53,5 odstotkov skupne variance sistema. Prva lastna vrednost je izčrpala 39,5 odstotkov, kar je več kot polovica celotne variance sistema, druga lastna vrednost pa je izčrpala 14 odstotkov skupne variance sistema spremenljivk.

Preglednica 19: Karakteristični koreni matrike interkorelacij spremenljivk, ki definirajo vplivanje staršev

Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,475	49,500	49,500	1,852	37,045	37,045
2	,769	15,379	64,879			
3	,688	13,766	78,645			
4	,606	12,128	90,774			
5	,461	9,226	100,000			

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Vplivanje določa en sam koren (preglednica 19), ki pojasnjuje 49,5 odstotka celotne variance sistema spremenljivk.

Preglednica 20: Karakteristični koreni matrike interkorelacij spremenljivk, ki določajo vključevanje staršev

Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	3,494	58,238	58,238	3,202	53,374	53,374	3,009
2	1,004	16,736	74,974	,467	7,781	61,156	2,126
3	,679	11,313	86,287				
4	,360	6,007	92,294				
5	,248	4,127	96,421				
6	,215	3,579	100,000				

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

a. When factors are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

Pri vključevanju sta bila ponovno določena dva korena (preglednica 20), ki pojasnjujeta 74,9 odstotka skupne variance sistema. Prva lastna vrednost je tu izčrpala 58,2 odstotka skupne variance sistema spremenljivk, druga pa le še 16,7 odstotka variance.

Glede na razmerje med lastnimi vrednostmi glavnih komponent v vsakem od prostorov je mogoče govoriti o obstoju nekega generalnega faktorja informiranja, vplivanja in vključevanja, kajti prave glavne komponente v teh prostorih bolje kot vse ostale aproksimirajo resnični skupni predmet merjenja. Iz analize glavnih osi matrike interkorelacij spremenljivk, ki opredeljujejo informiranje, vplivanje in vključevanje (preglednica 21, 22, 23), je mogoče ugotoviti, da prve glavne komponente v vsakem od prostorov lahko definiramo kot latentne dimenzije, ki so odgovorne za pretežni del variabilnosti sistema spremenljivk.

Latentno strukturo vseh treh prostorov smo ugotovili na osnovi informacij oblimin transformacije glavnih komponent, ki jih dajejo glavne osi matrike interkorelacij spremenljivk (preglednice 21, 22, 23) informiranja, vplivanja in vključevanja staršev.

Na prvi faktor (dejavnik) oziroma na prvo bistveno podstrukturo **informiranja** imajo največji vpliv trditve, da učitelj in šola seznanjata starše z vsem, kar je treba vedeti, da bi bili njihovi otroci pri delu lahko uspešni in bi se v razredu dobro počutili ter da so seznanjeni s pravili in predpisi, po katerih se lahko ravna in uveljavljajo pravice. Spremenljivke so tu dobro razvrščene, njihove projekcije srednje in visoke, vrednosti se gibljejo od .40 do .80.

Zaradi številnih sprememb v družbi, povezanih s porušeno varnostjo in zaupanjem, so starši odvisni od dobrih informacij, ki zagotavljajo njihovim otrokom uspešnost in dobro počutje v razredu. Zato od učiteljev in šole informacije pričakujejo in zahtevajo. Faktor smo imenovali Seznanjanje s postopki, ki zagotavljajo uspešnost in dobro počutje otrok v razredu.

Drugi faktor oziroma drugo podstrukturo **informiranja** staršev opredeljujejo spremenljivke, ki definirajo seznanjenost staršev z namerami šole glede izboljševanja delovnih razmer in možnosti sodelovanja staršev pri tem ter s programom in realizacijo dodatnih in nadstandardnih storitev. Projekcije spremenljivk so zmerne in srednje visoke, vrednosti se gibljejo od .40 do .59.

Staršem se zdi pomembno, da jih šola seznanja s posodobitvami delovnih razmer v najširšem smislu ter s programom in realizacijo različnih dodatnih in nadstandardnih storitev za njihove otroke. Pri tem ne želijo biti zgolj pasivni poslušalci in opazovalci, pač pa želijo dejavno sodelovati ter prevzeti del odgovornosti za dobro izobrazbo in prihodnost lastnih otrok. Faktor smo imenovali Seznanjanje in sodelovanje pri odločitvah glede posodabljanja delovnih razmer in dodatne vsebinske ponudbe.

Pri **vplivanju** staršev imajo na prvi in edini faktor največji vpliv trditve, da pobude in mnenja staršev, posredovana pri roditeljskih sestankih, obravnava ustrezen organ šole, da pri oblikovanju razširjenega programa šola večinoma upošteva mnenja staršev in da šola zaprosi starše za mnenje in soglasje, ko organizira dejavnosti, za katere je treba plačati. Spremenljivke so tudi tu dobro razvrščene, njihove projekcije srednje in srednje visoke, vrednosti pa se gibljejo od .59 do .67.

Premik starševske odgovornosti za prihodnost otrok se kaže tudi v želji, da so njihove pobude, mnenja in pripombe v šoli obravnavani in upoštevani. Starši želijo, da njihov vpliv na šolsko delo ne bi bil le privesek, pač pa pomembna sestavina dela in življenja njihovih otrok v šoli. Faktor smo imenovali Vplivanje na delo in življenje šole.

Prvo bistveno podstrukturo **vklučevanja** staršev v življenje in delo šole določajo zlasti trditve, da šola povabi starše kot spremljevalce pri različnih dejavnostih, da starši lahko sodelujejo pri pouku s prispevki in da šola povabi starše k sodelovanju pri različnih dejavnostih. Tu so projekcije spremenljivk visoke in zelo visoke, vrednosti se gibljejo od .76 do .92.

Prevzemanje odgovornosti staršev za uspešnost njihovih otrok se kaže tudi v njihovi najbolj dejavni vlogi – v vključevanju in sodelovanju v vzgojno–izobraževalni proces v šoli, zlasti v vlogi spremljevalcev in sodelavcev pri različnih dejavnostih. Starši dajejo roko šoli in želijo biti pomemben dejavnik ustvarjanja življenja in dela šole, povezanega z dobro izobrazbo svojih otrok. Faktor smo imenovali Vključevanje v širši vzgojno–izobraževalni proces v šoli.

Drugo podstrukturo **vklučevanja** staršev s srednje visokima projekcijama določata naslednji spremenljivki: če želim biti prisoten pri pouku, se moram vnaprej dogovoriti in šola mi to omogoči.

Seveda je treba vključevanje staršev v pouk pravilno razumeti. Šola je vendarle institucija, ki je dolžna uresničevati družbeno določene vsebine in cilje, učitelj pa strokovnjak, ki mora udeležati v učnih načrtih zapisane cilje in standarde znanja. To pa ne pomeni, čeprav to ni ravno običajna praksa, da starši občasno ne bi mogli tudi neposredno sodelovati pri pouku s prispevkom, zanimivo predstavitevjo itd.

Seveda je za to potreben dogovor z učiteljem, skratka dobro sodelovanje vseh partnerjev. Faktor smo imenovali Vključevanje v pouk.

Preglednica 21 (priloga 9): Glavne osi matrike interkorelacij spremenljivk, ki določajo informiranje staršev

	faktor	
	1	2
V10 Seznanjanje z vsem, kar je potrebno vedeti, da bi se otroci v razredu dobro počutili.	,621	-3,00E-02
V20 Seznanjanje z vsem, kar je potrebno vedeti, da bi bili otroci pri delu lahko uspešni.	,805	-,150
V30 Seznanjanje s pravili in predpisi, ki jih je potrebno poznati, da se lahko po njih ravna in uveljavljajo pravice.	,621	1,014E-02
V40 Seznanjanje z vsem kar je potrebno vedeti, da lahko organizirajo pomoč otroku, če je to potrebno.	,564	-4,10E-02
V50 Posredovane informacije s strani pridejo na ustrezno mesto.	,541	,177
V60 Seznanjanje s programom in realizacijo programa dodatnih in nadstandardnih storitev.	,331	,508
V70 Seznanjanje z namerami izboljševanja pogojev dela in kako lahko starši pri tem sodelujejo.	,384	,592
V80 Posredovanje informacij izključno na formalnih oblikah sodelovanja.	,400	,300
V90 Posredovanje informacij tudi na neformalnih oblikah sodelovanja.	-,109	,405

Preglednica 22 (priloga 9): Glavne osi matrike interkorelacij spremenljivk, ki določajo vplivanje staršev

	faktor
	1
V100 V zadostni meri posvetovanje o vseh odločitvah, ki vplivajo na otrokovo uspešnost.	,587
V110 Pri oblikovanju razširjenega programa se večinoma upošteva mnenje staršev.	,647
V120 Šola zaprosi za mnenje in soglasje, ko organizira dejavnosti, za katere je potrebno plačati.	,595
V130 Pobude in mnenja staršev, posredovana na roditeljskih sestankih, obravnava ustrezen organ šole.	,669
V140 Možnost vplivanja na izbor dodatnih in nadstandardnih storitev.	,537

Preglednica 23 (priloga 9): Glavne osi matrike interkorelacij spremenljivk, ki določajo vključevanje staršev

	faktor	
	1	2
V150 Za prisotnost pri pouku se je potrebno dogovoriti vnaprej.	5,329E-02	,736
V160 Prisotnost pri pouku je omogočena kadarkoli.	,368	,537
V170 Šola vabi k sodelovanju pri različnih dejavnostih.	,760	,178
V180 Šola povabi starše kot spremljevalce pri različnih dejavnostih.	,923	-4,07E-02
V190 Na željo, starši s prispevki lahko sodelujejo pri pouku.	,879	-4,81E-02
V200 V primeru bolezni se v šoli organizirajo tako, da lahko otrok nadoknadi zamujeno.	-3,48E-02	,368

S faktorško analizo dvajsetih merskih postopkov (trije prostori) smo določili pet latentnih dimenzij, ki opredeljujejo v nadaljevanju opisane načine sodelovanja staršev z učitelji in šolo. Zaradi praktične uporabnosti rezultatov predlagamo merske instrumente, ki najbolje definirajo omenjene latentne dimenzije (tiske, ki imajo visoke projekcije, a najnižje univertete).

Informiranje

1. Seznanjanje s postopki, ki zagotavljajo uspešnost in dobro počutje otrok v razredu (02, 01, 03, 04, 05, 08).
2. Seznanjanje in sodelovanje pri odločitvah glede posodabljanja delovnih razmer in dodatne vsebinske ponudbe (07, 06, 09).

Vplivanje

1. Vplivanje na delo in življenje šole (13, 11, 12, 10, 14).

Vključevanje

1. Vključevanje v širši vzgojno–izobraževalni proces v šoli (17, 18, 19).
2. Vključevanje v pouk (15, 16, 20).

Uporabljeni Guttman-Kaiserjev kriterij za ugotavljanje značilnih glavnih komponent je na uporabljenem vzorcu opravičil uporabo in omogočil pojasnitev določanja faktorjev načinov sodelovanja staršev s šolo. Ugotovljena latentna struktura načinov sodelovanja staršev s šolo je dokaj skladna z obstoječimi teorijami o sodelovanju staršev in šole, hkrati pa so z manjšimi odstopanji potrjeni predvideni hipotetični faktorski prostori.

Slika povezanosti oziroma razlik v povezanosti med starši različne izobrazbe, različnega spola in učnega uspeha njihovih otrok s sistemom latentnih spremenljivk, ki opredeljujejo informiranje, vplivanje in vključevanje, je naslednja: med povezanostjo izobrazbe in spola staršev z latentnimi spremenljivkami nismo ugotovili statistično značilnih razlik. Ugotovili pa smo jih med doseženim učnim uspehom učencev in prvim faktorjem, imenovanim Seznanjanje s postopki, ki zagotavljajo uspešnost in dobro počutje otrok v razredu (preglednici 24, 25), pa še ta povezava je na meji statistične značilnosti. Značilno pa sta povezana tudi učni uspeh učencev in drugi faktor, imenovan Vplivanje na delo in življenje šole (preglednici 24, 25).

Preglednica 24: Povezanost učnega uspeha s sistemom latentnih spremenljivk, ki opredeljujejo informiranje, vplivanje in vključevanje

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
FAC1_1 Informiranje - faktor1	Between Groups	4,647	2	2,324	2,877	,059
	Within Groups	154,267	191	,808		
	Total	158,914	193			
FAC2_1 Informiranje - faktor2	Between Groups	3,564	2	1,782	2,740	,067
	Within Groups	124,205	191	,650		
	Total	127,769	193			
FAC1_2 Vplivanje	Between Groups	9,007	2	4,503	6,318	,002
	Within Groups	141,128	198	,713		
	Total	150,134	200			
FAC1_3 Vključevanje - faktor1	Between Groups	2,056	2	1,028	1,126	,327
	Within Groups	177,195	194	,913		
	Total	179,251	196			
FAC2_3 Vključevanje - faktor2	Between Groups	3,749	2	1,875	2,538	,082
	Within Groups	143,281	194	,739		
	Total	147,030	196			

Značilna povezanost učnega uspeha s faktorjem vplivanja je logična še zlasti zato, ker se med seboj ločijo starši otrok, ki so imeli ob koncu šolskega leta odlični učni uspeh in starši otrok, ki so izdelali šolsko leto z dobrim oziroma zadostnim učnim uspehom.

Preglednica 25: Razlike v povezanosti učnega uspeha s sistemom latentnih spremenljivk, ki opredeljujejo informiranje, vplivanje in vključevanje

Multiple Comparisons

Bonferroni

Dependent Variable	(I) USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	(J) USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
FAC1_1 Informiranje - faktor1	1 Dober/Zadosten	2 Prav dober	-,3227788	,18560507	,251	-,7710614	,1255039
		3 Odličen	-,4179215	,17468247	,053	-,8398233	,0039804
		2 Prav dober	,3227788	,18560507	,251	-,1255039	,7710614
	3 Odličen	1 Dober/Zadosten	-,0951427	,14596151	1,000	-,4476762	,2573908
		2 Prav dober	,4179215	,17468247	,053	-,0039804	,8398233
		1 Dober/Zadosten	,0951427	,14596151	1,000	-,2573908	,4476762
FAC2_1 Informiranje - faktor2	1 Dober/Zadosten	2 Prav dober	-,3855728	,16654174	,065	-,7878127	,0166671
		3 Odličen	-,2041903	,15674100	,583	-,5827589	,1743784
		2 Prav dober	,3855728	,16654174	,065	-,0166671	,7878127
	3 Odličen	1 Dober/Zadosten	,1813826	,13096994	,503	-,1349426	,4977077
		2 Prav dober	-,2041903	,15674100	,583	-,1743784	,5827589
		1 Dober/Zadosten	-,1813826	,13096994	,503	-,4977077	,1349426
FAC1_2 Vplivanje	1 Dober/Zadosten	2 Prav dober	-,4585434*	,17051565	,023	-,8702520	-,0468347
		3 Odličen	-,5653795*	,16031451	,002	-,9524576	-,1783014
		2 Prav dober	,4585434*	,17051565	,023	,0468347	,8702520
	3 Odličen	1 Dober/Zadosten	-,1068361	,13499690	1,000	-,4327850	,2191128
		2 Prav dober	,5653795*	,16031451	,002	,1783014	,9524576
		1 Dober/Zadosten	,1068361	,13499690	1,000	-,2191128	,4327850
FAC1_3 Vključevanje - faktor1	1 Dober/Zadosten	2 Prav dober	-,2533756	,19572339	,591	-,7260316	,2192803
		3 Odličen	-,2623340	,18344110	,463	-,7053293	,1806612
		2 Prav dober	,2533756	,19572339	,591	-,2192803	,7260316
	3 Odličen	1 Dober/Zadosten	-,0089584	,15455078	1,000	-,3821859	,3642691
		2 Prav dober	,2623340	,18344110	,463	-,1806612	,7053293
		1 Dober/Zadosten	-,0089584	,15455078	1,000	-,3642691	,3821859
FAC2_3 Vključevanje - faktor2	1 Dober/Zadosten	2 Prav dober	-,3950245	,17599958	,078	-,8200491	,0300001
		3 Odličen	-,2237782	,16495502	,529	-,6221311	,1745747
		2 Prav dober	,3950245	,17599958	,078	-,0300001	,8200491
	3 Odličen	1 Dober/Zadosten	,1712463	,13897609	,658	-,1643696	,5068622
		2 Prav dober	,2237782	,16495502	,529	-,1745747	,6221311
		1 Dober/Zadosten	-,1712463	,13897609	,658	-,5068622	,1643696

*. The mean difference is significant at the .05 level.

4.6.0 Razlike v počutju staršev in v zaznavanju učiteljevega ravnanja glede na izobrazbo, spol in učni uspeh njihovih otrok

Poglejmo še, kako se počutijo pri sodelovanju z učitelji na formalnih in neformalnih oblikah sodelovanja starši in kako zaznavajo ravnanje učiteljev. Najprej bomo ugotavljali razlike v počutju (sproščenost, iskrenost, zaupanje, zadrega, prestrašenost), potem pa razlike v zaznavanju ravnanja (moraliziranje, podučevanje, kritiziranje, sramotenje, poslušanje, spodbujanje h govorjenju, pomoč pri izražanju občutij, razbremenjevanje, motiviranje) glede na izobrazbo staršev. V nadaljevanju bomo preverili obstoj razlik glede na spol staršev in glede na učni uspeh njihovih otrok.

Statistično značilne razlike lahko ugotovimo le v odnosu med izobrazbo staršev in nekaterimi načini zaznavanja učiteljevega ravnanja. V povezanosti izobrazbe in počutja značilnih razlik nismo ugotovili. Zelo pa so izražene pri spolu staršev in učnem uspehu njihovih otrok tako v počutju kot v zaznavanju učiteljevega ravnanja.

Pomembne razlike v izobrazbi staršev pri zaznavanju učiteljevega ravnanja so se pokazale pri »govorilnih urah« (preglednice 26, 27, 28), pri čemer še zlasti odstopa ravnanje, imenovano motiviranje (preglednica 26).

Preglednica 26 (priloga 10): Razlike v ravnanju (motiviranje) učiteljev pri govornih urah glede na izobrazbo staršev

		UP9 govornilne ure Motivacija			skupaj
		1 nikoli	2 včasih	3 vedno	
IZOBRAZ1 Izobrazba staršev	1 končana osnovna/poklicna šola	7 %	53 %	40%	100 %
	2 končana srednja šola	12 %	31 %	58 %	100 %
	3 končana višja šola		10 %	90 %	100 %
	4 končana visoka šola in več	6 %	72 %	22 %	100 %
Skupaj		7 %	44 %	49 %	100 %

Pearson Chi-Square Q = .017

Učiteljevo ravnanje pri govornih urah vedno zaznava kot motivacijsko večina manj izobraženih staršev. Bolj izobraženi starši so nekoliko bolj kritični, vendar jih večina meni, da tudi njih učitelji včasih motivirajo.

Značilne razlike v odnosu med izobrazbo staršev in zaznavanjem učiteljevega ravnanja so izražene tudi v spremenljivkah, ki opredeljujeta »podučevanje« (preglednica 27) in »pomoč pri izražanju občutja« (preglednica 28). Oboje je poudarjeno pri govornih urah.

Preglednica 27 (priloga 10): Razlike v ravnanju (podučevanju) učiteljev pri govornih urah glede na izobrazbo staršev

		UP9 govornilne ure podučevanje			skupaj
		1 nikoli	2 včasih	3 vedno	
IZOBRAZ1 Izobrazba staršev	1 končana osnovna/poklicna šola	15 %	57 %	28 %	100 %
	2 končana srednja šola	17 %	64 %	19 %	100 %
	3 končana višja šola	24 %	48 %	29 %	100 %
	4 končana visoka šola in več	26 %	70 %	4 %	100 %
skupaj		20 %	62 %	18 %	100 %

Pearson Chi-Square Q = .037

Preglednica 28 (priloga 10): Razlike v ravnanju (pomoč pri izražanju občutja) učiteljev pri govornih urah glede na izobrazbo staršev

		UP9 govornih ur Pomoč pri izražanju občutja			skupaj
		1 nikoli	2 včasih	3 vedno	
IZOBRAZ1 Izobrazba staršev	1 končana osnovna/poklicna šola	4 %	53 %	43 %	100 %
	2 končana srednja šola	15 %	54 %	31 %	100 %
	3 končana višja šola		41 %	59 %	100 %
	4 končana visoka šola in več	13 %	60 %	26 %	100 %
skupaj		10 %	54 %	36 %	100 %

Pearson Chi-Square Q = .045

Visoko izobraženim staršem se le v posameznih primerih zdi, da jih učitelji podučujejo, ta občutek pa se mnogo pogosteje pojavlja pri manj izobraženih starših.

Podobne relacije so izražene tudi pri spremenljivki "pomoč pri izražanju občutja". Skoraj polovici manj izobraženih staršev se zdi, da jim učitelj vedno pomaga izraziti njihova občutja pri govornih urah, medtem ko se bolj izobraženim staršem, zlasti tistim, ki so končali visokošolski in fakultetni študij, to dogaja le včasih.

V nadaljevanju pogledjmo, kako se starši različnega spola počutijo na srečanjih z učitelji in kako zaznavajo njihovo ravnanje.

Značilne razlike se pri spolu kažejo v prestrašenosti na roditeljskih sestankih (preglednica 29) in v zadregi na praznovanjih (preglednica 30). Pri zaznavanju učiteljevega ravnanja so značilne razlike izražene na govornih urah pri poslušanju (preglednica 31), na dnevih odprtih vrat se, čeprav na meji značilnosti, kažejo kot sramotenje (preglednica 32), na diskusijskih srečanjih pa kot kritiziranje in razbremenjevanje (preglednici 33, 34). Čeprav ne moremo trditi, da so starši pri sodelovanju z učitelji prestrašeni in v zadregi, podobne tendence vendarle obstajajo.

Preglednica 29 (priloga 10): Razlike v počutju (prestrašenost) staršev na roditeljskih sestankih glede na spol

		R5 Roditeljski sestanki - prestrašenost			skupaj
		1 nikoli	2 včasih	3 vedno	
SPOL	1 moški	93 %	5 %	3 %	100 %
	2 ženski	77 %	19 %	5 %	100 %
skupaj		80 %	16 %	4 %	100 %

Pearson Chi-Square Q = .026

Določeno mero prestrašenosti pri sodelovanju z učiteljem na roditeljskih sestankih izražajo zlasti ženske, torej matere, kar krepko izraženo zadrego na šolskih praznovanjih pa kažejo očetje.

Preglednica 30 (priloga 10): Razlike v počutju (zadrega) staršev na praznovanjih glede na spol

		P4 Praznovanja - zadrega			skupaj
		1 nikoli	2 včasih	3 vedno	
SPOL	1 moški	47 %	33 %	20 %	100 %
	2 ženski	77 %	15 %	8 %	100 %
Skupaj		71 %	19 %	10 %	100 %

Pearson Chi - Square Q = .020

Poleg počutja staršev je zelo zgovorna tudi slika zaznavanja učiteljevega ravnanja. Moški in ženske oziroma matere in očetje se značilno ločijo v poslušanju pri govornih urah, v sramotenju na dnevih odprtih vrat in v zaznavanju kritiziranja ter razbremenjevanja na diskusijskih srečanjih.

Preglednica 31 (priloga 10): Razlike v zaznavanju (poslušanje) učiteljev pri govornih urah glede na spol staršev

		UG5 Govornilne ure - poslušanje			skupaj
		1 nikoli	2 včasih	3 vedno	
SPOL	1 moški	8 %	30 %	63 %	100 %
	2 ženski	1 %	27 %	72 %	100 %
Skupaj		2 %	27 %	70 %	100 %

Pearson Chi - Square Q = .046

Mogoče je ugotoviti, da skoraj vse matere, zajete v raziskavo (99 odstotkov) menijo, da jim učiteljice (v raziskavo so bile zajete le učiteljice) pri govornih urah prisluhnejo vedno oziroma včasih. Podobno menijo tudi moški, vendar je tistih z negativnimi izkušnjami kar 8 odstotkov. Razlika ni velika in je na meji statistične značilnosti.

Preglednica 32 (priloga10): Razlike v zaznavanju ravnanja (sramotenje) učiteljev na dnevih odprtih vrat glede na spol staršev

		UO4 Dan odprtih vrat - sramotenje			skupaj
		1 nikoli	2 včasih	3 vedno	
SPOL	1 moški	81 %	13 %	6 %	100 %
	2 ženski	96 %	4 %		100 %
Skupaj		93 %	6 %	1 %	100 %

Pearson Chi - Square Q = .048

Podoben trend lahko ugotovimo pri zaznavanju učiteljevega ravnanja, ki se kaže v kritiziranju in razbremenjevanju ter ga starši zaznavajo na diskusijskih srečanjih v šoli.

Preglednica 33 (priloga 10): Razlike v zaznavanju ravnanja (kritiziranje) učiteljev na diskusijskih srečanjih glede na spol staršev

		US3 Diskusijska srečanja - kritiziranje			skupaj
		1 nikoli	2 včasih	3 vedno	
SPOL	1 moški	18 %	73 %	9 %	100 %
	2 ženski	56 %	44 %		100 %
skupaj		49 %	49 %	2 %	100 %

Pearson Chi - Square Q = .014

Preglednica 34 (priloga 10): Razlike v zaznavanju ravnanja (razbremenjevanje) učiteljev na diskusijskih srečanjih glede na spol staršev

		US8 Diskusijska srečanja - razbremenjevanje			skupaj
		1 nikoli	2 včasih	3 vedno	
SPOL	1 moški	27 %	64 %	9 %	100 %
	2 ženski	6 %	51 %	43 %	100 %
skupaj		10 %	53 %	37 %	100 %

Pearson Chi - Square Q = .029

Sporočila učiteljic predvsem moški zaznavajo kot kritiziranje, njihov pristop pa na njih ne deluje kot razbremenitev. Ženske so v zaznavanju tega precej manj kritične.

Na koncu pogledjmo še povezanost učnega uspeha otrok s počutjem staršev pri formalnih in neformalnih oblikah srečanja ter njihovo zaznavanje ravnanja učiteljev pri teh srečanjih. Značilne razlike se kažejo v počutju staršev, ki je izraženo kot sproščenost (preglednica 35), zaupanje (preglednica 36), zadrega in prestrašenost pri govorilnih urah (preglednici 37, 38), iskrenost pri roditeljskih sestankih (preglednica 39), sproščenost pri diskusijskih srečanjih (preglednica 40) in kot zadrega na praznovanjih (preglednica 41).

Preglednica 35 (priloga 10): Razlike v počutju (sproščenost) staršev prigovorilnih urah glede na učni uspeh otroka

		G1 Govorilne ure - sproščenost			skupaj
		1 nikoli	2 včasih	3 vedno	
USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem š. l.	1 dober/zadosten	8 %	23 %	69 %	100 %
	2 prav dober		29 %	71 %	100 %
	3 odličen		25 %	76 %	100 %
Skupaj		2 %	26 %	73 %	100 %

Pearson Chi - Square Q = .010

Rezultati kažejo zanimiv trend. Med starši otrok s slabšim učnim uspehom je več takih, ki pri sodelovanju z razrednikom v šoli niso sproščeni (preglednica 35) in kažejo manjšo mero zaupanja (preglednica 36) kot starši otrok z boljšim učnim uspehom.

Preglednica 36 (priloga 10): Razlike v počutju (zaupanje) staršev pri govornih urah glede na učni uspeh otroka

		G3 Govornih ur - zaupanje			skupaj
		1 nikoli	2 včasih	3 vedno	
USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem š. l.	1 dober/zadosten	10 %	15 %	74 %	100 %
	2 prav dober		33 %	67 %	100 %
	3 odličen		32 %	68 %	100 %
Skupaj		2 %	29 %	69 %	100 %

Pearson Chi - Square Q = .000

Preglednica 37 (priloga 10): Razlike v počutju (zadrega) staršev pri govornih urah glede na učni uspeh otroka

		G4 Govornih ur - zadrega			skupaj
		1 nikoli	2 včasih	3 vedno	
USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem š. l.	1 dober/zadosten	51 %	41 %	8 %	100 %
	2 prav dober	43 %	54 %	3 %	100 %
	3 odličen	67 %	28 %	5 %	100 %
skupaj		56 %	39 %	5 %	100 %

Pearson Chi - Square Q = .014

Starši otrok s slabšim učnim uspehom so prav tako večkrat v zadregi pri govornih urah, kjer obravnavajo predvsem učno uspešnost njihovih otrok.

Preglednica 38 (priloga 10): Razlike v počutju (prestrašenost) staršev pri govornih urah glede na učni uspeh otroka

		G5 Govornih ur - prestrašenost			skupaj
		1 nikoli	2 včasih	3 vedno	
USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem š. l.	1 dober/zadosten	68 %	29 %	3 %	100 %
	2 prav dober	74 %	22 %	5 %	100 %
	3 odličen	87 %	8 %	5 %	100 %
skupaj		79 %	16 %	5 %	100 %

Pearson Chi - Square Q = .031

Zanimivo je, da pri govorilnih urah doživljajo občutek prestrašenosti poleg staršev otrok s slabšim učnim uspehom tudi starši, katerih otroci so učno uspešnejši. Kot vemo, so to zlasti matere, ki običajno obiskujejo govorilne ure in roditeljske sestanke. Njihovo nelagodje je osredotočeno predvsem na to, da se "vrednost" njihovih otrok ne bi zmanjšala. To je zelo pomembno, saj želijo, da njihovi otroci dosežejo in obdržijo visoke šolske ocene pri določenih učnih predmetih, kajti te so pogoj za vpis v "boljše" srednje šole.

Preglednica 39 (priloga 10): Razlike v počutju (iskrenost) staršev pri roditeljskih sestankih glede na učni uspeh otroka

		R2 Roditeljski sestanki – iskrenost			skupaj
		1 nikoli	2 včasih	3 vedno	
USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem š. l.	1 dober/zadosten	3 %	8 %	89 %	100 %
	2 prav dober		25 %	75 %	100 %
	3 odličen		14 %	86 %	100 %
skupaj		1 %	17 %	83 %	100 %

Pearson Chi - Square Q = .050

Rezultati kažejo, da so pri roditeljskih sestankih najnižjo stopnjo iskrenosti izrazili starši otrok s prav dobrim učnim uspehom.

Preglednica 40 (priloga 10): Razlike v počutju (sproščenost) staršev pri diskusijskih srečanjih glede na učni uspeh otroka

		S1 Diskusijska srečanja – sproščenost			skupaj
		1 nikoli	2 včasih	3 vedno	
USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem š. l.	1 dober/zadosten	38 %	38 %	25 %	100 %
	2 prav dober	4 %	38 %	58 %	100 %
	3 odličen	7 %	17 %	77 %	100 %
Skupaj		10 %	27 %	63 %	100 %

Pearson Chi - Square Q = .013

Najvišjo stopnjo sproščenosti pri diskusijskih srečanjih so izkazali starši zelo uspešnih otrok, najnižjo pa starši šibkejših otrok.

Preglednica 41 (priloga 10): Razlike v počutju (zadrega) staršev pri praznovanjih glede na učni uspeh otroka

		P4 Praznovanja – zadrega			skupaj
		1 nikoli	2 včasih	3 vedno	
USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem š. l.	1 dober/zadosten	91 %	9 %		100 %
	2 prav dober	52 %	37 %	11 %	100 %
	3 odličen	79 %	8 %	13 %	100 %
Skupaj		71 %	18 %	11 %	100 %

Pearson Chi - Square Q = .020

Staršem otrok z boljšim učnim uspehom povzročajo šolska praznovanja večjo zadrego kot staršem šibkejših otrok.

Trend negativnih pogledov staršev, katerih otroci nimajo najboljšega učnega uspeha, na sodelovanje z razrednikom, se nadaljuje tudi v zaznavanju njegovega ravnanja. Značilne razlike so pri tem izražene v poslušanju pri govorilnih urah in diskusijskih srečanjih (tabeli 42, 43), v spodbujanju h govorjenju in v moraliziranju pri roditeljskih sestankih (tabeli 44, 45).

Preglednica 42 (priloga 10): Razlike v ravnanju (poslušanje) učiteljev pri govorilnih urah glede na učni uspeh otroka

		UP5 Govorilne ure - poslušanje			skupaj
		1 nikoli	2 včasih	3 vedno	
USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem š. l.	1 dober/zadosten	40 %		60 %	100 %
	2 prav dober	9 %	26 %	65 %	100 %
	3 odličen	9 %	14 %	77 %	100 %
skupaj		13 %	16 %	71 %	100 %

Pearson Chi - Square Q = .042

Kar 40 odstotkov staršev otrok s slabšim učnim uspehom ima občutek, da jim razrednik v šoli nikoli ne prisluhne.

Preglednica 43 (priloga 10): Razlike v ravnanju (poslušanje) učiteljev pri diskusijskih srečanjih glede na učni uspeh otroka

		US5 Diskusijska srečanja - poslušanje			skupaj
		1 nikoli	2 včasih	3 vedno	
USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem š. l.	1 dober/zadosten	50 %		50 %	100 %
	2 prav dober	5 %	24 %	71 %	100 %
	3 odličen	10 %	17 %	73 %	100 %
skupaj		12 %	18 %	70 %	100 %

Pearson Chi - Square Q = .041

Tudi pri diskusijskih srečanjih se je pokazalo, da starši učno uspešnih otrok zaznavajo, da so jih učitelji bolj pripravljeni poslušati kot pa starše učno manj uspešnih otrok.

Preglednica 44 (priloga 10): Razlike v ravnanju (vzpodbujanje k govorjenju) učiteljev pri diskusijskih srečanjih glede na učni uspeh otroka

		US6 Diskusijska srečanja – spodbujanje h govorjenju			skupaj
		1 nikoli	2 včasih	3 vedno	
USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem š. l.	1 dober/zadosten	43 %	14 %	43 %	100 %
	2 prav dober	5 %	48 %	48 %	100 %
	3 odličen	7 %	47 %	47 %	100 %
skupaj		10 %	43 %	47 %	100 %

Pearson Chi - Square Q = .045

Očitno je, da učitelji manj spodbujajo h govorjenju starše učno manj uspešnih otrok.

Preglednica 45 (priloga 10): Razlike v ravnanju (moraliziranje) učiteljev pri roditeljskih sestankih glede na učni uspeh otroka

		UR1 Roditeljski sestanki – moraliziranje			skupaj
		1 nikoli	2 včasih	3 vedno	
USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem š. l.	1 dober/zadosten	41 %	49 %	11 %	100 %
	2 prav dober	23 %	59 %	19 %	100 %
	3 odličen	42 %	52 %	6 %	100 %
skupaj		35 %	54 %	11 %	100 %

Pearson Chi - Square Q = .043

Moraliziranje pa pri roditeljskih sestankih zaznavajo tako starši učencev z boljšim kot slabšim učnim uspehom.

5.0.0 Interpretacija ugotovitev

Ugotovitve, ki kažejo usklajenost med pomembnostjo (naj bo) in zaznavanjem uresničnega ravnanja (je) na področju informiranja, vplivanja in vključevanja pri učiteljih in pri starših ter med učitelji in starši, so prikazane v grafih (grafi 1,2,3).

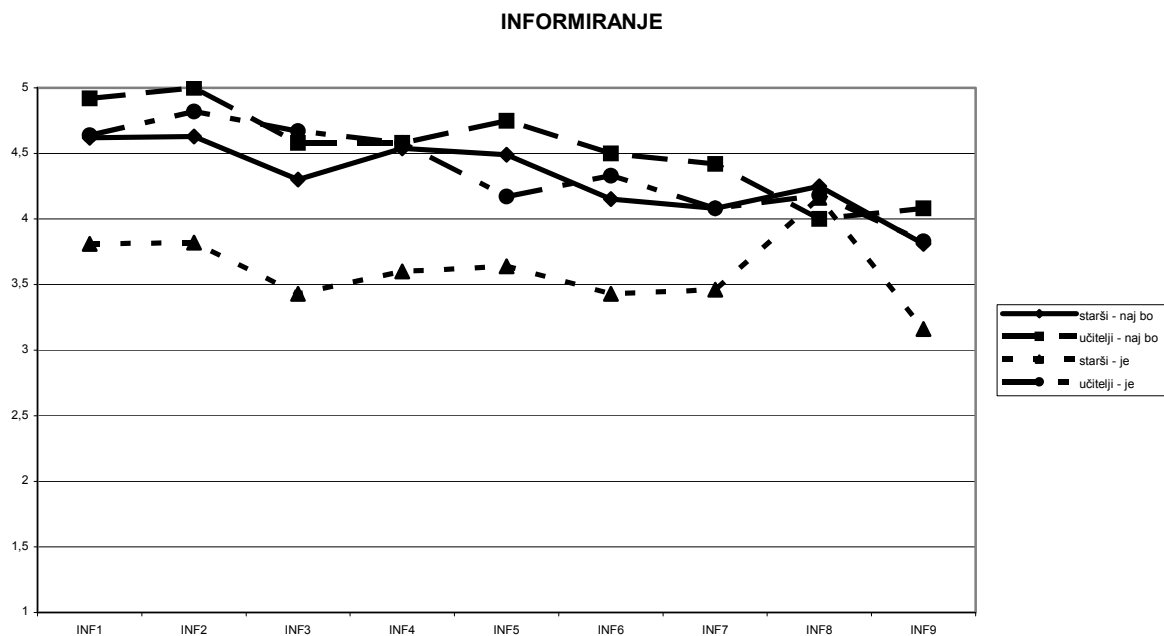
Spremenljivke na področju informiranja (graf 1) so med učitelji in starši z vidika pomembnosti (naj bo) dokaj usklajene. Z njimi je usklajeno tudi zaznavanje učiteljevega dejanskega ravnanja (je). Popolna usklajenost se je pokazala pri četrti spremenljivki, ki opredeljuje seznanjanje z vsem kar je treba vedeti za organiziranje pomoči otroku, če jo potrebuje. Izstopa tudi visoka stopnja usklajenosti pri osmi spremenljivki, ki izpostavlja posredovanje informacij na formalnih oblikah sodelovanja. Odstopanje od pričakovanj staršev in učiteljev ter odstopanje od zaznavanja dejanskega ravnanja učiteljev je mogoče ugotoviti pri starših. Njihovo zaznavanje dejanskega ravnanja je poudarjeno pri vseh spremenljivkah, razen pri trditvi, ki opredeljuje posredovanje informacij pri formalnih oblikah sodelovanja. Očitno je, da so starši in učitelji dokaj enotni glede pomembnosti informiranja, medtem ko starši zaznavajo dejansko ravnanje učiteljev precej drugače od tistega, ki jim je pomembno.

Usklajenost pomembnega (naj bo) in uresničnega ravnanja (je) na področju vplivanja (graf 2) med starši in med učitelji ter med starši in učitelji kaže podobno sliko kot področje informiranja. Največja neusklajenost se pri starših kaže v zaznavanju uresničnega ravnanja v primerjavi z njegovo pomembnostjo pri učiteljih in starših ter učiteljevim zaznavanjem dejanskega ravnanja. Zanimivo je, da se starši glede zaznavanja dejanskega ravnanja niso v nobeni spremenljivki približali učiteljem v zaznavanju pomembnosti in v zaznavanju dejanskega ravnanja učiteljev. Dejstvo je, da starši in učitelji različno zaznavajo možnosti vplivanja staršev na vzgojno-izobraževalni proces.

Slika sodelovanja pri vključevanju staršev v vzgojno-izobraževalni proces kaže, da je ta razsežnost za učitelje pomembnejša kot za starše. Kljub temu pa so dejansko vključevanje staršev v vzgojno-izobraževalni proces zaznali nižje kot učitelji. Neusklajenost med pričakovanji in zaznavanjem dejanskega ravnanja med starši in učitelji se kaže tudi na področju vključevanja v vzgojno-izobraževalni proces.

Rezultati kažejo, da so učitelji dokaj homogeni glede usklajenosti trditev o sodelovanju s starši. Menijo, da je njihovo sodelovanje s starši tako, kot naj bi bilo. O sebi in svojem delu imajo dobro mnenje. Razhajajo se le v trditvah, opredeljujočih ravnanje, ki je zelo očitno, reševanje opredeljenih problemov, pa tudi ne povsem odvisno od njih. Pri tem gre zlasti za opozorila učiteljev, da na pogosta vprašanja in dileme staršev ne morejo odgovoriti, ker tudi sami nimajo ustreznih informacij. Tu izražajo večjo kritičnost. Sicer pa velika homogenost učiteljev ni presenetljiva, saj predstavljajo relativno zaprto profesionalno skupino, ki znotraj določenih okvirov rutinsko opravlja svoje delo, kamor sodi tudi sodelovanje s starši.

Graf 1: Usklajenost pomembnosti in uresničenega ravnanja na področju informiranja pri učiteljih in pri starših ter med učitelji in starši



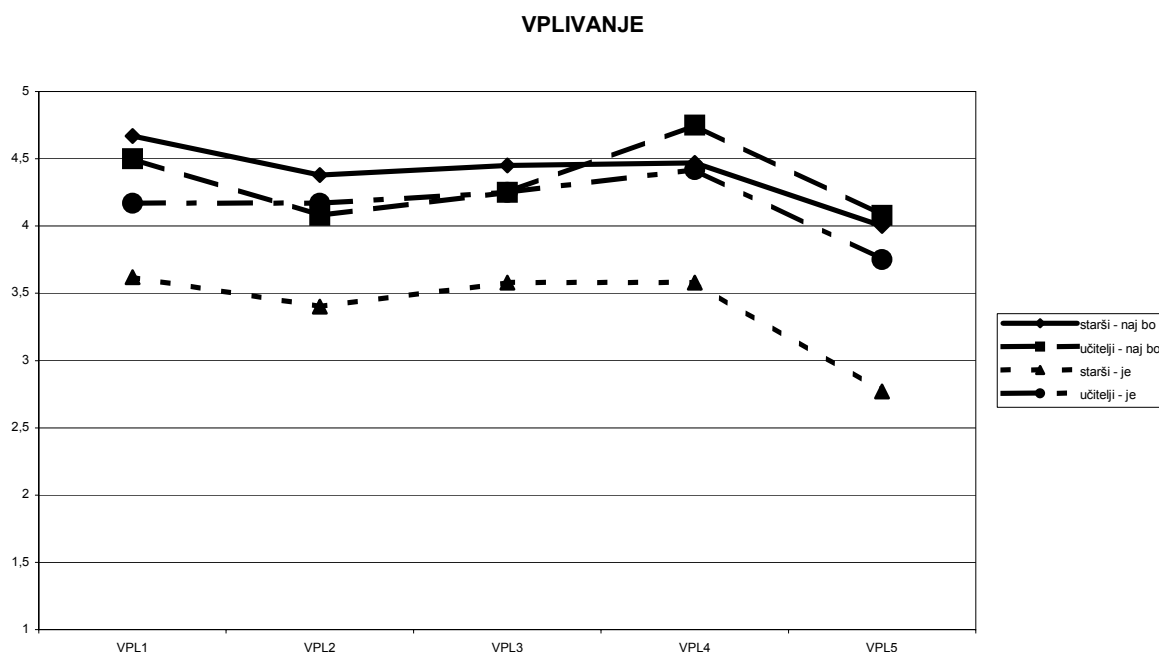
	STARŠI	UČITELJI
INF 1	Učitelj me seznanja z vsem, kar moram vedeti, da bi se moj otrok v razredu dobro počutil.	Starše seznanjamo z vsem, kar morajo vedeti, da bi se njihovi otroci v razredu dobro počutili.
INF 2	Učitelj me seznanja z vsem, kar moram vedeti, da bi bil moj otrok pri delu lahko uspešen.	Starše seznanjamo z vsem, kar morajo vedeti, da bi bil njihov otrok pri delu lahko uspešen.
INF 3	Seznanjajo me o pravilih in predpisih, ki jih moram poznati, da se lahko po njih ravnam ter uveljavljam svoje in otrokove pravice.	Seznanjamo jih s pravili in predpisi, ki jih moramo poznati, da se lahko po njih ravnajo ter uveljavljajo svoje in otrokove pravice.
INF 4	Seznanjajo me o vsem, kar moram vedeti, da lahko organiziramo otroku pomoč, če jo potrebuje.	Seznanjamo jih z vsem, kar morajo vedeti, da lahko organizirajo otroku pomoč, če jo potrebuje.
INF 5	Informacija, ki jo posredujem šoli, pride na ustrezno mesto.	Informacije, ki jih starši posredujejo šoli, pridejo na ustrezno mesto.
INF 6	Šola nas seznanja s programom in realizacijo programa dodatnih in nadstandardnih storitev.	Seznanjamo jih s programom in realizacijo programa dodatnih in nadstandardnih storitev.
INF 7	Šola me seznanja, kako namerava izboljšati pogoje dela in kako lahko pri tem sodelujem.	Seznanjamo jih, kako nameravamo izboljšati pogoje dela in kako lahko pri tem sodelujemo.
INF 8	Šola mi posreduje informacije izključno na formalnih oblikah sodelovanja.	Staršem posredujemo informacije izključno na formalnih oblikah sodelovanja.
INF 9	Šola mi posreduje informacije tudi na neformalnih oblikah sodelovanja.	Staršem informacije posredujemo tudi na neformalnih oblikah sodelovanja.

Povsem drugačno skupino glede sodelovanja predstavljajo starši. Ti še zdaleč niso tako homogena skupina kot učitelji. So izredno kritični ocenjevalci, saj so značilne razlike glede sodelovanja z učitelji izražene skoraj v vseh spremenljivkah na vseh treh področjih sodelovanja z učitelji. To pomeni, da imajo starši zelo različne izkušnje in pričakovanja glede pridobivanja vrste in kakovosti informacij, povezanih s šolanjem svojega otroka. Vsa opredeljena ravnanja, povezana z informacijami glede dobrega počutja in uspešnosti otrok v šoli, glede pravil in predpisov, organizirane pomoči otroku, če jo potrebuje, in o sodelovanju s šolo se jim zdijo zelo pomembna. Očitno pa vse to potem v praksi ni povsem uresničeno, kar je razlog za njihovo kritičnost.

Zakaj učitelji in starši predstavljajo dva različna svetova? Zakaj je med njimi takšen prepad med željami in dejanskim stanjem, zakaj takšne razlike v pogledih učiteljev in staršev o istem problemu – sodelovanju, katerega udeleženci so oboji? Razlogi so številni. Če bi odgovore nanje iskali zgolj na pedagoški ravni, bi bila naša prizadevanja manj učinkovita in manj funkcionalna. Odločilni so družbeni razlogi in utemeljitve.

Učitelji in starši so v različnih družbenih položajih, ki temeljijo na vrsti dobro določenih nalog. Pri opravljanju svojega dela se srečujejo z množico zahtev, nasvetov in pričakovanj neposrednega okolja, ki jim bolj ali manj določa, kako lahko kaj storijo ali morajo storiti. V neposredni interakciji med njimi vsak od njih potem opravlja svojo družbeno vlogo in jo dopolnjuje z ustreznimi družbenimi interakcijami. Starši se na primer srečujejo z učiteljevo družbeno kontrolo svojih otrok, ki jih sankcionirajo z vidika moči in pravnih izhodišč. Ker so pričakovanja in ravnanja učiteljev ter staršev redkokdaj identična, so nasprotja neizbežna

Graf 2: Usklajenost pomembnosti in uresničenega ravnanja med starši, med učitelji ter med starši in učitelji na področju vplivanja

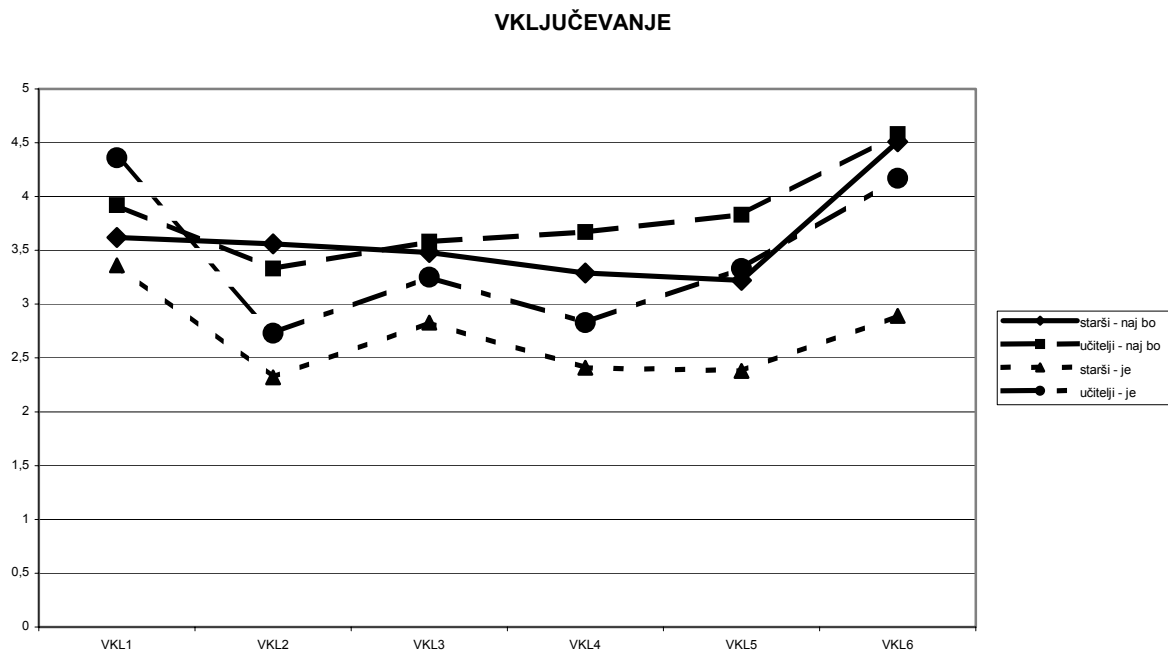


	STARŠI	UČITELJI
VPL 1	Učitelj se s starši v zadostni meri posvetuje o vseh odločitvah, ki vplivajo na otrokovo uspešnost.	Učitelj se s starši v zadostni meri posvetuje o vseh odločitvah, ki vplivajo na otrokovo uspešnost.
VPL 2	Pri oblikovanju razširjenega programa šola večinoma upošteva mnenje staršev.	Pri oblikovanju razširjenega programa šola večinoma upošteva mnenje staršev.
VPL 3	Šola zaprosi za moje mnenje in soglasje, ko organizira dejavnosti, za katere moram plačati.	Šola zaprosi za mnenja in soglasje staršev, ko organizira dejavnosti, za katere morajo plačati.
VPL 4	Pobude in mnenja staršev, posredovana na roditeljskih sestankih, obravnava ustrezen organ šole.	Pobude in mnenja staršev, posredovana na roditeljskih sestankih, obravnava ustrezen organ šole.
VPL 5	Imam možnost vplivati na izbor dodatnih in nadstandardnih storitev.	Starši imajo možnost vplivati na izbor dodatnih in nadstandardnih storitev.

Učitelji, ki predstavljajo relativno dobro izobraženo in poklicno homogeno skupino, še ne izpostavljeno tako številnim tveganjem kot druge poklicne skupine (manjše tveganje glede izgube službe, težko merjenje učinkovitosti njihovega dela) se očitno še ne zavedajo dovolj javnosti svojega dela, ki seveda vključuje tudi sodelovanje s starši. Nanj gledajo bolj kot na obveznost, ki jo je pač treba opraviti, maj pa kot na razvoj partnerskega sodelovanja v smislu povečevanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. Starši hočejo občutek, da njihove pobude in predlogi padejo v šoli na plodna tla. Hočejo, da so upoštevane.

Šola pa je danes še dokaj centralistično zasnovana in toga v svojem ravnanju, tako da na marsikaj v njej sploh ni mogoče vplivati. Več odprtosti in avtonomije, s tem pa tudi upoštevanja predlogov in želja, bi staršem verjetno okrepilo občutek večje svobode in spoznanja, da v šoli v resnici lahko kaj dosežejo.

Graf 3: Usklajenost pomembnosti in uresničenega ravnanja med starši, med učitelji ter med starši in učitelji na področju vključevanja



	STARŠI	UČITELJI
VKL 1	Če želim biti prisoten pri pouku, se moram vnaprej dogovoriti.	Če želijo starši biti prisotni pri pouku, se morajo vnaprej dogovoriti.
VKL 2	Šola mi omogoča, da sem prisoten pri pouku kadarkoli želim.	Staršem omogočimo, da so prisotni pri pouku kadarkoli želijo.
VKL 3	Šola me povabi k sodelovanju pri različnih dejavnostih.	Starše povabimo k sodelovanju pri različnih dejavnostih.
VKL 4	Šola me povabi kot spremljevalca pri različnih dejavnostih.	Starše povabimo kot spremljevalce pri različnih dejavnostih.
VKL 5	Če želim, s svojim prispevkom lahko sodelujem pri pouku.	Če želijo, s svojim prispevkom lahko sodelujejo pri pouku.
VKL 6	V primeru bolezni se v šoli organizirajo tako, da otrok lahko nadoknadi zamujeno.	V primeru bolezni otroka se v šoli organiziramo tako, da otrok lahko nadoknadi zamujeno.

Živimo v času sprememb, ko je prizadevanje za stalno izboljševanje kakovosti storitev postalo stalnica vsake organizacije. Ustrezna raven kakovosti storitev je namreč pogoj za obstoj organizacije na trgu. Tudi šolstvo, ki je do nedavnega predstavljalo relativno zaprt sistem, brez posebnih nevarnosti za obstoj posamezne šole, vse bolj vstopa v konkurenčni boj, kar je posledica zmanjševanja populacije na eni strani in širjenje ponudbe izobraževalnih programov na drugi strani. V šolstvu ne gre samo za problem ogroženosti obstoja posameznih šol, marveč za preprosto dejstvo, da gospodarstvo in družba ne moreta preživeti brez kakovosti, ta pa je odvisna od kakovosti izobraževalnega sistema. Šola kot sistem deluje še vse preveč šolsko administrativno, ne pa kot organizacija z jasno izraženim notranjim razvojnim delom, ki zahteva postavljanje prioritet, razreševanje opredeljenih problemov in ogromno komuniciranja z vsemi sodelujočimi. Šola mora namreč spoznati, da do resničnega napredka lahko pride le znotraj nje same. Če šolsko vodstvo in učitelji želijo spoznati, da sprememba ni dogodek, pač pa proces, morajo sodelovati pri spremembah in jih ponotranjiti. Če sprememb ne sprejmejo, do njih ne bo prišlo. S tem, ko sami preskušajo in vrednotijo spremembe, ki jih vnašajo v delo, tudi prepoznavajo nove probleme. Tako se vzpostavlja nenehen proces. S primerno predstavitvijo udejanjenih rešitev postaja njihovo delo preglednejše, prijemi bolj prepoznavni. To vpliva na njihovo osebno rast in učenje; omogoča jim samopotrjevanje in stopnjuje samospoštovanje, hkrati pa za udejanjene spremembe prevzemajo odgovornost. Znanje postopoma širijo na kolege v drugih šolah. Pri tem je šolam v pomoč razvojno načrtovanje.

Na drugi strani pa je za starše dobro sodelovanje s šolo in razrednikom izredno pomembno. Pridobljene informacije in možnost vplivanja na določene šolske rešitve zanje niso le gola formalnost, pač pa realnost, s katero so soočeni tako oni kot njihovi otroci. Poleg prizadevanj za čim boljši šolski uspeh svoje dodaja še vpliv in pritisk znotraj razredne diferenciacije, ki še dodatno krepi tekmovalnost in vse hujšo selekcijo pri vstopu otrok v prestižne šole in zaposlitve (primerjaj Ule, 2002: 33). To še zlasti velja za starše, zajete v vzorec naše študije, saj njihovi otroci obiskujejo sedme in osme razrede, kjer šolski uspeh pri določenih predmetih že usodno kroji njihove možnosti za vpis na zeleno srednjo šolo in jim s tem odmerja možnosti za pridobitev boljše ali slabše šolske izobrazbe. Tega se starši vse bolj zavedajo, zato od sodelovanja s šolo pričakujejo veliko in so do nje tudi kritični. To potrjuje pomembnost starševske podpore, ki postaja tudi pri nas vse bolj odločilna (primerjaj Rener, 2000: 109). Hkrati pa kaže, da je mati ena od ključnih oseb, ki podpira otroke in si želi boljšega sodelovanja s šolo, kajti rezultati študije kažejo, da na roditeljske sestanke hodijo zlasti matere.

Kakovost komuniciranja v najširšem smislu je večinoma odvisna tudi od počutja in ravnanja staršev in učiteljev pri formalnih in neformalnih oblikah sodelovanja. Gre za govorilne ure, roditeljske sestanke, dneve odprtih vrat, diskusijska srečanja in različna praznovanja.

Ni presenetljivo, da se počutijo učitelji bolj utesnjene pri komuniciranju s starši zlasti pri formalnih oblikah sodelovanja. Tu občutijo največje nelagodje. Na eni strani jim ga stopnjujejo zlasti vprašanja in pritiski staršev glede učnega uspeha otrok, na drugi strani pa verjetno nemalokrat občutijo nemoč tudi zaradi vpetosti in nespremenljivosti določenih institucionalnih okvirov šolskega sistema. Podobne kazalnike izražajo tudi druge raziskave. Čargan (1998) in Pušnik (2000) ugotavljata, da imajo razredniki pri komuniciranju in sodelovanju s starši precej težav. Učitelji menijo, da bi bilo treba ugotoviti želje in potrebe staršev, saj se subjektivna pričakovanja staršev pogosto razlikujejo od potreb in želja učiteljev. Raziskave dajejo odgovore tudi na druge vidike sodelovanja staršev in učiteljev. Gre za izhodišča, ki kažejo, da s formalnimi oblikami sodelovanja starši v šoli predvsem zadovoljujejo potrebo po informiranosti, poglobljene vidike sodelovanja pa zagotavljajo zlasti neformalne oblike sodelovanja. Morisson in Mc Intire (1990, v: Resman, 1992: 143) celo trdita, da so manj formalni odnosi med starši in učitelji edini način za razvijanje medsebojnega zaupanja, kajti v manj formalnih stikih so se starši pripravljene bolj odkrito pogovarjati o svojih otrocih, pričakovanjih in izražati skrb za njihovo prihodnost.

Podatki kažejo, da doživljajo učitelji in starši občutek medsebojnega kritiziranja, ki je občasno izraženo zlasti pri roditeljskih sestankih in govorilnih urah. Čeprav ta oblika ravnanja v medsebojnem sodelovanju ni prevladujoča, je verjetno osnovno izhodišče večje ali manjše kritičnosti obeh partnerjev ponovno učni uspeh učencev. Zakaj kaj gre? Verjetno starši ne oporekajo ciljem, vsebinam in standardom znanja, ki jih vsebujejo učni načrti in so bili sprejeti na ravni države ter jih morajo učitelji spoštovati. Starši tudi ne morejo presojati ravni doseženega znanja, njegove uporabnosti, usposobljenosti njihovih otrok za timsko delo, skratka ravni doseženosti tistih ciljev vzgoje in izobraževanja, ki so se izoblikovali z družbenim konsenzom in izrazili v sprejetem šolskem kurikulumu.

To pa ne velja za načine poučevanja (metode in oblike dela), ki jih pri svojem delu uporabljajo učitelji in so lahko bolj ali manj prilagojeni posameznemu učencu. Dogaja se, da učitelji menijo, da je določen način poučevanja z vidika didaktičnih standardov primeren za učenca in bo z njegovo pomočjo lahko dosegel pričakovano znanje, starši pa le - to zaznavajo povsem drugače. Tako pridemo do problema kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela, ki se deli na objektivno in subjektivno. Če v prvem primeru kakovost temelji na določenih standardih, pa v drugem primeru končno presojo kakovosti storitve lahko podajo starši kot odjemalci z vidika subjektivno zaznane kakovosti. To pomeni, da kolikor manj so izpolnjena pričakovanja staršev glede kakovosti storitev, toliko manjša je zaznana kakovost in obratno. Pogovor o tem izhodišču pa je očitno polje kritičnosti in permanentnega usklajevanja med učitelji in starši.

Hkrati pa so roditeljski sestanki tudi mesto, kjer partnerji drug drugega spodbujajo in konstruktivno sodelujejo. Kar 93 odstotkov staršev meni, da jih učitelji pri roditeljskih sestankih zelo pogosto motivirajo. Učitelji so sicer glede tega nekoliko bolj zadržani, vendarle prav tako poudarjajo to komponento. Podobno velja tudi za obliko sodelovanja, imenovano dan odprtih vrat šole.

Čeprav so oblike sodelovanja med šolo in domom uzakonjene, so vendarle zapisane tako, da je od učiteljev in staršev (v manjši meri) odvisno, na kakšni stopnji in v kolikšni meri si bodo dopuščali sodelovanje in vplivanje ter ali in kako bodo ustvarili prijetno sporazumevanje, ki je pogoj za sodelovanje v partnerskem pomenu besede. Kljub različnemu doživljanju in zaznavanju medsebojnega sodelovanja na nekaterih področjih so učitelji in starši v tem zelo uspešni.

V nadaljevanju smo se osredotočili na starše in ugotovili povezanost njihove izobrazbe in spola ter učnega uspeha njihovih otrok s spremenljivkami, ki opredeljujejo pomen učnega uspeha otroka za starše, uspešnost otroka glede na pričakovanja staršev, učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu, pomen sodelovanja staršev z učitelji, udeležbo na srečanjih z učitelji, obremenjenost staršev z delom za otrokovo šolo.

Izobrazba staršev je značilno povezana le z učnim uspehom njihovega otroka. Podatki kažejo, da ima odlični učni uspeh v zadnjem šolskem letu kar sedemdeset oziroma osemdeset odstotkov otrok staršev, ki so končali fakultetni študij. Težko bi rekli, da si zlasti bolj izobraženi starši bolj prizadevajo za dober učni uspeh svojih otrok. Očitno pa je, da se bolj zavedajo pomena dobre izobrazbe v življenju in to prenašajo na svoje otroke. Hkrati pa otrokom že od najzgodnejših let lahko zagotavljajo boljše možnosti, povezane s pridobivanjem široke splošne izobraženosti v najširšem smislu. Nasploh je otrokov šolski uspeh danes izziv za celotno družino, kajti dober šolski uspeh v osnovni šoli otrokom odpira vrata dobre srednje šole in kasneje fakultete. To pa omogoča prehod iz določenega sloja in zagotavlja dobro prihodnost.

Z vidika kakovostne podpore otrokom je pomemben tudi spol staršev. Ni presenetljivo, da se roditeljskih sestankov, govorilnih ur in drugih srečanj z učitelji v šoli vedno oziroma običajno udeležujejo zlasti matere. Kljub pomembnosti družinske čustvene podpore in celotne družinske socialne mreže največjo skrb za šolsko uspešnost otroka v glavnem še vedno nosijo matere. To potrjuje tudi Renerjeva (2000, str.113), saj ugotavlja, da je mati glavna tolažnica, svetovalka in pomočnica, ko gre za življenjske stiske otrok, ko imajo težave, zlasti s šolo. Mati je torej ena ključnih oseb, ki posveča največ skrbi sodelovanju s šolo in posredno s tem skrbi za njegovo šolsko uspešnost.

Za otrokov dober učni uspeh se morajo potruditi tudi starši. Če želijo, da imajo otroci dober učni uspeh, se morajo ukvarjati z njimi in jim posvečati nemalo časa. Del bremena za otrokovo vsakodnevno šolsko delo tako pade tudi na njihova ramena. Očitno je, da je z vidika šolanja otrok zelo zahtevno že osnovnošolsko obdobje. Ne le za otroke, pač pa tudi za njihove starše, saj tudi oni vlagajo veliko energije v šolanje otrok že v tem obdobju. Študije kažejo (Spiel, Wagner, Fellner, 2002, str. 130), da z vidika otrok starši glede šolske storilnosti bolj pritiskajo na sinove kot na hčere. Tudi Renerjeva poroča (2000, str. 113), da ko gre za vprašanje prihodnosti in aspiracij, starši bolj podpirajo sinove kot hčere.

V nadaljevanju smo opravili faktorsko analizo in povezali latentne spremenljivke, ki opredeljujejo informiranje, vplivanje in vključevanje staršev v šolsko delo in življenje z izobrazbo in spolom staršev ter učnim uspehom otrok. Ugotovljena značilna povezanost učnega uspeha s prvim faktorjem (seznanjanje s postopki, ki zagotavljajo uspešnost in dobro počutje otrok v razredu) je logična, ker se med seboj ločijo starši otrok, ki so imeli ob koncu šolskega leta odlični učni uspeh, in starši otrok, ki so izdelali šolsko leto z dobrim oziroma zadostnim učnim uspehom.

Ugotovili smo že, da imajo starši zelo različne izkušnje in pričakovanja glede pridobivanja vrste in kakovosti informacij, povezanih s šolanjem svojih otrok. Njihovo mnenje je odvisno od številnih družbenih in drugih komponent. Družbeni procesi so nasploh odvisni od procesa sprejemanja in predelave informacij, ki jih ljudje dobivamo iz okolja. Način sprejemanja, razkodiranja in predelave informacij v veliki meri določa človekovo vedenje, spoznavanje in dejanja. Starši zbirajo ne le vtise in se odzivajo nanje, pač pa na osnovi sprejetih informacij iz okolja (otrokov učni uspeh, interpretacije učiteljev v šoli itd.) konstruirajo svet, v katerem živijo. Čeprav je rezultat predelave informacij subjektiven, je obenem vendarle tudi objektiven. Ljudje kot osebnosti, pravi Mirjana Ule (1992, str. 58), ne živimo le v fizičnem svetu, temveč v subjektivno predelanem svetu. V tem svetu se prepoznavamo, prepoznavamo ljudi in stvari okrog sebe.

Starševsko zaznavanje učiteljev v šoli in njihovih sporočil ter informacij torej ni samo posledica dražljajev ali vtisov, ampak je tudi njihova interpretacija. Predelava informacij je v veliki meri odvisna od umeščenosti staršev v družbo. To pomeni, da so njihove zaznave in predelava informacij, ki jih dobijo v šoli in jim jih dajejo zlasti razredniki njihovih otrok, starši drugih otrok, pomembnost šolskega uspeha v družbi, podobe o sebi, povezane s pričakovanji glede otrokovih dosežkov in njegove kasnejše poklicne poti itd. pogojene z družbenimi dejavniki in družbenim kontekstom. Očitno je, da skupina staršev, katerih otroci v šoli ne dosegajo najboljšega učnega uspeha, kaže skupne značilnosti glede predelave informacij. Podobno velja tudi za skupino staršev, katerih otroci dosegajo zelo dober učni uspeh. Skupne značilnosti se odražajo v večji oziroma manjši kritičnosti, povezani z udeleževanjem tistih učiteljevih prijemov poučevanja, ki so pomembni za uspešnost njihovih otrok v razredu.

Podobno sliko kaže povezanost učnega uspeha z drugim faktorjem, imenovanim vplivanje na delo in življenje šole. Ugotovljene značilne razlike med starši otrok z boljšim oziroma slabšim učnim uspehom prav tako lahko umestimo v zgornji kontekst. Njihove različne zaznave in predelave situacij so tudi tu v veliki meri pogojene s celotnim družbenim kontekstom. Starši, katerih otroci imajo boljši učni uspeh, očitno zaznavajo večjo sprejetost, ki se kaže v upoštevanju in obravnavanju njihovih pobud in predlogov. V nasprotju z njimi pa starši otrok s slabšim učnim uspehom izražajo večjo nemoč glede vplivanja na življenje in delo šole.

Na koncu smo ugotovili še razlike v počutju staršev in v zaznavanju učiteljevega ravnanja glede na izobrazbo, spol in učni uspeh otrok. Pomembne razlike v izobrazbi staršev pri zaznavanju učiteljevega ravnanja so se pokazale le pri »govorilnih urah«, pri čemer še zlasti odstopa ravnanje, imenovano motiviranje. Učiteljevo ravnanje na govornih urah vedno zaznava kot motivacijsko večina manj izobraženih staršev.

Bolj izobraženi starši so nekoliko bolj kritični, vendar jih večina meni, da tudi njih učitelji včasih motivirajo.

Učitelji že s strokovnega vidika motivacijsko delujejo na starše, saj so se za to usposabljali med študijem. Tak pristop se od njih tudi pričakuje. Pri govorilnih urah obravnavajo zlasti učni in vzgojni napredek otroka, kajti ta individualna oblika dela to omogoča. Morda res dajejo več motivacijske podpore manj izobraženim staršem, vendar lahko razmišljamo tudi, da so bolj izobraženi starši zahtevnejši in v primerjavi z manj izobraženimi šibkeje zaznavajo »podobno« izraženo motivacijo.

Ni sporno, da je za kakovosten odnos pomembna motivacija. To je proces, ki sproži človekovo dejavnost, jo usmerja na določene objekte (v našem primeru na starše) in uravnava obnašanje v prizadevanju za doseg ciljev. Krajnc (1982) pravi, da povzročijo v človeku potrebe, nagibi, želje, interesi in hotenja, določeno stanje, imenovano motivacija. Na osnovi tega stanja se človek potem nagiba ali odvrta od določenih predmetov, ki predstavljajo vsebino motivov. Kadar so starši za sodelovanje notranje motivirani, pomeni, da je vir podkrepitve že v njih samih. Verjetno imajo bolj izobraženi starši že zaradi družbenega položaja več notranje motivacije, saj se zavedajo, da boljše sodelovanje pozitivno vpliva na razvoj otroka. Lahko sklepamo, da so bolj izobraženi starši tudi komunikacijsko bolj vešč. Res pa je tudi, da je v vsakem zaznavanju ravnanja nekoga (v našem primeru učitelja) prisoten subjektivni dejavnik, ki se kaže predvsem na odnosnem vidiku sporočil in ga kot enega od petih aksiomov komuniciranja podrobneje razlaga Watzlawick (1967).

Značilne razlike v odnosu med izobrazbo staršev in zaznavanjem učiteljevega ravnanja so izražene tudi v spremenljivkah, ki opredeljujeta »podučevanje« in »pomoč pri izražanju občutja«. Oboje je poudarjeno pri govorilnih urah. Medtem ko se visoko izobraženim staršem le v posameznih primerih zdi, da jih učitelji podučujejo, pa je ta občutek mnogo bolj pogost pri slabše izobraženih starših. Razlogi so številni. Morda starši z nižjo izobrazbo doživljajo konkretne napotke za delo z otroki, ki jim jih dajejo učitelji, kot podučevanje. Morda pa se učiteljem zdi, da morajo starše še posebej poučiti o tem in onem.

Podobne relacije so izražene tudi pri spremenljivki "pomoč pri izražanju občutja". Skoraj polovici manj izobraženih staršev se zdi, da jim učitelj vedno pomaga izraziti njihova občutja pri govorilnih urah, medtem ko se bolj izobraženim staršem, zlasti tistim, ki so končali visokošolski in univerzitetni študij, to dogaja le včasih. Tudi tu lahko razloge iščemo v različnih sporočanjih sposobnostih staršev, kajti ljudje z višjo izobrazbo običajno zasedajo položaje, kjer je govorno sporočanje pomembno izhodišče za opravljanje dela. Hkrati pa so verjetno tudi učitelji bolj pozorni do manj izobraženih staršev in pri sodelovanju z njimi celo izražajo določeno dominantnost.

Kljub različni izobrazbi staršev in različnim prijemom učiteljev bi težko reki, da je osnovno gibalno njihovih ravnanj vsota osebnostnih naravnih in strokovnih znanj. Verjetno je med njimi več podobnosti kot različnosti. Izredno pomembno je njihovo samorazumevanje in interpretacija vloge, ki velja za njihov položaj (starši) oziroma poklic (učitelji). Tako starši kot učitelji se oblikujejo v družbi, v kateri živijo. Nanje vplivajo zahteve in pričakovanja družbe in šole v njej.

Vse to sestavlja družbene predstave, od tega pa je veliko odvisen njihov odnos in ravnanje. V sodelovanju učiteljev in staršev, v njihovem medsebojnem zaznavanju pomembno vlogo igra družbena slika.

V nadaljevanju pogledajmo, kako se starši različnega spola počutijo na srečanjih z učitelji in kako zaznavajo njihovo ravnanje. Značilne razlike se pri spolu kažejo v prestrašenosti na roditeljskih sestankih in v doživljanju zadrege na praznovanjih. Na področju zaznavanja učiteljevega ravnanja so značilne razlike izražene pri govorilnih urah pri poslušanju in dnevih odprtih vrat ter se, čeprav na meji značilnosti, kažejo kot sramotenje, pri diskusijskih srečanjih pa kot kritiziranje in razbremenjevanje.

Čeprav ne moremo trditi, da so starši pri sodelovanju z učitelji prestrašeni in v zadregi, podobne tendence vendarle so. Določeno prestrašenost pri sodelovanju z učiteljem na roditeljskih sestankih izražajo zlasti ženske, torej matere, kar krepko izraženo zadrego na šolskih praznovanjih pa kažejo očetje. Očitno matere bolj čustveno dojemajo sporočila učiteljev o otrocih, zlasti glede učnega uspeha in z njim povezanega doseganja točk, potrebnih za napredovanje v srednjo šolo. Prestrašenost, ki jo matere posledično doživljajo pri roditeljskih sestankih, predstavlja čustvo, ki zaviralno deluje na kakovost komuniciranja.

Zadrega, ki jo doživljajo moški na šolskih praznovanjih, verjetno izvira iz tega, da se moški v primerjavi z ženskami slabše znajdejo na takšnih prireditvah. Ženske imajo več izkušenj pri pripravi različnih družabnih srečanj svojih otrok in se na takšnih srečanjih tudi dobro počutijo. Moški pa težje navezujejo stike z drugimi obiskovalci, kar jih verjetno spravlja v določeno zadrego in s tem omejuje kakovost njihovega partnerskega odnosa. Večja prestrašenost mater na roditeljskih sestankih in večja zadrega moških na praznovanjih v šoli pa kaže tudi na stereotipno delitev vlog mater in očetov v današnji družbi. Matere se čutijo bolj odgovorne za otrokov šolski uspeh in njegov nadaljnji razvoj, moški pa se težje vživljajo v druge ljudi in težje navezujejo stike.

Poleg počutja staršev je zelo zgovorna tudi slika zaznavanja učiteljevega ravnanja. Moški in ženske oziroma matere in očetje se značilno ločijo v poslušanju pri govorilnih urah, v sramotenju pri dnevih odprtih vrat in v zaznavanju kritiziranja ter razbremenjevanja pri diskusijskih srečanjih. Mogoče je ugotoviti, da skoraj vse matere, zajete v raziskavo (99 odstotkov), menijo, da jim učiteljice (v raziskavo so bile zajete le učiteljice) pri govorilnih urah prisluhnejo vedno oziroma včasih. Podobno menijo tudi moški, vendar je tistih z negativnimi izkušnjami kar 8 odstotkov. Razlika ni velika in je na meji statistične značilnosti. Verjetno so učiteljice strpnejše do mater, se lažje vživijo vanje in jim bolj prisluhnejo, saj so tudi same matere. Očetje so verjetno manj strpni v poslušanju in izražanju mnenj, kajti pogovori pri govorilnih urah so osredotočeni predvsem na otrokov učni uspeh in probleme, povezane s tem. V skladu s tem so potem očetje bolj kritični do učiteljic in menijo, da jim ne prisluhnejo.

Čeprav je razlika med spoloma v zaznavanju učiteljevega ravnanja, ki meji na sramotenje staršev na dnevih odprtih vrat, tesno na meji statistične značilnosti, jo vendarle kratko pokomentirajmo. Dan odprtih vrat šole je ena izmed neformalnih oblik sodelovanja, ki se ga udeležujejo matere in očetje. Šole oziroma učenci običajno predstavljajo na teh srečanjih različne projekte, raziskovalne naloge in druge dosežke učencev, ki so pogosto rezultat zunajšolskega dela. Starši, ki otrokom pomagajo pri teh izdelkih bodisi z idejami bodisi z nasveti glede pridobivanja ustreznih virov in gradiva, se z izdelki in predstavitvami otrok v veliki meri identificirajo. Če morda potem učitelji izrazijo kakšen kritičen pogled glede učenčevih dosežkov in če je to predstavljeno na manj primeren način, del staršev to lahko hitro zreducira na odnosno raven in doživi kot sramotenje. Zanimivo je, da matere ravnanja učiteljic, povezanega z občutkom sramotenja, skoraj ne doživljajo in ne izražajo, pri moških pa je to prisotno. Očitno očetje učiteljevo ravnanje in sporočila, povezana z njim, zaznavajo bolj kritično od mater. So bolj občutljivi in manj tolerantni.

Podoben trend lahko ugotovimo pri učiteljevem ravnanju, ki se kaže v kritiziranju in razbremenjevanju ter ga starši zaznavajo pri diskusijskih srečanjih v šoli. Sporočila učiteljic predvsem moški zaznavajo kot kritiziranje, njihov pristop pa nanje ne deluje kot razbremenitev. Ženske so v zaznavanju tega precej manj kritične.

Pri iskanju razlogov, zakaj matere in očetje različno zaznavajo ravnanje učiteljev, lahko ugotovimo, da so odločilni številni biološki, psihološki in družbeni vidiki njihove spolne identitete. Med seboj so povezani, tako da jih ni mogoče opazovati in interpretirati ločeno in neodvisno. Dejstvo je, da starševske zaznave učiteljevega ravnanja v veliki meri odražajo podobo moškosti in podobo ženskosti, ki je globoko zasidrana v naši vsakdanji zavesti.

Na koncu pogledjmo še povezanost učnega uspeha otrok s počutjem staršev pri formalnih in neformalnih oblikah srečanja ter njihovo zaznavanje ravnanja učiteljev na teh srečanjih. Značilne razlike se kažejo v počutju staršev, ki je izraženo kot sproščenost, zaupanje, zadrega in prestrašenost pri govorilnih urah, iskrenost pri roditeljskih sestankih, sproščenost pri diskusijskih srečanjih in kot zadrega na praznovanjih. Rezultati kažejo zanimiv trend. Med starši otrok s slabšim učnim uspehom je več takih, ki pri sodelovanju z razrednikom v šoli niso sproščeni in kažejo manjše zaupanje kot starši otrok z boljšim učnim uspehom. Zelo nesproščene se počutijo zlasti na diskusijskih srečanjih (38 odstotkov nikoli). Starši otrok s slabšim učnim uspehom so prav tako večkrat v zadregi na govorilnih urah, kjer obravnavajo predvsem učno uspešnost njihovih otrok, medtem ko staršem otrok z boljšim učnim uspehom povzročajo zadrego šolska praznovanja. Zanimivo je, da pri govorilnih urah doživljajo občutek prestrašenosti poleg staršev otrok s slabšim učnim uspehom tudi staši, katerih otroci so učno uspešnejši. Kot vemo, so to zlasti matere, ki običajno obiskujejo govorilne ure in roditeljske sestanke. Njihovo nelagodje je osredotočeno predvsem na to, da se "vrednost" njihovih otrok ne bi zmanjšala. To je zelo pomembno, saj želijo, da njihovi otroci dosežejo in obdržijo visoke šolske ocene pri določenih učnih predmetih, saj so pogoj za vpis v "boljše" srednje šole.

Trend negativnih pogledov staršev, katerih otroci nimajo najboljšega učnega uspeha, na sodelovanje z razrednikom se nadaljuje tudi v zaznavanju njegovega ravnanja. Značilne razlike so pri tem izražene v poslušanju pri govorilnih urah in na diskusijskih srečanjih, v spodbujanju h govorjenju in v moraliziranju na roditeljskih sestankih. Kar 40 odstotkov staršev otrok s slabšim učnim uspehom ima občutek, da jim razrednik v šoli nikoli ne prisluhne. Nič bolje ni glede spodbujanja h govorjenju. Moraliziranje pa na roditeljskih sestankih zaznavajo tako starši učencev z boljšim kot slabšim učnim uspehom.

Zakaj se zlasti starši otrok, ki v šoli ne dosegajo boljšega učnega uspeha, slabše počutijo v šoli in dokaj negativno zaznavajo razrednikovo ravnanje? Kje so vzroki za to? Ali so prijemi razrednikov drugačni pri starših, katerih otroci so boljši učenci? Percepcija je interakcijski proces. Medtem ko starši zaznavajo razrednika tudi on zaznava starše, kar potem ponovno vpliva na starševske zaznave. V starševski shemi razrednika so zajete številne lastnosti in predstave o tem, kako ravna in interpretira otrokovo šolsko uspešnost. Verjetno pa starši o razrednikovem ravnanju ne sodijo tako zato, ker razredniki res tako ravna, pač pa verjetno zato, ker so taka opažanja skladna z njihovo osebno shemo. Raziskave družbene percepcije so namreč pokazale, da so človekove zaznave močno pogojene z okoljem, v katerem živi. Raziskava Schachterja in Singerja (1962, v: Ule, 1992) celo kaže, da ljudje pod vplivom drugih ljudi družbeno interpretirajo celo svoje občutke. Glede na to, da se govorilnih ur in roditeljskih sestankov v šoli običajno udeležujejo zlasti matere, ki so še posebej občutljive glede otrokove „usode“, te potem pod vplivom otrokove boljše ali slabše učne uspešnosti presojujejo tudi ravnanja razrednika.

Del razlogov za starševske zaznave učiteljevega ravnanja je mogoče poiskati tudi v specifičnosti učiteljevega ravnanja. Učiteljeve predstave o danih situacijah izhajajo iz lastne osebe (lastni model) in iz zunanjih danosti (model zunanjega sveta) (primerjaj Nitsch, Allmer, 1979). Model zunanjega sveta je sestavljen iz modela učenca in modela učitelja, oba pa sta v interakciji z modelom pouka. Pri modelu učenca gre za učiteljevo vrednotenje učenca, ki se kaže v učiteljevih pričakovanjih glede učenčevega ravnanja v določenih situacijah. Učitelj si o vsakem učencu ustvari določeno sliko, pri tem pa upošteva njegove sposobnosti in pripravljenost. Učitelj torej zaznava učenca skozi "učiteljska očala", ki osredotočijo številne danosti le na nekaj šolsko pomembnih pojavov.

To še posebej velja za učenčev učni uspeh. Neprestano primerjanje in razvrščanje, ki pač poteka pri vzgojno-izobraževalnem delu v šoli, še dodatno vpliva na splošno uveljavljeno pojmovanje, da so uspešni ljudje in v šoli uspešni učenci tudi bolj sposobni. To se potem izraža v opredelitvi, da je "biti sposoben isto kot biti vreden" (Covington, Berry, 1976). To pa seveda pogojuje, ustvarja in usmerja hierarhično strukturo, pri čemer je šolska uspešnost zunanji kazalnik sposobnosti.

Vse to zaznamuje tudi starše. Tako "obremenjeni" vstopajo v šolo in komunicirajo z učitelji, ki jih prav tako razvrščajo. To potem vpliva na njihovo počutje, stopnjuje občutke prestrašenosti in zadrege ter določa kakovost partnerskega sodelovanja.

Vprašanje, na katero je, glede na vse povedano, zelo težko odgovoriti, pa je, ali so in koliko so ocene staršev glede ravnanja razrednika tudi točne in ali so starši resnično zanesljivi opazovalci? Dejstvo je, da za bolj zanesljivo in objektivnejšo presojo ravnanja razrednikov ocene staršev ne zadoščajo in jih je treba dopolnjevati še z drugimi postopki ugotavljanja in pridobivanja informacij. Kljub temu pa so subjektivne ocene staršev pomembne. Opozarjajo in kažejo, kako doživljajo in vidijo šolsko stvarnost.

6.0.0 Predlagane rešitve

6.1.0 Šola potrebuje razvojni načrt

Živimo v času sprememb. Če šolsko vodstvo in učitelji želijo spoznati, da sprememba ni dogodek, pač pa proces, morajo sodelovati pri spremembah in jih ponotranjiti. S tem, ko sami preskušajo in vrednotijo spremembe, ki jih vnašajo v delo, se vzpostavlja nenehen proces. To vpliva na njihovo osebnostno rast in učenje; omogoča jim samopotrjevanje in stopnjuje samospoštovanje, hkrati pa za udeležene spremembe prevzemajo odgovornost.

Šole običajno težko sprejemajo spremembe. »Že spet nekaj novega«, pogosto slišimo od mnogih preobremenjenih ravnateljev in učiteljev, ki so se navadili sprejemati vsako novost zgolj kot še eno zahtevo, ki jim bo jemala čas in energijo. »Gre za slamico, ki grozi, da bo kameli zlomila hrbet« pravita Hargreaves in Hopkins (1991), ki slikovito opisujeta to v praksi pogosto izhodišče. Pri tem je šolam lahko v pomoč razvojno načrtovanje.⁵⁰

Namen razvojnega načrtovanja je omogočiti šoli, da uspešneje in učinkovito organizira svoj program razvoja in sprememb. Z uspešnim uvajanjem inovacij je namreč mogoče izboljšati kakovost učenja in poučevanja. Razvojno načrtovanje spodbuja člane sveta šole, ravnatelja in druge zaposlene, da si zastavljajo naslednja ključna vprašanja:

- Kje je šola sedaj?
- Kaj moramo spremeniti?
- Kako naj te spremembe obvladamo časovno?
- Kako bomo vedeli, da smo bili pri obvladovanju sprememb uspešni?

⁵⁰ Razvojno načrtovanje ni taka novost, kot se zdi na prvi pogled. Šole že od nekdaj načrtujejo svoje delo in štirje opisani procesi že bolj ali manj živijo v vsaki šoli. Gre preprosto zato, da šolske uprave in šole v zadnjih letih pod pritiskom zahtev po spremembah več razmišljajo o tem, kako mora biti načrtovanje in obvladovanje sprememb bolj zavestno in premišljeno. Ko postane proces načrtovanja bolj integriran, izraža vsakdanje delovanje šole. Načrtovanje ni več vrsta specializiranih ali neodvisnih dejavnosti in zahtev, pač pa proces, ki obsega bolj rutinske aktivnosti. Za mnoge šole je to zahtevna naloga. Pri tem je ključna vloga šolske uprave, ki razvija in usmerja tako kulturo šole, ki podpira načrtovanje in obvladovanje raznovrstnih sprememb. Pri kulturi gre v bistvu za »način, kako to delamo pri nas«.

Razvojno načrtovanje pomaga šoli najti praktične odgovore na zastavljena vprašanja. To seveda zahteva čas in delo, vendar šola s tem tudi pridobi. To ji omogoči, da to, kar že dela in kar še mora storiti, organizira bolj smotrno in bolj usklajeno. Razpoznavna značilnost razvojnega načrta je, da v skupnem načrtu združuje zahteve državne in lokalne šolske politike, posebnosti in pobude, cilje in vrednote šole, kar je že doseženo, in razvojne potrebe. S koordiniranjem vidikov načrtovanja, ki so sicer ločeni, šola pridobi enoten občutek za smer, sposobna je nadzorovati razvojne naloge in spremembe ter jih obvladovati.

Opisati razvojni načrt je preprosto: za eno leto izberemo razvojne prioritete in jih natančno razdelamo v načrtih, ki jih podpirajo akcijski načrti in delovni dokumenti za zaposlene. Prioritete za naslednje leto nakažemo v obrisih in tako opredelimo dolgoročnejši program.

Razvojno načrtovanje pa je vendarle več kot dokument (razvojni načrt). Pri razvojnem načrtovanju je ključen proces, v katerem ustvarimo načrt in nato zagotovimo njegovo uresničitev (Hargreaves in Hopkins, 1991, str. 30). Razumevanje razvojnega načrtovanja je ključnega pomena za uspeh. Pametna izbira vsebine načrtovanja in sredstev njegovega udejanjanja je mogoča le, če temeljito razumemo proces razvojnega načrtovanja, ki vsebuje štiri ključne faze (prav tam, str. 32):

- pregled stanja (šola preveri, kje je močna in kje šibka),
- konstrukcija (šola izbere razvojne prioritete in jih nato spremeni v specifične cilje),
- udejanjanje (šola udejanji načrtovanje prioritete in cilje)
- evalvacija (šola preveri uspešnost udejanjenega).

Razvojni načrt mora biti realističen, a tudi ne premalo zahteven. Sestavljanje načrta obsega (prav tam, str. 36):

- upoštevanje konteksta,
- posvetovanje o možnih prioritetah,
- odločanje o prioritetah,
- pisanje in objava načrta.

Ni dobro, da je prioritet preveč. Če je načrt realističen, ga je mnogo lažje uresničiti. Kljub širšemu seznamu prioritet, o katerih se posvetujejo člani šole, je sodelovanje šole s starši izhodišče, ki ga v razvojnem načrtu skoraj ni mogoče obiti. Tega področja tudi ni mogoče odlagati – kot prioriteto – na drugo ali tretje leto. O izbrani prioriteti si je v šoli vedno koristno zastaviti dvoje vprašanj:

- Ali je prioriteto partnerskega sodelovanja med šolo in domom mogoče obravnavati kot temeljno izhodišče, ki ga je mogoče uspešno udejanjiti? Ali je šola pri tej inovaciji že oblikovala »korenine«, ki podpirajo inovacijo?
- Ali bo inovacija takrat, ko bo udejanjena, povezovalno vplivala na bodoče inovacije, ki jih je šola opredelila kot prioritete v poznejših letih?

Dejstvo je, da so starši otrokom prvi in najboljši naravni vzgojitelji in učitelji, dom in družina pa najpopolnejša vzgojno-izobraževalna institucija. Večina staršev si želi oblikovati zdravo družino, kakovostno partnerstvo in starševstvo, pa včasih vsem nalogam niso kos. Raziskave namreč kažejo (glej npr. Aerback, 1968, v: Maleš, 1995 str. 24), da je za vzgojo lastnih otrok izredno pomembno, kako so starše vzgajali njihovi starši. Pogosto je ta vzgoja manj sprejemljiva za današnji čas in vzrok številnih nesoglasij in trenj med starši in njihovimi otroki. Sodobni starši zato potrebujejo nova znanja in veščine, ki jih lahko pridobijo z izobraževanjem. Poznati morajo možnosti vzgojno-izobraževalnih ponudb in znati izbrati ustrezne za svojega otroka.

6.2.0 Predlagani načini in oblike sodelovanja

6.2.1 Načini, čas in kraj vključevanja staršev

Z različnimi opredelitvami izobraževanja staršev so povezana različna stališča glede vključevanja staršev v izobraževanje in glede izbora vsebin. Nekateri avtorji menijo, da je tematika izobraževanja staršev tako pomembna, da bi se morali v izobraževalne programe vključiti vsi starši, drugi pa zagovarjajo tezo, naj starši sami opredelijo svoje potrebe, strokovnjaki pa naj jim pri tem pomagajo. Gestwick (1987, v: Maleš, 1995 str. 28) na primer meni, da so pri izobraževanju staršev pomembne zlasti metode dela. Glede klasičnih oblik izobraževanja staršev, v šolah običajno uresničenih kot frontalna predavanja, je kritična tudi Maleševa (1995). Problem predstavlja zlasti prijem, ko strokovnjaki posredujejo informacije, starši pa so pasivni poslušalci. Razlogov, zakaj enosmerno komuniciranje ne zadošča, je več. Gre preprosto zato, da so tudi starši strokovnjaki na določenih področjih, zato pogosto težko sprejemajo vlogo »manj informiranih« oseb. Starši se izobraževanju, ki potekajo »od zgoraj navzdol«, običajno izogibajo, ker pogrešajo sodelovalni odnos, temelječ na potrditvah in spoštovanju.

Na osnovi kritičnih pripomb, ki so jih deležna klasična predavanja, in z namenom posodobiti delo s starši predlaga Maleševa (1995) naslednja izhodišča: aktivnost⁵¹ staršev, jasni cilji in pričakovani rezultati⁵², upoštevanje obstoječega znanja staršev⁵³,

⁵¹ Ni sporno, da starši pridobijo več, če so kot aktivni udeleženci pri reševanju konkretnih vzgojnih situacij. K aktivnemu sodelovanju spodbujajo starše tudi njihove konkretne vzgojno-izobraževalne potrebe. Samo pasivno poslušanje in sprejemanje receptov predavateljev praviloma ni najbolj učinkovito. K aktivnemu delu in sodelovanju prispevajo zlasti izkušenske metode dela.

⁵² Starši se vključijo v izobraževalni program z namenom, da na osnovi pridobljenih znanj lahko bolj kakovostno vzgajajo in pomagajo svojim otrokom. Zato je pomembno, da poznajo cilje, ki jih skušajo doseči. Čim bolj poznajo možnosti vplivanja na razvoj otroka, tem več pozornosti bodo posvetili izbiri učinkovitih postopkov in se ogibali manj ustreznim načinom ravnanja. Pri izobraževanju so še zlasti dobrodošle manj obsežne vzgojne dejavnosti, ki imajo konkretne rezultate.

⁵³ Starši seveda marsikaj znajo in vedo, zato potrebujejo podporo za vse, kar že dobro delajo, vedo in znajo. Pri pripravi in razvoju programa dela je zato treba še posebej pozorno prisluhniti njihovim interesom in možnostim ter jih upoštevati. Na tej osnovi lahko razvijejo nove veščine in pridobijo nova znanja, ki jih potrebujejo za uspešno starševstvo. Pomembno je, da se pripravljavci programa in starši zavedajo, da ni enotnega in vseveljavnega vzorca za dobro vzgojo oziroma za dobro starševstvo.

timsko delo – izmenjava izkušenj⁵⁴, možnost izbora vsebin, metod in oblik dela⁵⁵ in občutek osebnega zadovoljstva⁵⁶.

Seveda pa vsakršno sodelovanje temelji na izhodiščih, ki jih skupaj oblikujejo in pripravijo tisti, ki so udeleženci tega procesa, v našem primeru učitelji in starši. Izhajati je treba iz potreb enih in drugih. Že skupno načrtovanje vodi do večje realizacije zastavljenih ciljev, saj so soustvarjalci zainteresirani za doseg lastnih ciljev.

V zadnjih tridesetih letih so bili v svetu razviti številni programi, namenjeni izobraževanju staršev. Razlikujejo se seveda glede na filozofske temelje in koncepcijo. Med najbolj znane programe Maleševa (1995 uvršča Gordonovo strategijo starševske uspešnosti, Ginttov humanistični pristop in Bernovo transakcijsko analizo. Namen vseh izobraževalnih programov je prispevati k bolj kakovostnemu življenju v družbi, v šoli in njeni oklici. Poudarjena je kakovost partnerskih odnosov, za katere je značilno odprto in enakopravno komuniciranje.

Oblike izobraževanja staršev

Med izkušnjskimi metodami dela s starši so še zlasti pomembne metode spoznavanja in metode za spodbujanje večsmernega komuniciranja. Poglejmo najprej prve.

⁵⁴ Programi izobraževanja staršev so veliko bolj uspešni, pravita Intiharjeva in Kepčeva (2002, str. 58), če so vsebinsko in andragoško didaktično tako zasnovani, da vsak od staršev doživi čim več spodbud in dobi tudi ustrezno podporo. Skupinsko delo staršem omogoča, da izkusijo in se naučijo, kako lahko vključijo druge v reševanje svojih konkretnih problemov, hkrati pa spoznajo pomen spodbujanja, podpiranja in medsebojne pomoči. Praksa je pokazala, da je izmenjava izkušenj, idej in iskanje dobrih rešitev najbolj učinkovita med starši, ker se v tem odnosu počutijo enakovredne.

⁵⁵ Odrasli se med seboj ločijo. To velja tudi za starše. Razlike med njimi se kažejo v znanju, interesih, stilu dela in sodelovanja, zato morajo programi izobraževanja te razlike upoštevati. Organizacija izobraževanja naj bo fleksibilna, da se starši lahko osredotočijo na tisto, kar se jim zdi pomembno in kar jim ustreza. Pri izobraževanju staršev je nujno treba upoštevati zakonitosti učenja odraslih, kjer ima izkustvo še posebno vlogo in pomen. Zato je starše mogoče še posebej učinkovito pridobiti takrat, ko so vsebine povezane z življenjskimi situacijami, ker pričakujejo, da bodo nove ideje lahko uporabili v svojih specifičnih situacijah in okoliščinah. Vsaki bolj homogeni skupini staršev je treba glede na njihove želje in potrebe prilagoditi izkustvene metode dela v obliki pedagoških delavnic, ki lahko potekajo na roditeljskih sestankih, v šoli za starše, v študijskih krožkih itd.

⁵⁶ Učinkovito vzgojno–izobraževalno delo temelji na vzajemni partnerski pedagoško-andragoški kulturi učiteljev in staršev, pri čemer oboji lahko doživljajo zadovoljstvo in uspeh. Podporo in spodbudo pa staršem lahko daje tudi vodja izobraževalnega programa, drugi starši ali otroci. Na tej osnovi se razvija želja po nadaljnjem izobraževanju, s tem pa je povezan razvoj starševskih veščin.

Metode spoznavanja

Metode spoznavanja uporabljamo, kadar se s starši še ne poznamo dovolj. Te metode so primerne zlasti za začetna srečanja s starši, kjer je osnovno izhodišče čim bolj učinkovito medsebojno spoznavanje. Brečko (1998) poudarja, da takšno medsebojno spoznavanje prispeva, da se skupina staršev čim prej oblikuje ter skupaj deluje v različnih oblikah dela in sodelovanja. Medsebojno poznavanje staršem olajša prehod iz domačega ali službenega v šolsko učno okolje, zagotavlja jim varnost v skupini in pomaga pri premagovanju začetnih težav, spodbuja navezovanje stikov z učitelji in omogoča sproščen uvod v skupne dejavnosti. Metod začetnega spoznavanja je več in so izčrpno opisane v andragoški literaturi. Na tem mestu bomo kratko predstavili le tri (Brečko, D., 1999, Metode izobraževanja odraslih. v: Intihar, Kepec, 2002, str. 66 – 74):

- metoda individualne ali partnerske predstavitve⁵⁷,
- metoda skupinske predstavitve⁵⁸,
- inventar pričakovanj⁵⁹.

Vrednost metod spoznavanja je zlasti ta, da razrednik z njihovo pomočjo na prvih srečanjih s starši omeji nelagodje, nezaupanje in strah. Z uporabo teh metod postopoma razvija skupinsko dinamiko in ustvarja ugodno klimo, ki je osnova za kakršnokoli nadaljnje skupno ustvarjalno delo.

⁵⁷ Izvedba: razrednik povabi starše, denimo na roditeljskem sestanku, da se kratko predstavijo. Povedo naj, kdo so in od kod prihajajo, čigavi starši so. Boljša različica je metoda partnerske predstavitve, ko starša potem, ko sta že navezala stik, drug drugega predstavi skupini.

⁵⁸ Izvedba: razrednik razdeli starše v skupine po štiri. Izbor je v začetku lahko naključen, vse skupine pa dobijo enako nalogo. Vsak posameznik se v svoji skupini predstavi in pove, katere vzgojno-izobraževalne vsebine, ki bi jih obravnavali na roditeljskih sestankih, bi ga še posebej zanimale. Vsaka skupina potem ugotovi, če so in kakšna so njihova skupna izhodišča. Skupne in najpomembnejše ugotovitve zabeležijo na plakat, predstavniki skupin pa poročajo o izbiri tem, ki bi bila za starše še posebej zanimiva.

⁵⁹ Izvedba: vsak izmed staršev na list papirja zapiše, kaj pričakuje od šole (učitelja). Razrednik razdeli starše v pare z namenom, da primerjajo pričakovanja med seboj. Po skupni presoji par izbere le eno od najpomembnejših pričakovanj in to zabeleži na plakat. Tako so vsi starši seznanjeni z najpomembnejšimi pričakovanji. Plakat je neke vrste opomnik, ki celo leto »opominja« starše in učitelje, za kaj so se odločili in kaj morajo celo leto uresničevati.

Metode za spodbujanje večsmernega komuniciranja

Namen teh metod je spodbujanje komunikacijskih veščin⁶⁰, ki so pomembne za uspešno delovanje in sodelovanje doma, v šoli, na delovnem mestu, v širšem družbenem okolju. Za razumevanje procesov, ki vplivajo na različno kakovost družbenih interakcij ter komuniciranja učiteljev in staršev, so pomembne osnove socializacije kot značilnosti komuniciranja. Med pomembnejše metode za razvijanje večsmernega komuniciranja sodijo zlasti naslednje:

- metoda diskusije⁶¹,
- metoda »pro et contra⁶²«,
- metoda progresivnega podvajanja⁶³,

⁶⁰ Dejstvo je, da brez ustreznih socialnih in komunikacijskih veščin posameznik ne more biti uspešen v odnosih z ljudmi na nobenem področju življenja, niti v odnosih s svojimi najbližjimi, v družini, s prijatelji, na delovnem mestu ali v javnem življenju. Peklajeva (2001) piše, da je ravno prepad med potrebo po vse večjem sodelovanju in uspešnem sporazumevanju med ljudmi ter njihovo sposobnostjo, da se pogovarjajo, mirno rešujejo spore, se pogajajo, se spoštujejo med seboj in sprejemajo drugačnost pripeljal do številnih nacionalnih in osebnih tragedij. Razlogi za neskladje med komunikacijskimi in socialnimi veščinami, ki jih posamezniki obvladajo ter med veščinami, ki bi jih potrebovali, so verjetno rezultat različnih sprememb v socializaciji.

⁶¹ Izvedba: udeleženci diskusije se morajo med seboj poznati. Dobro je, da je diskusija zasnovana in usmerjena tako, da so upoštevani elementi razgovora: začetek, vrh, razplet in sklep. Diskusijska tema je lahko osredotočena na knjigo, ki so jo vsi prebrali ali na film, ki so si ga ogledali. Diskutirati je mogoče o določenem vzgojnem problemu, ravnanju učencev, staršev in učiteljev. Pomembno je, da moderator, ki je običajno razrednik, starše seznanji s pravili, ki jih morajo upoštevati pri diskutiranju. Pogovor v začetku lahko poteka svobodno in vsak udeleženec pove svoje mnenje. Vsak udeleženec lahko dobi minuto časa za svoj komentar, komentiranje pa lahko poteka tudi po vrstnem redu, tako da vsak ve, kdaj bo na vrsti. Proti koncu se diskusija usmeri v ključna izhodišča obravnavane tematike, vodja pa povzame vsebino in sklence diskusijo.

⁶² Ta metoda je še zlasti uporabna, ko starši obravnavajo občutljive in čustveno ter vrednostno obarvane teme. V šolski praksi je mogoče vključiti najrazličnejše teme kot naprimer kajenje v šoli, napovedano in nenapovedano spraševanje itd.

Izvedba: Metoda »pro et contra« ima pet stopenj. Razrednik najprej predstavi temo in naslov teme zapiše na tablo. Udeležence razdeli na dve številčno enaki skupini – na skupino »pro« in skupino »contra«. Izbor in razdelitev udeležencev v skupine naj bo naključna. Udeleženci vsake od skupin se pogovorijo o predlagani temi in vsak od njih opredeli argumente za in proti. Le-te vsak od njih tudi predstavi tako, da najprej govori član skupine »za«, potem mu ugovarja član skupine »proti«. Izmenjava argumentov lahko poteka toliko časa, dokler niso izčrpani vsi argumenti. Pogovor je mogoče organizirati tudi tako, da vsaka skupina določi svojega predstavnika, ki povzame in predstavi argumente vseh članov v skupini. Vodja pogovora v sklepnem delu povzame argumente za in argumente proti.

⁶³ Izvedba: Razrednik razdeli starše v skupine po štiri. V prvem koraku v skupini vsak sam razmišlja o svojih problemih z namenom, da bi se jih zavedel. Sledi delo v dvojicah, ki posamezniku omogoči spoznanje, da njegovi problemi niso tako težki in da ima podobne probleme tudi sogovornik. Primerjava v dvojicah omogoča delno posplošitev. V tretjem koraku se posamezniki ponovno združijo v skupine in nadaljujejo s posplošitvijo problematike, z vrednotenjem in z izdelavo plakata, s katerim skupina predstavi svoje poglede na problem in lahko predlaga tudi rešitve. V plenarnem delu (četrti korak), ki poteka frontalno, predstavniki skupin poročajo o ugotovitvah, pogledih in rešitvah, ki so jih pripravili v skupini.

6.2.2 Avtonomija učitelja

Kot je zapisal Resman (1992c, str. 231, v: Štefanc, 2004), so manj formalni odnosi edini način za razvijanje zaupljivosti med starši in učitelji. Tudi tuje in domače raziskave, o katerih smo pisali v teoretičnem delu, kažejo podobne ugotovitve.

Poleg kakovostnega razvojnega načrta, predlaganih načinov in oblik sodelovanja, ki jih lahko izpeljejo učitelji v okviru formalnih ali neformalnih srečanj, kot možnost za kakovostnejši odnos med starši in učitelji (partnerski odnos) predlagamo organizacijo razvoja neformalnih oblik v širšem smislu.

Učitelji, ki izvajajo neformalne oblike sodelovanja, naj bi se prijavili na razpis inovacijskih projektov, ki jih vsako leto razpisuje Ministrstvo za znanost, šolstvo in šport. K sodelovanju naj bi povabili tudi starše in svetovalne delavce ter projekt izvedli po etapah, ki so načrtovane. Evalvacija in refleksija ob zaključku projekta bi omogočila, bi imeli nabor preizkušenih najuspešnejših neformalnih oblik sodelovanja med učitelji in starši, ki bi jih lahko predstavljali šolskim kolektivom, na raznih srečanjih učiteljev in ravnateljev, kongresih pedagogov.

Res je, da so učitelji, ki neformalne oblike sodelovanja že izvajajo, da bi izboljšali ali ustvarili kakovosten odnos, in to počnejo v svojem prostem času, za to ne prejmejo nobenega plačila. Razmišljamo lahko, da bi takšni učitelji s predstavitvami motivirali širši krog pedagogov, vendar za takšen način dela v današnji, tržno naravnani družbi le notranja motivacija ni zadostna. Ugodni odziv na projekt, bi v nadaljevanju lahko bil izhodišče za planiranje načrtovanja in izvedbo neformalnih oblik sodelovanja, ki bi bili priznani kot delovna obveza. Avtonomnost učitelja pa bi bila, da glede na izkušnje, v sodelovanju s starši načrtuje in izvede predlagane oblike dela.

7.0.0 Sklep

Problematika sodelovanja med šolo in starši je področje, ki je malo raziskano, pa vendar pomembno. Kakovost sodelovanja šole in staršev torej ni zgolj podoba predmeta, je vedno tudi izraz občutka. Kakovost je sestavljena iz objektivne in subjektivne sestavine.

V študiji smo z anketnim vprašalnikom ugotavljali načine in kakovost sodelovanja med starši in učitelji. Ugotavljali smo, kako starši in učitelji doživljajo načine medsebojnega komuniciranja ter na katerem področju sodelovanja (informiranje, vplivanje, sodelovanje v vzgojno-izobraževalnem procesu) so njihova pričakovanja najbolj usklajena in kje se najbolj razhajajo.

Ugotovili smo, da so učitelji dokaj homogena skupina, saj menijo, da je njihovo sodelovanje s starši v večini takšno, kot naj bi bilo. Povsem drugačna skupina glede sodelovanja so starši. Značilne razlike v usklajenosti pričakovanj staršev in uresničenega ravnanja glede sodelovanja z učitelji, so izražene skoraj v vseh spremenljivkah na vseh treh področjih sodelovanja. Sodeč po rezultatih, so v nasprotju z učitelji pogledi staršev mnogo bolj razpršeni. Zaznavanje realnega stanja se v veliki meri razlikuje od njihovih pričakovanj. Starši izhajajo iz različnih skupin, imajo različne izkušnje in pričakovanja, njihovi otroci so v šoli različno uspešni. To vpliva in pogojuje različno vrednotenje sodelovanja s šolo in učitelji.

V nadaljevanju smo med skupinama učiteljev in staršev ugotovili značilne razlike v usklajenosti pričakovanega in uresničenega ravnanja na področju informiranja in vplivanja. Informiranje je za starše mnogo bolj pomembno, kot si to predstavljajo učitelji. Značilne razlike med obema skupinama merjencev pa obstajajo tudi na drugem polu, ki izraža dejansko uresničeno ravnanje. Razlike so v večini spremenljivk na vseh treh področjih sodelovanja obeh partnerjev. Razlogi za neusklajenost zaznavanja ravnanja so številni. Družba v veliki meri določa družbeno vlogo učiteljev, ki so dokaj homogena skupina, še ne izpostavljena številnim tveganjem glede na ostale poklicne skupine. Čeprav je bilo šolstvo še do nedavnega relativno zaprt sistem, sedaj tudi to vse bolj vstopa v konkurenčni boj, kar je posledica družbenih sprememb (zmanjševanje populacije, širjenje ponudbe izobraževalnih programov).

V tretjem koraku ugotovitve kažejo, da se učitelji počutijo bolj utesnjene pri komuniciranju s starši, zlasti pri formalnih oblikah sodelovanja.

V nadaljevanju smo se osredotočili na starše povezanost izobrazbe in spola staršev ter učnega uspeha njihovih otrok z odvisnimi spremenljivkami. Izkazalo se je, da je izobrazba povezana z dejanskim učnim uspehom otroka, spol staršev z udeležbo pri srečanjih in dejanski učni uspeh z obremenitvijo staršev za šolo. Očitno je, da se bolj izobraženi starši bolj zavedajo pomena dobre izobrazbe v življenju in to prenašajo na otroke. Glede podpore otrokom je zlasti pomemben spol staršev. Večino srečanj v šoli se običajno udeležujejo matere, kar kaže na to, da še vedno nosijo največjo skrb za šolsko uspešnost otroka.

Rezultati v zadnji povezavi kažejo, da se morajo starši, če želijo, da je njihov otrok uspešen, ukvarjati z njim in tako vsakodnevno šolsko delo pade tudi na njihova ramena.

Značilno izražena je povezava med doseženim učnim uspehom učencev in faktorjem, informiranja »seznanjanje s postopki, ki zagotavljajo uspešnost in dobro počutje otrok v razredu« ter faktorjem »vplivanje na delo in življenje šole«. Starši imajo pač različne izkušnje in pričakovanja glede pridobivanja kakovosti informacij, povezanih s šolanjem svojih otrok. Njihovo mnenje je odvisno od številnih družbenih in drugih komponent. Starševsko zaznavanje učiteljev in njihovih sporočil ter informacij ni samo posledica dražljajev ali vtisov, ampak je njihova interpretacija. Predelava informacij je v veliki meri odvisna od umeščenosti staršev v družbo in torej pogojena z družbenimi dejavniki in kontekstom. Starši, katerih otroci imajo boljši učni uspeh, zaznavajo večjo mero sprejetosti, starši otrok s slabšim učnim uspehom izražajo večjo nemoč glede vplivanja na življenje in delo šole.

Ugotavljanje razlik o počutju staršev in v zaznavanju učiteljevega ravnanja glede na izobrazbo, spol staršev ter učni uspeh njihovih otrok je pokazalo povezavo le v odnosu med izobrazbo staršev in nekaterimi načini zaznavanja učiteljevega ravnanja. V povezanosti izobrazbe in počutja značilnih razlik nismo ugotovili, krepko pa so izražene pri spolu staršev in učnem uspehu otrok, tako v počutju kot v zaznavanju učiteljevega ravnanja.

Pomembne razlike v izobrazbi staršev pri zaznavanju učiteljevega ravnanja so se pokazale le pri »govorilnih urah«, pri čemer še zlasti odstopa ravnanje, imenovano motiviranje. Učiteljevo ravnanje pri govornih urah vedno zaznava kot motivacijsko večina manj izobraženih staršev. Bolj izobraženi starši so nekoliko bolj kritični.

Učitelji že s profesionalnega vidika motivacijsko delujejo na starše, saj so se za to usposabljali med študijem. Tak pristop se od njih tudi pričakuje. Pri govornih urah obravnavajo zlasti učni in vzgojni napredek otroka, kajti ta individualna oblika dela to omogoča. Morda res dajejo več motivacijske podpore manj izobraženim staršem, vendar lahko razmišljamo tudi, da so bolj izobraženi starši zahtevnejši in v primerjavi z manj izobraženimi šibkeje zaznavajo »podobno« izraženo motivacijo.

Značilne razlike se v povezavi spola s počutjem staršev kažejo v prestrašenosti in zadregi. Večja prestrašenost mater na roditeljskih sestankih in večja zadrega moških na praznovanjih v šoli kaže na stereotipno delitev vlog mater in očetov v današnji družbi. V povezavi spola z zaznavanjem učiteljevega ravnanja je zanimivo, da matere ravnanja učiteljic, povezanega z občutkom sramotenja skoraj ne doživljajo, pri moških pa je tega več. Očitno očetje učiteljevo ravnanje zaznavajo bolj kritično od mater, so bolj občutljivi in manj tolerantni. Dejstvo je, da starševske zaznave učiteljevega ravnanja v veliki meri odražajo podobo moškosti in ženskosti, ki je globoko zasidrana v naši vsakdanji zavesti. Kulturni in družbeni pomeni spola vplivajo na stališča posameznika in predstavljajo del individualne spolne identitete.

Povezanost učnega uspeha otrok s počutjem staršev kaže, da so starši otrok s slabšim uspehom nesproščeni, pogosto v zadregi in kažejo manjšo mero zaupanja do učiteljev, medtem ko so starši otrok z boljšim učnim uspehom večkrat v zadregi pri šolskih praznovanjih. Negativni pogled staršev otrok s slabšim učnim uspehom se kaže tudi v zaznavanju učiteljevega ravnanja. Starši otrok s slabšim učnim uspehom se v šoli slabše počutijo in tudi dokaj negativno zaznavajo učiteljevo ravnanje. Del razlogov za starševsko počutje in zaznavanje učiteljevega ravnanja je mogoče poiskati v specifični učiteljevega ravnanja.

V študiji smo ugotovili, da je stopnja usklajenosti pričakovanega in uresničenega ravnanja večja v skupini učiteljev kot v skupini staršev ter da je stopnja usklajenosti pričakovanega in uresničenega ravnanja med skupino učiteljev in med skupino staršev majhna in s tem potrdili prvo in drugo hipotezo. Med učitelji in starši sorazlike v počutju in ravnanju pri različnih oblikah sodelovanja. To potrjuje tretjo hipotezo. V nalogi smo potrdili tudi četrto hipotezo, saj so izobrazba in spol staršev ter učni uspeh njihovih otrok značilno povezani z nekaterimi odvisnimi spremenljivkami. Z reduciranjem manifestnih spremenljivk informiranja, vplivanja in vključevanja staršev v šolsko življenje in delo na manjše število latentnih dimenzij smo potrdili tudi peto hipotezo.

Šesta hipoteza je potrjena le delno. Medtem ko so latentne spremenljivke informiranja značilno povezane le z učnim uspehom otrok, so latentne spremenljivke informiranja, vplivanja in vključevanja neznačilno povezane z izobrazbo in spolom staršev. Potrdili smo tudi sedmo hipotezo, saj so se v počutju staršev in zaznavanju učiteljevega ravnanja glede na izobrazbo, spol in učni uspeh otrok, pokazale statistično značilne razlike.

V študiji smo ugotovili, da na šolah v večini primerov poteka sodelovanje na ravni informiranja in najpogosteje na formalnih oblikah sodelovanja. Partnerski odnos je oblika sodelovanja, ki vodi k boljšemu vzgojno-izobraževalnemu delu. Pomembno je, da se glede na pričakovanja vseh sodelujočih najprej ugotovi stanje, postavi prioritete za izboljšanje in razvojni načrt, nato pa se je s postopnim uvajanjem sprememb mogoče pomikati h kakovosti v vzgojno-izobraževalnih ustanovah.

8.0.0 Literatura

1. Apple, M. (1995). *Education and Power*. Routledge, New York, London.
2. Apple, M. (1992). *Šola, učitelj in oblast*. Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana.
3. Asch, S. E. (1956). *Studies of independence and conformity*. Psychological Monographs, 70.
4. Avguštin, K. (1997). *Uspešne oblike sodelovanja s starši*. Pedagoška obzorja, 3-4.
5. Bauman, Z. (1992). *Moderne und Ambivalenz: Das Ende der Eindeutigkeit*. Junius, Hamburg.
6. Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderna*. Suhrkamp, Frankfurt / M.
7. Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards the New Modernity*. Sage, London.
8. Beck, U. (1998). *Was ist Globalisierung*. Suhrkamp, Frankfurt / M.
9. Becker, P. (1982). *Sport und Sozialisation*, Hamburg.
10. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995)*. Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.
11. Bratanić, M. (1991). *Mikropedagogija: interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Školska knjiga, Zagreb.
12. Brečko, D. (1998). *Metode izobraževanja odraslih: Metode za spoznavanje udeležencev*. Prvi del. Andragoška spoznanja, 3-4.
13. Cankar, F. (1994). *Povezanost motorične učinkovitosti učencev in učenk z načini pedagoškega ravnanja športnega pedagoga*. Fakulteta za šport, Ljubljana.
14. Colin, J.M.(1994). *Kurikulum: Temeljni pojmovi*. Educa, Zagreb.
15. Coloroso, B. (1996). *Otroci so tega vredni*. Tangam.
16. Covington, M. R., Berry (1976). *Self – Worth and School Learning*. New York.
17. Čačinovič, G. (1999). *Svetovalno delo s starši, svetovalno delo z družinami*. Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.
18. De la Puente, F. (1998). *Je mogoče v vzgojo otrok – ki naj bi bila proces osebne rasti – vplesti njihove starše? V: Zbornik simpozija Svetovni slovenski kongres*. Pedagoški inštitut, Ljubljana.
19. Eckes, T. (1997). *Geschlechterstereotype*. Pfaffenweiler.
20. Eder, F. (1995). *Lernerfolg auch bei geringerer Stundenbelastung*. Wien.
21. Epstein, J. L. (1995). *School/family/community partnership: caring for the children, we share*. Phi Delta Kappan, Bol. 76, (No. 9. May. Centre for education research and innovation.
22. Erb, H. (1997). *Otroci in nasilje*. Kres, Ljubljana.
23. Fras, J. (1993). *Komunikacija med pedagoškimi delavci in starši*. Vzgoja in izobraževanje, 4.
24. Friedrich, M. (2003). *Massnahmen zur Entlastung*. Wien.
25. Gergen, K. J. (1986). *Social Psychology*. New York.
26. Giddens, A. (1991). *Modernity and Self Identity. Self and Society in Late Modern Age*. Polity, Oxford.
27. Glasser, W. (1994). *Dobra šola*. RIC, Radovljica.

28. Goleman, D. (1978). *Specialist Abilities of the Sexes. Do they begin in the Brain.* Psychology today, New York.
29. Gordon, T. (1989). *Trening večje učinkovitosti za učitelje.* Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana.
30. Haralambos, M., Holborn, M. (1999). *Sociologija: teme in pogledi.* DZS, Ljubljana.
31. Hargreaves, D., Hopkins, D. (1991). *The Empowered School,* London.
32. Hargreaves, H. Hopkins (2001). *Šola zmore več, Management in praksa razvojnega načrtovanja,* Zavod republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
33. Hirschfeld, T. (2001). *Dober poslovnež, še boljši očka: razpetost sodobnega očeta med družino in službo.* Učila, Tržič.
34. Huang Chang Chiu (2002). *A study on the cognitive and affective componetes of service quality.* Total Quality Management, 13.
35. Ilc Rutar, Z. (2000). *Izhodišča nove kulture preverjanja znanja. Vzgoja in izobraževanje,* 1-2.
36. Intihar, D., Kepec, M. (2002). *Partnerstvo med šolo in domom.* Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.
37. Jančan, S. (2002). *Brez kulture sodelovanja ni kakovostnih vzgojnih načrtov.* Filozofska fakulteta, Ljubljana.
38. Jogan, M. (1990). *Družbena konstrukcija hierarhije med spoloma.* Fakulteta za sociologijo, politične vede in novinarstvo, Ljubljana.
39. Južnič, S. (1987). *Antropologija.* Državna založba Slovenije, Ljubljana.
40. Klemenčič, S. (1995). *Učimo se v študijskih krožkih.* Andragoški center, Ljubljana.
41. Kosi, A. (1889). *Stariši, podpirajte šolo: Par besedi o skupnem delovanju domače hiše in šole.* Narodna tiskarna, Ljubljana.
42. Kovač Šebart, M. (2004). *Družina in šola: Uvod k tematskemu delu številke.* Sodobna pedagogika, 3.
43. Lamovec, T. (1978). *Psihologija agresivnosti.* DDU Univerzum, Ljubljana.
44. Lamovec, T. (1988). *Priročnik za psihologijo motivacije in emocij.* Filozofska fakulteta, Ljubljana.
45. Lareau, A. (2000). *Home adventage. Sicial Classand Parental Intervention in Elementary Education.*
46. Levandovski, D., Todorovič, B. (1994). *Neke determinante suradnje roditelja i nastavnika.* Interno gradivo.
47. Ličen, N. (1995). *Učenje za družino.* Andragoška spoznanja, 3-4.
48. Ličen, N. (1999). *Pogovorne ure – naloga in priložnost za oblikovanje partnerstva med učitelji in starši.* Vzgoja in izobraževanje, 1.
49. Makarovič, J. (1984). *Družbena neenakost, šolanje in talent.* Maribor.
50. Maleš, D. (1995). *Pedagoško obrazovanje roditelja.* V: Zbornik radova. Rijeka.
51. Mannheim, K. (1982). *Das Problem der Generationen: Köner Vierteljahreshefe für Soziologie* 7.
52. Marentič – Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev.* DZS, Ljubljana.
53. Matkovič, A. (2001). *Otrok in družina,* 3.
54. Medveš in sodelavci (2001). *Modro oko: Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju.* Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Ljubljana.

55. Miheljak, V. (2002). Mladina 2000. Slovenska mladina na prehodu v tretje tisočletje. Založba Aristej, Maribor.
56. Möllenhauer, K. (1972). Die Rollenproblematik des Lehrerberufs und die Bildung. V: Die Deutsche Schule, 54.
57. Montgomery, M. J. (1999). Building Bridges with Parents. Tools and Techniques for Counselors. Corwin Press, California.
58. Mrvar, J. (1992). Faktorji, ki pospešujejo in zavirajo sodelovanje med šolo in starši. Magistrsko delo. Filozofska fakulteta, Ljubljana.
59. Nitsch, J. R. (1976). Zur Theorie der sportlichen Beanspruchung. Bad Homburg.
60. Nipkow, K. E. (1978). Rollenkonflikte und Identitätskrisen des Lehrers in der Schule. V: Deutsche Schule. 70.
61. Novak, B. (1998). Oblikovanje partnerstva med šolo in starši. V: Žerovnik, A. Družina – šola. Državlanski forum. Založba Družina in Pedagoški inštitut, Ljubljana.
62. Obča komunikologija: Študijsko gradivo, 2001/2002.
63. Osgood, C.E., Suci, G.J., Tannenbaum, P.H. (1957). The Measurement of Meaning, Urbana.
64. Paulič, O. (1997). Izobraževanje za dobro sodelovanje s starši. Vzgoja in izobraževanje, 1.
65. Peček, M. (1998). Avtonomnost učiteljev nekdanj in danes. Znanstveno publicistično središče, Ljubljana.
66. Peklaj, C. (2001). Sodelovalno učenje – ali kdaj več glav več ve. DZS, Ljubljana.
67. Poljak, V. (1988). Uzorci preobterečenosti učenika i načini njihova prevladavanja, Odgoj i obrazovanje na pragu 21. st. Pedagoško književni zbor, Zagreb.
68. Požarnik, B. Marentič. (2000). Psihologija učenja in pouka, DZS, Ljubljana.
69. Pravilniki, uredbe in odredbe o devetletni osnovni šoli, internet, mss.edus.si/zakonodaja/osnovna_šola/devetletka.
70. Prebil, D. (1906). Obiteljski večeri. Popotnik, 4.
71. Pretnar, B. (2000). Devetletka od A do Ž, Delo, d. d., Ljubljana.
72. Programske smernice svetovalne službe v osnovni šoli (1999). Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.
73. Pšunder, M. (1998). Kaj bi učitelji in starši še lahko vedeli. Zavod republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
74. Pučko, C. (1994). Nova doktrina preverjanja znanja kot odgovor na spremembe v šoli. Sodobna pedagogika, 3-4.
75. Pučko, C. (1996). Mapa učenčevih izdelkov kot oblika spremljanja pri opisnem ocenjevanju. Pedagoška obzorja, 5-6.
76. Puente, F. (1998). Je mogoče v vzgojo otrok, ki naj bi bila proces osebne rasti, vplesti njihove starše? Družina - šola - družina. Pedagoški inštitut, Ljubljana.
77. Pušnik, M. (1999). Vrstniško nasilje v šolah. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
78. Rakun, M. (2002). »Organizacijski vidiki integracije komuniciranja: Ali je potrebno komuniciranje centralizirati?« Teorija in praksa, 39, 5.
79. Razdevšek Pučko, C. (2004). Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? Sodobna pedagogika, 55.

80. Rečnik, F., Milekšič, V., Mužič, V. (1992). Razvojno raziskovalni projekti v funkciji razvoja vzgoje in izobraževanja. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana.
81. Rener, T. (2000). Ranljivost, mladi in zasebno okolje. V: Socialna ranljivost mladih. Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino, Ljubljana.
82. Rener, T., Švab, A. (1997). Družinski status. V: Ule. Mladina v devetdesetih. ZPS, Ljubljana.
83. Resman, M. (1992). Partnerstvo med šolo in domom. *Sodobna pedagogika*, 3-4.
84. Resman, M. (1992). Šola, učitelji, starši – sodelovanje z različnimi pričakovanji. *Sodobna pedagogika*, 5-6.
85. Resman, M. (1994). Ravnatelj in vizija šole. *Sodobna pedagogika*, 3-4.
86. Resman, M. (2002). Vzvodi šolskega razvoja. Ravnatelj in šolska avtonomija. Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, Ljubljana.
87. Rosić, V. (1995). Pedagoško obrazovanje roditelja – predpostavka uspešnog odgojno - obrazovnog djelovanja. V: Pedagoško obrazovanje roditelja. Medžunarodni znanstveni kolokvij, Rijeka.
88. Russel, P. (1986). Knjiga o možganih. DZS, Ljubljana.
89. Rutar, T., Pavlović, Z. (2004). Družina in šola: razlike v pogledu staršev in učiteljev osnovnih in srednjih šol na otrokove pravice. *Sodobna pedagogika*, 3.
90. Sentočnik, S. (1999). Portfolio, instrument za procesno vrednotenje učenčevega in učiteljevega dela. *Vzgoja in izobraževanje*, 3.
91. Sentočnik, S. (1999). Sodobni pogledi na vodenje in presojo kakovosti šol. *Vzgoja in izobraževanje*, 6.
92. Singer, R. N. (1979). Entwicklung, Informationsverarbeitung und das Erlernen von Fertigkeiten bei Kinder. Schorndorf.
93. Smrkolj, M. (2002). Odprimo staršem šolska vrata. Diplomsko delo. Filozofska fakulteta, Ljubljana.
94. Snoj, B., Mumel, D. (2001). Marketinški aspekti kvalitete usluga. *Acta Turistica*, Zagreb.
95. Spiel, C., Wagner, P. (2002). Schuler und Schulerinnen arbeiten mehr als Erwachsene. Wien.
96. Spiel, C., Wagner, P., Fellner, G. (2002). Wie lange arbeiten Kinder zu Hause für die Schule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 3, str. 125-130.
97. Splichal, S. (2001). Komunikološka hrestomatija 1, Ljubljana.
98. Splichal, S. (1997). Javno mnenje. Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.
99. Stančič, S. (1995). Pedagoška funkcija ravnatelja u povezivanju obitelji i škole. V: Pedagoško obrazovanje roditelja. Zbornik radova. Rijeka.
100. Štrojin, M. (1992). Beseda ni konj. DZS, Ljubljana.
101. Šadl, Z. (1998). Sodobne oblike čustvovanja. *Družboslovne razprave*, 14, 27/28.
102. Šadl, Z. (2002). We are out to make smile. Emocionalno delo v storitvenih organizacijah. *Teorija in praksa*, 39, 1.
103. Šebart, K. M. (2002). Samopodoba šole. Konceptualizacija devetletke. Zavod RS za šolstvo in Znanstveni inštitut FF, Ljubljana.
104. Šebart Kovač, M. (2004). *Sodobna pedagogika*, 3.
105. Šinkovec, S. (1997). Šola za starše. Šolsko svetovalno delo, 2.
106. Šinkovec, S. (1998). Šola za starše si utira pot. Družina – šola – družina. Pedagoški inštitut, Ljubljana.

107. Šolska zakonodaja (1996). Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.
108. Špilek - Štumberger, K. (2000). Izkušensko učenje – učenje z delovanjem. Andragoška spoznanja, 1.
109. Štefanc, D. (2004). Pogled na koncept partnerstva med šolo in domom z vidika poseganja v zasebnost družine. Sodobna pedagogika, 3.
110. Tomič. A. (1990). Teorija in praksa spremljanja pouka. Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.
111. Trenholm, S., Jensen, A. (2000). Interpersonal communication. 4.izdaja. Wadsworth Publishing Company, California.
112. Ule Nastran, M. (1993). Psihologija vsakdanjega življenja. Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana.
113. Ule Nastran, M. (1994). Temelji socialne psihologije. Znanstveni in publicistično središče, Ljubljana.
114. Ule, M. (1986). Od krize psihologije h kritični psihologiji. Ljubljana.
115. Ule, M. (1992). Socialna psihologija. Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana.
116. Ule, M. (2000). Otroci svobode ali vrednotni obrat mladih v devetdesetih. V: Socialna ranljivost mladih. Ministrstvo za šolstvo in šport - Urad Republike Slovenije za mladino in založba Aristej, Ljubljana.
117. Ule, M., Renner, T., Mencin Čeplak, M., Tivadar, B. (2000). Socialna ranljivost mladih. Ministrstvo za šolstvo in šport - Urad Republike Slovenije za mladino in založba Aristej, Ljubljana.
118. Ule, M., Kuhar, M. (2003). Mladi, družina, starševstvo. Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.
119. Ule, M. (2003). Kakovost življenja otrok in mladostnikov v Sloveniji – zaključno poročilo projektne naloge. Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve RS, Ljubljana.
120. Ule, M. (2004). Današnja mladina je zamenjala svobodo in avtonomijo za udobje. Ona, 29, str. 30-31.
121. Ulrich, D. (1973). Gruppendynamik in der Schulklasse: Möglichkeiten und Grenzen sozialwissenschaftlicher Analysen. Munchen.
122. Uradni list Republike Slovenije. (2003). Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja.
123. Veljič, I. et al.(2001). Šola za starše. Zbirnik vsebin. Društvo vezi.
124. Verša, D. (1996): Medijska podoba spolov. Zbirka za enake možnosti moških in žensk, zv. 3.
125. Vidmar, T. (1995). Učenci, starši in učitelji. Magistrsko delo. Filozofska fakulteta, Ljubljana.
126. Vidmar. T. (2004). Razmerje med šolo in starši – pogled v zgodovino (s posebnim poudarkom na srednjem veku in reformaciji). Sodobna pedagogika, 3.
127. Vincent, C. (1996). Parents and Teachers: Power and Participation. London/Washington: Falmer Press.
128. Vreg, F. (1973). Družbeno komuniciranje: Mnenjski in komunikacijski procesi v družbenem sistemu. Ljubljana.
129. Vučak, S. (2000). Škola i roditeljski dom. Teorijska polazišta i dosezi suradnje. Napredak, 3.

130. Watzlawick, P., Beavin Bevelas, J., Jackson, D. (1967). Pragmatics of human communication. New York, London: w.w.Norton 2 Company.
131. Wakounig, V. (2003). Pedagogika v postmoderni – novi pristopi ali samo spremenjeni pojmi? *Sodobna pedagogika*, 3.
132. Warden, D. (2001). Spodbujanje socialnega vedenja: Dejavnosti za spodbujanje prosocialnih medosebnih spretnosti in vedenja. Inštitut za psihologijo osebnosti, Ljubljana.
133. Zabret, M. (2004). Krasni novi svet devetletke. *Delo*, (1. marec), str. 6.
134. Zabukovec, V. (1992). Kako starši in učitelji zaznavajo šolo. *Educa*, Nova Gorica.
135. Zorko, S. (2004). Kdo so soditelji kakovosti posamezne šole. *Vzgoja in izobraževanje*, 3.
136. Zupanc- Grom, R. (1999). Kakovostno sodelovanje s starši. *Neprofitni management*, 5-6.
137. Židan, A. (2004). Za kakovostnejša družboslovna znanja: didaktični znanstveni prispevki. *Fakulteta za družbene vede*, Ljubljana.
138. Žibret, A. (2004). Mladostniki s »statusom« nule. *Delo*, (2. marec), str. 4.
139. Spletna stran 1:
http://www.stat.si/popis2002/si/rezultati/rezultati_red.asp?ter=SLO&st=10;pre_gledana 7. 7. 2003
140. Spletna stran 2:
http://www.komunikeweb.net/products/vodenje_voditeljstvo.htm 6.11.2004
141. Spletna stran 3:
http://www.komunikeweb.net/products/pozitivni_odnos.htm 6.11.2004
142. Spletna stran 4:
http://www.komunikeweb.net/products/motivacija_motiviranje.htm 6.11.2004
143. Spletna stran 5:
http://www.komunikeweb.net/products/osebna_rast.htm 6.11.2004
144. Spletna stran 6:
http://www.komunikeweb.net/products/komunikacija_komuniciranje.htm 6.11.2004
145. Spletna stran 7: <http://www.dosegplus.si/main.php> 30.10.2004

9.0.0 PRILOGE

PRILOGA 1 - VPRAŠALNIK ZA STARŠE

Spol (obkrožite) 1- moški 2 - ženski

Izobrazba:

- | | |
|---|---|
| 1. Nedokončana osnovna šola | 5. Končana višja šola |
| 2. Končana osnovna šola | 6. Končana visoka strokovna šola |
| 3. Končana poklicna šola (dve ali tri-letni program) | 7. Končana fakulteta |
| 4. Končana srednja šola (štiri ali pet-letni program) | 8. Akademska izobrazba (magisterij, doktorat) |

Kako bi ocenil/a materialni položaj svoje družine?

- | | | |
|--------------------|-------------------|------------------------------|
| 1. Živimo razkošno | 3. Živimo skromno | 5. Zelo težko se preživljamo |
| 2. Živimo udobno | 4. Komaj shajamo | |

Kakšen je učni uspeh vašega otroka v zadnjem šolskem letu?

- | | | |
|----------------|----------------|-------------|
| 1 - nezadosten | 3 – dober | 5 - odličen |
| 2 - zadosten | 4 – prav dober | |

Kako uspešen je vaš otrok glede na vaša pričakovanja?

1. Uspešen je tako, kot smo pričakovali.
2. Uspešen je bolj kot smo pričakovali.
3. Uspešen je manj kot smo pričakovali.

Koliko ste vi oz. vaša družina obremenjeni z delom za otrokovo šolo?

1. Zelo obremenjen(a).
2. Obremenjen(a).
3. Srednje obremenjen(a).
4. Neobremenjen(a).
5. Povsem neobremenjen(a).

Kako pomemben se vam zdi učni uspeh vašega otroka? Kako pomemben se vam zdi vzgojni uspeh vašega otroka?

- | | |
|----------------------|----------------------|
| 1. zelo pomemben | 1. zelo pomemben |
| 2. pomemben | 2. pomemben |
| 3. srednje pomemben | 3. srednje pomemben |
| 4. nepomemben | 4. nepomemben |
| 5. povsem nepomemben | 5. povsem nepomemben |

Kdo se običajno udeležuje roditeljskih sestankov, govornih ur in drugih vrst srečanj v šoli?

1 – vedno oče 3 – vedno mati 5 – običajno oba 7 – drugi _____
2 – običajno mati 4 – običajno oče 6 – menjaje oče ali mati

Sodelovanje z učitelji mi pomeni:

1. Obveznost, ki mi je v breme.
2. Obveznost, ki jo je potrebno opraviti.
3. Obveznost, ki jo z veseljem opravljam.

I. INFORMIRANJE

Opreделите, kako pomembno se vam zdi informiranje v šoli in kako je to dejansko uresničeno?

Prosimo, da na levi strani vprašalnika označite številko, ki označuje za vas pomembno trditev. Na desni strani označite številko, ki označuje, v kolikšni meri šola uresničuje opredeljeno trditev.

Kako pomembno je posamezno ravnanje za vas osebno?		V kolikšni meri je ravnanje uresničeno?
5- zelo pomembno 4 – pomembno 3 – srednje pomembno 2 – nepomembno 1 – povsem nepomembno	trditev	5 – vedno 4 – pogosto 3 – včasih 2 – redko 1 – nikoli

5	4	3	2	1	01. Učitelj me seznanja z vsem, kar moram vedeti, da bi se moj otrok v razredu dobro počutil.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	02. Učitelj me seznanja z vsem, kar moram vedeti, da bi bil moj otrok pri delu lahko uspešen.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	03. Seznanjajo me o pravilih in predpisih, ki jih moram poznati, da se lahko po njih ravnam ter uveljavljam svoje in otrokove pravice.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	04. Seznanjajo me o vsem, kar moram vedeti, da lahko organiziramo otroku pomoč, če jo potrebuje.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	05. Informacija, ki jo posredujem šoli, pride na ustrezno mesto.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	06. Šola nas seznanja s programom in realizacijo programa dodatnih in nadstandardnih storitev.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	07. Šola me seznanja, kako namerava izboljšati pogoje dela in kako lahko pri tem sodelujem.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	08. Šola mi posreduje informacije izključno na formalnih oblikah sodelovanja (roditeljski sestanek, govorilna ura).	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	09. Šola mi posreduje informacije tudi na neformalnih oblikah sodelovanja (dan odprtih vrat, družabna srečanja, prireditve, izleti...).	5	4	3	2	1

II. VPLIVANJE

Opredelite, kako pomembno se vam zdi, da lahko vplivate na organizacijo dela v šoli in kakšen vpliv dejansko imate?

Prosimo, da na levi strani vprašalnika označite številko, ki označuje za vas pomembno posamezno trditev. Na desni strani označite številko, ki označuje, v kolikšni meri šola uresničuje opredeljeno trditev.

Kako pomembno je posamezno ravnanje za vas osebno?		V kakšni meri je ravnanje na šoli uresničeno?
5 - zelo pomembno 4 - pomembno 3 - srednje pomembno 2 - nepomembno 1 - povsem nepomembno	trditev	5 – vedno 4 – pogosto 3 – včasih 2 – redko 1 - nikoli

5	4	3	2	1	10. Učitelj se s starši v zadostni meri posvetuje o vseh odločitvah, ki vplivajo na otrokovo uspešnost.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	11. Pri oblikovanju razširjenega programa (interesne dejavnosti, šola v naravi ipd.) šola večinoma upošteva mnenje staršev.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	12. Šola zaprosi za moje mnenje in soglasje, ko organizira dejavnosti, za katere moram plačati.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	13. Pobude in mnenja staršev, posredovana na roditeljskih sestankih, obravnava ustrezen organ šole.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	14. Imam možnost vplivati na izbor dodatnih in nadstandardnih storitev.	5	4	3	2	1

III. VKLJUČEVANJE STARŠEV V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI PROCES

Opredelite, kako pomembno se vam zdi vaše vključevanje v vzgojno-izobraževalni proces v šoli in kako se dejansko lahko vključujete?

Prosimo, da na levi strani vprašalnika označite številko, ki označuje za vas pomembno posamezno trditev. Na desni strani označite številko, ki označuje, v kolikšni meri šola uresničuje opredeljeno trditev.

Kako pomembno je posamezno ravnanje za vas osebno?		V kakšni meri je ravnanje na šoli uresničeno?
5 - zelo pomembno 4 - pomembno 3 - srednje pomembno 2 - nepomembno 1 - povsem nepomembno	trditev	5 – vedno 4 – pogosto 3 – včasih 2 – redko 1 - nikoli

5	4	3	2	1	15. Če želim biti prisoten pri pouku, se moram vnaprej dogovoriti.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	16. Šola mi omogoča, da sem prisoten pri pouku kadarkoli želim.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	17. Šola me povabi k sodelovanju pri različnih dejavnostih (interesne, ekskurzije...).	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	18. Šola me povabi kot spremljevalca pri različnih dejavnostih (športni dan, šola v naravi...).	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	19. Če želim, s svojim prispevkom lahko sodelujem pri pouku.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	20. V primeru bolezni se v šoli organizirajo tako, da otrok lahko nadoknadi zamujeno.	5	4	3	2	1

IV. KOMUNICIRANJE IN POČUTJE PRI SODELOVANJU

Kakšen odnos čutite pri sodelovanju z razrednikom?

Pri vsaki obliki sodelovanja obkrožite številko, ki označuje vrsto (eno ali več) in stopnjo vašega počutja. Če so na šoli organizirana še kakšna srečanja, jih dopišite in tudi za ta srečanja označite vrsto in stopnjo počutja. Če kakšno od zapisanih srečanj na vaši šoli ni organizirano, pustite kolono z označeno obliko sodelovanja prazno.

3 – vedno 2 – včasih 1 - nikoli

Oblike sodelovanja	Govorilne ure	Roditeljski sestanki	Dan odprtih vrat	Diskusijska srečanja	Praznovanja	
Moje počutje						
Sproščen(a) sem	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	
Iskren(a) sem z njim (njo)	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	
Zaupam ji (mu)	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	
Sem v zadregi	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	
Prestrašen(a) sem	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	

Kako ravna razredničarka/razrednik pri različnih oblikah sodelovanja?

Pri vsaki obliki sodelovanja obkrožite številko, ki označuje vrsto (eno ali več) in stopnjo razrednikovega ravnanja. Če so na šoli organizirana še kakšna druga srečanja, jih dopišite in tudi za ta srečanja označite vrsto in stopnjo razrednikovega ravnanja. Če kakšno od zapisanih srečanj na vaši šoli ni organizirano, pustite kolono z označeno obliko sodelovanja prazno.

3 – vedno 2 – včasih 1 - nikoli

Oblike sodelovanja	Govorilne ure	Roditeljski sestanki	Dan odprtih vrat	Diskusijska srečanja	Praznovanja	
Razrednikovo ravnanje						
Moralizira	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	
Podučuje	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	
Kritizira	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	
Sramoti	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	
Posluša	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	
Vzpodbuja k govorjenju	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	
Pomaga izraziti občutja	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	
Razbremenjuje	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	
Motivira	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	

Ali ste s sodelovanjem s šolo zadovoljni? DA NE

Zakaj DA oziroma zakaj NE?

Kaj najbolj cenite pri razredniku?

PRILOGA 2 - VPRAŠALNIK ZA UČITELJE

Spol: moški ženski

Delovna doba:

do 5 let od 5 do 10 let od 10 do 20 let od 20 do 30 let nad 30 let

Kako pomemben se vam zdi vzgojni uspeh otrok?

1. zelo pomemben
2. pomemben
3. srednje pomemben
4. nepomembne
5. povsem nepomemben

Sodelovanje s starši mi pomeni:

1. obveznost, ki mi je v breme
2. obveznost, ki jo je treba opraviti
3. obveznost, ki jo z veseljem opravljam

I. INFORMIRANJE

Opredelite, kako pomembno se vam zdi informiranje staršev v šoli in kako je to dejansko uresničeno?

Prosimo, da na levi strani vprašalnika označite številko, ki označuje za vas pomembno trditev. Na desni strani označite številko, ki označuje, v kolikšni meri šola uresničuje opredeljeno trditev.

Kako pomembno je posamezno ravnanje za vas osebno?		V kolikšni meri je ravnanje na šoli uresničeno?
5 - zelo pomembno 4 – pomembno 3 – srednje pomembno 2 – nepomembno 1 – povsem nepomembno	trditev	5 – vedno 4 – pogosto 3 – včasih 2 – redko 1 – nikoli

5	4	3	2	1	01. Starše seznanjamo z vsem, kar morajo vedeti, da bi se njihovi otroci v razredu dobro počutili.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	02. Starše seznanjamo z vsem, kar morajo vedeti, da bi bil njihov otrok pri delu lahko uspešen.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	03. Seznanjamo jih s pravili in predpisi, ki jih morajo poznati, da se lahko po njih ravna ter uveljavljajo svoje in otrokove pravice.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	04. Seznanjamo jih o vsem, kar morajo vedeti, da lahko organizirajo otroku pomoč, če jo potrebuje.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	05. Informacije, ki jih starši posredujejo šoli, pridejo na ustrezno mesto.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	06. Seznanjamo jih s programom in realizacijo programa dodatnih in nadstandardnih storitev.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	07. Seznanjamo jih, kako nameravamo izboljšati pogoje dela in kako lahko pri tem sodelujejo.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	08. Staršem posredujemo informacije izključno na formalnih oblikah sodelovanja (roditeljski sestanek, govorilna ura).	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	09. Staršem informacije posredujemo tudi na neformalnih oblikah sodelovanja (dan odprtih vrat, družabna srečanja, prireditve, izleti...).	5	4	3	2	1

II. VPLIVANJE

Opredelite, kako pomembno se vam zdi, da starši lahko vplivajo na organizacijo dela v šoli in kakšen vpliv dejansko imajo?

Prosimo, da na levi strani vprašalnika označite številko, ki označuje za vas pomembno posamezno trditev. Na desni strani označite številko, ki označuje, v kolikšni meri šola uresničuje opredeljeno trditev.

Kako pomembno je posamezno ravnanje za vas osebno?		V kakšni meri je ravnanje na šoli uresničeno?
5 - zelo pomembno 4 - pomembno 3 - srednje pomembno 2 - nepomembno 1 - povsem nepomembno	trditev	5 – vedno 4 – pogosto 3 – včasih 2 – redko 1 - nikoli

5	4	3	2	1	10. Učitelj se s starši v zadostni meri posvetuje o vseh odločitvah, ki vplivajo na otrokovo uspešnost.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	11. Pri oblikovanju razširjenega programa (interesne dejavnosti, šola v naravi ipd.) šola večinoma upošteva mnenje staršev.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	12. Šola zaprosi za mnenje in soglasje staršev, ko organizira dejavnosti, za katere moramjo plačati.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	13. Pobude in mnenja staršev, posredovana na roditeljskih sestankih, obravnava ustrezen organ šole.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	14. Starši imajo možnost vplivati na izbor dodatnih in nadstandardnih storitev.	5	4	3	2	1

III. VKLJUČEVANJE STARŠEV V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI PROCES

Opredelite, kako pomembno se vam zdi vključevanje staršev v vzgojno-izobraževalni proces v šoli in kako se dejansko lahko vključujejo?

Prosimo, da na levi strani vprašalnika označite številko, ki označuje za vas pomembno posamezno trditev. Na desni strani označite številko, ki označuje, v kolikšni meri šola uresničuje opredeljeno trditev.

Kako pomembno je posamezno ravnanje za vas osebno?		V kakšni meri je ravnanje na šoli uresničeno?
5 - zelo pomembno 4 - pomembno 3 - srednje pomembno 2 - nepomembno 1 - povsem nepomembno	trditev	5 – vedno 4 – pogosto 3 – včasih 2 – redko 1 - nikoli

5	4	3	2	1	15. Če želijo starši biti prisotni pri pouku, se morajo vnaprej dogovoriti	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	16. Staršem omogočamo, da so prisotni pri pouku kadarkoli želijo.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	17. Starše povabimo k sodelovanju pri različnih dejavnostih (interesne, ekskurzije...).	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	18. Starše povabimo kot spremljevalce pri različnih dejavnostih (športni dan, šola v naravi...).	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	19. Če želijo, s svojim prispevkom lahko sodelujejo pri pouku.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	20. V primeru bolezni otroka se v šoli organiziramo tako, da otrok lahko nadoknadi zamujeno.	5	4	3	2	1

IV. KOMUNICIRANJE IN POČUTJE PRI SODELOVANJU

Kakšen odnos najbolj pogosto čutite pri sodelovanju s starši?

Pri vsaki obliki sodelovanja obkrožite številko, ki označuje vrsto (eno ali več) in stopnjo vašega počutja. Če so na šoli organizirana še kakšna srečanja, jih dopišite in tudi za ta srečanja označite vrsto in stopnjo počutja. Če kakšno od zapisanih srečanj na vaši šoli ni organizirano, pustite kolono z označeno obliko sodelovanja prazno.

3 – vedno 2 – včasih 1 - nikoli

Oblike sodelovanja	Govorilne ure	Roditeljski sestanki	Dan odprtih vrat	Diskusijska srečanja	Praznovanja	
Moje počutje						
Sproščen(a) sem	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	
Iskren(a) sem z njimi	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	
Zaupam jim	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	
Sem v zadregi	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	
Prestrašen(a) sem	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	

Kako ravna večina staršev pri različnih oblikah sodelovanja?

Pri vsaki obliki sodelovanja obkrožite številko, ki označuje vrsto (eno ali več) in stopnjo ravnanja staršev. Če so na šoli organizirana še kakšna druga srečanja, jih dopišite in tudi za ta srečanja označite vrsto in stopnjo ravnanja staršev. Če kakšno od zapisanih srečanj na vaši šoli ni organizirano, pustite kolono z označeno obliko sodelovanja prazno.

3 – vedno 2 – včasih 1 - nikoli

Oblike sodelovanja	Govorilne ure	Roditeljski sestanki	Dan odprtih vrat	Diskusijska srečanja	Praznovanja	
Ravnanje staršev						
Moralizirajo	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	
Podučujejo	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	
Kritizirajo	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	
Sramotijo	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	
Poslušajo	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	
Vzpodbujajo k govorjenju	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	
Pomagajo izraziti občutja	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	
Razbremenjujejo	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	
Motivirajo	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	

Ali ste s sodelovanjem s starši zadovoljni? DA NE

Zakaj DA oziroma zakaj NE?

Kaj najbolj cenite pri starših? _____

PRILOGA 3 – INFORMIRANJE, VPLIVANJE, VKLJUČEVANJE

Preglednica 4

1 Informiranje

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 V10 - V1U	,27	,467	,141	-,04	,59	1,936	10	,082
Pair 2 V20 - V2U	,18	,405	,122	-,09	,45	1,491	10	,167
Pair 3 V30 - V3U	-,08	,669	,193	-,51	,34	-,432	11	,674
Pair 4 V40 - V4U	,00	,853	,246	-,54	,54	,000	11	1,000
Pair 5 V50 - V5U	,58	,515	,149	,26	,91	3,924	11	,002
Pair 6 V60 - V6U	,17	,718	,207	-,29	,62	,804	11	,438
Pair 7 V70 - V7U	,33	,492	,142	,02	,65	2,345	11	,039
Pair 8 V80 - V8U	-,18	1,079	,325	-,91	,54	-,559	10	,588
Pair 9 V90 - V9U	,25	,754	,218	-,23	,73	1,149	11	,275

2 Vplivanje

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 V100 - V10U	,33	,492	,142	,02	,65	2,345	11	,039
Pair 2 V110 - V11U	-,08	,996	,288	-,72	,55	-,290	11	,777
Pair 3 V120 - V12U	,00	,739	,213	-,47	,47	,000	11	1,000
Pair 4 V130 - V13U	,33	,651	,188	-,08	,75	1,773	11	,104
Pair 5 V140 - V14U	,33	1,231	,355	-,45	1,12	,938	11	,368

3 vključevanje

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 V150 - V15U	-,18	1,079	,325	-,91	,54	-,559	10	,588
Pair 2 V160 - V16U	,64	,924	,279	,02	1,26	2,283	10	,046
Pair 3 V170 - V17U	,33	1,073	,310	-,35	1,02	1,076	11	,305
Pair 4 V180 - V18U	,83	1,697	,490	-,24	1,91	1,701	11	,117
Pair 5 V190 - V19U	,50	1,087	,314	-,19	1,19	1,593	11	,139
Pair 6 V200 - V20U	,42	,669	,193	-,01	,84	2,159	11	,054

PRILOGA 4 - INFORMIRANJE, VPLIVANJE, VKLJUČEVANJE

Preglednica 5

1 Informiranje

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 V10 - V1U	,82	1,037	,073	,67	,96	11,193	201	,000
Pair 2 V20 - V2U	,82	1,025	,072	,67	,96	11,284	200	,000
Pair 3 V30 - V3U	,87	1,246	,087	,69	1,04	9,917	202	,000
Pair 4 V40 - V4U	,93	1,122	,079	,78	1,09	11,789	201	,000
Pair 5 V50 - V5U	,87	1,077	,077	,72	1,02	11,348	197	,000
Pair 6 V60 - V6U	,72	1,198	,084	,55	,88	8,481	200	,000
Pair 7 V70 - V7U	,63	1,226	,087	,45	,80	7,185	197	,000
Pair 8 V80 - V8U	,08	,974	,069	-,06	,22	1,162	199	,247
Pair 9 V90 - V9U	,89	3,675	,258	,38	1,40	3,438	202	,001

2 Vplivanje

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 V100 - V10U	1,05	,940	,066	,92	1,18	15,982	202	,000
Pair 2 V110 - V11U	,98	1,062	,075	,83	1,13	13,149	202	,000
Pair 3 V120 - V12U	,87	1,347	,095	,69	1,06	9,221	202	,000
Pair 4 V130 - V13U	,88	1,091	,077	,73	1,03	11,482	201	,000
Pair 5 V140 - V14U	1,22	1,287	,091	1,04	1,40	13,502	201	,000

3 Vključevanje

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 V150 - V15U	,26	1,502	,108	,05	,47	2,432	194	,016
Pair 2 V160 - V16U	1,27	1,633	,118	1,03	1,50	10,738	191	,000
Pair 3 V170 - V17U	,65	1,431	,101	,45	,85	6,424	199	,000
Pair 4 V180 - V18U	,88	1,448	,102	,68	1,08	8,596	199	,000
Pair 5 V190 - V19U	,84	1,432	,102	,64	1,04	8,257	196	,000
Pair 6 V200 - V20U	1,62	1,451	,102	1,42	1,83	15,901	201	,000

PRILOGA 5 - POMEMBNOST RAVNANJA, URESNIČENO RAVNANJE

Preglednica 6

1 Pomembnost ravnanja (naj bo)

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
V10	Equal variances assumed	12,659	,000	-1,545	212	,124	-,29	,190	-,667	,081
	Equal variances not assumed			-3,079	18,580	,006	-,29	,095	-,492	-,094
V20	Equal variances assumed	39,496	,000	-2,229	212	,027	-,37	,164	-,690	-,042
	Equal variances not assumed			-9,164	201,000	,000	-,37	,040	-,445	-,288
V30	Equal variances assumed	,674	,412	-1,306	213	,193	-,29	,220	-,722	,147
	Equal variances not assumed			-1,439	12,673	,174	-,29	,200	-,721	,145
V40	Equal variances assumed	,074	,787	-,229	213	,819	-,05	,203	-,446	,354
	Equal variances not assumed			-,233	12,400	,819	-,05	,199	-,478	,385
V50	Equal variances assumed	6,162	,014	-1,255	211	,211	-,26	,205	-,662	,147
	Equal variances not assumed			-1,844	14,364	,086	-,26	,140	-,556	,041
V60	Equal variances assumed	,691	,407	-1,388	211	,167	-,35	,253	-,849	,147
	Equal variances not assumed			-1,721	13,228	,109	-,35	,204	-,790	,089
V70	Equal variances assumed	2,471	,117	-1,258	211	,210	-,33	,264	-,852	,188
	Equal variances not assumed			-2,053	15,395	,057	-,33	,162	-,676	,012
V80	Equal variances assumed	,111	,739	,956	209	,340	,25	,256	-,260	,750
	Equal variances not assumed			,798	10,748	,442	,25	,307	-,433	,923
V90	Equal variances assumed	,123	,726	-,037	213	,970	-,04	1,048	-2,105	2,027
	Equal variances not assumed			-,102	33,687	,920	-,04	,384	-,819	,741

2 Uresničeno ravnanje (je)

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
V1U	Equal variances assumed	4,282	,040	-2,814	212	,005	-,82	,293	-1,400	-,247
	Equal variances not assumed			-4,948	14,299	,000	-,82	,166	-1,180	-,467
V2U	Equal variances assumed	11,587	,001	-3,232	211	,001	-1,00	,308	-1,604	-,389
	Equal variances not assumed			-7,048	17,949	,000	-1,00	,141	-1,293	-,699
V3U	Equal variances assumed	8,213	,005	-3,859	213	,000	-1,24	,321	-1,870	-,606
	Equal variances not assumed			-7,650	18,405	,000	-1,24	,162	-1,578	-,899
V4U	Equal variances assumed	7,545	,007	-3,103	212	,002	-,98	,316	-1,602	-,357
	Equal variances not assumed			-5,862	17,492	,000	-,98	,167	-1,331	-,628
V5U	Equal variances assumed	9,800	,002	-1,735	209	,084	-,52	,302	-1,118	,071
	Equal variances not assumed			-2,875	15,634	,011	-,52	,182	-,910	-,137
V6U	Equal variances assumed	4,589	,033	-2,630	211	,009	-,90	,342	-1,575	-,226
	Equal variances not assumed			-3,762	14,147	,002	-,90	,239	-1,413	-,388
V7U	Equal variances assumed	17,034	,000	-1,810	209	,072	-,62	,343	-1,297	,055
	Equal variances not assumed			-3,641	18,957	,002	-,62	,171	-,978	-,264
V8U	Equal variances assumed	,233	,630	-,067	210	,947	-,02	,264	-,539	,504
	Equal variances not assumed			-,065	11,069	,949	-,02	,270	-,612	,577
V9U	Equal variances assumed	1,114	,292	-1,734	213	,084	-,68	,390	-1,444	,093
	Equal variances not assumed			-1,791	12,441	,098	-,68	,377	-1,495	,143

PRILOGA 6 - VPLIVANJE, VKLJUČEVANJE

Preglednica 7

1 Vplivanje

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
V10U	2,398	,123	Equal variances assumed	-2,085	213	,038	-,55	,262	-1,062	-,030
			Equal variances not assumed	-2,523	13,082	,025	-,55	,216	-1,013	-,079
V11U	,483	,488	Equal variances assumed	-2,686	213	,008	-,76	,284	-1,322	-,203
			Equal variances not assumed	-3,048	12,790	,009	-,76	,250	-1,304	-,221
V12U	7,047	,009	Equal variances assumed	-1,777	213	,077	-,67	,376	-1,410	,073
			Equal variances not assumed	-2,838	15,104	,012	-,67	,236	-1,171	-,167
V13U	4,039	,046	Equal variances assumed	-2,776	212	,006	-,83	,300	-1,424	-,241
			Equal variances not assumed	-4,041	14,270	,001	-,83	,206	-1,274	-,391
V14U	,324	,570	Equal variances assumed	-3,011	213	,003	-,98	,324	-1,616	-,337
			Equal variances not assumed	-3,378	12,743	,005	-,98	,289	-1,602	-,351

2 Vključevanje

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
V15U	,000	,999	Equal variances assumed	-3,367	12,85	,005	-1,00	,297	-1,642	-,357
			Equal variances not assumed	-3,367	12,85	,005	-1,00	,297	-1,642	-,357
V16U	,032	,859	Equal variances assumed	-,969	201	,334	-,41	,423	-1,243	,424
			Equal variances not assumed	-,891	10,97	,392	-,41	,460	-1,421	,602
V17U	1,479	,225	Equal variances assumed	-1,017	210	,310	-,42	,418	-1,249	,399
			Equal variances not assumed	-1,237	13,14	,238	-,42	,344	-1,166	,316
V18U	1,016	,315	Equal variances assumed	-1,029	211	,305	-,43	,413	-1,240	,389
			Equal variances not assumed	-1,123	12,65	,282	-,43	,379	-1,246	,395
V19U	1,222	,270	Equal variances assumed	-2,349	207	,020	-,95	,406	-1,752	-,153
			Equal variances not assumed	-2,742	12,97	,017	-,95	,347	-1,703	-,202
V20U	2,289	,132	Equal variances assumed	-3,497	212	,001	-1,28	,366	-2,002	-,559
			Equal variances not assumed	-4,991	14,11	,000	-1,28	,257	-1,830	-,731

PRILOGA 7

Preglednica 8

Crosstab

			OSEBA Anketirana oseba		Total
			1 starš	2 učitelj	
R1 Roditeljski sestanki - Sproščenost	1 nikoli	Count	3		3
		% within OSEBA Anketirana oseba	1,5%		1,4%
	2 včasih	Count	52	10	62
		% within OSEBA Anketirana oseba	26,0%	83,3%	29,2%
	3 vedno	Count	145	2	147
		% within OSEBA Anketirana oseba	72,5%	16,7%	69,3%
Total		Count	200	12	212
		% within OSEBA Anketirana oseba	100,0%	100,0%	100,0%

Preglednica 9

Crosstab

			OSEBA Anketirana oseba		Total
			1 starš	2 učitelj	
O1 Dan odprtih vrat - Sproščenost	1 nikoli	Count	5		5
		% within OSEBA Anketirana oseba	5,7%		5,2%
	2 včasih	Count	8	4	12
		% within OSEBA Anketirana oseba	9,2%	40,0%	12,4%
	3 vedno	Count	74	6	80
		% within OSEBA Anketirana oseba	85,1%	60,0%	82,5%
Total		Count	87	10	97
		% within OSEBA Anketirana oseba	100,0%	100,0%	100,0%

Preglednica 10

Crosstab

			OSEBA Anketirana oseba		Total
			1 starš	2 učitelj	
R4 Roditeljski sestanki - Zadrega	1 nikoli	Count % within OSEBA Anketirana oseba	116 58,6%		116 55,2%
	2 včasih	Count % within OSEBA Anketirana oseba	71 35,9%	12 100,0%	83 39,5%
	3 vedno	Count % within OSEBA Anketirana oseba	11 5,6%		11 5,2%
Total		Count % within OSEBA Anketirana oseba	198 100,0%	12 100,0%	210 100,0%

Preglednica 11

Crosstab

			OSEBA Anketirana oseba		Total
			1 starš	2 učitelj	
UG3 Govorilne ure - Kritiziranje	1 nikoli	Count % within OSEBA Anketirana oseba	102 50,5%		102 47,7%
	2 včasih	Count % within OSEBA Anketirana oseba	88 43,6%	12 100,0%	100 46,7%
	3 vedno	Count % within OSEBA Anketirana oseba	12 5,9%		12 5,6%
Total		Count % within OSEBA Anketirana oseba	202 100,0%	12 100,0%	214 100,0%

Preglednica 12

Crosstab

			OSEBA Anketirana oseba		Total
			1 starš	2 učitelj	
UR3 Roditeljski sestanki - Kritiziranje	1 nikoli	Count	98	1	99
		% within OSEBA Anketirana oseba	49,7%	8,3%	47,4%
	2 včasih	Count	93	11	104
		% within OSEBA Anketirana oseba	47,2%	91,7%	49,8%
	3 vedno	Count	6		6
		% within OSEBA Anketirana oseba	3,0%		2,9%
Total		Count	197	12	209
		% within OSEBA Anketirana oseba	100,0%	100,0%	100,0%

Preglednica 13

Crosstab

			OSEBA Anketirana oseba		Total
			1 starš	2 učitelj	
UR9 Roditeljski sestanki - Motiviranje	1 nikoli	Count	11	1	12
		% within OSEBA Anketirana oseba	5,6%	8,3%	5,7%
	2 včasih	Count	108	11	119
		% within OSEBA Anketirana oseba	54,5%	91,7%	56,7%
	3 vedno	Count	79		79
		% within OSEBA Anketirana oseba	39,9%		37,6%
Total		Count	198	12	210
		% within OSEBA Anketirana oseba	100,0%	100,0%	100,0%

Preglednica 14

Crosstab

			OSEBA Anketirana oseba		Total
			1 starš	2 učitelj	
UO9 Dan odprtih vrat - Motiviranje	1 nikoli	Count	5		5
		% within OSEBA Anketirana oseba	6,4%		5,7%
	2 včasih	Count	32	8	40
		% within OSEBA Anketirana oseba	41,0%	88,9%	46,0%
	3 vedno	Count	41	1	42
		% within OSEBA Anketirana oseba	52,6%	11,1%	48,3%
Total	Count	78	9	87	
	% within OSEBA Anketirana oseba	100,0%	100,0%	100,0%	

PRILOGA 8

Preglednica 15

Crosstab

			USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu			Total
			1 Dober/Za dosten	2 Prav dober	3 Odličen	
IZOBRAZ1 Izobrazba starša	1 Končana osnovna/poklicna šola	Count % within IZOBRAZ1 Izobrazba starša	18 38,3%	18 38,3%	11 23,4%	47 100,0%
	2 Končana srednja šola (4 ali 5-letni program)	Count % within IZOBRAZ1 Izobrazba starša	16 19,8%	33 40,7%	32 39,5%	81 100,0%
	3 Končana višja šola	Count % within IZOBRAZ1 Izobrazba starša	1 4,5%	6 27,3%	15 68,2%	22 100,0%
	4 Končana visoka strokovna šola in več	Count % within IZOBRAZ1 Izobrazba starša	4 7,5%	9 17,0%	40 75,5%	53 100,0%
Total		Count % within IZOBRAZ1 Izobrazba starša	39 19,2%	66 32,5%	98 48,3%	203 100,0%

Preglednica 16

SPOL * SESTANE2 Običajno se udeležuje roditeljskih sestankov, govorilnih ur, ... Crosstabulation

			SESTANE2 Običajno se udeležuje roditeljskih sestankov, govorilnih ur, ...				Total
			1 Vedno/običajno oče	2 Vedno/običajno mati	3 Običajno oba	4 Menjaje oče ali mati	
SPOL	1 moški	Count % within SPOL	15 36,6%	6 14,6%	4 9,8%	16 39,0%	41 100,0%
	2 ženski	Count % within SPOL	3 1,9%	115 71,4%	14 8,7%	29 18,0%	161 100,0%
Total		Count % within SPOL	18 8,9%	121 59,9%	18 8,9%	45 22,3%	202 100,0%

Preglednica 17

USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu * OBREMEN1 Obremenjenost z delom za otrokovo šolo Crosstabulation

				OBREMEN1 Obremenjenost z delom za otrokovo šolo				Total
				1 Zelo obremenjen	2 Obremenjen	3 Srednje obremenjen	4 Neobremenjen/povsem neobremenjen	
USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	1 Dober/Zadosten	Count	3	12	23	1	39	
		% within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	7,7%	30,8%	59,0%	2,6%	100,0%	
	2 Prav dober	Count	9	21	30	6	66	
		% within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	13,6%	31,8%	45,5%	9,1%	100,0%	
	3 Odličen	Count	9	11	45	33	98	
		% within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	9,2%	11,2%	45,9%	33,7%	100,0%	
Total		Count	21	44	98	40	203	
		% within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	10,3%	21,7%	48,3%	19,7%	100,0%	

PRILOGA 9

Preglednica 21

Pattern Matrix^a

	Factor	
	1	2
V10 Osebno - Seznanjanje z vsem, kar je potrebno vedeti, da bi se otroci v razredu dobro počutili	,621	-3,00E-02
V20 Osebno - Seznanjanje z vsem, kar je potrebno vedeti, da bili otroci pri delu lahko uspešni	,805	-,150
V30 Osebno - Seznanjanje s pravili in predpisi, ki jih je potrebno poznati, da se lahko po njih ravna in uveljavljajo pravice	,621	1,014E-02
V40 Osebno - Seznanjanje z vsem, kar je potrebno vedeti, da lahko organizirajo pomoč otroku, če je to potrebno	,564	-4,10E-02
V50 Osebno - Posredovane informacije s strani staršev pridejo na ustrezno mesto	,541	,177
V60 Osebno - Seznanjanje s programom in realizacijo programa dodatnih in nadstandardnih storitev	,331	,508
V70 Osebno - Seznanjanje z namerami izboljševanja pogojev dela in kako lahko starši pri tem sodelujejo	,384	,592
V80 Osebno - Posredovanje informacij izključno na formalnih oblikah sodelovanja	,400	,311
V90 Osebno - Posredovanje informacij tudi na neformalnih oblikah sodelovanja	-,109	,405

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 7 iterations.

Preglednica 22

Factor Matrix^a

	Factor
	1
V10O Osebno - V zadostni meri posvetovanje o vseh odločitvah, ki vplivajao na otrokovo uspešnost	,587
V11O Osebno - Pri oblikovanju razširjenega programa se večinoma upoštevava mnenje staršev	,647
V12O Osebno - Šola zaprosi za mnenje in soglasje, ko organizira dejavnosti, za katere je potrebno plačati	,595
V13O Osebno - Pobude in mnenja staršev, posredovana na roditeljskih sestankih, obravnava ustrezen organ šole	,669
V14O Osebno - Možnost vplivanja na izbor dodatnih in nadstandardnih storitev	,537

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

a. 1 factors extracted. 5 iterations required.

Preglednica 23

Pattern Matrix^a

	Factor	
	1	2
V150 Osebno - Za prisotnost pri pouku se je potrebno dogovoriti vnaprej	5,329E-02	,736
V160 Osebno - Prisotnost pri pouku je omogočena	,368	,537
V170 Osebno - Šola vabi ksodelovanju pri različnih dejavnostih	,760	,178
V180 Osebno - Šola povabi starše kot spremljevalce pri različnih dejavnostih	,923	-4,07E-02
V190 Osebno - Na željo starši s prispevki lahko sodelujejo pri pouku	,879	-4,81E-02
V200 Osebno - V primeru bolezni se v šoli organiziraji tako, da lahko otrok nadoknadi zamujeno.	-3,48E-02	,368

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

PRILOGA 10

Preglednica 26

Crosstab

			UP9 Govorilne ure - Motiviranje			Total
			1 nikoli	2 včasih	3 vedno	
IZOBRAZ1 Izobrazba starša	1 Končana osnovna/poklicna šola	Count % within IZOBRAZ1 Izobrazba starša	1 6,7%	8 53,3%	6 40,0%	15 100,0%
	2 Končana srednja šola (4 ali 5-letni program)	Count % within IZOBRAZ1 Izobrazba starša	3 11,5%	8 30,8%	15 57,7%	26 100,0%
	3 Končana višja šola	Count % within IZOBRAZ1 Izobrazba starša		1 10,0%	9 90,0%	10 100,0%
	4 Končana visoka strokovna šola in več	Count % within IZOBRAZ1 Izobrazba starša	1 5,6%	13 72,2%	4 22,2%	18 100,0%
Total	Count % within IZOBRAZ1 Izobrazba starša	5 7,2%	30 43,5%	34 49,3%	69 100,0%	

Preglednica 27

Crosstab

			UG2 Govorilne ure - Podučevanje			Total
			1 nikoli	2 včasih	3 vedno	
IZOBRAZ1 Izobrazba starša	1 Končana osnovna/poklicna šola	Count % within IZOBRAZ1 Izobrazba starša	7 14,9%	27 57,4%	13 27,7%	47 100,0%
	2 Končana srednja šola (4 ali 5-letni program)	Count % within IZOBRAZ1 Izobrazba starša	14 17,3%	52 64,2%	15 18,5%	81 100,0%
	3 Končana višja šola	Count % within IZOBRAZ1 Izobrazba starša	5 23,8%	10 47,6%	6 28,6%	21 100,0%
	4 Končana visoka strokovna šola in več	Count % within IZOBRAZ1 Izobrazba starša	14 26,4%	37 69,8%	2 3,8%	53 100,0%
Total	Count % within IZOBRAZ1 Izobrazba starša	40 19,8%	126 62,4%	36 17,8%	202 100,0%	

Preglednica 28

Crosstab

			UG7 Govorilne ure - Pomoč pri izražanju občutja			Total
			1 nikoli	2 včasih	3 vedno	
IZOBRAZ1 Izobrazba starša	1 Končana osnovna/poklicna šola	Count % within IZOBRAZ1 Izobrazba starša	2 4,3%	25 53,2%	20 42,6%	47 100,0%
	2 Končana srednja šola (4 ali 5-letni program)	Count % within IZOBRAZ1 Izobrazba starša	12 15,0%	43 53,8%	25 31,3%	80 100,0%
	3 Končana višja šola	Count % within IZOBRAZ1 Izobrazba starša		9 40,9%	13 59,1%	22 100,0%
	4 Končana visoka strokovna šola in več	Count % within IZOBRAZ1 Izobrazba starša	7 13,2%	32 60,4%	14 26,4%	53 100,0%
Total		Count % within IZOBRAZ1 Izobrazba starša	21 10,4%	109 54,0%	72 35,6%	202 100,0%

Preglednica 29

SPOL * R5 Roditeljski sestanki - Prestrašenost Crosstabulation

			R5 Roditeljski sestanki - Prestrašenost			Total
			1 nikoli	2 včasih	3 vedno	
SPOL	1 moški	Count % within SPOL	37 92,5%	2 5,0%	1 2,5%	40 100,0%
	2 ženski	Count % within SPOL	129 76,8%	31 18,5%	8 4,8%	168 100,0%
Total		Count % within SPOL	166 79,8%	33 15,9%	9 4,3%	208 100,0%

Preglednica 30

SPOL * P4 Praznovanja - Zadrega Crosstabulation

			P4 Praznovanja - Zadrega			Total
			1 nikoli	2 včasih	3 vedno	
SPOL	1 moški	Count % within SPOL	7 46,7%	5 33,3%	3 20,0%	15 100,0%
	2 ženski	Count % within SPOL	50 76,9%	10 15,4%	5 7,7%	65 100,0%
Total		Count % within SPOL	57 71,3%	15 18,8%	8 10,0%	80 100,0%

Preglednica 31

Crosstab

			UG5 Govorilne ure - Poslušanje			Total
			1 nikoli	2 včasih	3 vedno	
SPOL	1 moški	Count	3	12	25	40
		% within SPOL	7,5%	30,0%	62,5%	100,0%
	2 ženski	Count	2	46	125	173
		% within SPOL	1,2%	26,6%	72,3%	100,0%
Total		Count	5	58	150	213
		% within SPOL	2,3%	27,2%	70,4%	100,0%

Preglednica 32

Crosstab

			UO4 Dan odprtih vrat - Sramotenje			Total
			1 nikoli	2 včasih	3 vedno	
SPOL	1 moški	Count	13	2	1	16
		% within SPOL	81,3%	12,5%	6,3%	100,0%
	2 ženski	Count	66	3		69
		% within SPOL	95,7%	4,3%		100,0%
Total		Count	79	5	1	85
		% within SPOL	92,9%	5,9%	1,2%	100,0%

Preglednica 33

Crosstab

			US3 Diskusijska srečanja - Kritiziranje			Total
			1 nikoli	2 včasih	3 vedno	
SPOL	1 moški	Count	2	8	1	11
		% within SPOL	18,2%	72,7%	9,1%	100,0%
	2 ženski	Count	27	21		48
		% within SPOL	56,3%	43,8%		100,0%
Total		Count	29	29	1	59
		% within SPOL	49,2%	49,2%	1,7%	100,0%

Preglednica 34

Crosstab

			US8 Diskusijska srečanja - Razbremenjevanje			Total
			1 nikoli	2 včasih	3 vedno	
SPOL	1 moški	Count	3	7	1	11
		% within SPOL	27,3%	63,6%	9,1%	100,0%
	2 ženski	Count	3	25	21	49
		% within SPOL	6,1%	51,0%	42,9%	100,0%
Total		Count	6	32	22	60
		% within SPOL	10,0%	53,3%	36,7%	100,0%

Preglednica 35

Crosstab

				G1 Govorilne ure - Sproščenost			Total
				1 nikoli	2 včasih	3 vedno	
USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	1 Dober/Zadosten	Count	3	9	27	39	
		% within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	7,7%	23,1%	69,2%	100,0%	
	2 Prav dober	Count		19	47	66	
		% within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu		28,8%	71,2%	100,0%	
	3 Odličen	Count		24	74	98	
		% within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu		24,5%	75,5%	100,0%	
Total		Count	3	52	148	203	
		% within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	1,5%	25,6%	72,9%	100,0%	

Preglednica 36

Crosstab

			G3 Govorilne ure - Zaupanje			Total
			1 nikoli	2 včasih	3 vedno	
USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	1 Dober/Zadosten	Count % within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	4 10,3%	6 15,4%	29 74,4%	39 100,0%
	2 Prav dober	Count % within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu		22 33,3%	44 66,7%	66 100,0%
	3 Odličen	Count % within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu		31 31,6%	67 68,4%	98 100,0%
Total		Count % within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	4 2,0%	59 29,1%	140 69,0%	203 100,0%

Preglednica 37

Crosstab

			G4 Govorilne ure - Zadrega			Total
			1 nikoli	2 včasih	3 vedno	
USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	1 Dober/Zadosten	Count % within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	20 51,3%	16 41,0%	3 7,7%	39 100,0%
	2 Prav dober	Count % within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	28 43,1%	35 53,8%	2 3,1%	65 100,0%
	3 Odličen	Count % within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	66 67,3%	27 27,6%	5 5,1%	98 100,0%
Total		Count % within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	114 56,4%	78 38,6%	10 5,0%	202 100,0%

Preglednica 38

Crosstab

			G5 Govorilne ure - Prestrašenost			Total
			1 nikoli	2 včasih	3 vedno	
USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	1 Dober/Zadosten	Count % within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	26 68,4%	11 28,9%	1 2,6%	38 100,0%
	2 Prav dober	Count % within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	48 73,8%	14 21,5%	3 4,6%	65 100,0%
	3 Odličen	Count % within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	85 86,7%	8 8,2%	5 5,1%	98 100,0%
Total		Count % within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	159 79,1%	33 16,4%	9 4,5%	201 100,0%

Preglednica 39

Crosstab

			R2 Roditeljski sestanki - Iskrenost			Total
			1 nikoli	2 včasih	3 vedno	
USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	1 Dober/Zadosten	Count % within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	1 2,7%	3 8,1%	33 89,2%	37 100,0%
	2 Prav dober	Count % within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu		16 24,6%	49 75,4%	65 100,0%
	3 Odličen	Count % within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu		14 14,4%	83 85,6%	97 100,0%
Total		Count % within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	1 ,5%	33 16,6%	165 82,9%	199 100,0%

Preglednica 40

Crosstab

			S1 Diskusijska srečanja - Sproščenost			Total
			1 nikoli	2 včasih	3 vedno	
USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	1 Dober/Zadosten	Count % within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	3 37,5%	3 37,5%	2 25,0%	8 100,0%
	2 Prav dober	Count % within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	1 4,2%	9 37,5%	14 58,3%	24 100,0%
	3 Odličen	Count % within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	2 6,7%	5 16,7%	23 76,7%	30 100,0%
Total		Count % within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	6 9,7%	17 27,4%	39 62,9%	62 100,0%

Preglednica 41

Crosstab

			P4 Praznovanja - Zadrega			Total
			1 nikoli	2 včasih	3 vedno	
USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	1 Dober/Zadosten	Count % within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	10 90,9%	1 9,1%		11 100,0%
	2 Prav dober	Count % within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	14 51,9%	10 37,0%	3 11,1%	27 100,0%
	3 Odličen	Count % within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	30 78,9%	3 7,9%	5 13,2%	38 100,0%
Total		Count % within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	54 71,1%	14 18,4%	8 10,5%	76 100,0%

Preglednica 42

Crosstab

				UP5 Govorilne ure - Poslušanje			Total
				1 nikoli	2 včasih	3 vedno	
USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	1 Dober/Zadosten	Count	4		6	10	
		% within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	40,0%		60,0%	100,0%	
	2 Prav dober	Count	2	6	15	23	
		% within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	8,7%	26,1%	65,2%	100,0%	
	3 Odličen	Count	3	5	27	35	
		% within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	8,6%	14,3%	77,1%	100,0%	
Total		Count	9	11	48	68	
		% within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	13,2%	16,2%	70,6%	100,0%	

Preglednica 43

Crosstab

				US5 Diskusijska srečanja - Poslušanje			Total
				1 nikoli	2 včasih	3 vedno	
USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	1 Dober/Zadosten	Count	3		3	6	
		% within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	50,0%		50,0%	100,0%	
	2 Prav dober	Count	1	5	15	21	
		% within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	4,8%	23,8%	71,4%	100,0%	
	3 Odličen	Count	3	5	22	30	
		% within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	10,0%	16,7%	73,3%	100,0%	
Total		Count	7	10	40	57	
		% within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	12,3%	17,5%	70,2%	100,0%	

Preglednica 44

Crosstab

				US6 Diskusijska srečanja - Vzpodbujanje k govorjenju			Total
				1 nikoli	2 včasih	3 vedno	
USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	1 Dober/Zadosten	Count	3	1	3	7	
		% within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	42,9%	14,3%	42,9%	100,0%	
	2 Prav dober	Count	1	10	10	21	
		% within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	4,8%	47,6%	47,6%	100,0%	
	3 Odličen	Count	2	14	14	30	
		% within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	6,7%	46,7%	46,7%	100,0%	
Total		Count	6	25	27	58	
		% within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	10,3%	43,1%	46,6%	100,0%	

Preglednica 45

Crosstab

				UR1 Roditeljski sestanki - Moraliziranje			Total
				1 nikoli	2 včasih	3 vedno	
USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	1 Dober/Zadosten	Count	15	18	4	37	
		% within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	40,5%	48,6%	10,8%	100,0%	
	2 Prav dober	Count	15	38	12	65	
		% within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	23,1%	58,5%	18,5%	100,0%	
	3 Odličen	Count	40	50	6	96	
		% within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	41,7%	52,1%	6,3%	100,0%	
Total		Count	70	106	22	198	
		% within USPEH1 Učni uspeh otroka v zadnjem šolskem letu	35,4%	53,5%	11,1%	100,0%	