

**UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA**

SUZANA RAJGL

**PARTNERSTVO MED UČITELJI IN STARŠI TER
UČINKOVITA KOMUNIKACIJA NA GOVORILNIH
URAH**

MAGISTRSKO DELO

Mentorica: Doc. dr. Lea Šugman Bohinc

Ljubljana, 2010

KAZALO

Povzetek	4
Abstract	5
Uvod	6
I TEORETIČNA IZHODIŠČA	
1 Sodelovanje med učitelji (šolo) in starši (domom).....	7
1.1 Odnos med šolo in domom	11
1.2 Nekaj pogledov na sodelovanje šole (učiteljev) s starši (domom)	13
1.2.1 Teoretične utemeljitve sodelovanja med šolo in domom	15
1.3 Pogled v polpreteklo zgodovino šole	18
1.4 Vpliv pričakovanj staršev na odnose med učitelji, starši in učenci	19
1.5 Vzroki za neuspešno sodelovanje med šolo in starši	21
1.6 Sodelovanje med šolo in starši v drugih državah	23
1.7 Raziskave o sodelovanju med šolo in domom v svetu in pri nas	27
2 Partnerstvo med učitelji (šolo) in starši (domom)	29
2.1 Opredelitev pojma partnerstvo	29
2.2 Zakaj partnerstvo med učitelji (šolo) in starši (domom)	33
2.2.1 Ovire in prednosti za partnersko sodelovanje	36
2.3 Modeli sodelovanja, vključevanja in povezovanja	41
2.3.1 Partnerski program v ameriških šolah	53
2.4 Oblike sodelovanja.....	54
2.4.1 Sodelovanje med šolo (učitelji) in domom (starši) na podlagi slovenske zakonodaje.....	55
2.4.1.1 Svet staršev	59
2.4.1.2 Svet šole	59
2.5 Vloga ravnatelja pri sodelovanju šole in staršev	60
3 Komunikacija	61
3.1 Pojem komunikacija	61
3.2 Verbalna in neverbalna komunikacija	64
3.2.1 Prvine neverbalne komunikacije	66
3.3 Komunikacija med starši (domom) in učitelji (šolo) ter učiteljeva kompetenca	73
3.3.1 Pomen komunikacije med učitelji (šolo) in starši (domom)	77

3.3.1.1 Kako sploh prihaja do nesporazumov med učitelji in starši	80
3.4 Reflektirajoča in nereflektirajoča komunikacija	84
3.5 Učinkovito poslušanje	88
3.6 Učinkovita komunikacija na govorilnih urah – formalna oblika sodelovanja s starši ...	92
3.6.1 Pogovor kot sredstvo za oblikovanje partnerstva	95
3.6.2 Prvo srečanje med starši in učitelji	97
3.6.3 Priprava na govorilne ure	98
I I EMPIRIČNI DEL	
1 Problem, namen in cilj raziskave	100
2 Raziskovalne hipoteze in raziskovalna vprašanja	101
3 Metoda dela	102
3.1 Vzorec oseb	102
3.1.1 Opis vzorca oseb v prvem delu raziskave (A)	103
3.2 Merski instrumentarij (pripomočki)	107
3.1.1 Merske karakteristike vprašalnika za prvi del raziskave (A)	109
3.2.1.1 Deskriptivna statistika vprašalnika za starše	111
3.2.1.2 Deskriptivna statistika vprašalnika za učitelje	113
3.3 Postopek in pogoji raziskave	115
3.4 Opis spremenljivk	116
3.4.1 Opis neodvisnih spremenljivk v prvem delu raziskave (A)	116
3.4.2 Opis odvisnih spremenljivk	116
3.4.3 Korelacije glede na neodvisne spremenljivke v povezavi z odvisnimi (Spearmanov korelacijski koeficient)	117
3.5 Statistične obdelave in vrednotenje zbranega gradiva	118
4 Pričakovani rezultati	118
5 Rezultati in interpretacija rezultatov	120
5.1 Prvi del raziskave (A)	120
5.1.1 Prvo raziskovalno vprašanje	120
5.1.2 Preverjanje hipotez	159
5.2 Drugi del raziskave (B)	161
5.2.1 Deskriptivna statistika vprašalnika za starše	162
5.2.2 Drugo raziskovalno vprašanje	163
5.2.3 Tretje raziskovalno vprašanje	169

5.2.4 Četrto raziskovalno vprašanje	171
6 Sklep	172
7 Literatura in viri	181
8 Priloge	188
8.1 Kazalo prilog	188

POVZETEK

Dobro sodelovanje med šolo in domom – med učitelji in starši sodi med pomembne kazalce kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela. Partnerstvo postaja vse bolj razširjen koncept in tudi sodobna šolska politika si prizadeva za razvoj partnerskega odnosa med domom in šolo in na ta način prispevati k boljši kakovosti življenja v šoli, ki bo v korist vseh udeležencev.

V teoretičnem delu naloge se opiram na različno literaturo in raziskave, ki govorijo o partnerstvu na področju šolstva, s posebnim poudarkom na partnerstvu med domom (starši) in šolo (učitelji). Poglobljeno se lotim teme o (učinkoviti) komunikaciji na govorilnih urah.

Namen magistrske naloge je bil kvantitativno primerjati doživljanje oziroma dojemanje partnerstva in komunikacije na govorilnih urah z zornega kota obojih partnerjev – staršev in učiteljev ter pri obojih ugotoviti, ali se doživljanje in ocenjevanje razlikuje ter, če da, v čem se le-to kaže. S tem v zvezi sem preverila tudi dve ničelni hipotezi. S kvalitativno raziskavo sem želela ugotoviti, ali so govorilne ure z aktivno udeležbo učencev bolj učinkovite in uspešne od ustaljene oblike, ali se staršem in učiteljem zdi takšna oblika govorilnih ur koristna, razloge za in proti, njihove morebitne dosedanje izkušnje ter ali se vsi trije udeleženci (starši, učenci in učitelji) na takšen način bolj učinkovito in odkrito pogovorijo o učno-vzgojnih temah. Eden glavnih namenov magistrskega dela je bil na podlagi spoznanj o (ne)uresničevanju partnerskega odnosa (med učitelji in starši) in učinkoviti komunikaciji na govorilnih urah oblikovati smernice za uspešnejše, bolj kakovostno sodelovanje in komuniciranje med starši in učitelji.

KLJULNE BESEDE: govorilne ure, partnerstvo dom-šola, komunikacija, medsebojni odnosi, sodelovanje med učitelji in starši, pedagoški optimizem.

ABSTRACT

A good cooperation between home and school, that is between the teachers and the parents, is one of the more important indicators of the good quality education. This partnership is gaining new dimensions, and that is why the modern school policies promote the developments of partnership between the schools and the parents and in this way contribute to a better quality of the school life, which is in the best interest of all the participants.

The theoretical part of this master's thesis is based on various researches and the works of numerous authors that deal with the partnership in the field of education. It focuses on the partnership between home (parents) and the school (teachers), and especially on the (effective) communication during office hours.

The purpose of this master's thesis was to make a quantitative comparison of how individual partners, namely the parents and the teachers, experience or comprehend the partnership and the communication that takes place during the office hours, and to establish whether the individual partners' experience is alike or is there a difference in the comprehension or the experience, and, if yes, what are the differences. In connection to that the two null hypotheses were tested. The purpose of the qualitative research was to establish if the office hours are more effective and successful when the child comes along, if the parents and the teachers find this sort of office hours more useful, what are the pros and cons, what are the parents' experiences, and whether the communication is more effective and honest when there are all three participants (parents, pupils, and the teachers) present at the office hours. One of the main goals of this master's thesis was to develop an approach for a more successful cooperation and better communication between the parents and the teachers.

KEY WORDS: office hours, home-school partnership, communication, human relations, teacher-parent cooperation, pedagogical optimism.

UVOD

Kakovostno medsebojno sodelovanje med učitelji in starši pomembno prispeva k zagotavljanju čim optimalnejšega izobraževanja otrok. O tem pričajo številne raziskave (Hornby, 2000; Olsen in Fuller, 2003; Scott-Jones, 1995). Učinki se pri tem ne kažejo le na ravni učencev in njihovih učnih rezultatov, temveč tudi na ravni učiteljev in staršev. Kakšni vse in kako veliki so, pa je seveda odvisno od stopnje in kakovosti medsebojnega sodelovanja.

V današnjih šolah si vse bolj prizadevamo za razvoj partnerskega odnosa med domom in šolo ter za razvoj učinkovite komunikacije na govorilnih urah. Odnos med učitelji in starši naj bi bil partnerski. To pomeni, da si oba partnerja enakopravno delita informacije, cilje in obveznosti, vezane na vzgojno-izobraževalno delo, da imajo oboji aktivno vlogo pri vzpodbujanju otrokovega razvoja, da so oboji odgovorni za otrokov učno-vzgojni uspeh in imajo določene pravice in tudi dolžnosti (Maleš, 1994, po Intihar, Kepec, 2002).

Ker v pregledani domači in tudi tuji literaturi nisem zasledila veliko zapisanega o partnerskem odnosu in učinkoviti komunikaciji na govorilnih urah, se mi zdi smiselno in koristno bolj poglobljeno raziskati obe področji. Iz moje petletne prakse pa sem tudi ugotovila, da se koncept partnerstva in z njim povezana učinkovita komunikacija na govorilnih urah v šolah ne uresničujeta v takšni meri, kot bi se morala. Zato želim z nalogo raziskati obe področji ter z rezultati raziskave prispevati k izboljšanju komunikacije in razvoju partnerskega odnosa in komunikacije med starši in učitelji.

I TEORETIČNA IZHODILA

1 SODELOVANJE MED UČITELJI (ŠOLO) IN STARŠI (DOMOM)

»Otroci so del družinskega in del šolskega sistema. Ko pridejo v šolo, prinašajo s seboj tudi svojo družino, in ko odhajajo domov, odnašajo s seboj šolo, probleme in radosti šolskega življenja.«

(Ličen, 2003, str. 63)

Tema o sodelovanju med šolo in starši je prisotna skozi vso zgodovino šolstva. Prvi priročnik *Nekaj besedij o skupnem delovanju domačih hiš in šol* je za starše napisal Kosi leta 1889, učitelje pa je s priročnikom *Blatje in Nečica v nedeljski šoli* podučil Slomšek leta 1842. Šola in dom sta dve družbeni instituciji, ki se z vzgojno-izobraževalnim delom otrok in mladine ukvarjata najbolj kompleksno. To je osnovni razlog njunega medsebojnega sodelovanja, ki temelji na skupni skrbi za celovit, kakovosten razvoj in napredek otroka in mladostnika, zapišeta Intiharjeva in Kepčeva (2002).

Med sodobnimi avtorji obstajajo razlike v opredelitvi sodelovanja, pa tudi njegovih ciljev in nalog. Pri opredelitvi sodelovanja uporabljajo različno terminologijo: komunikacija, interakcija, participacija, pravica do informiranosti, soodločanja, sodelovanja. Podobna raznolikost se kaže v razumevanju nalog in ciljev, saj nekaterim pomenita dober stik in uspešno sodelovanje s starši že informiranje staršev o šolskem uspehu, drugi pa poskušajo kar najbolj pritegniti starše kot pomočnike (Maleš, 1991, po Vidmar, 2001). Resman (1992a) poudarja, da je sodelovanje med starši in šolo v temelju ideološko in šolsko politično determinirano in to tudi določa okvirne pogoje sodelovanja. Osnovno razmerje med družino in domom ni toliko odvisno od strokovnih utemeljitev kot od političnih odločitev, v ozadju katerih je določena družbena ideologija. Načelno vprašanje je, kdo je temeljni nosilec socializacije otrok in kakšna je vloga družine v funkciji njihovega izobraževanja. Starši imajo velik vpliv na izobrazbo svojih otrok, ker učitelj ni več edini izobraženec, nosilec in prenašalec znanj.

Resman (2002a) pravi, da je vloga šole v otrokovi socializaciji glede na družino lahko bolj kompenzacijska, komplementarna in kooperativna. Od tega pa je odvisno, ali bodo starši vključeni kot sodelavci, kot pomočniki ali samo kot klienti. Če imajo starši pravico izbirati šolo, vzgajanje in izobraževanje otrok, je sodelovanje s starši treba zasnovati na

komplementarnosti. Otrok tako ne postane otrok šole, družina ima še vedno skrb in pravico in odgovornost zanj. Država je dolžna le poskrbeti za možnosti, da se skrb staršev lahko uresniči. Različni pristopi neenako prizadevajo družine, pravica izbire šole pa ustreza določeni skupini staršev in ne staršem v celoti. Sodelovanje med starši je tem pomembnejše, čim mlajši so otroci in tem manj opravičljivo je enodimenzionalno sodelovanje. V sodelovanje ne smejo siliti učne obveznosti šole in učiteljev do učencev. Partnerstvo in obojestransko enakovredno sodelovanje med domom in šolo je pomembno zlasti zaradi izboljšanja skupne naloge: socializacije otrok. Izjemno pomemben je otrokov razvoj, s tem v zvezi pa večja fleksibilnost v prilagajanju šolskega dela otrokovemu razvoju.

V primerjavi s preteklostjo starši iščejo danes vedno več nasvetov v šoli in so se pripravljani po njih ravnati. Zabukovčeva (1992) je v svoji raziskavi ugotovila, da želijo starši z višjo izobrazbo večjo lastno aktivnost na nivoju šole (so seznanjeni s programom šole, se aktivno vključujejo v razpravo o programu šole ter se s predlogi vključujejo v dogajanje na šoli), želijo tudi spremembe v sodelovanju. Starši z nižjo izobrazbo bolj delujejo na nivoju razreda (se zanimajo za svojega otroka, se vključujejo v delo razreda, obiskujejo srečanja, ki jih pripravi učitelj skupaj z učenci, pomagajo učitelju) in želijo sodelovanje na tradicionalni način. Starši svoj vpliv selekcionirajo (izbirajo) glede na namen, ki ga želijo doseči. Za individualni stik se bodo odločili, če želijo vplivati na učni uspeh in otrokovo vedenje, na odnos učiteljev do otroka, za možnost vključitve otroka v različne individualizirane programe in interesne dejavnosti. Z večjo starostjo otroka se sodelovanje med šolo in starši praviloma začne ožiti in rahljati, večinoma se omejuje na skrb za učni uspeh in napredovanje učenca in je intenzivnejše, če imajo otroci učne težave. Zabukovčeva pa je tudi ugotovila, da starši z višjo izobrazbo postavljajo šoli višje zahteve v smislu bolj aktivne vloge kot starši z nižjo izobrazbo. Kot aktivna vloga je mišljeno aktivno vključevanje v dogajanje na šoli in v oblikovanje programa, poleg tega pa bi se starši želeli vključevati v dejavnosti na šoli (obiski v razredu, interesne dejavnosti) in obiskovati srečanja, ki jih pripravijo učitelji z učenci. Skozi zgodovino so strokovnjaki večkrat razmišljali o tem, da je treba na starše in na dom gledati kot na kazalnike, kako bo otrok napredoval v življenju in izobraževanju (Wright, Stegeline, 2003). V dvajsetih in tridesetih letih 20. stoletja se je pojavilo gibanje, ki je poudarjalo več odprtosti v izobraževanju in usmerjalo šole, naj bodo po meri otrokovih potreb, interesov in sposobnosti. Začetek tega gibanja, Dewey (1859 – 1952), je preusmeril tok izobraževanja v ZDA. Njegov kurikulum je bil usmerjen na otrokovo aktivno sodelovanje pri učenju in odražal je njegove interese. Poudarjal je pomen življenjskih izkušenj kot priložnosti

za učenje. Piaget (1896 – 1980) in Vygotski (1896 – 1934) sta bila prepričana, da oblikujejo otroci znanje prek interakcije z različnimi materiali, ljudmi in dogodki. Kognitivni razvoj sta razumela kot kontinuiran proces učenja skozi igro. Piaget je poudarjal tudi enkraten način, na katerega se majhni otroci približajo učni situaciji v primerjavi z odraslim. Zacrtnal je model spoznavnega razvoja glede na starost otroka in stopnjo razvoja. V istem obdobju so ameriški strokovnjaki razmišljali ne le, kako se otroci učijo, temveč kako se lahko najbolje naučijo. Bloom (1964) je v svoji knjigi *Stabilnost in spremembe v značilnostih človeka* izpostavil pomembnost otrokovega domačega okolja in vlogo staršev pri izobraževanju njihovega otroka. Poudarjal je, da so starši ključnega pomena pri učenju svojih otrok, ker je verjetno, da bodo stalen dejavnik v njihovem življenju. Ko se naučijo biti učinkovitejši pri podpori otrokovega učenja, ostanejo z njim prek vsega obdobja šolanja (Velkavrh v Polak, 2008). Velkavrh (2008) poudarja, da imajo starši pravico sami izbirati šolo za svojega otroka, kar zahteva tudi večjo potrebo in pravico do informiranosti. Šole s svojo posebno ponudbo in z dobro predstavitvijo, predvsem pa z odličnostjo vzgojno-izobraževalnega dela, ustvarjajo svojo podobo, tradicijo in ugled. V prihodnosti lahko pričakujemo, da bodo šole veliko vlagale v svojo odličnost in s tem vplivale na odločitev staršev, katero šolo bodo obiskovali njihovi otroci. Starši imajo pravico do dobre informiranosti, možnosti soodločanja, participacije in komunikacije. Na kakšen način so starši vključeni v šolo, je, kot rečeno, odvisno tudi od politike in obstoječega šolskega sistema. V zdajšnjem času vzpostavlja šola s starši vedno večje sodelovanje in sta zato obe strani soodgovorni za otrokov napredek in razvoj. Starši sodelujejo s šolo na različne načine, lahko pa vplivajo na delo šole prek sveta staršev in svojih predstavnikov v svetu šole. Starši lahko sodelujejo s šolo kot pomočniki ali kot partnerji. V sodobni, odprti šoli so starši dobrodošli partnerji, ki soustvarjajo odličnost šole. Današnja šola daje večji poudarek partnerskemu in sodelovalnemu odnosu staršev do šole, saj imajo s takšnim načinom sodelovanja starši več pravic, vendar se s tem poveča tudi njihova odgovornost.

V spodnji tabeli so ob avtorjih opredeljeni ključni pojmi sodelovanja med šolo in domom.

Tabela 1: Opredelitve sodelovanja šole in doma.

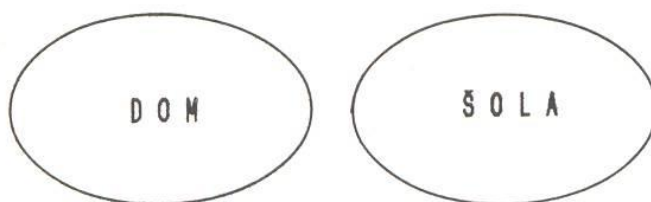
Avtorji, časovna opredelitev	Ključni pojmi sodelovanja šole - doma
Slomšek, 1842	1. priročnik za učitelje (Blaže in Nežica v nedeljski šoli).
Kosi, 1889	1. priročnik za starše o sodelovanju med šolo in domom (Nekaj besedij o skupnem delovanju domače hiše in šole).
Dewey (1859 – 1952)	Kurikul, usmerjen na otrokovo aktivno sodelovanje pri učenju, odražal je njegove interese, pomen življenjskih izkušenj kot priložnosti za učenje.
Piaget in Vygotski, 20. stoletje	Otroci oblikujejo znanje prek interakcije z različnimi materiali, ljudmi in dogodki.
20. in 30. leta 20. stoletja	Pojav gibanja, ki je poudarjalo več odprtosti v izobraževanju in usmerjalo šole, naj bodo po meri otrokovih potreb, interesov in sposobnosti.
Bloom, 1964	Pomembnost otrokovega domačega okolja in vloga staršev pri izobraževanju svojih otrok.
Resman, 1992	V temelju je ideološko in šolsko politično determinirano. Velik vpliv staršev na izobrazbo svojih otrok – učitelj ni več edini izobraženec, nosilec in prenašalec znanj.
Zabukovec, 1992	Starši z višjo izobrazbo želijo večjo lastno aktivnost na nivoju šole, želijo spremembe v sodelovanju. Starši z nižjo izobrazbo delujejo bolj na nivoju razreda, želijo sodelovati na tradicionalni način. Z večjo starostjo otroka se sodelovanje začneja praviloma ožiti in rahljati (pomemben je učni uspeh).
Intihar, Kepec, 2002	Šola in dom se z vzgojno-izobraževalnim delom otrok in mladine ukvarjata najbolj kompleksno.

Avtorji, časovna opredelitev	Ključni pojmi sodelovanja šola - dom
Resman, 2002	Vloga šole v otrokovi socializaciji je glede na družino lahko bolj kompenzacijska, komplementarna in kooperativna. Sodelovanje zaradi izboljšanja skupne naloge: socializacije otrok. Izjemno pomemben je otrokov razvoj.
Wright, Stegeline, 2003	Na starše in dom je potrebno gledati kot na kazalnike, kako bo otrok napredoval v življenju in izobraževanju.
Velkavrh, 2008	Starši imajo pravico sami izbrati šolo za svojega otroka, imajo pravico do dobre informiranosti, možnosti sodelovanja, participacije in komunikacije. Starši so dobrodošli partnerji.

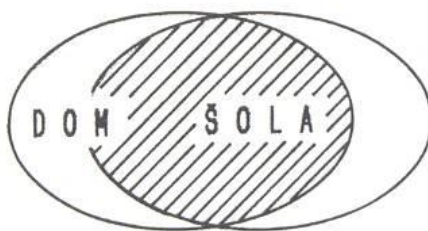
1.1 ODNOSI MED ŠOLO IN DOMOM

Odnosi med družino in šolo so zelo pomembni za otrokovo duševno zdravje in kakovost življenja. Dom in šola imata v grobem lahko tri med seboj kvalitetno različne odnose (Mikuš Kos, 1991).

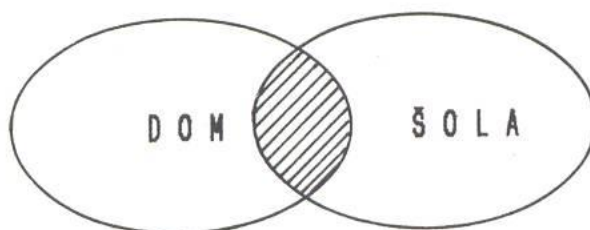
Slika 1: Odnosi dom in šola (Mikuš Kos, 1991: str. 31).



Dom – šola ne sodelujeta (velike razlike v kulturi, vrednotah, strah staršev, konflikti zaradi otrokovih šolskih težav).



Šola preplavi dom (ob šolskih težavah, ob velikem pomenu uspeha).



»Zdrav odnos«: dom in šola sodelujeta, večina domačega življenja ostaja šole prosta.

1. DOM IN ŠOLA NE SODELUJETA

Do take situacije pride, če obstajajo velike razlike med vrednotami in kulturo družine in šole in če se pričnejo starši izogibati šole ob konfliktih med starši in šolo zaradi otrokovih šolskih težav. Situacija ni ugodna niti za otroka niti za učitelja. V nekaterih primerih pa je za otroka lahko celo prednost, ker ni pod pritiski nobenega od sistemov, dom pa ima varovalno funkcijo.

2. DUHOVNI PROSTOR ŠOLE IN DRUŽINE SE V VELIKI MERI PREKRIVATA

To se rado zgodi pri šolskih težavah otroka, čigar starši so zelo zaskrbljeni, in zaradi slabega uspeha že nesmotrno reagirajo nanj, pa tudi v družinah, kjer je šolanje v središču pozornosti, pri starših učencev zaključnega razreda in ambicioznih učencih. Takšen odnos med šolo in družino lahko osiromaši družinsko življenje in odnose mnogih vsebin.

3. DUHOVNI PROSTOR ŠOLE IN DRUŽINE SE LE DELNO PREKRIVATA

Dom in šola sodelujeta, vendar ostaja v družinskih odnosih in v porabi prostega časa, v komunikacijah še veliko prostora za vsebine, ki niso povezane s šolo. Tak odnos med domom in šolo je za otrokovo zdravje najugodnejši.

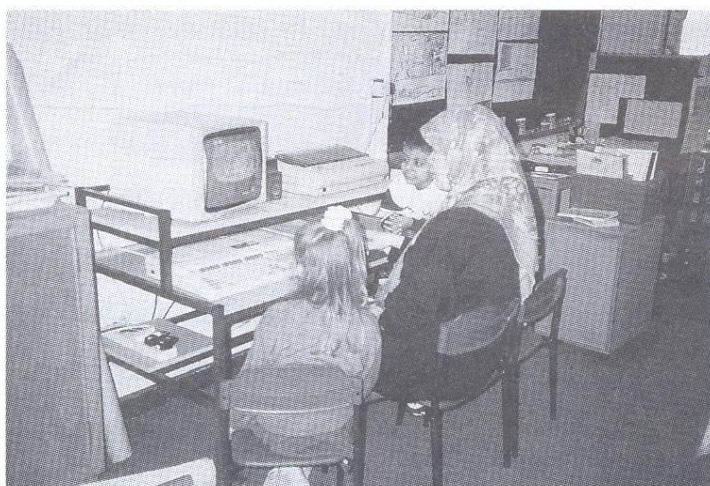
1.2 NEKAJ POGLEDOV NA SODELOVANJE ŠOLE (UČITELJEV) S STARŠI (DOMOM)

Na začetku bom navedla nekaj misli iz besedila Pergar Kuščarjeve (1999), ki pravi, da so starši prvi in najpomembnejši učitelji otroka. Zato so nepogrešljivi učiteljevi partnerji. Opozorila je na to, da praksa kaže drugače. Komentirala je pismo kolektiva učiteljic, ki je izšlo v Šolski prilogi časopisa Delo. Učiteljice so napisale nekaj zanimivosti o svojem delu in projektih z učenci na njihovi majhni šoli. Njihov kolektiv je bil predan delu, zbodel je le kolektivni konec, ki se je glasil takole: »... ampak kaj pomaga, ko pa gredo otroci domov in starši velikokrat pokvarijo naša prizadevanja«. Zasledila je še nek dokument (Zapisnik 4. seje sveta staršev, 21. september 1999), ki jo je potrdil v mnenju, da šole, ki želijo imeti »mir pred starši«, niso stvar preteklosti. Omenila je zapisnik sestanka sveta staršev z ugledne ljubljanske osnovne šole, v katerem je pisalo: »Gospod ravnatelj je starše v imenu učiteljev poprosil, naj se čim manj zadržujejo po hodnikih šole ter da so za pogovore namenjene govorilne ure in roditeljski sestanki.« Sporno pa je bilo to, da je isti ravnatelj v letnem planu za isto šolsko leto navedel izboljšanje sodelovanja s starši. Napisala je tudi, da ni tako povsod. Le nekaj deset metrov od omenjene šole, kjer učitelji preko posrednika – ravnatelja sporočajo staršem, naj se odstranijo iz hodnikov šole, je druga šola, kjer so lahko starši prisotni tudi pri pouku (ne le na dan odprtih vrat šole). Zjutraj, ko pospremito svoje otroke v šolo, jih na hodniku pozdravi ravnateljica, s katero lahko izmenjajo kakšno potrebno ali pa samo vljudno besedo.

Pergar Kuščarjeva pravi, da bi bile velike »prenove« na marsikateri šoli potrebne tudi pri naših najbolj utečenih oblikah sodelovanja s starši: govorilne ure in roditeljski sestanki. Zaradi svojega dela, ki ga opravlja, pozna kar nekaj učiteljic, ki znajo organizirati sestanke tako, da vzpostavijo vzdušje sproščene diskusije in potem s starši pa tudi z otroki, ki so povabljeni na sestanek, rešujejo probleme in načrtujejo nadaljnje akcije ter sodelovanje – včasih tudi ob čaju in sadju. Žal pa so še vedno bolj prisotni frontalni samogovori, tudi pred vrati učilnic, kjer se odvijajo govorilne ure, so včasih vrste, ki se nikamor ne premaknejo. Včasih se učitelj le neverjetno dolgo pogovarja s posameznimi starši, drugič pa ima v času

edine govorilne ure še roditeljski sestanek. To je nespoštljiv odnos do staršev. Odgovornost za taka dogajanja nosi vodstvo šole. Avtorica za vzgled navaja ravnateljico McMillan, ki za svojo šolo pravi, da pripada vsem: staršem, zaposlenim in učencem. Pravi, da je naloga šole izobraževati otroke in k temu prispevajo vsi, od staršev do vrstnikov, od hišnika do celotnega osebja šole. A osrednjo vlogo pri izobraževanju otrok imajo starši. Ti so, v nasprotju z učiteljem, vedno odgovorni za svoje otroke. Zato mora šola razvijati sodelovanje s starši in spoštovati njihov prispevek. Spoštovanje in pripravljenost partnerjev, da se poslušajo, je najpomembnejše za vzdušje šole. McMillanova pravi, da še ni srečala staršev, ki ne bi skrbeli in ne bi sodelovali pri izobraževanju. Kadar dela s socialno-ekonomsko prikrajšanimi starši, vidi, da imajo negativne šolske izkušnje in zaradi tega nizko samozaupanje. Zato tudi sami verjamejo, da niso sposobni izobraževati. Učitelj lahko misli, da niso dovolj skrbni, ker ne sprašujejo. Težava pa je v tem, da taki starši ne vedo, kaj bi morali vprašati, nimajo informacij in znanja, da bi lahko formulirali vprašanje. Zato mora šola razvijati strategije, ki bodo večale samozaupanje staršev. Šola jim mora dati informacije, drugačne izkušnje in spoštovanje. Slika 2 prikazuje, kako šestletni deklici v šoli Oakgrove uči svojo mamo dela z računalnikom. V šoli tako sodelovanje s starši podpirajo. Staršem so namenili celo sobo s kuhalnikom, kjer si lahko sami skuhamo čaj ali kavo in se pogovarjajo med sabo, medtem ko čakajo na svoje otroke. Kadar pa se pogovarjajo z učitelji, jih ti povabijo v zbornico, ker se tako lahko počutijo bolj enakopravne.

Slika 2: Včasih se tudi starši učijo od otrok, ki hodijo v šolo.



Zanimiv način sodelovanja s starši je uveljavljen tudi v Tsukubi na Japonskem. Starši kot prostovoljci pomagajo učiteljem med urami (npr. mati kot prostovoljka pomaga med uro

japonskega jezika fantku, ki se je priselil iz Koreje in uri jezika v razredu ne more tako dobro slediti).

Za nas so te oblike sodelovanja s starši neobičajne. Pergar-Kuščarjeva pa jih je predstavila zato, da bi lažje razumeli, da so starši v principu učiteljevi zavezniki in sodelavci, le pritegniti jih bi morali znati. Seveda pa tudi pri nas poznamo učitelje, ki imajo vedno »odprta« vrata za učence, dijake in študente. To so sproščene osebnosti z dobro poklicno samopodobo – verjamejo v delo, ki ga opravljajo, in v to, kako ga opravljajo.

O pomembnosti sodelovanja šole in staršev govorijo tudi raziskave (Vidmar, 1995b), v katerih so ugotovili, da ima aktivno sodelovanje staršev in šole pozitivne učinke na starše, otroke in na učitelje. Pri otrocih se predvsem kažejo v boljših učnih navadah in učnem uspehu, pozitivnem odnosu do šole, večji motivaciji za šolsko delo, zmanjšanju disciplinskih težav itn.

Sodelovanje staršev s šolo jemljejo otroci kot znak, da starši cenijo izobraževanje, da staršem ni vseeno, kaj se dogaja v šoli in da se zanimajo za njihovo delo. Tudi starši sami lahko veliko pripomorejo v tem sodelovanju. Lahko spoznajo otroka iz več zornih kotov, učitelji in svetovalni delavci jim lahko pomagajo pri reševanju težav in vzgojnih prijemih, lahko izmenjajo izkušnje z drugimi starši, pridobijo tudi novo znanje in pri vzgoji postanejo bolj samozavestni (Pušnik, Žarkovič-Adlešič, Bizjak, 2002).

1.2.1 TEORETIČNE UTEMELJITVE SODELOVANJA MED ŠOLO IN DOMOM

Bronfenbrennerjeva bioekološka teorija podpira vključevanje družine v izobraževanje in poudarja, da biološke predispozicije in dejavniki okolja vplivajo na razvoj človeka. Govori o podrobnostih v zvezi z okoljskimi sistemi, ki vodijo naše razumevanje izven učinka neposrednega okolja na otrokovo vedenje in razumevanje. Prepletenost razvojnega procesa in okolja je lepo razvidna iz modela ekosistema. Bronfenbrenner (1979, po Wright, Stegeline, 2003) meni, da je razvoj vsakega posameznika umeščen v vrsto okoljskih sistemov, ki se med seboj prepletajo in vplivajo na otrokov razvoj. Razvoj otroka poteka kot dvosmerna komunikacija med dokaj zapletenimi procesi različnih okolij in otrokom. Če hočemo te procese razumeti, moramo dobro poznati različna okolja in njihov vpliv na konkretnega otroka.

Mikrosistem sestoji iz tistih posameznikov in dogodkov, ki so posamezniku najbližji, v katerem posameznik vsakodnevno deluje, npr. nuklearna družina, kjer vsaka oseba vpliva na

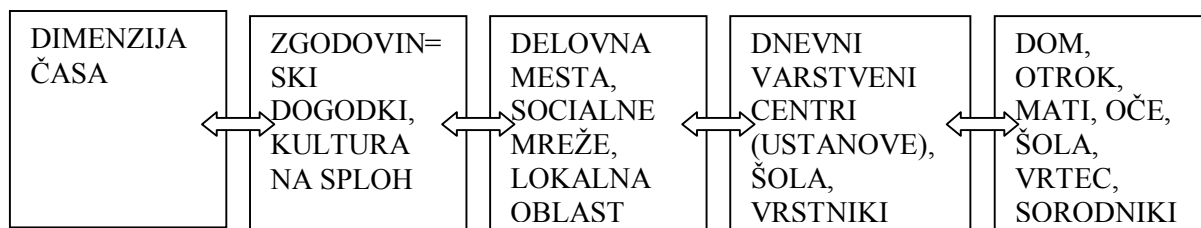
druge in druge nanjo. Drugi mikrosistemi so še šola, vrtec, sorodniki, cerkev ... Šola in druge vzgojno-izobraževalne ustanove so neposredni pomočniki družine in sodijo v krog najožjih povezav družine z okoljem.

Odnose, ki se razvijajo in obstajajo med temi mikrosistemi, avtor imenuje mezosistemi.

Okolje vsakega posameznika vključuje tudi eksosistem, ki ga sestavljajo šolski odbori (svet šole), vladne službe, delovna mesta in drugi lokalni uradi in ustanove. Ima bolj posreden kot neposreden vpliv na posameznika. Mikrosistem, mezosistem in ekosistem obstajajo znotraj širše kulture, ki ji avtor pravi makrosistem. Makrosistem sestavljajo splošni kulturni vplivi na vsakdanje življenje posameznika, npr. zahodna kultura je bolj individualistična, medtem ko so druge bolj kolektivistične. Peti, najširši sistem, je kronosistem, ki zajema časovno oz. družbenozgodovinsko dimenzijo. Sem sodijo spremembe v sestavi družine, zaposlenost staršev, preseljevanje, socialni nemiri, vojne (prav tam).

Slika 3: Bronfenbrennerjev ekološki model razvoja (povzeto po Stegelin, Wright, 2003).

KRONOSISTEM MAKROSISTEM EKSOSISTEM MEZOSISTEM MIKROSISTEM

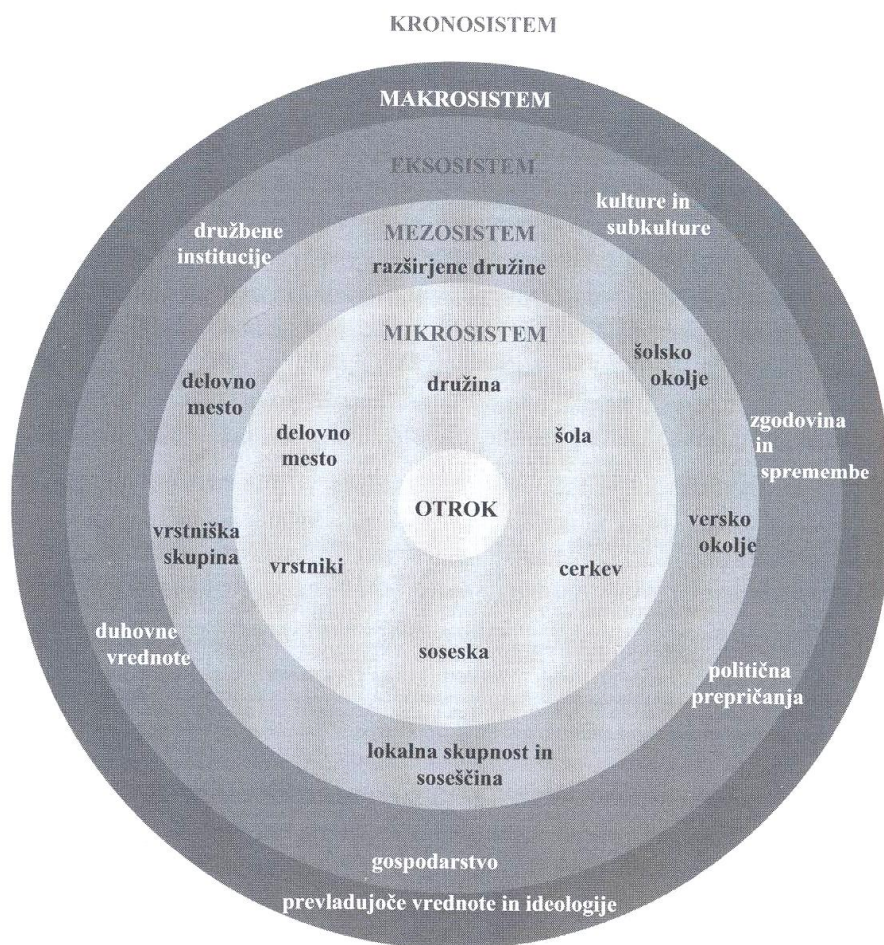


Bronfenbrennerjev model okolja gleda na otroke kot na skupek gnezdnih struktur.

Mikrosistem se nanaša na odnose med otroki in neposrednim okoljem. Mezoistem izpostavlja povezave med različnimi otrokovimi okolji. Eksosistem se nanaša na okolja, ki na otroka vplivajo, vendar otrok nanje nima pomembnega vpliva. Makrosistem vključuje širši kulturni prostor, v katerem se otrok razvija. Kronosistem pa nakazuje časovno razsežnost.

Po Bronfenbrennerju je človek oblikovalec lastnega razvoja s svojimi biološkimi in psihološkimi lastnostmi, nadarjenostmi, sposobnostmi in značajem. Če upoštevamo vsakega od teh sistemov, to zagotovo kaže na kompleksno naravo ekoloških vplivov na otroke. Mnogi strokovnjaki so prepričani, da razumevanje narave teh vplivov vodi v primernejše in učinkovitejše strategije optimalnega otrokovega razvoja. Te sisteme največkrat prikazujejo kot serijo koncentričnih krogov, kjer je posameznik znotraj najmanjšega kroga. Izhajajoč iz teh teorij je Bronfenbrenner raziskoval, kaj otroci potrebujejo od svojih družin in kaj družine potrebujejo od širše družbe (prav tam).

Slika 4: Koncentrični krogi model bioekološke teorije (Kostelnik, M. J., Whiren, A. P., Soderman, A. K., Stein, L. C., & Gregory, K., 2002, v Couchenour, Chrisman, 2004, str. 7).



Lernerjeva teorija družinskih sistemov (1989, v Couchenour, Chrisman, 2004) podpira Bronfenbrennerjevo teorijo, da se otroci razvijajo v kontekstu, in pravi, da družina ni sistem, znotraj katerega se razvija samo posamezni otrok. Družina je dinamični sistem, v katerem je otrok tisti, ki se spreminja, poleg tega pa odnos otrok – družina obojestransko vpliva na interakcijo z drugimi življenjskimi okolji in sistemi, kot na primer na šolo in na skupino vrstnikov. To stališče je imenovano razvojni kontekstualizem in se je razvilo iz prizadevanj, da bi povezovali teorije človeškega razvoja, ki se močno opirajo na biološke temelje in teorije družinske sociologije, ki poudarjajo družino kot osrednjo družbeno institucijo. Poleg razvojne kontekstualistične teorije, ki izhaja iz študija človeškega razvoja v obdobju celega življenja, tudi znanost o družini tudi poudarja sistemski pristop. Po družinski sistemski teoriji vse, kar se zgodi kateremu koli družinskemu članu, vpliva na ostale člane v družini, ker so člani v

družini povezani in delujejo kot družina oz. sistem (Olson, DeFrain, 1994, v Couchenour, Chrisman, 2004).

1.3 POGLED V POLPRETEKLO ZGODOVINO ŠOLE

Polpretekla zgodovina šole kaže, da so na sodelovanje med šolo in domom pomembno vplivala šolska reformna gibanja, ki so potekala med letoma 1960 in 1970 v Severni Ameriki in zahodni Evropi. Starši so bili v teh gibanjih precej kritični in v svojih zahtevah tudi prodorni. Nezadovoljni so bili s šolskimi programi, s pedagoškim delom (preslaba priprava na življenje in poklic). Prevelika razdalja med šolo in domom je negativno vplivala na socializacijo otroka in na njegovo učno učinkovitost. To so bili razlogi, zaradi katerih so zahtevali, da je treba v učnih načrtih in izvajanju le-teh bolj upoštevati specifiko šolskega okolja, učne situacije, posebnosti otrok, diferenciacijo programov in učnega procesa. Zahtevali so, naj bi bila šolska in družinska vzgojno-izobraževalna prizadevanja komplementarna (Resman, 1992a).

Mnoge države so odgovorile na nove izobraževalne in socialne zahteve staršev tudi tako, da so razširile legalne oblike participacije staršev. Zahtevale so večje vključevanje staršev na oddelčni in šolski ravni pa tudi regionalni in nacionalni. Zadnje dvoje ni zaživelo povsod. Tudi pri nas ne (prav tam).

Polpretekla zgodovina šole nam kaže, da je šolska politika zahodnoevropskih, vzhodnoevropskih in ameriških šolskih sistemov podpirala kompenzacijsko vlogo šole, in sicer predvsem v kompenzaciji pomanjkljive družinske vzgoje in v zmanjševanju socialne stratifikacije. Ker je bila poudarjena večvrednostna vloga šole pri vzgoji otrok, je šlo v bistvu za odnos šole do doma kot za odnos do klienta (stranke). V poznih 60. in v začetku 70. let pa prihaja do kvalitativnih sprememb. Prihaja do preobrata vzgojno-izobraževalnega dela v šoli, ki izhaja iz drugačnega pojmovanja pristojnosti družine in razumevanja družine kot dejavnika socializacije otroka. Šola začne vzpostavljati s starši partnerski odnos, za katerega je značilno komplementarno in kooperacijsko sodelovanje (prav tam).

V spreminjanju funkcije in položaja šole od kompenzacijske v komplementarno in kooperacijsko in položaja staršev od klientskega v partnerski prehaja tudi politična demokracija, ki daje staršem formalne pravice vplivanja na delo šole in učiteljev, v demokratično participacijo, v katerem se njihovi predlogi, stališča in zahteve spoštujejo in upoštevajo (Intihar, 2002).

Vzhodnoevropske države z enopartijskimi sistemi, vključno z nekdanjo Jugoslavijo, so podpirale in razvijale predvsem kompenzacijsko sodelovanje. To pomeni, da so se starši vključevali v šolo kot klienti, podpirali so šolo in cilje, ki jih je določila vladajoča politika. Za naše povojno obdobje v nekdanji Jugoslaviji je značilna politična demokracija, ki je dajala staršem v okviru samoupravljanja formalne pravice odločanja v vzgojno-izobraževalnem delu (prav tam).

1.4 VPLIV PRIČAKOVANJ STARŠEV NA ODNOSE MED UČITELJI, STARŠI IN UČENCI

Starši običajno menijo, da je dober učitelj tisti, ki uspešno sodeluje s starši. Skoraj vsaka študija o šolski učinkovitosti potrjuje, da je starševska vpletenost bistvenega pomena za uspešnost otrok in kvaliteto šole. Učiteljeva pripravljenost sodelovanja s starši je pomembna tako za učitelja samega kot tudi za kvaliteto šole.

Coleman (1998) navaja, da vsi starši verjamejo, da lahko svojim otrokom pomagajo, da se več in učinkoviteje učijo in da bi jim lahko še bolj pomagali, če bi učitelji pomagali staršem.

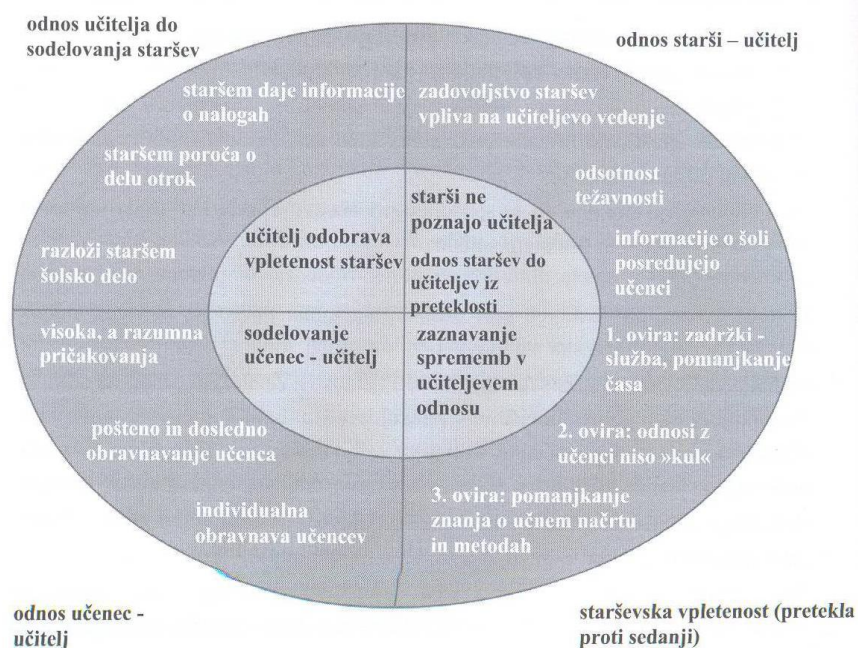
Coleman je skupaj s sodelavci izvedel zelo obsežno raziskavo z naslovom Sodelovanje pri učenju, s katero je proučeval sodelovanje staršev, učencev in učiteljev. Izsledki raziskave so objavljeni tudi v knjigi Parent, Student and Teacher Collaboration (1998). Nekaj bistvenih ugotovitev omenjene raziskave, v kateri se zrcalijo pričakovanja in stališča staršev:

1. Starši želijo vedeti, da lahko pokličejo učitelja kadar koli, se z njim pogovarjajo o čemer koli in da so v šoli dobrodošli.
2. Starši želijo, da učitelji ravnaajo z njihovimi otroki spoštljivo.
3. Starši spoštujejo prizadevanja učitelja, ki želi spoznati njihovega otroka kot posameznika.
4. Spoštujejo učitelja, ki je sposoben pri učencu doseči kar se da največ v akademskem in osebnem smislu.

Coleman meni, da obstajajo štiri enako pomembna področja, in sicer: odnos starši – učitelj, družinska zgodovina vključenosti, odnos učitelj – učenec in odnos učiteljev do starševske vključenosti (Slika 5). Znotraj področij na sliki so v notranjem delu pomembnejše in v zunanjem delu manj pomembne teme: npr. v jedru odnosa učitelj – učenec, kot si ga želijo starši, je odnos, ki se ga starši spomnijo iz svojih šolskih let, ideja sodelovanja. V jedru odnosa učitelj – starši pa je ideja, da učitelj sprejema starše kot sodelavce. Učitelji vplivajo na to, kako starši poučujejo otroke.

Starši želijo za svoje otroke učne standarde, ki so visoki, vendar realni. Zadovoljni so, če učitelji o visokih pričakovanjih obvestijo učence in starše, vendar želijo, da jih prilagodijo sposobnostim vsakega posameznega otroka. Starši so zadovoljni, ko učitelj njihovemu otroku v razredu nudi individualno pozornost, in zaskrbljeni, če tega ni. Veseli so, če dobi učenec na svoja vprašanja odgovore in če pri poučevanju učitelj tako dolgo razlaga, dokler otrok ne razume. Starši si tudi želijo, da bi z njihovimi otroki ravnali spoštljivo kot s posamezniki in jih v razredu ne bi izpostavljali in javno kritizirali. Občutljivi so za prizadevanja učitelja, da bi spoznal njihovega otroka kot posameznika tako v osebnem kot v akademskem smislu. Starše tudi skrbi, da bodo zaradi njihovih pritožb učitelju otroci trpeli negativne posledice, zato pogosto oklevajo z odstiranjem problemov. Učiteljev odnos do staršev prav gotovo vpliva na pripravljenost staršev za sodelovanje s šolo, na njihovo zaznavanje in doživljanje šole (prav tam).

Slika 5: Učiteljevo vodenje, ki je osrednjega pomena za starše (Coleman, 1998, str. 59).



Velika ovira pri sodelovanju med učitelji in starši so subjektivna mnenja obeh skupin. Učitelji menijo, da starši ne opazijo njihovega truda in zavzetosti za otrokov napredek. Starši se morajo počutiti v šoli dobrodošle in se zavedati, da je njihovo sodelovanje za napredek otrok, za učitelje in šolo kot institucijo pomembno. Dobiti morajo občutek, da sta njihov otrok in otrokov napredek na socialnem, emocionalnem in kognitivnem področju pomembna in se

njihov otrok ne izgublja v množici, temveč mu šola in učitelji namenjajo svojo pozornost in skrb, da bi čim bolj napredoval. Starši niso obvezani poslušati splošnih navodil učitelja, kako naj doma delajo z otrokom. Radi se pogovarjajo in pripovedujejo, zato je pomembno, da jim učitelji prisluhnejo. Največkrat sami od sebe prosijo za nasvete in pomoč pri vzgoji ter učenju svojih otrok (Coleman, 1998).

1.5 VZROKI ZA NEUSPEŠNO SODELOVANJE MED ŠOLO IN STARŠI

Pogosto se pojavlja vprašanje, zakaj se na ponujene načine in možnosti sodelovanja s šolo starši ne odzivajo tako, kot bi to od njih pričakovali. Wright in Stegeline (2003) kot najpogostejše vzroke, ki jih navajajo učitelji za neuspešno medsebojno partnerstvo, navajata naslednje vzroke: staršev šola ne zanima, ali so preveč zaposleni, mame bolj skrbijo zase kot za otroke, bolj jih zanima nakupovanje kot otroci, starši so jezni, kadar jih učitelji pokličejo, ali pa se sploh ne ukvarjajo z vzgojo svojih otrok. Med navedbami staršev pa zapišeta naslednje vzroke za nesodelovanje: učitelji nas ne želijo zraven, moji otroci ne želijo, da sem zraven, nimamo časa, učitelji pričakujejo več, kot zmorem narediti, ne morem vedeti, kaj učitelji želijo ipd. Takšni in podobni odgovori kažejo na nepripravljenost za medsebojno sodelovanje in so zaskrbljujoči tako za učitelje, šolo kot za družine.

Vzroki za nesodelovanje staršev se v slovenskih osnovnih šolah v marsičem ujemajo z navedbami, ki jih zasledimo v tujih raziskavah. Velkavrh v Polak (2008) navaja rezultate raziskave na vzorcu 295 staršev o sodelovanju staršev in šole na eni izmed slovenskih osnovnih šol. Osnovni cilj raziskave je bil ugotoviti, kateri so najpogostejši vzroki, za katere starši menijo, da zavirajo sodelovanje med šolo in starši.

Starši (59 %) so v večini menili, da sta pomanjkanje časa in prezahtopenost v službi najpogostejši vzrok, zaradi česar ne sodelujejo s šolo. 19 % staršev je navedlo, da je lahko vzrok v slabih izkušnjah staršev z učitelji in da starši ne najdejo pravega stika z učitelji. Kar 14 % staršev je menilo, da učitelji ne upoštevajo mnenj staršev. 7 % staršev je navedlo, da so starši nezainteresirani za sodelovanje s šolo in 5 % jih je bilo mnenja, da je lahko vzrok nesodelovanja neuspešnost otroka. V kategorijo »Drugo« so starši navedli še strah pred avtoriteto, občutek neenakosti, obveznosti v družini, slabe izkušnje staršev s šolo iz mladosti, pomanjkanje strpnosti v medsebojni komunikaciji, časovno omejene govorilne ure, formalizem, ki je prisoten v šoli in na ministrstvu, pomanjkanje varstva za mlajše otroke, lasten odpor do šole, beg od problemov, nezadovoljstvo z določenimi učitelji, pri katerih kljub

pogosti komunikaciji ni mogoče doseči sprememb. V omenjeni raziskavi pa so starši navajali tudi svoje želje, kako bi hoteli sodelovati s šolo. 12 % staršev je bilo mnenja, da si želijo več stika s šolo po internetu, prek telefona, spletnih strani in forumov. 5 % staršev je navedlo, da si želijo več komunikacije in aktivnejšo vlogo na roditeljskih sestankih, enak delež staršev pa si želi tudi več popoldanskih govorilnih ur in večje upoštevanje starševskih mnenj, predlogov ter sprememb s strani šole. Večina anketiranih staršev (54 %) je navedla še različne druge predloge za boljše sodelovanje med domom in šolo, npr. več vpogleda v pouk in predstavitve, več srečanj ob različnih priložnostih, kot so novo leto, zaključek šolskega leta. Želijo si tudi več neformalnih srečanj s starši, učitelji in otroki, kot so skupni izleti, tematski popoldnevi, dnevi odprtih vrat ipd. Odgovori kažejo, da si starši želijo sodelovati s šolo. Kar 26 % staršev je pripravljenih sodelovati pri različnih projektih, kjer bi lahko koristno uporabili svoje znanje. Kar petina staršev je pripravljena učencem predstaviti svoj poklic. 17 % staršev je pripravljenih pomagati pri izvedbi dobrodelne akcije, 16% staršev bi sodelovalo pri spremljanju učencev na izletu ali kakšni drugi dejavnosti, ki poteka v okviru šole. 5 % jih je pripravljenih pomagati učencem pri premagovanju učnih težav, 3 % staršev si želi voditi interesno dejavnost v šoli in 1 % staršev bi npr. sodelovalo pri organizaciji kolesarskega izpita. Nekateri starši (navedeno je pod drugo) so navedli, da bi s šolo sodelovali pri odločitvah, ki so pomembne za njihove otroke, da želijo prisostvovati pouku in razrednim nastopom in bi finančno pomagali kateremu od učencev. Raziskava je na splošno potrdila, da starši sodelovanje s šolo podpirajo, vendar zaradi pomanjkanja časa ne sodelujejo prav pogosto.

V spodnji tabeli so po avtorjih predstavljeni vzroki za neuspešno sodelovanje med domom in šolo.

Tabela 2: Vzroki za neuspešno sodelovanje.

Avtorji	Vzroki za neuspešno sodelovanje
Wright in Stegelin, 2003	Navedbe učiteljev: nezanimanje, nezainteresiranost, neskrbnost staršev, prezaposlenost. Navedbe staršev: učitelji in otroci nas ne želijo zraven, pomanjkanje časa, prevelika pričakovanja učiteljev.
Velkavrh v Polak, 2008	Raziskava: pomanjkanje časa, prezaposlenost v službi, starši ne najdejo pravega stika z učitelji, učiteljevo neupoštevanje mnenj staršev, nezainteresiranost, neuspešnost otroka, strah pred avtoriteto, občutek neenakosti, slabe izkušnje iz mladosti, pomanjkanje strpnosti v medsebojni komunikaciji, časovno omejene govorilne ure. Starši želijo sodelovati s šolo, boljše sodelovanje, biti aktivni, želijo upoštevanje mnenj in predlogov s strani šole, želijo pomagati, a jim primanjkuje časa.

1.6 SODELOVANJE MED ŠOLO (UČITELJI) IN STARŠI (DOMOM) V DRUGIH DRŽAVAH

Med starši (družino) in šolo (učitelji) obstajajo v drugih državah najrazličnejše oblike sodelovanja. V nadaljevanju je navedenih nekaj oblik sodelovanja v posameznih državah (po Žerovnik, 1998).

AVSTRIJA: Avstrija ima zelo razvite oblike sodelovanja in tudi poseben zakon o tovrstnem sodelovanju. Starši prostovoljno sodelujejo v zborih staršev šole in zastopajo svoje interese. Razrednik ali uprava šole se mora opredeliti do predlogov, želja ali pritožb staršev. Zbor voli svojega razrednega predstavnika med starši. Trije zastopniki staršev pa so tudi izvoljeni v odbor šolske skupnosti. Poznani so tudi šolski forumi, kjer so poleg učiteljev in ravnatelja navzoči zastopniki staršev. Šolski forumi odločajo o celotnem življenju in delu, financah in vzdrževanju šole.

Zanimiva je zakonodaja, ki obravnava sodelovanje šola – starši. Poznani so večeri za starše in prizadevanja za vzgojo za demokracijo.

BELGIJA: Na razpolago je veliko državnih in zasebnih šol, med katerimi starši prosto izbirajo; ta izbira pomeni hkrati tudi tesno sodelovanje med družino in šolo. Posebnost Belgije je v reševanju številnih problemov učencev z delovanjem svetovalnih centrov, ki so posredniki med družino in šolo.

DANSKA: V občinskih šolskih organih sodelujejo tudi starši. Čeprav parlament določa poglobitne naloge obvezne šole, šolski minister pa vzgojno-izobraževalne cilje posameznih predmetov, lokalni šolski organi in šolski sveti sami odločajo, kako bodo te naloge in cilje uresničevali.

V šolah je izrazit poudarek na vzgoji za demokracijo, zato so k sodelovanju spodbujeni učitelji, starši in učenci oziroma dijaki.

Izjemni so tudi programi za »medgeneracijsko izobraževanje«, kjer institucionalno organizirajo varstvo in programe učenja za otroke, medtem ko se starši izobražujejo.

FINSKA: Šolski odbor, v katerem sodelujejo starši, odloča o celotnem delu šole. Zadolženi pa so tudi za sodelovanje med šolo in krajevnim okoljem.

FRANCIJA: Svet šole sestavljajo izvoljeni zastopniki staršev, učiteljski zbor, zastopniki lokalnih oblasti in okrajni šolski inšpektor. V zadnjem desetletju načrtno poglobljajo tudi sodelovanje med šolo in družino s pomočjo političnih strank.

GREIJA: Organizirani so šolski odbori, v katerih sodelujejo starši in združenja staršev in skrbijo tudi za izobraževalne programe za starše.

IRSKA: Prek upravnih svetov, kjer sodelujejo zastopniki staršev, skuša irska vlada slediti zahtevam svoje ustave, ki opredeljuje družino kot najpomembnejšo vzgojiteljico otrok.

ISLANDIJA: Zaradi redke poseljenosti in oddaljenosti se je tod razvilo učenje doma. Starši so iz roda v rod učili otroke brati in pisati doma in še danes so aktivni v tem poslanstvu. Tudi v zakonodaji so si postavili za cilj, da šola sodeluje s starši. Starši se prostovoljno odločajo o

ustanavljanju svojih združenj, ki delujejo skupaj z učitelji. Starši lahko predlagajo spremembe v življenju in delu šole.

ITALIJA: Šolski sveti, kjer sodelujejo tudi starši, spremljajo delo šol. Organizirani so po provincah.

V zadnjem času razvijajo v didaktičnih okrožjih strokovna srečanja med starši in učitelji, kjer sodelujejo različni strokovnjaki z vzgojno-izobraževalnega področja. Inicijativo in organizacijo prevzemajo odbori staršev, ki so ustanovljeni z namenom, da bi hitreje in bolje reševali številne učne in vzgojne probleme, ki jih prinaša šola, in da bi skupno omogočili vsakemu otroku čim uspešnejši razvoj in napredovanje v izobraževanju.

Posebej je treba omeniti tudi komunikacije in obzirnost do staršev, ki jo zahteva vpeljana opisno ocenjevanje.

NEMČIJA: Poznana so posvetovalna telesa v pokrajinah, kjer sodelujejo starši. Starši so tudi organizirani v šolske forume, šolske konference in v skupine, ki reprezentirajo šolo.

Pomembna je tudi vključenost staršev v aktivnosti ministrstev za izobraževanje, socialo in družino.

NORVEŠKA: Nacionalni odbor staršev je stalno svetovalno telo v ministrstvu. Na lokalni ravni pa so organizirani sveti staršev.

ŠPANIJA: Na akademski ravni obstaja znanstveno združenje strokovnjakov pedagoških in družinskih ved ter tudi širša mreža središč, posvečenih družinskemu usmerjanju. Center za družinsko usmerjanje (Centro de orientación familiar) prireja tečaje in srečanja za izmenjavo zamisli in izkušenj.

ŠVEDSKA: Že v sedemdesetih letih 20. stoletja so pod vplivom raziskovalnih spoznanj Torstena Husena »o učeči se družbi« organizirali številne oblike izobraževanja, ki zajemajo tako rekoč vse starostne skupine, kjer ima tudi »družinsko izobraževanje« velik pomen.

ŠVICA: Starši kot državljani neposredno odločajo o vseh pomembnejših zadevah v šoli. V učiteljevem kontekstu »biti učiteljica, biti učitelj« je posebno poglavje o sodelovanju med družino in šolo. Povzemam (v Žerovnik, 1998): »Učiteljice in učitelji kakor tudi šola sama

morajo delati z razrednim starševskim svetom in razširiti naloge v izobraževanju staršev.«

»Učiteljice in učitelji so strokovnjaki za učenje in se posvetujejo o vprašanju učenja in vzgoje tudi s starši.«

»Oblikovanje učnih načrtov in učnih sredstev: pri postopku za njihovo potrditev morajo soglašati tudi starši. Tudi pri prilagajanju na spremenjen utrip življenja in dela družine (delovne sobote) išče šola skupaj z družino za učenca sprejemljive rešitve. Struktura pogovorov naj poteka v okvirih socialnega partnerstva.«

VELIKA BRITANIJA: Šolski upravni sveti, kjer sodelujejo tudi starši, imajo veliko besede glede upravljanja in dela v šoli.

Pomembno in zelo razširjeno je učenje v angleških družinah za tuje dijake in študente.

Družine so povezane s šolami; učenje jezika za mlade se povezuje tudi s spoznavanjem družinskega življenja in njene dinamike. Ta oblika se širi tudi v druge države. Dijaki, študentje za nekaj tednov ali mesecev odpotujejo v drugo državo, kjer obiskujejo šolo, živijo pa pri družinah, ki so jih voljne sprejeti. Na ta način se vsi veliko naučijo, predvsem upoštevanja različnosti, navad, strpnosti in medsebojnega razumevanja. S programi mednarodne izmenjave se pri nas ukvarjata fondacija Soros in agencija Kompas, pogosti pa so tudi zasebni dogovori.

Omeniti je potrebno še Škotski nacionalni kurikularni svet, ki izdaja posebno brošuro z naslovom: Starši in kurikulum.

GOLE WALDORFSKE PEDAGOGIKE so skoraj v vseh evropskih državah. Posebna intenzivnost sodelovanja med družino in šolo temelji na enotnem konceptu. Tovrstna osnovna in srednja šola je tudi v Ljubljani.

K partnerskemu odnosu družine in šole slovenska šolska zakonodaja ne vzpodbuja. Številne šole same raziskujejo in razvijajo v okvirih inovacij organizacijske in vsebinske oblike partnerstva, posnemajo pa tudi nekatere uveljavljene oblike drugih držav (prav tam).

1.7 RAZISKAVE O SODELOVANJU MED ŠOLO IN DOMOM V SVETU IN PRI NAS

Raziskave v svetu kažejo, da prevelik razkorak med šolo in domom negativno vpliva na socializacijo in vzgojno-izobraževalno učinkovitost učencev. Nasprotno pa dobro sodelovanje med šolo in domom spodbuja in podpira učenčev celostni napredek in razvoj (Intihar, 2002). Montgomery (1999) odgovarja na vprašanje, zakaj starše aktivno vključiti v življenje in delo šole, na podlagi rezultatov različnih študij, ki kažejo:

- da otroci dosegajo višje akademske dosežke, če so starši vključeni v njihovo formalno izobraževanje,
- da motivacija otrok za šolo narašča,
- da postanejo otroci bolj samozavestni in bolje obvladujejo svoje okolje,
- da je samopodoba staršev bolj pozitivna, če s šolo dobro sodelujejo,
- da imajo otroci iz manjših, socialno ogroženih družin in okolij največ koristi,
- da imajo dobro načrtovani in obsežni programi sodelovanja s starši trajne učinke.

Podobne ugotovitve navajajo tudi drugi raziskovalci, ki pozitivne vplive dobrega sodelovanja še bolj razširijo na starše in učitelje. Starši in učitelji postanejo v pogostejšem skupnem sodelovanju bolj pozitivno naravnani drug do drugega, medsebojno se podpirajo in izboljšujejo komunikacijo. Starši so se pripravljene intenzivneje vključevati v življenje in delo šole. Povečajo obseg stikov s šolo, v katero tudi bolj zaupajo. S svojimi otroki se bolj poglobljeno povezujejo, pri vzgoji otrok so uspešnejši (Intihar, 2002).

Učitelji več časa namenjajo poučevanju. Pri vzgojno-izobraževalnem delu so uspešnejši, ker se bolj usmerjajo v učni proces in v medosebne odnose (Vidmar, 1995a, po Sheriden, 1992). V raziskavah najdemo tudi vprašanja in odgovore, kako prispevati k večji motiviranosti staršev za sodelovanje. Morisson in McIntire (v Resman, 1992a) menita, da so manj formalni odnosi med starši in učitelji edini način za razvijanje medsebojnega zaupanja. V manj formalnih odnosih so se starši pripravljene pogovarjati bolj odkrito o svojem otroku, o pričakovanju in skrbi za njegovo prihodnost. V neformalnih oblikah sodelovanja razvijajo starši samozavest in odgovornost. Formalne oblike sodelovanja (govorilne ure, roditeljski sestanki) omogočajo staršem predvsem pravico biti informirani, ne omogočajo pa razvijanje medsebojnega zaupanja, zmanjševanja odporov in negativnih izkušenj, ko so bili starši v vlogi šolarjev in zdaj kot starši svojim otrokom.

Intihar (2002) meni, da kvalitetno načrtovanje, ciljno naravnane, realizirane in ovrednotene formalne oblike sodelovanja, ki jih s pomočjo andragoških metod in oblik dela (pedagoške delavnice, timsko delo, okrogle mize, metoda progresivnega podvajanja, metoda proučevanja primerov, metoda dialoga) izvedemo čim manj formalizirano, pripomorejo k večjemu zaupanju v učitelja in dejanskemu vključevanju v delo šole. Takšen način sodelovanja je protiutež klasičnim roditeljskim sestankom in govorilnim uram, kjer so starši frontalno in individualno vodeni v podrejeni vlogi pasivnih poslušalcev.

Zabukovčeva (1992) je v raziskavi, ki jo je opravila na eni izmed ljubljanskih šol, ugotovila, da si učitelji bolj kot starši želijo prijetno šolo, ki bi upoštevala različne vidike otrokovega razvoja. Starši zaznavajo sebe v šoli v pasivni vlogi. Učitelji želijo s starši navezati trdnejše odnose in doseči njihovo večje vključevanje v delo šole.

Čagran (1998) v raziskavi o razredništvu v osnovni šoli ugotavlja, da imajo učitelji, še zlasti razredniki, največ težav prav pri nalogah, ki zadevajo sodelovanje z družino, s starši. Največ težav imajo učitelji pri reševanju socialnih in drugih družinskih razmer, sledita še poznavanje družinskih razmer in oblike sodelovanja s starši. Razrednike predvsem obremenjujejo skupinske oblike dela s starši (izobraževanje staršev), diskusije in vodenje roditeljskega sestanka.

Tudi naslednja raziskava kaže na to, da imajo razredniki pri delu s starši precej problemov in težav, še zlasti s komunikacijo. Komunikacijske vzorce obnašanja, ki jih uporabljajo pri učencih, pogosto prenašajo tudi na starše. Kar pa seveda ni v skladu s pogovorom v partnerskem odnosu, ki si ga želijo starši. Razredniki pravijo, da niso dovolj usposobljeni za pogovor s starši (Pušnik, 2000).

Intiharjeva (2002) navaja tudi raziskave, ki kažejo na to, da potrebujejo učitelji posebna znanja in spretnosti, s pomočjo katerih bi lažje premagovali težave, ki jih imajo pri sodelovanju s starši. Glede na to, da nekateri dodiplomski programi, po katerih se usposablja prihodnji učitelji, namenjajo malo pozornosti področju dela s starši, potrebujejo učitelji dodatno strokovno spopolnjevanje, ki lahko poteka po različnih poteh, in sicer od samoizobraževanja do vključevanja v različne dodatne vseživljenjske izobraževalne programe. Med posebna znanja in spretnosti spada razvijanje nekaterih osebnostnih lastnosti in socialnih spretnosti (samozavest, empatija, prilagajanje, ustvarjalnost, komunikacija), ki so potrebne za organizacijo in vodenje dela s posameznikom, s skupino, za delo in sodelovanje s starši. Delo s starši spada na področje andragogike (principi, metode in oblike dela), zato naj bi se učitelji izobraževali tudi v tej smeri. Posvetiti bi se morali tudi družini, zlasti družinski

pedagogiki, da bi lažje opravljali svoje pedagoško poslanstvo z otroki in mladostniki, da bi lažje sodelovali s starši, z družinami.

2 PARTNERSTVO MED UČITELJI (ŠOLO) IN STARŠI (DOMOM)

2.1 OPREDELITEV POJMA PARTNERSTVO

Partnerstvo ima kot odnos med dvema ali več osebami socialni značaj, vprašanje je le, za katero področje družbenega življenja gre: gospodarstvo, politiko, neprofitne dejavnosti, družino, šolo. Je oblika socialne prakse, je resnica, ki se začne v dvoje. Nadaljnje opredelitve partnerstva se bodo pokazale z odkrivanjem njegovih funkcij. Pri partnerstvu med starši in učitelji mislimo na prehodno fazo šolanja otrok in mladine, pri partnerstvu med delodajalci in delavci mislimo na aktivno obdobje odraslih (Novak, 1998). Bastiani (1993) je mnenja, da je termin partnerstvo rabljen pogosto in nekritično. Bolj primerno bi bilo govoriti o koristnih načinih partnerskega delovanja kot pa o nečem vsakdanjem. Tako avtor poda Pughovo (1989, po Bastiani, 1993) definicijo partnerstva, ki poudarja skupen namen sodelujočih v predšolski vzgoji, Drmmondovo definicijo (1991, po Bastiani, 1993), po kateri je uspešno partnerstvo predvsem v dejanjih, komunikaciji in odgovornosti za dejanja, in Walfendaljevo (1998, po Bastiani, 1993) definicijo, ki sega na področje posebnih potreb in poudarja vpletenost partnerjev v odločitve in izvajanje procesa.

Novak (1998) zapiše, da izkušnje kažejo, da se lažje družijo ljudje z enakimi interesi kot nasprotujočimi. Zato velja: kakršni starši, takšni otroci in kakršen učitelj (razrednik), takšni učenci. Po idealnem modelu je partnerstvo na področju edukacije nenehno učeči se dialog o učenju med vsemi udeleženci. Pri tem avtor misli na učenje namenskih, samoumevnih, vseobsežnih kategorij in tudi odprtost oseb(nosti) za sprejemanje dejanskega stanja.

Čim več partnerskih vlog mora človek igrati, tem bolj površno jih igra; in če igra samo eno, se mu ta zdi nenadomestljiva. Partnerja lahko igrata različne vloge znotraj istega odnosa, vendar imata vsaj en skupni interes. Vprašanje dominacije je hkrati vprašanje kontrole, ko partnerja drug drugega zrcalita glede na stanje duha in sta drug drugemu komplementarna. Če prevladuje ta funkcija, zveza razpade. Pahljača različnih kvalitet partnerstva od slučajnih do najbolj potrebnih je odvisna od zastavljenega cilja. Kakovost partnerstva se nanaša na kvaliteto življenja in mišljenja. Partnerstvo je oblika učenja drug od drugega, ker celota odnosov ni dana, ampak si jo je treba prisvajati z osmišljanjem vedno znova (prav tam).

Partnerstvo je medij pretoka idej, rezultatov dela in človeškega kapitala. Čim intenzivnejši je pretok, tem lažje se odnosi znotraj partnerstva maksimalizirajo. Partnerstvo ni po Moellerju (1996, po Novak, 1998) nikoli popolnoma zavestno, vendar je stopnja ozaveščenosti odvisna od pogostosti in intenzivnosti stikov. Stik med družino in šolo je stik med svetom življenja in svetom sistema, med formalno edukacijo, ki poteka po nenapisanih pravilih, in formalno edukacijo, ki sloni na šolski zakonodaji in profesionalnem etičnem kodeksu. Čeprav se strokovnjaki veliko manj ukvarjajo z vprašanji usposabljanja staršev kot učiteljev, je očitno, da otrok potrebuje tako dobre starše kot šolo. Medtem ko učitelj dobiva več uporabnih nasvetov za reševanje problemov z učenci (Anderson, 1997, Bluestein, 1996, Kiriadou, 1997, po Novak, 1998), pa imajo starši precej manj izbire priročnikov za preseganje vzgojnih težav z otroki. Vprašanje je, koliko je možno razvijati partnerstvo znotraj formalno enakih in dejansko različnih. Medtem ko se je poklic učitelja profesionaliziral, ostaja funkcija starševstva nekvalificirana in s tem neverificirana. Starši so tako najšibkejši člen v odnosu šola – družba.

Partnerstvo je v praksi težko doseči. Resničen napredek je pogosto neenakomeren (Bastiani, 1993). Partnerski odnos med starši in učitelji omogoča drugačno percepcijo učiteljev o vlogi staršev, prav tako pa spreminja percepcijo staršev o učiteljih in njihovi odgovornosti do staršev. Partnerski odnos med starši in učitelji ni statičen, spreminja se skladno z interesi staršev in šole. Troha (1988, po Vidmar, 2001) ugotavlja, da ostajata dominantna vzgojna interesa staršev otrokov učni uspeh in potreba, da ta otrok dobi solidno izobrazbeno podlago za nadaljnje šolanje in poklic. Takoj za tem pa je za starše pomembno, kakšen je učiteljev odnos do njihovega otroka. Tega interesa učiteljem neposredno ne izražajo in ga učitelji ne prepoznavajo. Pomembnost medsebojnih odnosov se pokaže v starševski želji, da obdržijo dobre odnose s šolo, pred željo po kakovostnejši organiziranosti vzgojnega dela in po kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. Starši torej iščejo v sodelovanju osebno dimenzijo. Čim bolj bodo izhodišča učiteljev in vodenje šole zasnovana centralistično ter čim bolj je kontrolirano izvajanje podrobnih predpisov, bolj bodo učitelji upoštevali zahteve šolskih oblasti, različni interesi staršev pa bodo moteči – za obe strani bodo izvor konfliktov. To pride do izraza tedaj, ko položaj in interesi niso jasno razvidni in definirani. Resman (1992c) doda, da usmerjenost v kolektivni uspeh na razredni stopnji, po katerem se ocenjuje kakovost učiteljevega dela, manjša možnost, da bi učitelji videli v starših partnerje za sodelovanje. V starših vidijo osebo za doseganje lastnih ciljev: nadziranje otrok pri učenju in pisanju domačih nalog ter podporo pri zahtevah, ki jih postavljajo v razredu.

Učiteljeva naravnost v uspeh in napredek vseh učencev presega individualistično naravnost staršev.

Razhajanja med nacionalnimi in individualnimi interesi šole in doma povzročajo začaran krog, če ga obojim v sodelovanju ne uspe preseči. V procesu je partnerstvo stadij, ki si ga želimo doseči (Bastiani, 1993).

Bastiani (1993) pravi, da bo o pravem partnerstvu mogoče govoriti šele takrat, ko bo sodelovanje med starši in učitelji globlje in stiki ne bodo le racionalno-instrumentalni. Nejasno je, kakšni so ti drugi stiki. Ministrstvo za šolstvo je v Sloveniji partnerstvo do sedaj videlo le na treh ravneh: opravičevanje izostankov učencev, roditeljski sestanki in govorilne ure. V zadnjem letu se je pripravil vzgojni načrt, pri katerem so poleg učiteljskega zbora in učencev sodelovali tudi starši. Partnerstvo, ki ni neizoblikovano, gre v smeri pričakovanj, da se bo družina odprla šolski instituciji, da se bosta šolsko in družinsko življenje družila, da starši ne bodo zavzeli defetistične drže v odnosu do drugih socializacijskih dejavnikov, vse skupaj pa je tudi formalno kodificirano v zakonodaji. Razvoj partnerstva je torej odvisen od vrste dejavnikov: od vloge politike in zakonodaje, razpoložljivosti primarnih sredstev, od posedovanja veščin za proučitev sedanjega mišljenja in prakse in od učenja ob izkušnjah.

Za razliko od nas so v razvitem svetu pravice in dolžnosti staršev do šole in šole do staršev že uveljavljene. Epstein (1995, po Novak, 1998) jih je strnil v naslednje tipe:

1. tip: starši podpirajo učenje otrok za šolo in komunikacijo med šolo in družino;
2. tip: člani družine pomagajo učiteljem v šoli in prihajajo k socialnim aktivnostim, igram, koncertom, športom;
3. tip: vključenost staršev v domače učenje otrok, supervizija domačih nalog, pomoč pri iskanju ustreznih knjig ipd. kot pri delitvi neformalnih aktivnostih;
4. tip: participacija staršev pri odločitvah in vodenju politike šole;
5. tip: partnerstvo med starši, šolami, poslovnimi in drugimi skupnostmi, ker je mnogo organizacij udeleženih pri edukaciji otrok.

Novak (1998) tako meni, da marsikje drugod po svetu starši bolje sodelujejo s šolo kot pri nas. Starši imajo v odnosu do šole različne drže od brezbriznosti do pretirane zaskrbljenosti in od prikritih do odkritih odnosov. Sodelovanje učitelja s starši se zaenkrat ne šteje h kvaliteti njegovega dela. Drugače pa bi bilo, če bi starši postali plačniki te storitve.

Intiharjeva in Kepčeva (2002) navajata tri kompleksne dejavnike, ki vplivajo na sodelovanje med šolo in domom. Pravita, da je formalno in neformalno sodelovanje vsebinsko področje sodelovanja in usmerjanje sodelovanja odvisno od: ideološkega koncepta šolske vzgoje in izobraževanja in konkretne šolsko-politične izpeljave, ki lahko postavlja bolj v ospredje učni uspeh ali pa širšo socializacijsko funkcijo; deklariranega in splošnega razumevanja vloge družine in šole v razvoju otroka in pričakovanih vlog staršev in šole ter od njihove pristojnosti in odgovornosti.

Partnerski odnos daje staršem več pravic, hkrati pa povečuje njihovo odgovornost za socializacijo in učenje otrok doma, nalaga jim drugačno funkcijo, kot jo imajo v kompenzacijskem razmerju in klientskemu položaju (Resman, 1992a). Tudi to sta lahko (med drugim) oviri za partnersko sodelovanje.

V spodnji tabeli so prikazane posamezne opredelitve partnerstva po avtorjih.

Tabela 3: Opredelitve pojma partnerstvo.

Avtorji	Opredelitve pojma partnerstvo
Troha (1988, po Vidmar, 2001)	Starši iščejo v sodelovanju osebno dimenzijo.
Pughova definicija (1989, po Batiani, 1993)	Poudarja skupen namen sodelujočih v predšolski vzgoji.
Drmmondova definicija (1991, po Batiani, 1993)	Uspešnost partnerstva se izraža predvsem v dejanjih, komunikaciji in odgovornosti za dejanja.
Resman, 1992	Usmerjenost učitelja v kolektivni uspeh na razredni stopnji manjša možnost, da bi učitelji videli v starših partnerje za sodelovanje. V starših vidijo osebo za doseganje lastnih ciljev. Starši imajo več pravic, hkrati se jim povečuje odgovornost.
Bastiani, 1993	V praksi ga je težko doseči, resničen napredek je pogosto neenakomeren. Sodelovanje med starši in učitelji mora biti globlje in stiki ne le racionalno-instrumentalni (to je pravi partnerski odnos).

Avtorji	Opredelitve pojma partnerstvo
Epstein (1995, po Novak, 1998)	Za razliko od Slovenije so v razvitem svetu pravice in dolžnosti staršev do šole in šole do staršev že uveljavljene.
Moeller (1996, po Novak, 1998)	Ni nikoli popolnoma zavestno, stopnja ozaveščenosti je odvisna od pogostosti in intenzivnosti stikov.
Anderson, 1997, Bluestein, 1996, Kiriadou, 1997, po Novak, 1998	Starši so najšibkejši člen v odnosu šola – družina.
Idealni model (Novak, 1998)	Je nenehno učeči se dialog o učenju (namenskih, samoumevnih, vseobsežnih kategorij in tudi odprtost oseb(nosti) za sprejemanje dejanskega stanja) med vsemi udeleženci.
Novak, 1998	Je oblika učenja drug od drugega, celota odnosov ni dana, vedno znova jo je potrebno prisvajati z osmišljanjem, je medij pretoka idej, rezultatov, rezultatov dela in človeškega kapitala. Marsikje drugod starši bolj sodelujejo s šolo kot pri nas.
Socialni značaj (Novak, 1998)	Odnos med dvema osebama.
Walfendaljeva definicija (1998, po Batiani, 1993)	Sega na področje posebnih potreb, poudarja vpletenost partnerjev v odločitve in izvajanje procesa.
Intihar in Kepec, 2002	Trije kompleksni dejavniki vplivajo na sodelovanje med šolo in domom.
Vzgojni načrt (MŠŠ), 1. desetletje 21. stoletja	Odprtje družine šolski instituciji, druženje šolskega in družinskega življenja, formalno kodificiranje v zakonodaji.

2.2 ZAKAJ PARTNERSTVO MED UČITELJI (ŠOLO) IN STARŠI (DOMOM)

Sodelovanje med učitelji (šola) in starši (domom) je v vzgojno-izobraževalnem procesu nujno. Starši oziroma družina so primarni vzgojni dejavniki, šola pa je sekundarni vzgojni dejavnik. Po mnenju Žerovnikove (1998) starši kot soustvarjalci primarne vzgojne institucije družine ostanejo primarni vzgojitelji svojih otrok tudi v času njihovega šolanja. Za ustvarjalno

harmonijo med šolo in domom kot dvema življenjskima, učnima in vzgojnima prostoroma otroka, ki se med seboj izredno prepletata, se morajo truditi tako učitelji kot starši.

V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju (1995) je opredeljeno načelo sodelovanja učenk oziroma učencev, učiteljic oziroma učiteljev in staršev. » Starši morajo imeti vpogled v delo in življenje šole: dostopne jim morajo biti informacije o delovanju šole kot institucije, o šolanju njihovih otrok, dejavno se lahko vključijo v delo šole, vendar ob jasno začrtanih mejah problematike, ki je v domeni stroke. Šola mora poskrbeti za varovanje pravice do zasebnosti učenk in učencev ter njihovih staršev«.

Pergar-Kuščerjeva (1999) pripisuje velik pomen sodelovanju učiteljev z vsemi starši. Učitelji se morajo namreč zavedati, da želijo vsi starši (izobraženi in manj izobraženi, komunikativni in zadržani) svojemu otroku najboljše ne glede na to, kakšno je njihovo prepričevanje. Včasih se pojavijo težave, ker starši sami ne vedo, kako bi svojemu otroku pomagali in ga usmerjali, da bi uspel na različnih področjih. Dober učitelj bo znal takšne starše usmerjati, jim svetovati in jih opogumiti pri njihovem delu.

Razlog za poudarjanje pomembnosti partnerstva ni le v zapisani pravici staršev, da odločajo o izobraževanju svojih otrok, ampak je predvsem v želji, da bi s skladnostjo institucionalne in družinske vzgoje gradili kontinuiteto vzgojnih vplivov in s tem možnost za čim bolj učinkovito razvojno pot otrok. Partnerstvo s starši ponuja večje možnosti za individualen pristop k otroku. Pšundrova (1994) pravi, da če je učitelj bolj individualno orientiran v posameznega učenca, če mu gre torej predvsem za učenčev individualnost, potem je seveda nujen predvsem partnerski odnos s starši, saj lahko tako spoznava učenca z vseh strani, tudi tistih, ki jih je sicer v šoli težje spoznati. Učenčev domače delo, njegova izraba prostega časa, hobiji, nagnjenja, področja domače uspešnosti, učenčev delovni ritem, vse to lahko pomaga odkriti drugačne razsežnosti poklicnega vzgojnega delovanja. Starši pa dobijo vpogled v otrokovo šolsko delo, v njegove uspehe in neuspehe.

Tudi Ličnova (1999) ugotavlja podobno. Torej, da sta osnovni izhodišči partnerstva dve: družina je za otroka temeljna skupnost in družina ima svoje potrebe. Družina ostaja kontinuiteta v diskontinuiteti različnih institucij. Vsebina partnerstva med domom in šolo se nanaša na komplementarnost agensov socializacije. Zato je potrebno medsebojno poznavanje sistema vrednot z njihovo etično komponento, ki velja doma oziroma v šoli.

Skladnost družinskih in institucionalnih vzgojnih prizadevanj bistveno vpliva na učinkovitost in celovitost otrokovega razvoja. Velika prednost partnerstva je prav v tem, da izredno poudarja vzajemno sodelovanje. Partnersko sodelovanje med domom in šolo daje veliko več

priložnosti za individualno obravnavo otroka, ker učitelj bolje pozna družino, starši pa šolo. »Da bi gradili sozvočnost vzgojnih vplivov, je potrebno medsebojno poznavanje sistema vrednot z njihovo etično komponento, ki velja doma oziroma v šoli. Poznavanje razlik med domom in šolo vodi v iskanje skupnih točk, ki oklepajo polje delovanja« (Ličen, 1999, str. 49). Vse to pa se lahko uresničuje, če se učitelj in starši pogovarjajo odprto, če šola s svojo kulturo spoštuje in vzpodbuja starše k sodelovanju, da postanejo enakovredni soustvarjalci življenja in dela na šoli.

Družina in šola imata torej v rokah niti otrokove prihodnosti. Obema je temeljna naloga omogočiti in usmerjati razvoj otrokove osebnosti. Obema so skupne želje in prizadevanja za zdrav otrokov razvoj in srečno prihodnost. 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 lahko preraste tudi v svetovanje in izobraževanje staršev pa tudi učiteljev, ko dobijo dopolnjeno predstavo o učencu. Z vzgojo v družini in s sodelovanjem s starši lahko postane učitelj bogatejši, učinkovitejši in popolnejši. Vzajemno delovanje učitelja in staršev je torej koristno za otrokov razvoj pa tudi za starše in učitelje (Pšunder, 1998).

Pšundrova (1998) opozarja tudi na to, da če želimo biti učitelji uspešni pri svojem delu, moramo dojeti učenca in njegovo okolje kot entiteto, sistem, ki ima svoje meje, pravila, sposobnosti, probleme in specifične načine reševanja problemov. Vsak član skupine ali okolja ima specifične sposobnosti integracije v kontekst okolja, v katerem živi in dela, in v mnogo primerih bo učiteljevo delo usmerjeno v razvoj teh sposobnosti. Učitelj pa mora vedeti, da ni dveh identičnih učencev, ki bi živela v dveh identičnih okoljih, in ni obrazca, po katerem lahko reši vse probleme. Učinkovit je lahko le tisti učitelj, ki dela z učencem in s starši, ne pa, če ločeno obravnava primer učenca in primer staršev in daje pa tudi poudarek na celovito obravnavo učenca kot edinstvenega bitja, ki deluje v okolju, v katerem živi.

Koncept partnerstva uresničujemo različno, zmeraj pa izhaja iz kulture sodelovanja med šolo in drugimi socialnimi mrežami, ki jim otrok pripada. Če se je v preteklosti predvsem poudarjalo, da mora šola popravljati napačno domačo vzgojo, danes poudarjamo pomen iniciativ posameznih staršev in iščemo prednosti, da bi gradili mrežo odnosov med učenci, učitelji in starši. To lahko uresničujemo le, če so dobri medsebojni odnosi pomembni za obe strani in če sta obe strani pripravljeni za odprt pogovor. Starši naj bi imeli svoje predloge pri oblikovanju načrta šole. To pomeni, da bi celotna atmosfera šole razvijala navade, ki podpirajo sodelovanje staršev. Danes se dogaja tudi, da učitelji zavračajo tesno sodelovanje,

ker nočejo, da bi se starši vtikali v njihovo delo. Starši so pogosto vabljeni v šolo šele tedaj, ko njihovemu otroku krepko zaškriplje. Če učitelj sodeluje s starši, si delita delo in odgovornost za razvoj in napredek učenca. Partnerstvo med starši in učitelji ne nastaja samo od sebe, ampak ga uresničujejo oboji – učitelji in starši (Ličen, 1999).

2.2.1 OVIRE IN PREDNOSTI ZA PARTNERSKO SODELOVANJE

Učitelji se pogosto sprašujejo, kako starše pridobiti za plodnejše sodelovanje, kako jih motivirati oziroma, kako spodbuditi njihovo motiviranost. Odgovor je v tem, da znamo tako ravnati z njimi, da bodo zadovoljni s svojim pedagoškim poslanstvom, ki je pomembno povezano s pedagoškim poslanstvom učiteljev in šole. Starši bodo zadovoljni, ko bodo spoznali, v čem je smisel sodelovanja, če bodo dobili občutek in osebno izkušnjo, da so prispevali pomemben in učinkovit delež k ciljem, ki vodijo k zdravemu, uspešnemu razvoju in napredku otroka in mladostnika. Starše je težko motivirati za sodelovanje, ker se njihova stališča, želje, interesi, pričakovanja in potrebe (po sprejetosti, varnosti, spoštovanju, uspehu) zelo razlikujejo od pričakovanj in potreb učiteljev (Intihar, Kepec, 2002).

Tradicija in lastne izkušnje staršev imajo velik vpliv na sodelovanje. Starše je kljub temu, da je šola vse bolj odprt sistem, težko prepričati, da so jim dane drugačne možnosti. Odprta šola temelji na akcijskem raziskovanju in se staršem odpira s ponudbo različnih vsebin, formalnih in neformalnih oblik sodelovanja. Z dobro predstavitvijo jim omogoči vpogled v življenje in delo šole, s taktnim posluhom jih vabi k sodelovanju in vključevanju v različne dejavnosti. Vse osebe šole navezuje spoštljiv in prijazen stik s starši in učenci. Odprta šola postaja kulturno izobraževalno središče okraja in kraja (Intihar, Kepec, 2002).

Učiteljev odnos do staršev je najpomembnejši motivacijski dejavnik kot to velja tudi za učiteljev odnos do učencev. Učitelj komunicira s starši na dveh ravneh: na osebni ravni kot učitelj z imenom in priimkom in na institucionalni ravni kot predstavnik šole. Starši se hkrati z mnenjem, ki si ga ustvarijo o učitelju, ustvarijo mnenje o šoli, meni Ličnova (1999). Tudi učitelji imajo lahko težave s sodelovanjem. Menijo, da je načrtovanje programskih aktivnosti za otroke dovolj in tako ne posegajo po programih za starše. Pogosto se za sodelovanje s starši ne čutijo dovolj usposobljene. Učitelji lahko postanejo zafrustrirani, saj nekateri starši dajejo občutek, da učitelji prevzemajo del starševske dolžnosti, pa tudi, da učitelji odpravljajo morebitne napake staršev, ki nastajajo pri vzgoji otrok (Rockwel, Andre, Hawley, 1995). Subjektivna mnenja, stališča, prepričanja staršev in učiteljev je težko preseči, dokler jih ti ne

ozavešijo in se odločijo za spremembe. Mnogi starši so prepričani, da učiteljev ne zanimajo njihovi otroci, podobno pa mislijo tudi učitelji, da staršev ne zanima učiteljev trud, ki ga vlaga v delo. Pogosto so starši v stiskah s šolo že vnaprej prepričani, da bodo morali poslušati navodila učiteljev, kako naj z otrokom delajo. Dober občutek pa dobijo, če učitelji tudi njih poslušajo, jih sprašujejo o otrocih, prosijo za nasvete in pomoč. To je recipročen odnos – odnos sprejemanja in dajanja medsebojne pomoči in nasvetov, kar spodbuja partnersko sodelovanje (Intihar, Kepec, 2002). Resman (1992c) pove, da se starši večjih problemov ne lotevajo neposredno, pač pa prek vodstva šol ali šolskih oblasti.

Starši so obremenjeni s službo, mnogi z brezposelnostjo, in imajo zato malo časa za sodelovanje s šolo. Še zlasti ne želijo sodelovati na širših področjih življenja in dela šole. Prav je, da jih v njihovih stiskah razumemo, se jim časovno prilagodimo, če gre za individualni pogovor o otroku. Otrokove stiske in težave so pogosto povezane tudi s problemi staršev. Vse to vpliva na otrokovo učno-vzgojno uspešnost. Druga skrajnost so preambiciozni starši, ki se zaradi egocentričnih interesov zlahka vključijo v delo oddelka, učitelja, šole. To ima lahko negativne posledice za druge starše, učitelje in učence (Intihar, Kepec, 2002).

Starši manj uspešnih otrok imajo manj zaupanja v šolo in učitelja. Mnogi starši otroku ne znajo in ne morejo pomagati, ker niso dovolj izobraženi. Dostikrat tega ne zmorejo tudi starši, ki imajo več izobrazbe. Negativne izkušnje nemoči in razočaranja starše potiskajo v podrejen položaj. Izogibajo se sodelovanju z učiteljem, mu prepuščajo nekatere naloge, čeprav bi jih s skupnimi močmi rešili uspešneje. Učitelj pridobi starše za sodelovanje le, če jih dovolj spozna: otrokov položaj v družini, vzgojne vplive družine na otroka, vzgojne težave, ki izvirajo iz socialnega, ekonomskega, etničnega idr. položaja družine v družbi. Tako se lažje poglobi v njihove stiske in težave, jih razume in jim pokaže, da ima tudi sam težave. Starši mislijo, da je njihov otrok najslabši. Bojijo se za njegovo prihodnost, smili se jim in jezni so nanj, ker mu ne znajo pomagati. Dvomijo o učitelju, obsojajo ga, da otroka ne mara in mu dela krivico. Podobno razmišljajo tudi učitelji. Starši in učitelji so obremenjeni s previsokimi pričakovanji, čustveno obremenjeni ne najdejo uspešnih načinov reševanja problemov. Starši se iz strahu, da ne bi situacije poslabšali, umaknejo, pogovor z učiteljem prekinejo (Intihar, Kepec, 2002). Podobno razmišljajo tudi Rockwel, Andrejeva in Hawleyjeva (1995), ki pravijo, da imajo nekatere družine lahko številne težave. Starši se težko vidijo v vlogi učitelja, pomanjkanje samozavesti jih odvrne od sodelovanja. Neustrezne veščine, mišljenje, da jih učitelji ne spoštujejo, dodatno otežujejo sodelovanje. Starši učitelje večinoma vidijo kot avtoritete in lahko čutijo, da s tem, ko ne sodelujejo z njimi, otroku bolj pomagajo, kot če bi

sami delovali napačno.

Še več težav imajo starši otrok s posebnimi potrebami. Ob srečanjih s strokovnjaki se spopadajo z mnogimi ovirami. Starše najbolj moti neustrezna komunikacija, tako ustna kot pisna. Starši se pritožujejo, da strokovnjaki dajo premalo informacij, da so te pomanjkljive, netočne, napačne, da je informacij preveč naenkrat in da jih zaradi rabe strokovnega izrazja ne razumejo. Strokovnjaki namreč ne upoštevajo znanja staršev o problematiki, čustvenega stanja, trenutne sposobnosti za sprejemanje in razumevanje povedanega. Starši vidijo ovire v pomanjkanju empatije strokovnjakov za njihov trenutni položaj, ocenjujejo, da so le-ti celo čustveno hladni. Naštete ovire povezuje skupna dimenzija, ki je bila malo prej navedena kot osrednji motivacijski dejavnik za sodelovanje staršev s šolo.

Pomanjkanje razpoložljivih strokovnih služb predstavlja naslednji problem staršev. Občutek imajo, da ne dobijo pomoči, ki bi jo potrebovali, oz. je ta ponujena minimalno in v velikih časovnih presledkih. Službe so tudi preveč oddaljene od doma in za starše to pomeni psihično in fizično obremenitev. Za službe starši menijo, da so slabo organizirane (npr. netočnost srečanj). Motivirajoče deluje, če starši vsakič čutijo, da so nekaj pridobili, da jih strokovnjaki spoštujejo, upoštevajo mnjenja in so obveščeni o problematiki otroka. Otroci potrebujejo nepretrgano obravnavo, starše moti večkratna menjava strokovnjakov, pomanjkanje tehničnih pripomočkov, didaktičnega materiala, igrač ipd. (Novljan, 2004).

Vsi programi ne spodbujajo in ne podpirajo sodelovanja staršev. Rockwel, Andrejeva in Hawleyeva (1995) ovire vidijo v pomanjkanju časa s strani zaposlenih v šoli ali v pomanjkanju denarja za družinske programe, saj so nekateri programi omejeni na določene centre.

Novak (1998) vidi spodbude pri razvijanju partnerstva v tem, da sta družina in šola usmerjeni v prihodnost in naj bi gojili predvsem znanje o organski povezanosti življenja. Starši lahko delujejo enotno prej navzven do šole kot pa navznoter v družino. V družini pogosto obstaja dvotirna vzgoja ali pa enotirna materina vzgoja z odsotnim očetovstvom. Šola je pred nalogo, da do določene meje izenači prejeti kulturni kapital in pri tem razvija različne interese in sposobnosti učencev. Išče se ravnotežje med nasprotji šolske in družinske edukacije. Družina postaja tudi sama izobraževalna celica zaradi višje izobrazbe staršev in razpoložljivih tehničnih sredstev. Starše zanima učna uspešnost otrok. Ovire pri razvijanju partnerstva pa se med drugim kažejo v nedefiniranih področjih sodelovanja staršev in učiteljev. Učinkovitost partnerstva starši – učitelji je odvisna od avtoritete, ki jo učitelji imajo. Avtoriteta bo v prihodnosti slonela na drugačnih vrednotah: na znanju in profesiji, ljubezni namesto avtoriteti

strahu, sodelovanju namesto distance in na inovativnem mišljenju v smislu participacije ter anticipacije. Sodelovanje ovirajo odtujeni medsebojni odnosi ter kurikularizacija šole in skrita kurikularizacija družine. Prevladuje model komunikacije zmagam – izgubiš pred zmagam – zmagaš. Pri nas se preveč zanaša, da bodo vse uredile šolske reforme, državni predpisi in kurikularne komisije. Starše in učitelje še danes bolje povezuje vaška srenja kot mestno okolje. Učitelji v času študija ne dobijo socioloških znanj, ki bi jim omogočila ovrednotiti informacije v socialnem okolju otroka v smislu spoštovanja njegove osebnosti in ocenjevanja znanja. Starši sporočajo primarne podatke o socializaciji, učitelji pa jih pretežno sprejemajo prek varljivih občutkov.

Ovire in prednosti za partnersko sodelovanje so prikazane v spodnji tabeli.

Tabela 4: Ovire in prednosti za partnersko sodelovanje.

Ovire za partnersko sodelovanje	Prednosti za partnersko sodelovanje
Starši ne vedo, v čem je smisel sodelovanja (ne dobijo občutka, da so prispevali pomemben in učinkovit delež k ciljem).	Spoštljiv in prijazen stik osebja v šoli s starši in učenci.
Potrebe in pričakovanja staršev in učiteljev se razlikujejo (nemotiviranost).	Šola postaja kulturno izobraževalno središče okraja in kraja.
Lastne (negativne) izkušnje staršev.	
Učitelji ne posegajo po programih (dejavnostih) za starše (neusposobljenost).	Obojestransko poslušanje, nudenje pomoči, nasvetov.
Prepričanost staršev: učiteljev ne zanimajo njihovi otroci.	Učitelji razumejo stiske in težave staršev, jih razumejo in pokažejo, da imajo tudi sami težave, časovna prilagoditev pogovorov staršem.
Starši se lotevajo večjih problemov preko vodstva šol.	Usmerjenost družine in šole v prihodnost (gojenje znanja o organski povezanosti življenja).

Ovire za partnersko sodelovanje	Prednosti za partnersko sodelovanje
Obremenjenost staršev s službo, brezposelnostjo (pomanjkanje časa za sodelovanje).	Starši otrok s posebnimi potrebami: strokovnjaki jih spoštujejo, obveščajo o problematiki otroka, upoštevajo mnenja, starši pridobijo občutek, da so od njih nekaj pridobili.
Starši in učitelji so čustveno preobremenjeni s previsokimi pričakovanji. Starši zaradi strahu (poslabšanje situacije) prekinejo pogovor z učitelji.	
Manj zaupanja v šolo in učitelje (starši manj uspešnih otrok), občutek nemoči in razočaranja (nezmožnost pomagati otroku).	
Preambiciozni starši.	
Pomanjkanje samozavesti pri starših, mnenje, da jih učitelji ne spoštujejo, da so avtoriteta.	
Nedefinirana področja sodelovanja staršev in učiteljev.	
Odtujeni medsebojni odnosi.	
Prevlada modela zmagam – izgubiš pred zmagam – zmagaš.	
Prepričanost učiteljev: staršev ne zanima njihov trud za delo.	
Starši otrok s posebnimi potrebami: neustrezna komunikacija s strani strokovnjakov, pomanjkanje empatije, pomanjkanje in slaba organizacija razpoložljivih strokovnih služb, pomanjkanje tehničnih pripomočkov, pomanjkanje časa zaposlenih, pomanjkanje denarja za družinske programe.	

2.3 MODELI SODELOVANJA, VKLJUČEVANJA IN POVEZOVANJA

Prvi stik s šolo je pomemben tako za starše kot za učence. Sprejem v novo okolje namreč trajno oblikuje odnos do ustanove, ki jo bodo učenci obiskovali vrsto let. Stiki med starši in šolo so pomembni, saj omogočajo razumevanje različnih življenjskih in socialnih situacij, ki jih doživlja otrok. Na podlagi raziskav Mills (1996) izpostavlja, da segajo korenine vključevanja staršev v šolo kakšnih štirideset let nazaj. Poudarja, da je sodelovanje staršev izjemnega pomena za šolanje otrok. Le izjemoma se dogaja, da otrok v celoti razvije svoje zmožnosti, ne da bi mu pri tem pomagali starši in učitelji. Partnerstvo med starši in šolo ponuja veliko možnosti. Tu gre predvsem za zmožnost medsebojnega poslušanja in sodelovanja. Današnji način organiziranja šole še intenzivneje izpostavlja sodelovanje med domom in šolo, kot ga omenja Mills. Vključevanje staršev in njihovo sodelovanje je vedno intenzivnejše, pomembnejše, zato sta obe strani soodgovorni za otrokov napredek in razvoj. Brooks (2001) navaja, da so ljudje v preteklosti menili, da je imela šola bolj primarno vlogo pri izobraževanju otrok, starši pa bolj sekundarno vlogo (zbiranje denarja, prostovoljno delo). Starši verjamejo, da lahko pomagajo svojim otrokom, da se učinkoviteje, več in bolj natančno učijo. Pri tem pričakujejo pomoč s strani šole oz. učiteljev.

Na sodelovanje med šolo in domom vplivajo različni dejavniki: koncept vzgoje in izobraževanja – šolska politika, vloga družine in šole v razvoju otroka, pričakovane vloge staršev in šole, njihove pristojnosti in odgovornosti, nacionalna tradicija, socialno-ekonomski status šolskega okolja, cilji šole ter strokovna usposobljenost učiteljev (Intihar, Kepec, 2002). Demokratična šola se lahko razvije le v demokratični družbi in zahteva drugačno ureditev šole, aktivne oblike in metode dela ter stil dela po meri učenca in mladostnika. S tem se ustvarja vzdušje, ki je prilagojeno in usmerjeno v razvoj otroka. Za takšno šolo so značilni dobri odnosi, kjer vlada spoštovanje, razumevanje in medsebojno zaupanje (prav tam). V Evropi se srečujemo z dvema konceptoma sodelovanja, eden je značilen za centralizirane, drugi za decentralizirane sisteme. V centraliziranih sistemih podpirajo predvsem kompenzacijsko sodelovanje, v katerem so starši v podrejeni vlogi klientov, v smislu politične demokracije podpirajo šolo in cilje, ki jih je določala vladajoča politika. V decentraliziranih sistemih pa je večji poudarek na partnerskem, komplementarnem in kooperativnem sodelovanju. V smislu politične demokracije se predlogi, želje in stališča staršev poslušajo in upoštevajo (Intihar, Kepec, 2002). Kooperativni, partnerski odnos z demokratično

participacijo, ki vključuje tudi premik v šole, in koncept, ki temelji na otroku (Child oriented koncept), pomeni, da postanejo učitelji odgovorni za svoje pedagoško delo neposredno tudi staršem, ne samo šolskim oblastem in političnim institucijam, v katerih so zastopani tudi starši. Koncepta sta prikazana ekstremno. Obe vrsti šol (privatne šole, internatske kot primer za prvi koncept in npr. angleške šole v 80-ih letih 20. stoletja za drugi koncept) se po načinu sodelovanja z domom razlikujeta z vidika odgovornosti za otrokov razvoj. Primeri tako skrajne polarizacije ne obstajajo, večina zahodnoevropskih šol se nahaja med obema skrajnostma (Resman, 1992a).

Model sodelovanja s starši, ki je predstavljen v dokumentu *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age Eight* (Razvojni stopnji prilagojeni programi dela z otroki v zgodnjem otroštvu od rojstva do 8. leta starosti), predstavlja sodelovanje, vključevanje in usklajevanje med vsemi udeleženci, ki so vpleteni v zgodnje učenje, in je vodič za doseganje ciljev pri zgodnjem učenju (Bredekamp, 1987).

V dokumentu je poudarjeno, da je družina otrokov prvi učitelj. Poleg fizične in čustvene podpore oblikujejo starši svoj lasten pristop k izobraževanju in učenju. Poleg pomembnih ciljev so navedeni tudi standardi, ki vključujejo: informiranje staršev o filozofiji programa in o načinu delovanja, usmerjanje prvošolcev in njihovih družin, komuniciranje s starši o načinu vzgajanja, pozitivno, odprto sprejemanje staršev v razredu ob vsakem času, vzpodbujanje, vključevanja družinskih članov v program, obveščanje staršev o dnevnih dogodkih, poročanje staršem o spremembah pri otroku (fizičnih, socialnih in psihičnih) ter organiziranje srečanj, kjer teče pogovor o otrokovih potrebah, napredku in dosežkih ter obveščanje staršev o dejavnostih prek pisnih obvestil, telefonskih klicev, oglasnih desk, biltenov (Polak, prav tam). Model Točno od začetka (Right From the Start) – Nacionalnega združenja državnih svetov za izobraževanje (The National Association of State Boards of Education – NASBE) govori o vlogi vključevanja staršev in o načelu, da lahko samo s pomočjo iskrenega spoštovanja vloge staršev učitelji pričakujejo podporo pri svojem delu. Čeprav bi morali biti starši oz. družine del šolske skupnosti, vsi niso pripravljeni sprejeti sodelovalne vloge. Med drugimi so razlogi za nesodelovanje lahko tudi jezikovne in kulturne ovire, nezainteresiranost družinskih članov, izobrazba staršev in stališča učiteljev ter drugih svetovalnih delavcev šole (prav tam).

Pomembna raziskovalka Epstein je s sodelavci utemeljila šest pristopov glede vključevanja staršev (Epstein, Coates, Salinas, Sanders, Simon, 1997).

Ti pristopi so oblikovani tako, da pomagajo staršem in učiteljem zgraditi partnerski odnos, ki bo v prid otrokom različne starosti:

1. pomoč staršem pri starševstvu in šoli pri razumevanju družin,
2. dvosmerno verbalno komuniciranje z družinami o šolskih programih in napredku otrok na relaciji dom – šola in šola – dom,
3. vključevanje družin kot prostovoljcev, poslušalcev in gledalcev v šoli in na drugih lokacijah (vključujejo jih zato, da podpirajo otroke pri učenju),
4. vključevanje družin pri delu z otroki in učenju doma,
5. vključevanje družin kot nosilcev odločanja v šolskih svetih, organizacijah učiteljev in staršev, odborih in drugih starševskih skupinah,
6. nudenje uslug skupnosti in koordiniranje denarnih sredstev s podjetji, agencijami in drugimi lokalnimi skupinami v prid družini, otrokom in šoli.

Swap (1993) je v svojem delu *Developing Home – School: From Concepts to Practice* predstavila modele odnosov med šolo in domom, in omenja zaščitniški model ter model prehajanja med šolo in domom:

a) **ZAŠČITNIŠKI MODEL** loči funkcije šole in doma s tem, da starši prenesejo odgovornost za izobraževanje otrok na šolo. Starši menijo, da je šolsko osebje odgovorno za rezultate učencev, učitelji pa sprejmejo vso odgovornost nase. Model je značilen za javne in zasebne šole in izključuje idejo, da so starši prvi in najpomembnejši učitelji svojega otroka, ki ga poznajo bolje kot kdor koli drug. Ta model nam pomaga razumeti starše, ki ne sprejemajo starševskih dolžnosti. Razlog je prepričanje, da slabo poznajo svojega otroka, dejstvo, da so tako ravnali njihovi starši, ali pa strah, da bi se znašli pred problemi in se morali z njimi ukvarjati. Model ne ustreza staršem, ki so skrbni do svojih otrok.

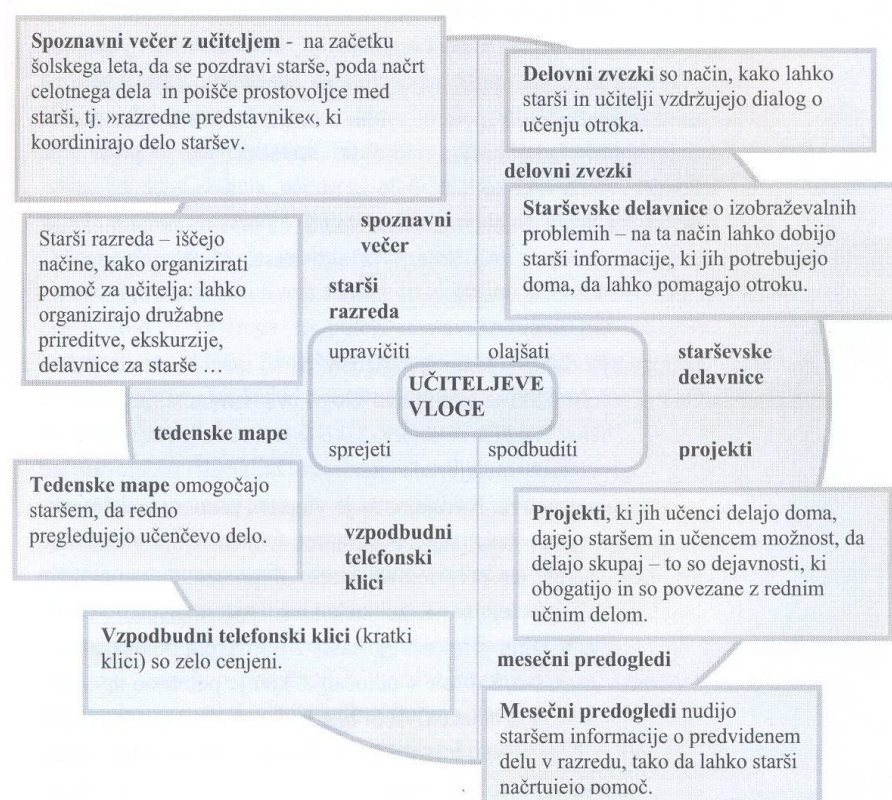
b) **MODEL PREHAJANJA MED ŠOLO IN DOMOM** opisuje prizadevanja staršev, da bi podprli cilje šole. Swap (1993) navaja osnovne predpostavke tega modela:

1. kontinuiranost pričakovanj in vrednost med šolo in domom spodbuja otrokove dosežke;
2. učitelji in svetovalni delavci v šoli bi morali ugotoviti, katere vrednote in veščine izven šole prispevajo k šolskemu uspehu;
3. starši bi morali doma podpreti pričakovanja šole, pomagati pri doseganju šolskega uspeha in zagotoviti, da otrok zadosti minimalnim šolskim in socialnim zahtevam.

Tipično za ta model je razumevanje vloge staršev, da podpirajo šolo na različne načine: prek bazarjev s prodajo peciva, z izgradnjo igrišč, zbiranjem materialov za nemoteno šolsko delo in pripravljanjem hrane za šolske zabave. Pri tem modelu se ne išče dvosmerne verbalne komunikacije in niti ni potrebna, vendar so mnoge od teh opravil primerne za starše, ki imajo čas, so pripravljeni sodelovati in obvladajo določene veščine. Imeti morajo tudi znanja, sposobnosti in spretnosti za vključevanje v delo z učenci. Ta model v vzgoji in izobraževanju ne prikazuje staršev kot enakopravnih partnerjev z učitelji.

Zanimiv je model sodelovalnega razreda, ki ga predstavlja Coleman (1998). Odnosi med učitelji in starši se oblikujejo prek otrok. Na izobraževalne odnose med starši in otroki skoraj vedno vplivajo učitelji. V preteklosti so starši sodelovali predvsem z učitelji, ki so jih spoštovali. To spoštovanje so starši razumeli kot dobrodošlico. Učitelji in starši so sodelovali, da bi spremljali in spodbujali napredek otroka. Starši pričakujejo, da bo učitelj sposoben oblikovati t.i. sodelovalni razred (Slika 6). Iz slike je razvidno, da učitelj sodeluje s starši na različne načine. Ti načini so: spoznavni večer z učiteljem, delovni zvezki učenca, starševske delavnice, projekti, mesečni predogledi, vzpodbudni telefonski klici in tedenske mape.

Slika 6: Sodelovalni razred. (Coleman, 1998, str. 60).



Glede na sodelovanje s šolo je Gordon (1983) izpostavil pet različnih vlog staršev pri sodelovanju s šolo: starši kot publika (starši so vključeni le kot opazovalci, ki gledajo nastope in spremljajo prizadevanja svojih otrok), starši kot neposredni in aktivni učitelji doma, starši kot prostovoljci, starši kot plačani uslužbenci (vodijo dejavnosti) in starši kot nosilci odločanja. Te vloge niso organizirane v hierarhičnem smislu in staršem vseh vlog ni treba sprejeti, da bi bili učinkoviti starši. Pri starševski vlogi so pomembni individualni interesi, njihova močna področja in čas (Velkavrh v Polak, 2008).

Nov model povezovanja družine in šole je **odprta šola**, ki konceptualno in empirično izpolnjuje zahteve humanističnih norm odgovornega starševstva v odprti družbi (Mušanovič, Rošič et al., v Pšunder 1998). Pšunderova (1998) poudarja, da temelji odprta šola na razvojno akcijskem raziskovanju. V njej sodelujejo starši in učitelji v partnerski komunikaciji, da bi se razvil pozitiven odnos staršev do šole in bi se starši usposobili za odgovorno starševstvo na področju vzgojno-izobraževalnih potreb svojih otrok. Program odprte šole vsebuje naslednje oblike sodelovanja: roditeljski sestanek, dan odprtih vrat, pedagoško delavnico, starševski kotichek, šola za starše, svetovalnico za starše, »kaj lahko naredim za svojo šolo«, razmerje učitelj – starši in skupne akcije. Program sodelovanja v odprti šoli sestoji iz aktivnosti, ki imajo natančno opredeljene cilje.

Resman (1991) poudarja, da ne smemo spregledati, da so mnenja o tem, koliko naj starši sodelujejo s šolo, kakšna je njihova vloga in pristojnost, po svetu in tudi pri nas precej različna. Razlike se kažejo tako v teoretičnih razpravah kot tudi v praksi. Mnogi učitelji menijo, da starši ne bi smeli sodelovati pri vprašanjih, ki so strokovne narave. Navajajo, da je v takem primeru sodelovanje staršev nepotrebno izgubljanje časa, saj morajo strokovnjaki svoja stališča na dolgo in široko utemeljevati ter prepričevati starše o pomenu ukrepov. Ko strokovnjaki »poučujejo« starše, se kaže nekakšen paternalistični odnos strokovnjakov do staršev. V takih primerih so starši v neenakem položaju in se ne morejo vključevati v razprave, kaj šele v odločanje, kjer je potrebno uporabiti strokovno znanje. Pri tem obstaja bojazen, da bi bile lahko strokovne utemeljitve preglasovane. Podobne pomisleke o šolskih vprašanjih imajo tudi starši. Večinoma si želijo sodelovati s šolo, vendar pa se zaradi nepoznavanja stroke bojijo osmešiti ali doživeti zavrnitev njihovega predloga. Starši pogosto predloge strokovnjakov le formalno potrjujejo, vendar se s tem pojavi vprašanje partnerskega odnosa: ali se do staršev obnašamo kot do partnerjev ali kot do klientov.

Ličnova (2003) predstavi tri Cunninghamove in Davisove modele sodelovanja učiteljev s starši.

V **ekspertnem modelu** ima učitelj mesto izvedenca (eksperta), ki obvladuje situacijo in odloča. Starši v tem primeru dobijo toliko informacij, kot učitelj meni, da jih potrebujejo. Starši so izločeni iz dogajanja v vrtcih, šolah. Na ta način prihaja do slabšega razumevanja in s tem do nezadovoljstva na obeh straneh. Otrok je zaradi pomanjkanja informacij viden le v luči obnašanja v šoli. Ker učitelji staršev ne opogumljajo, se v starših generira občutek nevednosti in nekompetentnosti. Tak aktivno pasivni model je priročen, kadar vlada negotovost, in je časovno ugoden, ker ne terja časa za dogovarjanje. Prvi model bi lahko predstavili s pomočjo gesla: jaz vem, kaj ti potrebuješ.

Pri **modelu prenosa znanja** so učitelji še vedno v vlogi eksperta, toda staršem priznavajo prednost pri poznavanju otrok, zato si prizadevajo, da bi del svojega znanja prenesli na starše. Staršem se v tem modelu priznava kompetentnost, vendar so še vedno v vlogi podaljškov učiteljev. Komunikacija je verbalno dvosmerna, zato je tudi otrok viden kot osebnost v šoli in doma. Starši in učitelji usklajujejo delo, zato je manj nesporazumov. Odgovornost je porazdeljena, četudi je še vedno v večji meri na strani učiteljev. Nevarnosti, ki tu pretita, sta, da ne zaznamo heterogenosti družinskega življenja, da vsem staršem ponujamo isto in da od staršev zahtevamo preveč. Zadnja leta je ta model vedno pogostejši v Sloveniji. Drugi model ustreza geslu: izberi iz ponujenega.

Model uporabnika je partnerski model. Na starše se gleda kot na uporabnike storitev, zato imajo pravico odločati in izbirati, kar je zanje najprimernejše. V procesu odločanja sta poklicni in naravni vzgojitelj enakopravna. Učiteljeva naloga je poslušati, razumeti starše in v skladu z njihovimi potrebami ponujati alternative. Pretok informacij je sproščen, odnosi sprejemanja so vzpostavljeni. V odprtem modelu je nemogoče vzdrževati superiornost in kazati le svojo podobo nezmotljivosti. Kakovost modela je, da starši in strokovnjaki v dialogu spoznavajo drug drugega. Slabost modela se kaže tedaj, ko starši pričakujejo nezmotljive učitelje. Model je za starše naporen, ker morajo razmišljati in biti aktivni. Naporen je tudi za učitelje, ker imajo navadno občutek, da nimajo nadzora nad dejavnostjo. Rezultati niso tako predvidljivi. Partnerski model zagotavlja geslo: povej, kaj rabiš.

Podobno kot Ličnova, vlogo staršev v razmerju do šole opredeljuje Štefanc (2004). Ugotavlja, da je na starše mogoče gledati kot na »problem«, na konzumente ali kot na partnerje.

Starši kot problem nastopijo takrat, kadar domače vzgojne prakse ali njih učinki interferirajo s pričakovanji, ki jih ima do njih institucija, tj. učitelji in vzgojitelji. Včasih je za percepcijo staršev kot problematičnih dovolj že dejstvo, da se le-ti po učiteljevi oceni ne zanimajo dovolj za otrokov napredek ali težave, ki jih ima ta v šoli.

Starši kot konzumenti storitev, ki jih zagotavlja šola, je predpostavka, ki izhaja iz razumevanja, da bo šolska ustanova najučinkovitejše delovala, če bo delovala v skladu z logiko tržne ekonomije.

Starši kot partnerji v skupnem prizadevanju za vzgojo in izobraževanje otrok se lahko udeležujejo v dveh oblikah: v smislu sodelovanja na kurikularni ravni ter na ravni upravljanja in vodenja institucije.

Glede na vlogo staršev otrok s posebnimi potrebami in vpletenost v sodelovanju s strokovnjaki Novljanova (2004) loči več modelov sodelovanja.

Starši kot laiki – bistvena značilnost laičnega modela je neravnotežje med strokovnjakom in staršem, ki je odvisen od njega. Strokovnjak ima strokovne pristojnosti in avtoriteto, ker oblikuje diagnozo in potek obravnave. S tega zornega kota delujejo starši kot laiki, ki jih strokovnjaki vidijo samo kot osebe, ki prinašajo informacije in sprejemajo nasvete. Pri tem se lahko pri strokovnjaku razvije neustrezen odnos, ki ga označimo kot ignoriranje (strokovnega) mnenja drugih strokovnjakov, skrivnostnost, pošiljanje staršev od specialista do specialista. Velja prepričanje, da lahko dobro z otrokom dela le za to usposobljen strokovnjak. Ob takem enodimenzionalnem in neustreznem ravnanju strokovnjakov s starši mnogi izmed slednjih razmišljajo, kako bi otroku sami pomagali in kako bi se izognili zgodnji obravnavi.

Starši kot šolarji in pacienti – staršev ne moremo spremeniti v šolarje in paciente samo zato, ker imajo otroka z diagnozo motnje npr. v duševnem razvoju. Staršem je znano mnenje, da je družina z otrokom z motnjo v duševnem razvoju »prizadeta« družina. Strokovnjaki s starši pogosto tudi komunicirajo kot s šolarji, ki so dolžni izpolnjevati njihova navodila, in menijo, da so sokrivi za napačno ravnanje z otrokom. Tak odnos vodi starše do tega, da odklonijo vsako pomoč in sodelovanje in dvomijo v ustreznost zgodnje obravnave. Razvrednotenje staršev je slaba podlaga za skupno sodelovanje; pri starših vzbudi strah in jih počasi vodi v

vse večjo odvisnost od strokovnjakov. Otrok s problemi še ne pomeni, da je družina s problemi. Starši niso nobeni šolarji in pacienti, ki jih je treba stalno ocenjevati in preverjati, vzgojne napake delajo vsi starši in še ne pomenijo napačne vzgoje.

Starši kot soterapevti – ta model pod vodstvom strokovnjakov dejavno vključuje starše pri terapevtskem delu z njihovim otrokom. Vključevanje staršev v strokovni del pomoči gre korak naprej od prejšnjega modela. Spremenjen vrednostni položaj staršev se izraža v različnih oblikah, pri čemer imajo starši pogosto vtis, da gre za tendenciozno, evforično zagnanost, za ustvarjanje propagandističnega odnosa. Mittler in Mittler (1983, po Novljan, 2004) menita, da so starši edini resni terapevti in najboljši pomočniki. Vključevanje staršev kot terapevtov vidita v kontekstu razvijanja novih tehnik pri zgodnji obravnavi otrok, ki so učinkovite le, če jih poznajo in znajo izvajati doma tudi starši. Nevarno je, da bi pri takem načinu dela starši dobili občutek, da ne smejo biti več starši, da so postali terapevti in so jih strokovnjaki vpeljali v delo z namenom, da bodo z otrokom doma izvajali razne vaje. Obstaja nevarnost (Warnike, 1983, po Novljan, 2004), da bi strokovnjaki prenesli odgovornost za uspeh ali neuspeh pomoči samo na starše. Ali še huje: neuspeh bi pripisali staršem in njihovemu pomanjkljivemu sodelovanju, uspeh pa dobri in intenzivni strokovni pomoči.

Partnerski model – partnersko sodelovanje obstaja takrat, ko se starši in strokovnjaki trudijo doseči optimalni razvoj otroka z njegovimi psihofizičnimi zmožnostmi. V takem odnosu obe strani prevzemata specifično odgovornost kakor tudi pogled na načine obravnave, ki temelji na njuni pripadnosti različnim sistemoma. Pri tem je treba izhajati iz enakovrednosti tako družinskega kot strokovno-profesionalnega sistema, kar se pokaže ravno zaradi obojestranske odvisnosti pri doseganju skupnih ciljev. Upoštevati je treba merila, kjer sodelovanje temelji na spoštovanju in izhaja iz enakovrednega položaja obeh partnerjev. Vsaka stran svoje informacije in sposobnosti vnaša v delo. Starši so tesno povezani z otrokom, poznajo vse njegove intimnosti in odgovore na vprašanja v povezavi s hranjenjem, spanjem, izločanjem, igro, poznavanjem oseb. Vedenje in izmenjava pristojnosti naj potekata odprto, da je obema stranema dovoljeno pokazati svoje omejitve, da ne bi eden od partnerjev imel občutek, da je izgubil svoj osnovni položaj, prihodnost in avtoriteto. Strokovnjak naj dela kot strokovnjak in naj staršem prepusti odločitev, koliko dela bodo prevzeli pri delu z otrokom in kako se bodo vključili v obravnavo. Starši naj obdržijo svojo vlogo staršev. Potrebe izhajajo iz starševskega življenjskega okolja, zato jih moramo zaznati senzibilno in spoštljivo. To zajema tudi

upoštevanje njihovih vrednostnih sistemov, standardov in življenjske filozofije ter zavestno sprejemanje in spoštovanje vloge, ki jo vidijo starši sami v procesu sodelovanja (Beveridge, 1983, po Novljan, 2004).

Staršem se zdi zelo pomembno, da bo njihov otrok pri skupnih zaposlitvah povsem zadovoljen. Tedaj bo vključitev v strukturirani program zgodnje obravnave zanje morda obremenitev in sprožilec notranjih konfliktov ali konfliktov z otrokom (Novljan, 2004).

Spodnja pregledna tabela prikazuje želene lastnosti staršev in strokovnjakov v partnerskem odnosu.

Tabela 5: Želene lastnosti staršev in strokovnjakov v partnerskem odnosu (O'Shea, 2001, po Novljan, 2004, str. 109).

STARŠI	STROKOVNJAKI
Topli, skrbni starši, ki spoštujejo druge.	Topli, skrbni strokovnjaki, ki spoštujejo druge.
Znajo poslušati informacije in rešitve, ki zadevajo otroka.	Znajo poslušati starše in druge strokovnjake, odgovarjajo brez vnaprejšnjih sodb.
Imajo pravico imeti in izraziti svoje mnenje.	Znajo sprejeti starše kot spoštovanja vredne osebnosti, ki so se sposobne spopasti z nastalim položajem.
Imajo pravico določiti obseg sodelovanja.	Znajo sprejeti dejstvo, da starši najboljše poznajo svojega otroka.
Imajo pravico določiti, kaj je pomembno in potrebno za otroka in družino.	Znajo obzirno povedati resnico.
Ima pravico vedeti, da jih strokovnjak posluša, in da je slišan.	Aktualne informacije staršem podajo skrbno in pozitivno.
Imajo pravico biti taki, kot so, brez kakršnega koli obsojanja.	Gojijo optimizem staršev, ne vzamejo jim upanja.

STARŠI	STROKOVNJAKI
Sprejeli naj bi dejstvo, da imajo strokovnjaki védenje o njihovem otroku in naj bi jim tudi pomagali pri otrokovem napredovanju.	So pošteni glede svojega strokovnega vedenja.
Podajo vse informacije o otroku in družini, ki so lahko v pomoč strokovnjaku pri delu.	Staršem pomagajo pri iskanju zamisli za pomoč otroku.
Pripravljeni so pomagati strokovnjaku pri iskanju ciljev, ki bodo v korist otroku in družini.	Starše spodbujajo k samostojnemu reševanju problemov.
Priznajo prispevek strokovnjakov pri delu z otrokom in družino.	Staršem priznajo izkušnje in uspeh pri delu z otrokom.

Toliko časa, dokler se bo razpravljalo o deficitu doma na šolsko učenje, toliko časa bosta družina in njeno delo z otrokom podrejena šolskim ciljem ali pa se bo favoriziralo tako sodelovanje, ki bo šlo v smeri intervencije v družinsko delo z otrokom. Takšno spoznanje zmanjšuje optimistično zaupanje v moč šole in učiteljev. Nerealno in nepravilno je pričakovati od učitelja več, kot je v danih okoliščinah zmožen narediti. Nekateri starši v celoti valijo odgovornost za neuspeh otroka v šoli na učitelje, kar pa lahko razumemo bolj kot le obrambno reakcijo na lastne napake. To ne pomeni, da se učitelj razbremenjuje odgovornosti za otroka, odgovornost za uspešno rast in učenje otroka se mora deliti, nihče ne sme biti pasivni opazovalec. Vsako sodelovanje še ni partnersko sodelovanje in ni izraz komplementarnosti prizadevanj šole in doma. Dobro sodelovanje se prav tako lahko razvije v primeru kompenzacijske vloge šole in klientskega odnosa do staršev. Klientski položaj staršev še ne pomeni pasivnega odnosa staršev do šole. Odnos bo odvisen od razumevanja vloge šole in vloge družine v socializaciji otroka, odvisen pa je tudi od vrste šole in šolskih ciljev (Resman, 1992b). Za različne starše so potrebne različne oblike sodelovanja.

V spodnji tabeli so pregledno predstavljeni vsi zgoraj opisani modeli sodelovanja, vključevanja in povezovanja šole (učiteljev) z domom (starši), navedeni so njihovi avtorji, leto ter ključni pojmi.

Tabela 6 : Modeli sodelovanja, vključevanja in povezovanja šole (učiteljev) z domom (starši).

Avtor	Leto	Ime modela	Ključni pojmi
Beveridge	1983	Starši kot laiki *	Neravnotežje med strokovnjakom in staršem (laikom), prepričanje: dobro dela z otrokom le za to usposobljen strokovnjak, enodimenzionalno, neustrezno ravnanje strokovnjakov s starši.
Beveridge	1983	Starši kot šolarji in pacienti *	Komunikacija strokovnjakov s starši podobna komunikaciji s šolarji (prizadet otrok, »prizadeta« družina). Odnos vodi v odklanjanje sodelovanja in pomoči, dvom v ustreznost zgodnje obravnave.
Beveridge	1983	Starši kot soterapevti *	Starši vključeni pri terapiji in delu z njihovim otrokom. Nevarnost: uspeh pripisan strokovnjakom, neuspeh staršem.
Beveridge	1983	Partnerski model *	Trud staršev in strokovnjakov za optimalni razvoj otroka. Enakovreden položaj, obojestranska odgovornost in spoštovanje.
Bredekamp	1987	Model sodelovanja s starši	Sodelovanje, vključevanje, informiranje in usklajevanje med vsemi udeleženci, družina je otrokov prvi učitelj.
Swap	1993	Zaščitniški model	Ločena funkcija šole in doma – odgovornost izobraževanja ima šola (starši ne sprejemajo starševskih dolžnosti).

Avtor	Leto	Ime modela	Ključni pojmi
Swap	1993	Model prehajanja med šolo in domom	Razumevanje vloge staršev (podpirajo šolo na različne načine), starši in učitelji niso enakopravni partnerji.
Coleman	1998	Model sodelovalnega razreda	Oblikovanje odnosov med učitelji in starši prek otrok, sposobnost učitelja za oblikovanje sodelovalnega razreda.
Pšunder	1998	Odprta šola	Starši in učitelji sodelujejo v partnerski komunikaciji (razviti pozitiven odnos staršev do šole, usposobljenost za odgovorno starševstvo).
Ličen	2003	Ekspertni model	Učitelj je ekspert – obvlada situacijo in odloča, starši so izločeni iz dogajanja v šoli, pomanjkanje informacij o otroku.
Ličen	2003	Model prenosa znanja	Učitelj je še vedno ekspert, priznava starševsko prednost pri poznavanju otroka, verbalno dvosmerna komunikacija, porazdeljena odgovornost, manj nesporazumov.
Ličen	2003	Model uporabnika	Je partnerski, starši imajo pravico odločati in izbirati, enakopravnost, odkrivanje drug drugega (z dialogom).
Štefanc	2004	Starši kot problem	Nezadostno zanimanje staršev za otrokov napredek in težave.
Štefanc	2004	Starši kot konzumenti (potrošniki)	Šola naj deluje v skladu z logiko tržne ekonomije (starši so porabniki storitev).
Štefanc	2004	Starši kot partnerji	Na kurikularni ravni in na ravni upravljanja in vodenja institucije.
Polak	2008	Rigth From the Start	Starši bi morali biti del šolske skupnosti, učitelji naj spoštujejo vlogo staršev. Starši niso vedno pripravljeni sprejeti sodelovalne vloge.

* Model velja pri sodelovanju staršev otrok s posebnimi potrebami.

2.3.1 PARTNERSKI PROGRAM V AMERIŠKIH ŠOLAH

Partnerski program v ameriških šolah (Sheldon, Van Voorhis, 2004) potrjuje pomen sodelovanja staršev z učitelji, ker le-to vpliva na izobrazbo otrok. Šola, dom in lokalna skupnost so pomembni in sistematično vplivajo na učenje otrok, in prekrivanje med temi okolji koristi otroku. Programi, ki so pomagali šolam sistematično organizirati in izvajati načrte, da bi vključili družine in skupnost v proces izobraževanja, so bili dobro ocenjeni. Šole so dobile orodja, trening, material in nasvete za ustanovitev, vzdrževanje in izboljševanje programov za partnerstvo. Šole s partnerskimi programi so izvajale aktivnosti s šestimi vrstami sodelovanja: starševstvo (pomoč družinam pri ustvarjanju podpirajočega domačega okolja), komunikacija (izmenjava mnenj in izkušenj o programu in napredku otroka), prostovoljstvo (organiziranje starševske pomoči v šoli), učenje na domu (nudenje pomoči družinam pri učenju in domači nalogi), sprejemanje odločitev (starši kot predstavniki in vodje šolskih odborov) in sodelovanje s skupnostjo (vključevanje sredstev in storitev skupnosti, da bi okrepili šolske programe). Med drugim se je izkazalo, da osnovne šole poročajo o intenzivnejših partnerskih programih med šolo, družino in skupnostjo kot srednje šole, bolj na razredni kot na predmetni stopnji, in manj v urbanem okolju kot na podeželju. Višji odstotek staršev je prejemalo šolska glasila, prostovoljno pomagalo šolam, učenci pa so imeli več interaktivnih domačih nalog. Za uspešnost programov so pomembni zadostna sredstva, kolegalna podpora, najmanj tri leta za izvedbo in evalvacija dela. Machenova, Wilsonova in Notar (2005) v raziskavi poudarjajo, da aktivno vključevanje staršev v učne načrte odpre alternativne možnosti za otrokov akademski uspeh. Pomembni sta količina kontaktov staršev s šolo in količina časa, ki ga ti prostovoljno posvetijo razredu. Starše to privede do učnih strategij, ki koristijo učencem. Hkrati svojim otrokom pošljejo pomembno sporočilo. Pokažejo jim, da jim ni vseeno za njihov uspeh in otroci si posledično bolj zaupajo. Tudi ta raziskava pokaže, da sodelovanje staršev spodbuja branje pri otrocih in da sta šolski uspeh in uspeh skupnosti povezana. Starši ne morejo povečati otrokove inteligentnosti, lahko pa nadzorujejo otrokov učni napredek in učinkovito posežejo, če so »opolnomočeni«, ko uspeh začne upadati.

2.4 OBLIKE SODELOVANJA V OKVIRU PARTNERSKIH MODELOV

Družini in šoli je temeljna naloga omogočiti in usmerjati otrokove sposobnosti, obe si prizadevata za zdrav otrokov razvoj in srečno prihodnost, v svojem delu piše Pšundrova (1998). Izmenjava stališč o otrokovem vedenju, vzgojnih, razvojnih in učnih (ne)uspehih lahko prispeva k drugačnemu vzgojnemu ravnanju doma in v šoli. Vzajemno delovanje staršev in učiteljev lahko torej pomembno vpliva na otrokov razvoj, predvsem, če njihovo sodelovanje temelji na že omenjenem partnerskem odnosu, ki zagovarja sodelujoč in dopolnjujoč odnos med obema stranema (prav tam).

Vaupotičeva (1998) in Čadeževa (2003) poudarjata dobro pripravo učitelja na pogovor s starši. Deloma si lahko pripravi shemo razgovora, ki mora biti voden in cilji jasni. Pred razgovorom:

- učitelj razmisli, kako bo pogovor začel in si postavi cilj, kaj želi z razgovorom doseči,
- kadar je pobudnik za srečanje učitelj, mora najprej staršem razložiti, o čem se želi pogovarjati (vzroki sklicanega sestanka),
- predvideti mora možne rešitve problema, ki jih je želel posredovati; pri tem si lahko pomaga s strokovno literaturo in znanjem svetovalnih delavcev,
- že pred pogovorom, posebej pa med pogovorom, se poskuša empatično vživeti v položaj sogovornika; aktivno poslušanje sogovornika mu bo pomagalo izbrati primerno rešitev problema oziroma jo dokončno oblikovati,
- pripraviti mora oporne točke za razgovor: kaj želi izvedeti, katere teme želi obdelati, katere svoje zaključke preveriti, kako utemeljiti svoje rešitve, trditve in zahteve.

Šola in starši imajo že uveljavljene oblike sodelovanja, med katerimi so pomembni zlasti roditeljski sestanki, govorilne ure, pisna sporočila staršem, skupni sestanki staršev, učencev in učiteljev, predavanja za starše, spoznavanje staršev s šolo, obiski šolskih prireditev. Nekatere oblike so bolj pogoste kot druge. Oblike sodelovanja so v novejšem času še pestrejšše (npr. telefonski pogovori, anketni vprašalniki, pedagoške delavnice, šola za starše, svetovalnica za starše, dnevi odprtih vrat, kotiček za starše, izleti in ekskurzije, sodelovanje v učno-vzgojnem procesu, družabna srečanja, razstave, klubi staršev, svet staršev ipd.) in bi jih lahko ločili na formalne in neformalne oblike. Neformalne oblike so predvsem tiste, ki nimajo stalnega imena, se spreminjajo od šole do šole in dajejo šoli dodatno kvaliteto in prepoznavnost (Resman, 1992b).

Oblike in načini sodelovanja med domom in šolo so v konkretnih situacijah odvisni še od drugih dejavnikov. Tako narava sodelovanja variira glede na nacionalno tradicijo, kulturo, socialno stratifikacijo in socialnoekonomskim statusom šolskega okolja. Odvisna pa je tudi od vrste vzgojno-izobraževalne institucije, stopnje in ciljev šole, ki jo obiskuje otrok, aspiracij in ambicij posameznih staršev ter strokovne usposobljenosti učiteljev. To sodelovanje se ne razlikuje le od šole do šole, temveč tudi od učitelja do učitelja – glede na naloge, predmet poučevanja in osebnostne lastnosti (prav tam).

Šola starše spodbuja, da se udeležujejo različnih srečanj, kjer lahko povedo, kako doživljajo probleme v šolskem okolju in predlagajo možne rešitve. V današnji slovenski osnovni šoli je večji poudarek na partnerskem in sodelovalnem odnosu. Starši imajo več pravic, vendar se s tem poveča tudi njihova odgovornost. Neformalne oblike sodelovanja staršev s šolo se razvijajo zlasti v zadnjih letih in so posledica bolj razvejane komunikacije, zavedanja odgovornosti in sproščenih odnosov. Starši so v šolo vabljeni ob različnih dogodkih, praznikih, dnevih odprtih vrat. Lahko tudi sodelujejo pri pripravljanju razstav in prireditev, vključeni so lahko v različne projekte, pomagajo in sodelujejo pri dobrodelnih in zbiralnih akcijah, vodijo interesne dejavnosti. Šoli pomagajo pri pridobivanju materialnih sredstev za pouk. Pri takem sodelovanju je med partnerji več zaupanja in sodelovanja. Sklepamo lahko, da imajo starši v današnji šoli pomembno vlogo in vpliv na delovanje šole. Sodelovanje s starši in učenci odpira možnosti za večjo kakovost dela in življenja v šoli, družini in okolju. V slovenski šoli so starši dobrodošli partnerji, ki soustvarjajo kakovostno šolo. Učitelji si želijo delati v dobri šoli. Dobra šola pomeni, da se učitelji, učenci, starši in drugi delavci, ki soustvarjajo življenje na šoli, v njej dobro počutijo. Dobra šola ne da le optimalnih znanj glede na posameznikove kognitivne zmožnosti, takšna šola tudi vzgaja in je zgled generacijam otrok, ki se v njej izobražujejo in odraščajo (Velkavrh v Polak, 2008).

2.4.1 SODELOVANJE MED ŠOLO (UČITELJI) IN DOMOM (STARŠI) NA PODLAGI SLOVENSKE ZAKONODAJE

Naša šolska zakonodaja je opredeljena na osnovi splošnega teoretičnega okvira in pravne podlage, ki ju predstavlja Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (1995). Splošni teoretični okvir izhaja iz pojma pravne države in je osnovan na človekovih pravicah, ki jih utemeljujeta Deklaracija o človekovih pravicah in Konvencija o otrokovih pravicah, pravno podlago ciljem javnega sistema izobraževanja pa dajejo mednarodni pravni dokumenti in Ustava Republike

Slovenije (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju, 1995).

Bela knjiga predstavlja poleg splošnih podlag šolske zakonodaje tudi načela, na osnovi katerih poteka spreminjanje našega šolskega sistema. Med osnovnimi načeli posebej poudarja tudi sodelovanje učenk in učencev, učiteljic in učiteljev ter staršev, med katerimi morajo biti vključene solidarnost in tolerantnost, spoštovanje individualnosti in neomejevanje svobode. Že med osnovnimi načeli je opredeljena pravica staršev, da se dejavno vključijo v delo šole, da so jim dostopne informacije o delovanju šole in o šolanju njihovih otrok, obenem pa jim ne daje pravice posegati v strokovnost šole. Eno osnovnih načel nalaga šoli, da mora skrbeti za varovanje pravice do zasebnosti učencev in njihovih staršev (prav tam).

V nadaljevanju Bela knjiga postavlja v ospredje pravice, ki jih imajo starši v procesu šolanja svojih otrok. Na področju preverjanja znanja in pogojev za napredovanje učencev poudarja, da morajo biti starši sproti obveščeni o delu in napredku otroka, in da imajo pravico dejavno sodelovati in se povezovati z učitelji pri učenju kot tudi pri ocenjevanju.

Opozarja tudi na pravice staršev otrok s posebnimi potrebami, ki morajo biti vključeni že v načrtovanje programa za otroka, v neposredno delo z otrokom in v evalvacijo programa. Pri tem lahko sodelujejo tako s šolsko svetovalno službo kot tudi z učitelji (prav tam, 1995).

V moderni in pravno urejeni državi temelji izobraževalni sistem na človekovih pravicah, predvsem na demokratičnosti. Tako imajo starši pravico izbrati najboljše za svojega otroka. Naša zakonodaja je sodelovanje s starši, njihovo možnost vplivanja na program življenja in dela šole ter pravice in dolžnosti staršev, tudi zakonsko uredila. Tako obstajajo členi, ki urejajo omenjeno problematiko, v vseh njenih zakonskih in podzakonskih aktih.

V naši šolski zakonodaji so zapisani temeljni in splošni predpisi, posamezni zakoni na vseh stopnjah šolanja, pravilniki, odredbe in uredbe, ki z vsebinami posameznih členov postavljajo osnovne okvire partnerstva med šolo in starši in uokvirjajo možnosti njihovega vplivanja na življenje in delo šole.

Vsebine, ki opredeljujejo odnos med šolo in starši, opredeljujejo predpisi in zakoni naše šolske zakonodaje, in sicer Zakon o organizaciji in financiranju, Zakon o šolski inšpekciji, Zakon o vrtcih, Zakon o osnovni šoli, Zakon o glasbeni šoli, Zakon o poklicnih in strokovnih šolah, Zakon o gimnazijah, Zakon o visokih šolah ter Zakon o izobraževanju in usposabljanju otrok s posebnimi potrebami.

Zakon o organizaciji in financiranju določa pravice in dolžnosti, možnosti vplivanja ter sodelovanja s starši v poglavjih Splošne določbe, Vrtci oziroma šole in Financiranje.

Opredeljuje cilje izobraževanja, urejanje javne mreže šol in vrtcev ter njihove programe. Med

splošnimi cilji postavlja na prvo mesto vseživljenjsko izobraževanje in pridobivanje čim višje ravni izobrazbe za čim večje število prebivalstva. Pri tem opozarja na zagotavljanje enakih možnosti izobraževanja na območjih s posebnimi razvojnimi potrebami, na zagotavljanje enakih možnosti za izobraževanje otrok iz socialno manj spodbudnih okolij in na vzgojo in izobraževanje otrok, mladostnikov in odraslih s posebnimi potrebami. Določa naloge šolskih strokovnih organov in možnosti za sodelovanje staršev z njimi, med viri financiranja pa omenja tudi prispevke staršev.

Bolj natančno in s konkretnimi dolžnostmi so opredeljene naloge in možnosti sodelovanja staršev in šole v poglavju Vrtci oziroma šole. Starši so člani različnih strokovnih organov šole (Svet staršev in Svet šole). Sodelujejo tako, da dajejo mnenje v svetu javnega vrtca, javne osnovne šole ali javne glasbene šole.

Starši sodelujejo tudi z nekaterimi drugimi strokovnimi organi šole, med katerimi so najpomembnejši ravnatelj, razrednik, člani šolske svetovalne službe in strokovni aktivisti po posameznih razredih ali predmetnih področjih. Vsak od njih ima določene naloge, in sicer je ravnatelj odgovoren za uresničevanje pravic otrok, skrbi pa tudi za sodelovanje zavoda oziroma šole s starši (roditeljski sestanki, govorilne ure in druge oblike sodelovanja, obvešča starše o delu vrtca oziroma šole in o spremembah pravic in obveznosti učencev). Razrednik je prvi povezovalni člen pri sodelovanju s starši, člani šolske svetovalne službe pa svetujejo učencu ali staršem, medtem ko strokovni aktiv obravnava pripombe staršev v zvezi s poukom. V zakonu o šolski inšpekciji je med pomembnejšimi členi, ki urejajo tudi sodelovanje staršev s šolo, tisti, ki pravi, da v primeru, ko inšpektor opravi razgovor z mladoletno osebo, o tem poprej obvesti starše, skrbnike ali rejnike, če pa je za ugotovitev dejstev potrebno mladoletno osebo zaslišati, jo inšpektor zasliši le v navzočnosti staršev, skrbnika ali rejnika.

Zakon o osnovni šoli opredeljuje pravice in dolžnosti staršev že v temeljnih določbah. Nalaga jim odgovornost za to, da njihovi otroci izpolnijo osnovnošolsko obveznost v javni ali zasebni šoli in da redno obiskujejo pouk ali se izobražujejo na domu.

Zakon določa, da mora šola že z letnim delovnim načrtom določiti oblike sodelovanja s starši, s publikacijo pa predstaviti staršem in učencem pravice in dolžnosti učencev ter program in organizacijo dela osnovne šole.

Z zakonskimi določili so opredeljene tudi pravice in dolžnosti staršev glede sprejemanja šolskih novincev oziroma glede preverjanja otrokove zrelosti za šolo, glede izostajanja od pouka in glede vzgojnih ukrepov in ocenjevanja.

Med obveznostmi in odgovornostmi delavcev šole je zakonsko opredeljeno tudi delo s starši

učencev s posebnimi potrebami, ki so vpisani v šolo v svojem okolišu.

Sestavni del Zakona o osnovni šoli so različni podzakonski akti ali pravilniki, med katerimi urejajo sodelovanje s starši ter njihove dolžnosti in pravice Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli, Pravilnik o dokumentaciji v osnovni šoli ter Pravilnik o publikaciji v osnovni šoli. Vsak od navedenih pravilnikov natančno pove, v katerih primerih in na kakšen način imajo starši pravico uveljavljati svoje mnenje ali pa svojo pravico in dolžnost.

Med podzakonskimi akti je treba najprej omeniti Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju ter napredovanju učencev v osnovni šoli, ki v prvi vrsti govori o dolžnostih učiteljev in šole do staršev. Med temi dolžnostmi je na prvem mestu, da mora šola zagotavljati javnost ocenjevanja, sprotno obveščanje učenca in staršev o doseženem napredku in rezultatih učenca ter o morebitnih vzrokih za slabši splošni uspeh.

V drugi vrsti pa pravilnik opredeljuje pravico staršev, da predlagajo učenčevo ponavljanje razreda zaradi bolezni ali drugih opravičljivih razlogov, ali pa predlagajo hitrejšo napredovanje učenca zaradi doseganja nadpovprečnih rezultatov. Po tem pravilniku imajo starši pravico vložiti tudi ugovor na oceno.

O življenju in delu šole mora vsaka šola voditi dokumentacijo, ki jo določa Pravilnik o dokumentaciji v osnovni šoli. Za starše so pomembni naslednji dokumenti: dnevnik, redovalnica, mapa vzgojnih ukrepov, osebna mapa učenca, obvestila staršem o učenčevem uspehu ob koncu ocenjevalnega obdobja, o prestopu ali prešolanju učenca, druga obvestila staršem, zapisniki roditeljskih sestankov in zapisniki sveta staršev in sveta šole.

Staršem predstavi šola svoj program življenja in dela s šolsko publikacijo. Pravilnik o publikaciji v osnovni šoli poudarja, da šola predstavi med drugimi vsebinskimi poudarki tudi načine in možnosti sodelovanja s starši.

Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev opredeljuje sodelovanje s starši v zvezi s podaljšanim statusom učenca in opravičevanjem njegovih izostankov, opredeljuje sodelovanje pri postopku izrekanja in izvajanja vzgojnih ukrepov ter sodelovanje, kadar bi bile kršene otrokove pravice.

Pravilnik o podrobnejših pogojih za organizacijo nivojskega pouka v devetletni osnovni šoli določa pravico staršem in učencem, da si izberejo ustrezno učno skupino in to s podpisom tudi potrdijo. Starši imajo pravico biti obveščeni tudi o vseh spremembah, ki se zgodijo v zvezi s prestopanjem učencev med učnimi skupinami med šolskim letom.

V Sloveniji je šolska zakonodaja omogočila upravno sistemski nivo sodelovanja staršev s šolo le-tam, kamor je vključen njihov otrok, in to prek Sveta šole in Sveta staršev.

2.4.1.1 SVET STARŠEV

V svetu staršev so predstavniki staršev, ki zastopajo njihove interese. V svetu staršev ima vsak oddelek po enega predstavnika, ki ga izvolijo starši na roditeljskem sestanku oddelka. Svet staršev (Šolska zakonodaja, 1996) predlaga nadstandardne programe, daje soglasje k predlogu ravnatelja o nadstandardnih storitvah, daje mnenje o predlogu programa razvoja šole in o letnem delovnem načrtu, razpravlja o poročilih ravnatelja o vzgojno-izobraževalnem delu, voli predstavnike v svet šole ter opravlja druge naloge v skladu z zakonom in drugimi predpisi.

Oblakova (2002, str. 26) piše, da je iz izkušenj in prakse razvidno, da je imenovan ali izvoljen posameznik, ki:

- ima osebno željo, da bi uveljavljal svoje interese v izobraževalnem procesu,
- ima poseben dar govora,
- želi doseči (pre)visoke cilje za svojega otroka,
- je strokovni pedagoški delavec v drugi instituciji,
- pozna problematiko, pa se ne želi vključiti, ker je v manjšini,
- ima pozitivno stališče do šole,
- želi sodelovati z dobrimi nameni in pobudami.

2.4.1.2 SVET ŠOLE

Šolska zakonodaja (1996) opredeljuje tudi sestavo in delovanje sveta šole. Svet šole sestavljajo trije predstavniki ustanovitelja, pet predstavnikov delavcev šole in trije predstavniki staršev. Starši volijo svoje predstavnike na svetu staršev, delavci šole pa neposredno in tajno. Člani sveta šole imajo štiriletni mandat in so lahko ponovno imenovani oziroma izvoljeni največ dvakrat zaporedoma. Svet šole imenuje in razrešuje ravnatelja šole, sprejema program razvoja šole, letni delovni načrt in poročilo o njegovi uresnitvi, odloča o uvedbi nadstandardnih in drugih programov, obravnava poročila o vzgojni oziroma izobraževalni problematiki, odloča o pritožbah v zvezi s statusom učenca, o pritožbah v zvezi

z vzgojnim in izobraževalnim delom v šoli in opravlja druge naloge, določene z zakonom in aktom sodelovanja.

2.5 VLOGA RAVNATELJA PRI SODELOVANJU ŠOLE IN STARŠEV

Ob različnih spremembah, predvsem pa ob večjih šolskih reformah, imajo ravnatelji pomembne in odgovorne naloge. Kakovostne spremembe so v veliki meri odvisne od njihovih strokovno-pedagoških, organizacijskih znanj in od osebnostnih lastnosti. Ravnatelj je strokovna avtoriteta, na katero se obračajo učitelji, svetovalni delavci in starši. Njegov način vodenja mora izhajati iz analize konkretnih šolskih razmer, ki jih sestavljajo vsi povezani s šolo. Intiharjeva (2002) in Staničič (1995) med mnogimi ravnateljevimi nalogami, od pedagoških do administrativnih, zajemata tudi tiste, ki zadevajo sodelovanje šole in staršev. Ravnateljev program dela s starši zajema individualno sodelovanje s starši v posameznih oddelkih (povezano z delom razrednika) ter delo v svetu staršev in v svetu šole. Tako ravnatelj:

- skrbi za sodelovanje s starši (roditeljski sestanki, govorilne ure, druge oblike sodelovanja) in
- obvešča starše o delu šole in o spremembah pravic in dolžnosti učencev.

Kot pedagoški vodja se mora zavedati pomembnosti kompleksnih dejavnikov, ki vplivajo na sodelovanje šole in staršev. Ni dovolj, da zagotavlja sodelovanje s starši le na osnovni zakonski podlagi, ampak mora s svojo strokovnostjo težiti h kakovosti raznovrstnih oblik sodelovanja. Da bi bil pri svojih prizadevanjih uspešen, mora zagotoviti ustrezno socialno klimo, ki bo spodbudno vplivala na dobro počutje pedagoškega osebja in se prenašala na učence in starše. Razvijati mora šolsko kulturo v smislu humanih in demokratičnih vrednot, po presoji mora organizirati izpopolnjevanje vseh pedagoških delavcev, vzpodbujati mora kvalitetno načrtovanje, izvajanje, analiziranje in vrednotenje vseh oblik sodelovanja med šolo in starši. Od ravnatelja je močno odvisno, kako bodo starši dejansko vpleteni v življenje in delo šole. Predstavlja ključno osebo, ki spodbuja in razvija partnerstvo na vseh nivojih, zagotovljen uspeh pa doseže le, če je tudi sam zgled dobrega partnerja (Intihar, 2002).

3 KOMUNIKACIJA

3.1 POJEM KOMUNIKACIJA

Pojem komunikacije se uporablja na različnih področjih in je definiran z več zornih kotov.

Najpogosteje je predstavljen z medsebojno povezavo dveh točk, simbolov (ali oseb).

Komunikacija je orodje in način sporazumevanja. Zanimiva je razlaga besede komunikacija v teh pomenih: komunikacija kot transportno sredstvo (npr.: cesta, železnica), kot tehnično sredstvo, ki omogoča širjenje informacij, ter kot sinonim za splošno sporazumevanje, izmenjavo sporočil (Tomič, 2002, po Kovač). Komunikacija je vsekakor orodje in način sporazumevanja. Številni avtorji (Tomič, 1992) začenjajo z latinskim izvorom besede »communicare«, ki pomeni sodelovati, deliti, posvetovati se, razpravljati, vprašati za nasvet. Tako opredelitev latinskega izvora besede kot pojasnilo besede komunicirati v Slovarju slovenskega knjižnega jezika zajemata več pojmov pri razlagi, zato tudi avtorji pri svojih razlagah izhajajo z različnih zornih kotov pogleda na komunikacijo.

Watzlawick s sodelavci (1967) opredeljuje komunikacijo v najširšem smislu kot spoznanje, da so vsa živa bitja povezana s svetom oz. da lahko preživijo le v interakciji z okoljem. Vreg (1990) razlaga komuniciranje kot občevanje med ljudmi in izmenjavanje sporočil. Seveda so vse te definicije zajete zelo ohlapno, v najširših pomenih. Krech s sodelavci (1972) pravi, da je komunikacija proces, ki običajno zajema interakcijo med osebami, ki komunicirajo. Vse tri navedene definicije opredeljujejo komunikacijo z interakcijo, torej stikom živih bitij med seboj, kar je široka opredelitev tega procesa, ki ga je treba umestiti v družbeno situacijo, kot to stori Kretch v nadaljevanju. » V družbeni interakciji človeka vodi njegovo tolmačenje pomena besed in akcija drugega. Komunikacija je vzajemna izmenjava pomenov med ljudmi – poteka pretežno prek jezika, možna pa je le v tolikšni meri, v kolikšni jo določajo skupna spoznanja, skupne potrebe in stališča. » (Krech idr. 1972, 293 in 280). Merten (1977, str. 32) definira komunikacijo kot »najmanjši socialni sistem s časovno, stvarno in socialno reflektivnostjo, ki z interakcijo komunikantov omogoča obravnavanje dejanj in izdiferencira socialne strukture. Brajša (1993) meni, da je komunikacija znanost o strokovni rabi pogovora pri reševanju problemov in poravnavanju konfliktov med ljudmi.

Vse naslednje definicije opredeljujejo komunikacijo kot proces, pri katerem se da določiti zaporedje komunikacije. McDavid in Harrari (1968) opredeljujeta komunikacijo kot izmenjavo idej in izkušenj med posamezniki, medtem ko Pečjak (1975) definira komunikacijo

kot »sporočanje drugim osebam, informacije o stvareh in pojavih.« Pomensko podobna je definicija Hogga in Vaughana (1998), ki pravita, da je komunikacija »prenos pomenskih informacij od ene osebe k drugi.«

Avtor Vec (2005) tem zgodnejšim definicijam komunikacije pripisuje linearno razumevanje komunikacije. Zanj je komunikacija izmenjava pomenov prek znakov. Omenja tudi komunikacijo, ki upošteva še možnost popačenja sporočila, zaradi šuma, ter kodiranje in dekodiranje, ki temeljita na dogovorjenih pravilih, ki jih izmenjujejo med sabo tisti, ki kodo uporabljajo. Kodiranje pomeni proces pretvorbe misli, čustev, namenov, stališč v takšne znake, za katere predvidevamo, da jih bodo drugi pravilno razbrali (dekodirali).

Navedene definicije opredeljujejo, kaj je komunikacija, za učitelja pa je pomembnejše kot poznavanje definicij védenje o vlogi in pomenu komunikacije. Védenje o tem, kaj lahko z ustrezno komunikacijo pridobi oz., kaj lahko z neustrezno komunikacijo izgubi, ter vedenje o tem, kako s svojo komunikacijo spreminja sebe in druge. V vseh opredelitvah se pojavlja enosmerna komunikacija, to je komunikacija, ki poteka v eno smer, in tako ne govorimo o komunikaciji, ampak o sporočanju, saj je komunikacija proces, ki poteka na medosebni ravni, kjer je pošiljatelj tudi prejemnik. Komunikacija je torej dvosmeren proces. V dvosmerni komunikaciji se udeleženci medsebojno odzivajo in vzajemno učinkujejo drug na drugega, se pogovarjajo in se vsi spreminjajo, rastejo. Komunikacijo kot dvosmeren proces opredeljuje tudi Džinčić (1990), ki pravi, da gre za neposredno komuniciranje med dvema ali več osebami v razmerah fizične bližine in z možnostjo uporabljanja vseh čutil ter ob neposrednem povratnem vplivanju.

»Komuniciranje je proces, ki povezuje vsaj dva človeka« (Tomić, 2002, 130). Komuniciramo z besedami ali brez njih. Že prej omenjen avtor Watzlawick sodi skupaj z avtorji Janet H. Beavin, Donom D. Jacksonom in drugimi med najpomembnejše predstavnike Paloaltovske šole, ki se je v šestdesetih letih prejšnjega stoletja v ZDA ukvarjala s proučevanjem komunikacije in prišla do sklepov, ki jim v strokovni literaturi avtorji v terminologiji svojega časa pravijo aksiomi:

- Prvi Watzlawickov komunikacijski aksiom, ki ga omenjajo povečini vsi avtorji, ki so tako ali drugače proučevali komunikacijo, pravi, da ni mogoče nekomunicirati. S tem aksiomom avtor sporoča, da vse, kar nekdo govori ali počne, za prejemnika pomeni neko informacijo, in vsemu, kar prejemnik zazna, da nek pomen. Ta pomen je odvisen od prejemnika sporočila in pogosto prinaša nepravilnosti v izražanju.

- Drug Waltzlawickov aksiom pravi, da v vsaki komunikaciji drugemu prenašamo neko vsebino (informacijo) in hkrati opredelimo odnos do te vsebine in prejemnika sporočila. Izvajalci treningov učinkovite komunikacije (npr. Gordon) so kasneje poudarjali pomembnost ločevanja obeh vidikov komunikacije, zlasti takrat, ko vedenje nekoga ni sprejemljivo, tega ne bi smeli sporočiti tako, da bi ogrozili odnos (npr. z omalovaževanjem), ampak bi se bilo treba kritično opredeliti do vedenja.
- Tretji aksiom pravi, da je odnos do vsebine pogojen z neverbalno komunikacijo.
- Četrty aksiom navaja, da lahko komuniciramo verbalno in neverbalno.
- Peti aksiom razdeli komunikacijo na simetrično (enakovredno) in komplementarno (dopolnjujočo) (Tomić, 2002).

Skalarjeva (1991) pravi, da je komunikacija gibljiv majhen sistem in osnovna celica večjih socialnih tvorb, in s tem poudari pomen konteksta, v katerem se odvija komunikacijski proces, kar lahko ustrezno razumemo le, če upoštevamo širši socialni okvir, znotraj katerega se komunikacija oblikuje in razvija. Lamovec (1993) začneja svoje delo z naslovom *Spretnosti v medsebojnih odnosih* z ugotovitvijo, da zmožnost učinkovitega komuniciranja z ljudmi postaja v sodobnem svetu vedno pomembnejša. Med sodobnimi definicijami komunikacije zasledimo opredelitev Woodove (po Ule, 2005), ki pravi, da je komuniciranje sistemski proces, v katerem ljudje reagirajo drug na drugega s pomočjo simbolov ter s tem interpretirajo simbole in ustvarjajo nove pomeni. Finneganova (2002) poudarja, da komunikacija ni nekaj, kar je ali ni, ni absoluten proces, temveč je stopenjsko oblikovano dogajanje. Komuniciranje je lahko bolj ali manj namerno, bolj ali manj zavestno, bolj ali manj prepoznavno in vplivno. Komuniciranje se spreminja v času.

Na komunikacijo lahko gledamo z objektivističnega (paradigmatskega) in hermenevtičnega (pripovednega) zornega kota. Pri objektivistični komunikaciji gre za linearno vzročno pojasnjevanje, enosmerno razvrščanje dogodkov in dejanj, osredotočenje na vsebino (teoretsko razlago), prisotna je dvojnost (dualizem), vprašanja so rešljiva, odločljiva, odgovornost je premeščena navzven, odloča se po nujnosti. Pri hermenevtični komunikaciji gre za interpretiranje, krožno opisovanje s samoopisovanjem, osredotočenje na proces, na tukaj in zdaj v razgovoru, razvoj »osebno« izgrajenih pomenov, vprašanja so v principu nerešljiva, neodločljiva, drža je pripovedovalna, prevzemanje odgovornosti nase, odloča se po svobodi.

3.2 VERBALNA IN NEVERBALNA KOMUNIKACIJA

Skalarjeva (1991) poudarja, da je nebesedna komunikacija del besedne komunikacije, pri čemer besedna komunikacija vedno vključuje tudi nebesedno komunikacijo.

Verbalna komunikacija je prenos besednega sporočila od pošiljatelja do prejemnika z namenom doseči pri prejemniku odziv na poslano sporočilo. Verbalna komunikacija se je pri človeku razvila, ker mu neverbalna ni zadoščala, da bi se znašel v zahtevnih razmerah, ki jih je človek postopoma ustvaril (Burger, 2000). Itkovič (1999) meni, da način komuniciranja določa vrsto interakcije udeležencev v komunikaciji in njihove medosebne odnose. Poudarja, da je pri tem težko ločiti zavestna in nezavedna sporočila. Verbalna sporočila so v večji meri pod kontrolo zavesti in višjih možganskih centrov, neverbalna sporočila pa pogosteje pod vplivom nezavednega dela človekove osebnosti, s katerimi upravljajo nižji živčni centri. Najpomembnejše sredstvo komunikacije je jezik, ki se opredeljuje kot strukturiran sistem simbolov (besed), s pomočjo katerih prenašamo misli in čustva (Zrimšek, 2000). S pomočjo jezika drugim razodevamo sebe, navezujemo in ohranjamo stike z ljudmi, ubesedujemo svet okoli sebe, drugim sporočimo svojo vednost, mnenje, prepričanje, doživljanje in hotenje, spreminjamo svet in v njem razmišljamo, si domišljamo, čustvujemo (Bešter idr., 1999). Opredelitev neverbalnega komuniciranja je na videz preprosta. Če verbalno pomeni uporabo besed, potem »neverbalno« pomeni komuniciranje brez besed. Ločevanje med besednim in nebesednim komuniciranjem je dobro izhodišče za definiranje neverbalnega komuniciranja, čeprav analitiki neverbalnega komuniciranja (Argyle, 1988, Birdwhistell, 1973) trdijo, da je neverbalno komuniciranje tudi posebna oblika jezika. Argyle (1988) tej obliki komuniciranja pravi telesni jezik.

Neverbalno komuniciranje je lahko ustno komuniciranje, ni pa besedno komuniciranje. Adler in Rodman (2003) definirata neverbalno komuniciranje kot ustna in telesna sporočila, ki imata za druge sporočilno vrednost. Ta hitra definicija opozarja na bogastvo neverbalnih sporočil. Neverbalnemu komuniciranju se je namreč nemogoče izogniti. To je tudi ena od pomembnih značilnosti neverbalnega komuniciranja. Verbalno komuniciranje namreč lahko zavrnamo, molčimo, vendar se s tem ne izognemo neverbalnemu komuniciranju.

Ule (2005) pravi, da se le del našega komuniciranja z drugimi ljudmi odvija na eksplicitni jezikovni ravni. Komuniciramo pravzaprav s celim telesom. Vendar celo znotraj jezikovnega komuniciranja poznamo komuniciranje »ob jeziku«, namreč s pomočjo čustveno nabitih poudarkov, krikov, ali pa nasprotno, s sekvencami molka med besedami. Poznamo obsežne

sisteme komuniciranja s simboli, ki niso verbalne narave oziroma niso zapis verbalnih znakov. Komuniciramo tudi s samim odnosom oziroma s socialno situacijo. Na primer vzdušje v nekem prostoru lahko opazovalcu, ki je pravkar stopil v nek prostor, pove, ali je zaželen ali ne. Skratka, področje komuniciranja je izjemno obsežno.

V »praksi« človek komunicira enovito, torej obenem verbalno in neverbalno, in šele celota obeh načinov komuniciranja daje komunikacijski učinek. Zato je bolj upravičeno govoriti o dveh vidikih komuniciranja kot o dveh različnih načinih ali področjih komuniciranja (Ule, 2005).

Čeprav je neverbalno komuniciranje dokaj svojska in deloma avtonomna oblika komuniciranja z dolgo filogenetsko in ontogenetsko zgodovino, ga ne smemo in ne moremo izločiti iz celote človeških oblik in načinov komuniciranja. Tudi govor bi bil brez nenehne podpore neverbalnega komuniciranja osiromašen. Ko človek govori, že zgolj z govorno obliko svojih sporočil, na primer s poudarki, intonacijo glasu, glasovnimi dodatki ali okrajšavami, posreduje informacije, ki presegajo čisto jezikovno formulirano vsebino. Poleg tega govor največkrat spremlja specifično gibanje rok, glave, držo telesa in podobno. Z neverbalnim komuniciranjem obveščamo svoje sogovornike o tem, ali jih pazljivo poslušamo ali ne, sporočamo jim svoje strinjanje ali nestrinjanje z njimi, jih s tem, ko izražamo znake neodobravanja ali dvoma, usmerjamo, sinhroniziramo potek pogovorov in skrbimo za njihov potek (Ule, 2005).

Še bolj pomembno kot to, kako delujejo različni kanali neverbalnega komuniciranja, je razumeti, kako ti kanali delujejo drug ob drugem in kako se med seboj usklajujejo in povezujejo z verbalnim kanalom in sporočili. V praksi namreč redko komuniciramo samo z nekaterimi kanali. Neverbalni signali ponavadi nastopajo skupaj z verbalnimi, zato da jih okrepijo, zanikajo, ponovijo. Pri tem moramo znati uravnotežiti različne vrste neverbalnih sporočil kot tudi verbalna in neverbalna sporočila. Zato največkrat uporabimo dve strategiji. In sicer strategijo kompenzacije ali dopolnjevanja in strategijo recipročnosti ali vzajemnosti. Strategija dopolnjevanja pomeni, da verbalno in neverbalno sporočilo druge osebe kompenziramo oziroma dopolnimo s svojim verbalnim ali neverbalnim sporočilom, na primer dodatno pojasnimo njeno misel, prikimamo in še bolj okrepimo njene argumente, ali odkimavamo in tako zmanjšamo pomen njenih trditev ali na primer na nenaden dotik druge osebe reagiramo tako, da se hitro odmaknemo od nje, in s tem raven čustvenosti v odnosu zmanjšamo na sprejemljivo raven. Če nek signal ogrozi ustrezno stopnjo povezanosti, jo kompenziramo z drugim signalom. Če je telesna bližina pri zdravniškem pregledu prevelika,

jo ublažimo s strogim nadzorovanjem očesnih stikov (Ule, 2005).

Pri strategiji vzajemnosti pa vračamo signale v obliki, kot so bili poslani, na primer na objem se odzovemo z objemom, na nasmeh z nasmehom, na srep pogled tako, da še sami srepo pogledamo partnerja. Obe strategiji sta namenjeni vzpostavljanju komunikacijskega ravnotežja. Pravo razmerje signalov je opredeljeno s kulturnimi normami ali izpogajano v odnosih s partnerji v komunikacijski situaciji. Spremembe ravnotežja v komunikacijski situaciji povečajo čustveno napetost, ki sproži kognitivne procese, ti pa sprožijo take neverbalne odzive, ki uravnotežijo situacijo (Ule, 2005).

Jelenčeva (1988, str. 24) pravi, da bi bilo brez uporabe neverbalne komunikacije sporazumevanje med ljudmi mnogo bolj revno. Značilnosti neverbalne komunikacije so še:

- Neverbalni komunikacijski znaki so bistveni del človekovega reagiranja: ne moremo govoriti, ne da bi pri tem spreminjali višino ali jakost glasu; pri govorjenju ne moremo biti brez izraza na obrazu; ne moremo govoriti, ne da bi vsaj za kratek čas zadržali pogled na sogovorniku, uporabili gibe rok itd. Tudi tisti, ki poskušajo kontrolirati svoje neverbalno komuniciranje, lahko to napravijo le delno in le v določenih situacijah.
- Ob pomoči neverbalnih znakov lažje izrazimo neke pojave (npr. z gibi rok ponazorimo velikost, obliko predmeta).
- Pogosto je neverbalna komunikacija močnejše sredstvo sporočanja, jasneje in ostreje izpostavi določene pojave in značilnosti; deluje bolj neposredno in tudi izzove bolj neposredno reagiranje.
- Neverbalni znaki so manj kontrolirani in tako pogosto bolj odprto govorijo o osebi in pojavih, ki jih želimo izraziti.
- Neverbalna komunikacija nam omogoča, da stališča izrazimo manj jasno, kot bi jih izrazili z besedami. Tako lahko na blažji in manj provokativen način pokažemo oziroma nakažemo svoje nezadovoljstvo ali nenaklonjenost.

3.2.1 PRVINE NEVERBALNE KOMUNIKACIJE

Učiteljevo komuniciranje z učenci, sodelavci in starši poteka preko številnih kanalov: verbalnega (vsebina besed in paralingvistični znaki – znaki, ki spremljajo govor (hitrost, ritem, jakost, barva glasu)), izraza obraza, očesnega stika, gestikulacije, dotikov, obleke,

položaja telesa. Ljudje so na nebesedno govorico učitelja zelo pozorni.

Učitelj z obvladovanjem svoje telesne govorice omogoča dobro sporazumevanje z učenci. Običajno se tega ne zaveda, vendar se učitelj tega lahko nauči in govorico svojega telesa zavestno uporabi pri komunikaciji z učenci. S tem bo postal jasnejši in bolj razumljiv in prepričljiv.

Kovačič (1990) predlaga, da bi v študijske programe za učitelje vključili treninge nebesedne komunikacije. Ker je tako učenje proces, se mora vključevati učiteljevo metakomuniciranje o njegovem nebesednem sporočanju v zavedanje vseh prvin lastnega neverbalnega izražanja.

Brajša (1993) pravi: »Eden bistvenih pogojev za uspešno vzgojo in izobraževanje je kongruentna komunikacija med učiteljem in učencem. Kongruentnost, iskrenost pogovora je odvisna od usklajenosti med verbalnim in neverbalnim segmentom komunikacije, zato bi se učitelji morali naučiti zaznavati in prepoznavati svoja neverbalna sporočila. Te spretnosti se morajo z vajo učiti in naučiti. Učitelji bi morali biti sposobni tudi metakomunicirati – pogovarjati se o svoji neverbalni komunikaciji. Vse to prispeva h kvaliteti in uspešnosti vzgoje in izobraževanja.«

Prvine neverbalne komunikacije so:

a) telesno vedenje (drža, gibi telesa);

Poznavanje telesne govorice in njeno razumevanje nam pomaga pri spoznavanju našega telesa. Ko začnemo prejemati signale, ki jih razumemo, začnemo takoj tudi sami oddajati nešteto drobnih sporočil. Naša družba nas je naučila, da zbiramo posamezne delce in sestavljamo osnovne podatke, vendar to počnemo podzavestno. Če jih želimo zavestno obravnavati, potlej je nevarno, da jih napačno uporabljamo in razlagamo. Velikokrat se zgodi, da postane vse še težje, če začnemo o tem premišljevali. Drža ni samo sredstvo, s katerim usmerjamo pogovor, ampak tudi sredstvo za sporazumevanje. Pease (2008) opredeli več vrst drže, in sicer kot prvo vključevalno ali izključevalno držo, s katero v družbi nekoga sprejememo medse ali pa ga zavrnamo. To svojo odločitev sporočimo z rokami ali nogami, lahko pa tudi s prostorom, ki si ga izberemo. Druga vrsta drže je »visa-a-vis« ali vzporedna usmeritev. Ta drža pomeni, da dva človeka stojita in se gledata ali pa tudi sedita in sta usmerjena k tretji osebi. Včasih okoliščine ne dovoljujejo te drže, tedaj se bodo zadovoljili s tem, da bodo vsaj glava, roke ali noge imele pravilno držo. Zadnja vrsta drže je skladnost ali neskladnost. Izraz označuje vse člane neke skupine in njihove zmožnosti, da se med seboj prilagodijo. Če se med seboj uskladijo, bodo njihove drže posnetki ali zrcalne slike.

O'Connor (1996) opisuje sporočilnost rok. Če njegove ugotovitve prenesemo v šolsko okolje,

bi lahko rekli, da lahko učitelj oz. učenec z rokami veliko pove o tem, kakšen je njegov odnos do sveta oziroma konkretne situacije. Roke na prsih lahko kažejo na grobo, zaprto in nedostopno osebo. Ne samo položaj – tudi način uporabe rok pove veliko o osebi. Če učitelj pri razlaganju o pojmi vse ponazoritve izvaja z rokami, je to lahko znak njegove nesamozavesti in nezrelosti. V poslovnem svetu velja, da gestikulacijo z rokami omejimo na skrajni minimum. V takem položaju je oseba videti zaupanja vredna.

Kretnje učitelja morajo izgledati naravno. Stilizirane ali mehanične geste so celo bolj moteče, kot če jih sploh ne uporablja. Učitelj naj stoji vzravnano, naj ne sloni preko mize in po prostoru se naj giblje sproščeno.

b) mimika (čelo, obraz, brada);

Obraz in oči sporočajo največ. Erčulj in Vodopivec (1999) navajata, da kombinacije različnih mimik lahko oblikujejo več kot 200.000 sporočil. Young (1996) navaja, da se je veliko znanstvenikov ukvarjalo s sporočili, ki jih lahko »razberemo« z obraza, predvsem z obrazno asimetrijo. Ugotovili so, da je leva stran obraza bolj izrazita od desne. Leva polovica obraza bi naj predstavljala zasebno, notranjo plat naše osebnosti, saj nanjo vpliva desna možganska hemisfera, ki nadzoruje naša čustva in nagnjenja. Desna polovica obraza je pod vplivom leve možganske hemisfere in izraža naše zavestne odzive in se za njo skriva človekov pravi »jaz«. Opazujemo lahko najrazličnejše gibe in izluščimo njegovo sporočilnost, vendar moramo upoštevati tudi zunanji komunikacijski kontekst in usklajenost z verbalno komunikacijo. Tako lahko v primeru, da pošiljateljeva brada počiva na palcu, kazalec pod nosom in prsti ob očesnem kotu, razumemo, da gre za negativno ocenjevanje. Kadar ima učenec glavo v rokah, telo zleknjeno v sedežu, in brado, ki mu počiva na palcu, kazalec pod nosom in prsti ob očesnem kotu, razumemo, da gre za negativno ocenjevanje. Kadar ima učenec glavo v rokah, telo zleknjeno v sedežu, in brado, ki mu počiva na dlaneh, je to učitelju znak, da se dolgočasi. Čelo učenca, ki je namrščeno in ima vzporedne gube, kaže, da je zamišljen in zaskrbljen.

c) ošesni stik;

Najbolj neposreden način komunikacije so oči. Že sam pogled, usmerjen v drugo osebo, pomeni, da nas na tak ali drugačen način zanima. Če ne moremo vzpostaviti stika iz oči v oči, sporočamo, da nam druga oseba ne pomeni nič in da nas ne zanima. Pretirano vztrajanje pri gledanju v oči pa je tudi lahko moteče: za pristne odnose medsebojnega spoštovanja velja, da naj bi si v oči gledali približno 60% časa (Pease, 1996). Zmerna do visoka raven direktnega očesnega kontakta je najuspešnejša pri izgradnji odnosa in prepričljivosti. O'Connor (1996) pravi, da odvrnjen pogled izraža podložnost, podrejenost ali neiskrenost. Učitelj bi v svojem

govoru moral gledati posameznike, se srečevati z njihovimi očmi ter se od enega do drugega obraza z očmi aktivno sprehajati. Veliko bolje je vzpostaviti stik individualno, prek očesnega kontakta s čim več poslušalci. Očesni kontakt, posebno če ga uporabljamo sproščeno in veselo, bo pomagal »razbrati« reakcijo posameznikov (učencev) ter učvrstiti avtoriteto. Sproščen in naraven očesni kontakt, ko učitelj gleda razred, mu lahko pomaga tudi pri zbiranju informacij o tem, kako razred gleda na učiteljevo predstavitev. Prav tako velja omeniti raziskavo, ki je pokazala, da obstaja povezava med gibanjem oči in zaznavnimi procesi (prav tam). Avtor navaja, da lahko s pomočjo očesnih premikov prepoznamo, kako razmišlja kdo drug (Slika 8).

Spodnja slika prikazuje, s katerimi zaznavnimi procesi je povezano določeno gibanje oči. Če oseba gleda naprej, pomeni, da ima dobro razvite predstave in upodobitve stvari. Vizualno izmišljene slike in vizualni spomin imajo dobro razvite osebe, ki gledajo navzgor (v desno ali v levo). Osebe, ki gledajo v desno, si določene stvari zapomnijo s pomočjo t.i. izmišljenega zvoka. Avditivni (nanašajoč se na sluh) spomin pa imajo dobro razvite osebe, ki gledajo v levo. Osebe, ki gledajo navzdol (v desno ali v levo) pa imajo bolj izrazit kinestetični zaznavni proces in t.i. notranji dialog.

Slika 7: O'Connor, J. (1996). *Spretnosti sporazumevanja in vplivanja: uvod v nevrolingvistično programiranje (NLP)*.



d) govorno vedenje (hitrost in ritem govora, jakost in barva glasu, artikulacija);

Pomemben pri verbalni komunikaciji je tudi glas učitelja. Glas ima močno sporočilno vrednost. Kar 38% pomena besed določata barva in hitrost glasu (Young, 1996). Med paralingvistične prvine določanja sporočilnosti glasu štejemo še: višino glasu, način izgovorjave, ritem, glasnost, resonanco, tempo, nebesedna mašila. Poznavalci komunikacije pravijo, da »igra človeška duša na glasilke svoje doživljanje v polnih akordih«. Glas v bistvu zveni tako, kot čutimo, ali drugače povedano, »ustrezno stanju duše«, to v pogovoru slišimo tudi sami in naš sogovornik (učenci) tega ne more preslišati. Vsako notranje stanje ima svojo

melodijo, npr. (strah, iskreno obžalovanje, žalost, jeza ...). Ko učitelj opazuje svoje besedno komuniciranje, mora biti pozoren, da spregovori v svoji osnovni legi glasu. Kadar je razburjen ali vznemirjen ali ima tremo, se mu glas lahko zviša (ali tudi zniža). Na tak način ne bo mogel govoriti dlje časa. Če je učiteljev govorni nastop sproščen, bo melodija našega govora prijetna, z vsemi potrebnimi glasovnimi ločili, primernimi premori in ustreznimi poudarki, misli se bodo jasno zaključevale in razvidno bo, kje se začne nova. Bistvenega pomena pa je, da besedilo izgovarja razločno in primerno hitro (to preverja tako, da opazuje poslušalce). Vsak trenutek naj mu bo jasno, kaj želi z vsebino doseči, kaj je namen njegovega sporočanja (prav tam). Zame je še bolj bistveno to, da na ustrezen način preverja, kako ga je sogovornik razumel.

e) gestikuliranje;

Osebnosti oblike človekovih kretenj pa nam ne govorijo samo o tem, kakšen temperament ima njihov nosilec, ampak razodevajo tudi osebno skladnost ali nasprotja do njegove celotne zunanje prikazni. V tej skladnosti ali neskladnosti takoj začutimo, koliko osebnega okusa ima človek; in od tega je v neki meri odvisna tudi privlačnost ali pa zoprnost njegovega zunanjega nastopa. To skladje, ta govorica osebnih gibov pa končno pomeni skladje med zunanostjo in notranostjo, med naravo in duhom, ki pa se po njej oglašata in po njej govorita (Young, 1996).

f) vedenje v prostoru;

Hall (1976) je določil štiri območja interakcije:

- Intimna razdalja: 0-45 cm; rezervirana je za spolnost in za zelo osebne pogovore;
- Osebna razdalja: 45 cm-1 m; ta je za prijatelje in znance;
- Socialna razdalja: 1-3,5 m; ta je za poslovne stike in stike z ljudmi, ki jih ne poznamo;
- Javna razdalja: 3,5-8 m; ta je za javne slovesnosti, govore in predavanja.

Seveda pa velja tudi to, da človek (učenec), ki je bolj zaprt vase, potrebuje več prostora, da si zagotovi potrditev svojega občutja.

Intimna razdalja v odnosu učitelja do učenca in učitelja do starša skorajda ni prisotna. Je pa v času pouka poleg socialne razdalje prisotna tudi osebna razdalja, saj mora učitelj velikokrat pristopiti bliže k učencu in mu določeno snov podrobneje razložiti, se skloniti k njemu, da sploh vidi, kje je učenec naredil napako (npr. pri reševanju nalog). Večino časa je na govorilnih urah prisotna socialna razdalja, saj je med učiteljem in staršem ponavadi postavljena klop, pa tudi bolj prijetno je, če si partnerja nista preveč blizu. Sta pa oba partnerja tudi v intimni razdalji, in sicer takrat, ko si ob prvem obisku sežeta v roke in se pozdravita.

g) vedenje v l'asu (umirjeno, nervozno);

h) zunanji kontekst (prostor, sedež za mizo, svetloba, barva, hrup, temperatura, domačnost).

Paese (1997) prikazuje znake neverbalne komunikacije, ki izražajo določen pomen. Nekateri med njimi so razvidni (gledanje na uro, zehanje, dotikanje ure), drugi manj razvidni. Začetnik lahko naredi hudo napako, če se omeji le na eno samo kretnjo pri tolmačenju govorice telesa, kajti kretnja je kot beseda in ima lahko več pomenov. Kretnje vedno nastopajo v povedih in sporočajo o čustvih in razpoloženju pošiljatelja. Prejemnik bere jezikovne povedi in jih dekodira z upoštevanjem celotnega »paketa«.

Najznačilnejši gibi so:

- negativno ocenjevanje – brada počiva na palcu, kazalec pod nosom ali prsti ob očesnem kotu,
- ogorčenje – dlan za vratom ob lastni črti,
- hoče prekiniti – prst na odprtih ustih (ne zehanje),
- nezadovoljen – obraz počiva na dlani ene roke,
- obramben – glava povešena, stika z očmi ni,
- odprt – glava pokonci, popoln stik z očmi,
- zavzet – glava postrani, popoln stik z očmi,
- dolgčas – glava v rokah, brada počiva na dlaneh, telo zleknjeno na sedežu,
- bojazen – stiskanje rok,
- obrambno, nesodelujoče vedenje – roki ali gležnja prekrižana, sedenje v globini sedeža,
- razumevanje – roki na kolenih, gležnja prekrižana,
- pozorno, a neprepričljivo vedenje – zleknjen na sedežu, nogi iztegnejeni, roka visi ob strani, druga roka je na kolenu,
- potrebno je pojasnilo – sedenje pokonci, noga čez stegno,
- sprejemljiv in sodelujoč udeleženec – sedi v globini sedeža, nogi narazen, roki počivata na kolenih, roka v odprtem gibu,
- samozavesten – konci prstov se stiskajo in z dlanmi oblikujejo piramido,
- neupoštevanje – zamah roke,
- gospodovalnost – izpostavljanje palca,
- zadržano, zaupljivo vedenje – sedenje nazaj, prsti sklenjeni,
- zavzetost – slonenje naprej na sedežu,

- oblastno, avtoritativno vedenje ali jeza, lahko tudi globoka zbranost – srep pogled in namrščene obrvi,
- neodločnost – dvig ramen – »da in ne«,
- nadutost, vzvišenost, oholost – nos in zgornja ustnica sta potegnjena navzgor, ob nosnem grebenu se zarišejo navpične gube,
- avtoritativnost, ukazovanje – dlan obrnjena navzdol ali dlan stisnjena v pest z iztegnjenim kazalcem,
- veselje in zadovoljstvo – nasmeh, pogled v oči,
- veselo pričakovanje – hitro drgnjenje dlani ob dlan (počasno – premetenost),
- nezanesljivost, strah – zaspan, moten pogled,
- poglobljeno premišljevanje – povešeni kotički ust, oči zrejo v daljavo ali srepo strmijo v predmet, ne da bi ga videle,
- premišljevanje, zaskrbljenost – namrščeno čelo z vzporednimi gubami,
- prikrivanje resnice – mencanje oči ali praskanje po nosu,
- laž – otrok hitro prekrije usta z eno ali obema rokama, mladostnik praska okrog ust in odrasel človek lahko podrgne po nosu ali ima skrite dlani za hrbtom ali v žepu ali si drgne oči ali rahlja ovratnik,
- odkritosrčnost – razprte dlani,
- negodovanje – ustnice stisnjene v tanko črto, preiskujoč pogled,
- dvom, negotovost – praskanje za ušesom,
- stiska – prst v ustih,
- nestrinjanje s sporočilom – prekrižane roke ali pobiranje niti z obleke,
- preplašenost – rokovanje s samim seboj, delno prekrižane roke,
- strinjanje – prikimavanje (Tomić, 2002, str. 142-143).

3.3 KOMUNIKACIJA MED STARŠI (DOMOM) IN UČITELJI (ŠOLO) TER UČITELJEVA KOMPETENCA

Strojinova (1992) navaja najpomembnejše spodbujevalce dobrih odnosov med učitelji in starši. To so: želeli komunicirati, gledati na šolo kot na del življenja, biti občutljiv za stiske staršev, razmisliti o raznih virih pomoči, poslušati starše, preprosto razložiti probleme, staršem predstaviti otroka kot človeka in ne le kot učenca, trezno presoјati krizne situacije,

izvajati politiko majhnih korakov in iskati nove možnosti sodelovanja. Navedla pa je tudi nekaj zavor dobrih odnosov med učitelji in starši. To so: misliti in govoriti o otrocih in starših le slabo, konflikti, različna mnenja staršev nas hudo prizadenejo, kaj je doma, nas ne briga, starši otroke samo razvajajo, komplicirati, filozofirati, psihologizirati, starši naj pošiljajo v šolo vzgojene otroke, edino starši so dolžni skrbeti, da se otroci učijo, šolske zahteve so uniformne in neomajne, imeti nespremenljiva mnenja o otroku in starših in ne želei komunicirati.

Značilnost komunikacije med učiteljem in starši je tudi ta, da je ta komunikacija pod vplivom osebne prizadetosti in močnega čustvenega naboja. Gre pa tudi za osebno izpostavljanje, odprtost in ranljivost človeka, ki vstopa v medosebni odnos z drugo osebo. Tako kot uspela komunikacija daje vključenim bogate sadove medsebojnega razumevanja, občutek pripadnosti, občutek lastne pomembnosti, angažiranje za skupni cilj, pušča neuspela komunikacija globoko prizadetost, ranjenost posameznikov, še večjo zaprtost ali blokado odnosov. So pa tudi velike osebnostne razlike glede občutljivosti med ljudmi (Strojin, 1992). V komunikaciji med starši in učitelji ima pomembno mesto učiteljeva kompetenca, ki je v tesni zvezi z njegovimi stališči, vrednotami, pričakovanji, samopodobo. Razdevšek-Pučkova (2004) povzema več avtorjev in izoblikuje definicijo o kompetencah. Pravi, da gre pri kompetencah za sposobnost uporabe določenega znanja, specializiran sistem sposobnosti, izkušenosti in obvladovanja spretnosti, ki so potrebne ali zadostne za doseganje specifičnih ciljev, sposobnost opravljanja nalog in vlog, ki so potrebne za doseganje pričakovanih rezultatov. Novak (2005) definicijo kompetentnosti opredeljuje bolj široko in pravi, da je to izvor različnih pričakovanj, ki vključujejo prepričanje, da bo posameznik uspešno izvedel aktivnost, ki je potrebna za doseg določenega cilja. Devjakova (2005, po Razdevšek-Pučko, 2004) navaja definicijo kompetentnosti Perrenouda, ki le-to pojmuje kot »sposobnost učinkovitega delovanja v številnih situacijah, ki sicer temelji na pridobljenem znanju, vendar ni omejeno s tem znanjem.« V letu 2004 se je v slovenskem visokošolskem prostoru v povezavi s tako imenovano bolonjsko prenovo študijskih programov pojavil pojem kompetence učitelja. Cveta Razdevšek-Pučko (2004) govori o liku diplomanta, ki ima določene kompetence, ki niso le seznam tega, kar naj bi bodoči učitelj znal, ampak tisto, kar diplomant dejansko obvlada in bo v praksi tudi uporabljal. Avtorica povzema razdelitev na specifične in splošne kompetence učitelja. Sklicevanje na raziskave službe Eurydice (2003) kaže, da se danes nobena družba ob načrtovanju zahtev za učitelja ne omejuje samo na specifične kompetence (Razdevšek-Pučko, 2004). Med splošnimi kompetencami je tudi

sposobnost komuniciranja. Analiza zbranih podatkov o kompetencah diplomantov Pedagoške fakultete v Ljubljani iz leta 2004 je pokazala, da so želje diplomantov Pedagoške fakultete po pridobitvi ustrezne splošne kompetence, ki se nanaša na sposobnost komuniciranja, skozi študijski proces višje od njihove ocene pridobljenih komunikacijskih kompetenc. Ministrstvo za šolstvo in šport v Novi Zelandiji (2005) ima izoblikovane standarde, ki opredeljujejo dolžnosti učitelja začetnika, da dve leti pridobiva svoje kompetence pod vodstvom učitelja s pridobljeno licenco. Cvetek (2004) navaja, da kompetence lahko pridobimo s konkretno izkušnjo, refleksijo ter z osebnim iskanjem postavljenih ciljev, in nadaljuje, da od nekoga, ki šele vstopa v poklic, ni mogoče pričakovati kompetentnega delovanja na vseh področjih, ki jih obsega poklic. Iz tega se da izpeljati, da učitelju preprosto ne zadostuje več samo študij na fakulteti, da bo kompetenten v svojem poklicu, ampak mora stalno vlagati v osebni in profesionalni razvoj, se udeleževati programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja (Devjak, 2005), kajti le z vseživljenjskim učenjem, ki vključuje vse vrste učenja in izobraževanja, lahko pričakujemo kakovostno poučevanje in učenje (Day, 1999). Najpogostejša in najbolj razširjena delitev kompetenc je delitev na predmetno-specifične kompetence, ki se nanašajo na posamezne učne predmete, in na splošne predmetno-neodvisne kompetence, ki se nanašajo na komunikacijo, timsko delo idr. Devjak (2005, po Razdevšek-Pučko, 2004) našteva učiteljeve splošne kompetence, ki jih navaja poročilo ekspertne skupine pri evropski komisiji. Te so:

- usposobljenost za nove načine dela;
- usposobljenost za nove naloge in delo zunaj razreda, tako na šoli kot s socialnimi partnerji;
- usposobljenost za razvijanje novih kompetenc in novega znanja pri učencih (učiti jih, kako se je treba učiti za vseživljenjsko učenje v družbi znanj);
- razvijanje lastne profesionalnosti;
- uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije.

Rueckriemu (1977, po Marentič-Požarnik, 1987) govori o pedagoški kompetentnosti, ki jo opredeljuje kot možnost ali potencial za ravnanje, ki ga je učitelj pridobil na podlagi lastnih procesov učenja in poučevanja, didaktičnega ravnanja in s poglobljanjem v odnos med teorijo in prakso v poučevanju. Sestavine te pedagoške kompetentnosti so stvarne (obvladovanje vsebin, ki jih podaja učitelj), didaktične (obvladovanje postopkov in metod, priprave, podajanja, preverjanja znanja), socialne (obvladovanje socialnih spretnosti) in osebne.

V preteklosti se je šola prvenstveno ukvarjala s prenosom znanja učencem. Učenci, ki so si uspeli najboljše zapomniti dobljene informacije in jih čim natančneje reproducirati učitelju, so bili uspešnejši. S tem je bila komunikacijska kompetenca učitelja omejena na naloge in cilje izobraževanja, ki so se nanašali predvsem na prenos znanja in reprodukcijo naučenega. V nasprotju s tem pa se od sodobnega učitelja pričakuje, da bo nosilec sprememb v šoli in da bo znal svoje komunikacijske kompetence izkoristiti za preprečevanje nezaželenih dejanj učencev in hkrati znal motivirati učence za delo (prav tam).

Itković (1999) poudarja, da je uspeh učitelja odvisen od stopnje njegove komunikacijske kompetence na relaciji do posameznega učenca in do razreda v celoti. Da bi bilo ravnanje učitelja kompetentno, mora govoriti in delati tisto, kar je primerno situaciji, z upoštevanjem mogočih posledic svojih ravnanj. Raziskovanja komunikacijskih kompetenc učitelja so pokazala, da kompetenten učitelj oz. komunikator zna vzpostaviti topel in iskren odnos z učenci, se vede ljubeznivo, prilagodi način podajanja izobraževalnih vsebin razvojni stopnji učencev, ne kriči, je suveren, umirjen in duhovit, v komunikaciji ne dela razlik med učenci, je fleksibilen v komunikaciji in je odgovoren, natančen ter da ne improvizira (prav tam).

Komunikacijske kompetence učitelja se delijo na dve vrsti veščin:

- a.) Spoznavne (kognitivne), ki učitelju pomagajo, da odkrije načine uspešnega ustvarjanja osebnih in odnosnih ciljev, kamor sodijo: empatija, ki se nanaša na sposobnost vživljanja v mišljenje in čustva drugih; sposobnost predvidevanja, ki vključuje razumevanje načina reagiranja drugih v določeni situaciji, kar učitelju omogoča reagirati na primeren način, saj je to reakcijo predvidel; občutljivost na odnose in poznavanje situacij, ki se nanašajo na medsebojno prepletanje veščine uvida v dani situaciji in na kvaliteto odnosa zaradi vzpostavitve in obvladovanja lastnega obnašanja komunikatorja – učitelja; samokontrola ali zavest o lastnih reakcijah, saj oseba, ki ima sposobnost spremljati in nadzorovati lastno komunikacijo, zna le-to prilagoditi reakcijam drugih udeležencev v komunikaciji.
- b.) Vedenjske (behavioristične), ki učitelju pomagajo, da se načrtovani cilji dejansko uresničijo, med katere sodijo: vključenost v interakcijo in obvladovanje komunikacijske interakcije, ki pomaga komunikatorju, da presoja, kaj je treba reči in kdaj je treba nekaj reči, kakor tudi to, kdaj je treba nekomu vzeti besedo, kdaj prepustiti besedo nekomu drugemu, kako voditi razgovor; fleksibilnost ravnanja, ki zajema sposobnost komunikatorja, da ob nepričakovanih in nenadnih reakcijah sogovornika obvlada komunikacijsko situacijo; sposobnost poslušanja, ki povečuje

komunikacijsko kompetenco, saj je brez poslušanja težko zavzeti neko stališče in prilagoditi komunikacijo drugim. Razvoj sposobnosti poslušanja zahteva vajo in zavesten napor, da se vzdržimo prekinjanja sogovornika oz. da nam misli v času njegovega govorjenja ne odtavajo drugam. Dobro poslušanje pozitivno korelira z uspehom v komunikaciji (Itkovič, 1999).

3.3.1 POMEN KOMUNIKACIJE MED UČITELJI (ČOLO) IN STARŠI (DOMOM)

Znova se spomnimo, kako pomembno je, da se učitelj zaveda, da komunicira s starši na dveh ravneh: na osebni ravni kot učitelj z imenom in priimkom in na institucionalni kot predstavnik šole. Z načinom sodelovanja in s svojim odnosom do staršev predstavlja podobo šole. Starši si hkrati z mnenjem, ki ga ustvarijo o učitelju, ustvarijo tudi mnenje o šoli. Od učiteljev oz. razrednikov je zelo odvisno, ali se bodo starši počutili v šoli kot partnerji ali pa bodo doživljali šolo kot neprijetno izkušnjo (Ličen, 1999, v Intihar, Kepec, 2002). Vzpostavljanje odnosa s starši se začne s prvim obiskom staršev v šoli ali telefonskim stikom. Pri tem sta pomembna skupen namen in vzajemnost. Pozitiven odnos s starši se dotakne slehernega delavca šole. Pomembna je profesionalna drža učiteljev in drugih strokovnih delavcev šole, kadar komunicirajo z družino. Nasveti, ki jih navaja U. S. Department of Education o partnerskem odnosu z družino, so: sodeluj, delaj skupaj, ovrednoti potrebe, preglej področja, izmenjuj informacije, poišči izkušene sodelavce, postavi si cilje in mere za vrednotenje (<http://pfie.ed.gov/>). Hanna (1991, v Couchenour, Chrisman 2004) pa izpostavlja pomen osebnostnih lastnosti in zdravih odnosov na sodelovanje učiteljev in staršev (npr. visoko samospoštovanje učiteljev, iskrenost, poštenost, toplina, empatija ipd.).

Od sistemske teorije komunikacije v 60-ih letih 20. stoletja komunikacijo v celoti razumemo kot možno, da »ne moremo ne komunicirati« (Watzlawick, 1967).

Tako pri pisni kot pri osebni komunikaciji je potrebno, da dobijo starši občutek, da so v šoli vedno dobrodošli, da so partnerji pri izobraževanju otroka in je njihovo mnenje za šolo pomembno. Pri prvem obisku šole se staršem lahko ponudijo primeri načinov sodelovanja, lahko pa se razvijejo tudi povsem nove oblike. Z razvojem tehnologije so se razvile in izboljšale tudi metode komuniciranja med učitelji in starši. Načinov komuniciranja je veliko. Lahko jih razdelimo v dve kategoriji: enosmerno in dvosmerno komuniciranje. **Enosmerno komuniciranje** izhaja iz šolskega okolja in od učitelja ter je namenjeno staršem. To komuniciranje je informativnega značaja in ni interaktivno. Pojavlja se v različnih pisnih

oblikah, ki jih učitelji tudi pri nas dobro poznajo. Enosmernost se nanaša le na verbalni vidik komuniciranja (Velkavrh, v Polak, 2008).

Couchenour in Chrisman (2004) med načine enosmerne komunikacije uvrščata: bilten (vsebuje prispevke učiteljev, otrok, drugih strokovnih delavcev šole in staršev), obvestila (v primeru ekskurzij, ogledov gledaliških, filmskih predstav ali dejavnosti, za katere morajo dati starši soglasje ali pa potrebujejo učenci posebno opremo), osebna obvestila (vključujejo učiteljeva sporočila, ki zadevajo otrokov učni ali vedenjski napredek) in starševska obvestila otrokom. Za razliko od enosmerne komunikacije pa **dvosmerno verbalno komuniciranje** (govorilne ure, roditeljski sestanki, idr.) omogočajo staršem vključitev v ustno in pisno komuniciranje z učiteljem in šolo. Pomembne so strategije, ki vključujejo dvosmerno komunikacijo med družinami in učitelji, in sicer v tem, da starši in učitelji prispevajo koristne informacije, ki so potrebne za diskusijo in izboljšave. Dvosmerna besedna komunikacija poteka na načrtovanih in nenačrtovanih srečanjih s starši, s telefonskimi klici, z dnevno pisno izmenjavo mnenj, po elektronski pošti, z obiski na domu ipd. Obe strategiji, enosmerna in dvosmerna verbalna komunikacija, sta pomembni. Dvosmerno komuniciranje je pridobilo z razvojem elektronske pošte, učenja na daljavo ter interaktivnih oblik tehnologije. Različna programska oprema pa je dala učiteljem možnost, da izboljšajo oblikovanje obvestil in drugih oblik enosmerne komunikacije s starši. Uporaba obeh vrst verbalne komunikacije je vezana na čim bolj učinkovito uporabo. Pri izbiri načinov komuniciranja morajo biti zaposleni v šoli pozorni na delovni čas staršev, enostarševske družine, brezdomne družine, družine, v katerih živi več generacij, ipd. (prav tam).

Obveščanje o otrokovem vedenju in napredku je pomembna vez med šolo in domom. Kot izjemno pomembno za seznanjanje staršev o otrokovem vedenju in napredku je Brooksova (2001) poudarila, da je šola dolžna komunicirati s starši in jih obveščati o otrokovem napredku in vedenju, vključno s trenutnim stanjem in težavami, s katerimi se otrok srečuje. Šole so prav tako odgovorne, da dajejo informacije o organizaciji šole, šolskih programih in priložnostih vključevanja staršev v projekte. Starši morajo učence vzpodbujati, da prenesejo informacije o dogodkih na šoli domov. Učinkovita informacija omogoča, da se starši vključujejo v šolo in udeležujejo programov. V skrbi za doseganje trajnega znanja je treba poudarjati, naj učitelji pomagajo staršem z informacijami, kako otrok najlažje premaga težave, s katerimi se srečuje. Šola lahko pripravi učne cilje, jih predstavi staršem in da jasna navodila, kako naj pomagajo svojemu otroku. Skupaj naj se dogovorijo za naloge, ki naj bi jih starši in učenci izvedli skupaj. Starši npr. pokažejo otroku, kako lahko vadi matematiko,

medtem ko kupuje hrano. Otrok lahko staršem razloži, kar se je pravkar naučil s področja zgodovine.

Coleman (1998) poudarja, da je povezanost med domom in šolo pomembna tudi z vidika zavedanja in da je poleg podpore pomembna tudi določena mera pritiska. Izpostavlja, da obstajata tako doma kot v šoli dve glavni vzgojni strategiji, ki sta bistvenega pomena za otrokove dosežke in njegovo pripravljenost (angažiranost, požrtvovalnost, vložen trud) za delo oz. predanost delu. To sta pritisk in podpora oz. »palica« in »korenček«. Strategiji izvirata iz dela Hubermana in Milesa (Innovation Up Close, 1984, po Coleman 1998).

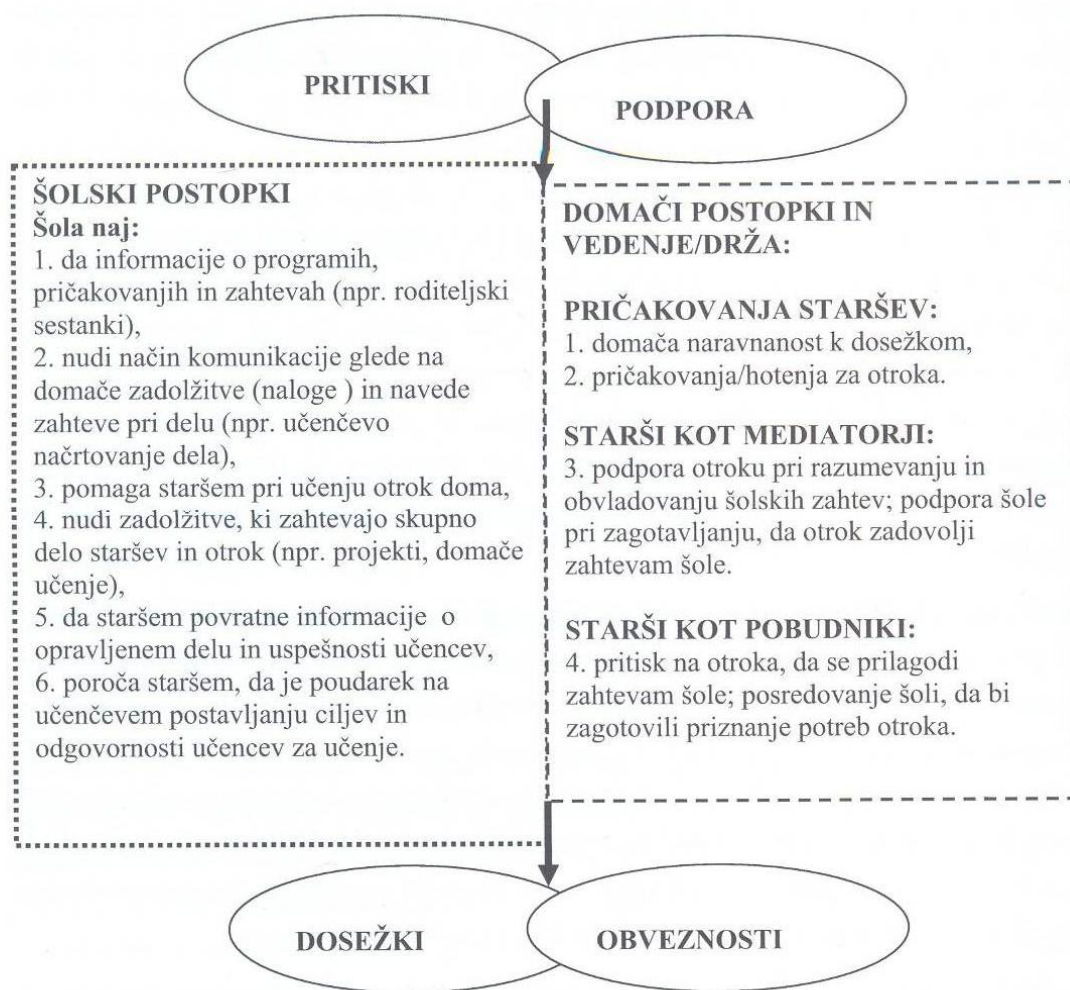
Podobni strategiji sta tudi izziv in skrb. Bistvenega pomena je njuno sobivanje: pritisk brez podpore rodi odpor in slednjič upor ali apatijo. Podpora brez pritiska pa vodi v neutemeljeno samozavest, ki se bo verjetno sesula ob prvem resnem izzivu. Slika 7 predstavlja domače in šolske aktivnosti, za katere je značilno, da so povezane s starševsko in učenčevo predanostjo šoli in šolanju. Šolske aktivnosti so tisti rutinski prispevek (to pomeni, da jih večina učiteljev pojmuje kot običajne, četudi jih sami ne uporabljajo), ki ga učitelji lahko dodajo domačim postopkom, ki oblikujejo učenčevo zavzetost za delo. Ni pomembno, kdo so starši, temveč kaj naredijo, da vzpodbujajo k učenju in ga omogočajo (Kellaghan et al., 1993).

Tudi Brooksova (2001) poudarja vpliv staršev pri spodbujanju otrokovega napredka in povezavi med šolo in starši daje pomembno mesto. Starši naj bi otrokom omogočali in zagotovili, da so zdravi, obiskujejo šolo mirni in sproščeni, so dovolj samozavestni, poslušajo in sodelujejo pri pouku, jih opogumljajo, da dobro delajo, delajo domače naloge in se vključujejo v različne izobraževalne projekte. Šola mora dati družini povratne informacije o učinku starševstva. Šola naj bi tudi organizirala izobraževanja, kjer bi starši izvedeli, kako pomembno je spodbujanje otroka pri šolskem delu in kako mu lahko pomagajo.

Učinek družine na učenčeve dosežke se kaže tudi prek učenčevega odnosa oz. naravnosti. Stopnja učenčevega prizadevanja po Colemanovem (1998) mnenju, podobno kot stopnja učenčevih dosežkov, pove več o domu kot o šoli.

Prizadevanja šol, da bi okrepili izobraževalen odnos med starši in učenci, bi morala imeti za posledico bolj motivirane in bolj sodelujoče učence. Starši imajo pravico do informiranosti, možnosti soodločanja, participacije in komunikacije. Kaj to pomeni v praksi, se na različnih šolah odraža različno in je tudi različno razumljeno (Velkavrh v Polak, 2008).

Slika 8: Podpora šole in prispevek staršev k učiteljevemu napredovanju (Coleman, 1998, str. 21).



3.3.1.1 KAKO SPLOH PRIHAJA DO NESPORAZUMOV MED UČITELJI IN STARŠI

Šolarja vzgajata pretežno dom in šola, če vrstnikov ne omenimo. Naloge enega in drugega se ne da razmejiti, čeprav se še vedno kdaj pa kdaj sliši mnenje, da naj bi starši otroka vzgojili tako, da bi ga v šoli lahko učili. Z druge strani pa starši odgovarjajo, da naj bi ga v šoli naučili, da ga bodo lahko v miru vzgajali. Takšna razprava ne vodi nikamor, razen v medsebojno obtoževanje, ki troši zagretost in energijo, vendar ne za reševanje otrokovih težav (Strojin, 1992).

Teh sporov ni, kadar se šolajo otroci brez večjih težav, so uspešni, samostojni in ne izstopajo v obnašanju. Starši lahko šolo v celoti prepustijo učiteljem. Enkrat na leto se malo pokažejo pri razredniku, da zadostijo spodobnosti, in vse je v najlepšem redu (prav tam).

Tudi pri drugi, verjetno največji skupini otrok ni potrebno stalno, posebno poglobljeno sodelovanje. Gre za otroke, ki so v srži »zdravi« in so se brez velikih žrtev sposobni prilagajati sistemu. Dobro ločijo šolo in privatno življenje, sprejemajo šolo kot prostor bolj ali manj smiselnih zahtev, ki jih izpolnjujejo v tolikšni meri, da ob tem še kar normalno živijo. Znajo tudi ceniti prednosti, ki jih nudi šola, tj. družbo vrstnikov, nekaj ur stran od domačih večnih »naredi to in to«, »zapomni si že enkrat« in »že tisočkrat smo ti lepo rekli...« Za takšne otroke je dobro, da vedo, da se starši kdaj pa kdaj v šoli pozanimajo zanje. Pred tem imajo malo »rešpekta«, tudi notranje olajšanje začutijo, če starši pomagajo razrešiti priložnostni problem, kot je »sezonska« nezadostna ocena ali manjši spodrsrlaj v vedenju. Dejstvo, da je bila mama v šoli, deluje kot tista manjkajoča spodbuda, da se otrok začne učiti, sicer zoprnopriganjanje staršev pa le pomaga prek ogrevalnih začetnih težav, ko je treba poprijeti. Dobrodošle so informacije staršem o otrokovem znanju in neznanju, da si z učiteljevo pomočjo ustvarijo predstavo o dimenzijah učnega problema. Lahko bi rekli: kadar so otroci uspešni in se dovolj dobro prilagajajo v šoli, običajno ni konfliktov med starši in učitelji. Eni in drugi so v svojih vlogah uspešni. Kot se kdaj pa kdaj znajde med starši človek s težavami, povezanimi z njegovo osebnostjo, ki je običajno preambiciozen in vnaša svoje probleme v otroka, lahko podobno počne tudi učitelj, posebno če je dominanten in rigiden v svojih zahtevah. Takšni starši in učitelji ustvarjajo probleme, kjer jih pravzaprav ni. So pa, k sreči, eni in drugi v manjšini (prav tam).

Tretjo skupino otrok sestavljajo otroci, ki izpadejo iz šolskega sistema, pa najsibo, ker so neuspešni ali pa imajo težave z vedenjem, najpogosteje kar oboje. Ravno za dobrobit teh otrok so stiki med šolo in starši najbolj potrebni, pogosto je tudi od teh stikov odvisno, kako bo otrok v šoli preživel. Žal pa so v praksi ravno pri tej skupini stiki slabi, dramatični ali pa jih sploh ni (prav tam).

S strpnim dialogom je mogoče razrešiti tudi najtežje probleme, vendar ni niti malo enostavno priti do strpnega dialoga, kadar sta obe strani čustveno prizadeti. Če so problemi z otrokom hudi, se stiki ponavadi prekinejo. Če vprašamo učiteljico, zakaj je do tega prišlo, običajno odgovori: »Saj se starši premalo brigajo.« Če vprašamo starše, so mnenja, da je brezsmiselno hoditi v šolo, saj se samo razburjajo, izboljša se pa tako nič (prav tam).

Poglejmo si dinamizem, ki nastaja, če ima otrok hujše probleme v šoli, da nam bo jasnejša huda čustvena prizadetost staršev in učitelja, ki je glavni razlog, da se med obema zgradi zid, ki prepušča samo medsebojna obtoževanja, onemogoča pa konstruktivno pomoč otroku z ene in druge strani (prav tam).

Če otrok v šoli ne uspeva in ima težave, so starši skoraj vedno globoko osebno prizadeti, saj so v eni svojih pomembnih starševskih vlog odpovedali. Skrbi jih otrokova bodočnost, občutek imajo, da je njihov otrok bistveno slabši od drugih, čutijo, da mislijo o njih, da so slabi vzgojitelji, otrok se jim smili, obenem se nanj jezijo, pogosto mu ne znajo (ne nočejo, ampak resnično ne znajo) pomagati. Ko iščejo vzroke, postanejo pogosto napadalni do učitelja kot neposrednega povzročitelja težav. Začnejo dvomiti v učitelja: najbrž otroka ne mara, zanj se dovolj ne briga, dela mu krivico. Običajno se je lažje jeziti na šolo kot na otroka, na katerega so starši že nagonsko čustveno vezani in poklicani, da mu nudijo osnovno varnost. Podoben proces se dogaja pri učitelju: zdi se mu, da je odpovedal kot učitelj, pri otroku ne doživlja nobenega pravega uspeha, ki bi ga spodbujal pri delu, skrbi ga, kako bo otrok pridobil znanje za napredovanje v naslednji razred (da je šola pogosto večja, pretežno feminizirana skupnost, z močno konkurenčno naravnostjo, prekrito pod plaščem bolj ali manj dosegljivih strogo altruističnih ciljev, je tudi splošno sprejeto), torej tudi: kako bo ocenjen moj učenec pri kolegici, ki tako posredno vrednoti tudi moje delo. Če je otrok moteč, nemiren ali nesramen, vzbuja v učitelju čustva odpora in sovražnosti, ki pa so tudi prepovedana (dober učitelj vendar vse učence enako ljubi). Učiteljeva sovražnost se usmeri delno v otroka, ker ne zna biti drugačen, delno v starše, ker so ga takšnega naredili in ker nič ne storijo, da bi bil drugačen. Če primerjamo dogajanje v starših in dogajanje v učitelju, se v obojih dogaja nekaj podobnega: oboji so obremenjeni z visokimi ideali in pričakovanji (v določenih primerih z nedosegljivimi), ne eni ne drugi nimajo na voljo preprostih in učinkovitih strategij za reševanje, oboji so čustveno močno obremenjeni. Kadar se konfrontirata dve strani v takšnih pogojih, je pot do kratkega stika zelo kratka. Za starše poslabša položaj še dejstvo, da se zavedajo učiteljeve nadmoči – učitelj je tisti, ki bo končno napisal oceno in spričevalo, ki je lahko za otroka življenjsko usodno. Ravno zaradi ocen pa se tudi učitelj boji biti bolj človeški, saj upravičeno (ali neupravičeno) sklepa: Če bom preveč prijazen, bodo mislili, da bom otroku pogledal skozi prste (prav tam).

To zadnje je razlog, da po navadi do agresivnih razčiščevanj ne prihaja, kar je po eni strani ugodno, ker bi najbrž ne prispevalo k prijaznejšemu vzdušju v šoli, če bi se po hodnikih in učilnicah razlegali prepiri, po drugi strani pa nemoč sporočanja in razreševanja starše prisili v molk in umik. Strah, da situacije za svojega otroka ne bi poslabšali, vpliva na to, da se raje umaknejo, se v razgovoru problemom izognejo, ali prekinejo vsakršno komunikacijo s šolo. (prav tam)

Pogosto v tej situaciji spregledamo dejstvo, da je tudi učiteljev položaj močno izpostavljen.

Redki so poklici, katerih delo je tako javno in neprestano ocenjevano kot učiteljevo (morda skoraj tako kot igralčevo, politikovo in novinarjevo), opazovano z budnim očesom oblasti ter medsebojnega vrednotenja, kot sem že omenila. Težko je biti v takšni situaciji sproščen sogovornik. Vedeti pa moramo tudi, da je šola kot institucija tista, ki nosi večjo strokovno odgovornost pri oblikovanju vzdušja za razgovore. Šola je tista, ki bo gradila most s starši, tako da jih bo vabila, ustvarjala možnosti manj formalnih srečanj, poudarjala, »da beseda ni konj« pri učitelju in starših, skratka, šola lahko odpre vrata, starši lahko vstopajo samo skozi že odprta vrata, sicer pa lahko po njih le trkajo ali, v najslabšem primeru, razbijajo. Pri tem so gotovo zelo pomembni stališče ravnatelja in njegovi prispevki k oblikovanju vzdušja (prav tam).

Pri razgovorih s starši imajo navadno več uspeha učitelji, ki gledajo na šolo v širšem življenjskem konceptu, tisti, ki so se iz svojih izkušenj sposobni učiti in se izogibati nepremostljivih pasti, pogosto pa tudi tisti, ki so s svojimi lastnimi otroki doživeli podobne stiske. Gotovo pa ima svoj pomemben delež prirojeni dar za komunikacijo in sposobnost strpnega odnosa do drugačnega stališča (prav tam).

Razgovor in zaupanje med učiteljem in starši sta najbolj potrebna, kadar so problemi z otrokom težji. Lahko bi rekli, da je dobra komunikacija v tem primeru na nek način terapevtski (zdravilni) proces v dobro otroka (prav tam).

Ne moremo si kaj, da ne bi vloge komunikacije med učitelji in starši opredelili tudi kot preventivni mehanizem. Kadar govorimo o preventivi (preprečevanju), mislimo na ustvarjanje takšnih mehanizmov, ki bi izboljševali pogoje, tako da bi do težav redkeje prihajalo. V tem smislu je dobra komunikacija gotovo zelo pomembna za manjšanje otrokovih strahov pred šolo. Če se starši in učitelji s spoštovanjem in zaupanjem pogovorijo, je to tiho sporočilo otroku, da šola ni »bav, bav«, da smeš imeti težave in da se da o njih pogovoriti. Druga stran preventive je težnja, da bi prihajali ljudje s težavami, ko so te še manjše, ko se z majhnimi »investicijami« prepreči nastanek večjih težav. Zato pa naj bi bili ustvarjeni pogoji, ki omogočajo dobre stike, tudi kadar ni težav, saj ni sredstva, ki bi nam napovedovalo, da kateri koli otrok zjamčeno ne bo imel kdaj šolskih problemov. Tretji vidik je preventiva v najširšem smislu. Ustvarjanje vezi med ljudmi, ki se srečujejo, vsak po svoje skrbijo za iste otroke, oblikuje prijaznejše vzdušje in s tem kvaliteto življenja, ki je potrebna tudi odraslim, iz nje pa se učijo za življenje otroci (prav tam).

3.4 REFLEKTIRAJOČA IN NEREFLEKTIRAJOČA KOMUNIKACIJA

Reflektirajoča komunikacija je komunikacija, kjer so govorjenje in poslušanje, razmišljanje o slišnem in sporočanje o razmišljanju, temeljne prvine. Takšna komunikacija med starši in vzgojitelji temelji na enakopravnosti, oboji iščejo pri sogovorniku pozitivno in skupaj raziskujejo rešitve (Lepičnik, Vodopivec, 1996).

Za človekovo biološko preživetje je potrebno dihanje, ki je sestavljeno iz vdiha, premora in izdiha. To je respiratorni cikel. Za skupno preživetje partnerjev pa je potrebna konverzacija, ki jo tvorijo poslušanje, razmišljanje in govorjenje. To je konverzacijski cikel. Oba, respiratorni in konverzacijski cikel, sta individualizirana. Vsak posameznik diha in govori drugače. Razlikujemo notranjo in zunanjo konverzacijo. Pri notranji poslušamo sebe, razmišljamo v sebi in govorimo iz sebe. Pri zunanji pa poslušamo drugega, o tem razmišljamo in nato govorimo. Tako nastaja dialog, ki je kombinacija posamičnih notranjih in skupne zunanje konverzacije. Konverzacija je subtilni ples govorjenja in poslušanja, neprekinjeno ritmično približevanje in oddaljevanje. To je fina koreografija in rafinirana prepletenost avtonomnih individualnih struktur. To je stalni povratno-vzročni pretok misli in čustev sogovornikov (Brajša, 1995).

Pri reflektirajoči komunikaciji sta enako pomembna poslušajoči in reflektirajoči položaj. Negativna konotacija je prepovedana, ogibamo se tudi monologiziranja. Pomembna je odprtost za sprejemanje več in različnih obravnavanih problemov, zato tukaj prevladujejo izrazi: »nisem gotov...morda...«, »enako-kot«, »to, toda lahko tudi tisto«, »o tem lahko razmišljamo tako ali drugače«, »poleg tistega, kar vidite vi, vidim jaz še nekaj«, »morda bi lahko dodali tudi to pojasnilo« (prav tam).

Pri reflektirajoči konverzaciji sledimo sogovornikovi »otvoritvi dialoga«. To so prepoznavne in izbrane, za nas posebno pomembne ideje, ključne besede ali vedenje, ki jih razumemo kot poziv za nadaljevanje pogovora in kot osnovo za naslednje vprašanje. Sogovornik nam odpira več poti za nadaljevanje pogovora. Intuitivno izberemo eno od njih, tako, ki ustreza nam, sogovorniku in tudi celotnemu razgovoru. Da bi nam to uspelo, moramo biti nevtralni in radovedni. Pri tem moramo izbirati primerno neobičajna vprašanja, ki pri sogovorniku aktivirajo odpiranje dialoga, po odzivu pa sklepamo, ali je naše vprašanje dejansko primerno neobičajno (prav tam).

Pri reflektirajoči komunikaciji izmenjujemo ideje – izgovorjeno poslušamo, o tem razmišljamo in sprašujemo ter upamo, da se bodo razvile nove ideje o tistem, kar je že bilo

rečeno. V dialogu poskušamo priti do nezaznanih opisov in razlag – vedno je še kaj, česar nismo zaznali in o tem razmišljali. Opisi, pojasnila in pomeni so lahko različni za sporočevalca in sprejemnika sporočil, zato jih moramo nenehno usklajevati in preverjati – sogovornika moramo spraševati tako, da si začne tudi sam zastavljati vprašanja.

Konverzacija bi morala bit razgovor in dialog obenem, toda pogosto se lahko spremeni v predavanje in pridigo, opravljanje in tudi govorjenje namesto sogovornika in za sogovornika (prav tam).

Temeljni principi reflektirajoče konverzacije so egalitarnost (heterarhije), odprt pogovor (tukaj, zdaj in pred vsemi), vzporedno odvijanje notranjega in zunanjega dialoga, skupno iskanje primerne različnosti, uporaba vključujočega »in-in« razmišljanja, naravnost na »kako« in ne le na »zakaj«, komunikacija o pogovoru, iskanje še nevidenega, neslišanega in nerazmišljanega, obveščanje sebe in drugih in istočasno vzajemno oblikovanje, spoštovanje pogovora in sogovornika, preverjanje tistega, kar smo videli in slišali pri sogovorniku, ter biti v pogovoru in ne le voditi pogovor (prav tam).

V reflektirajoči komunikaciji se lotevamo problemov na poseben način. Problem opisujemo in ga ne skušamo »objektivno« prikazati. Opazujemo ga v kontekstu, ne pa izolirano.

Poudarjamo princip in ne rešitve problema. Predvidevamo več in ne le eno različico problema. Iščemo notranje, ne samo zunanje rešitve. Opisovalec in opisani sta razumljena kot dela istega opazovanega sistema. Njuno govorjenje in delovanje je določeno z njunim razumevanjem medsebojnih odnosov. Posameznik ne more zaznati vseh podrobnosti – na nekaj se osredotoči, drugo izpusti. Osredotočenje pozornosti je opažanje razlik, to pa je naloga opisovalca. Zaznavanje, razumevanje in delovanje predstavljajo koherentno celoto. Opisovalec druge osebe, s tem ko sodeluje v sistemu opisovanja, vpliva na tisto, kar zaznava in opisuje. Opisi in njihovo pojasnjevanje so tesno povezani z opisovalcem. Opisovalci imajo različne poglede na isto situacijo. Ni najboljšega opisa. Vsi opisi imajo enako vrednost. Vsak opisovalec ima svojo podobo iste situacije. Resničnost je lahko le resničnost posameznega opazovalca. Ista zunanja resničnost lahko predstavlja mnogo resničnosti in vse so enako resnične. Podoba resničnosti je prilagojena tistemu, kar posamezniku omogoča preživetje v tej resničnosti. Vse naštetu je temelj radikalnega konstruktivizma Ernsta von Glasersfelda (prav tam).

Ne odzivamo se na neko »objektivno« situacijo izven nas, ampak na naše dojemanje, razumevanje in tolmačenje te problemske situacije. V določeni problemski situaciji se ljudje vedejo skladno s svojim pojmovanjem problema. Zato moramo sogovornika vprašati: »Kaj si

videl?«, ne pa »Kaj se je zgodilo?, Kako se je zgodilo?«. Spraševati moramo po opisovanju dogodka, razlaganju dogodka in spreminjanju dogajanja (prav tam).

Ko se problema lotevamo, moramo slediti nekemu vrstnemu redu. Najprej se vprašamo, kaj je problem in kako ga pojasnujemo. Potem se vprašamo, kaj lahko ostane isto in kje in kakšne so možne alternative. Sledi vprašanje, kako je problem nastal, kako si ga razlagamo in kakšna je epistemologija v ozadju problema. Na koncu se vprašamo, ali bosta konstrukcija problema in njegovo pojasnilo ostala nespremenjena, ali pa je morda možna tudi alternativna epistemologija (prav tam). Znanost epistemologije je empirično proučevanje temeljev oziroma sklopov predpostavk oziroma vzorcev, na podlagi katerih posameznik zaznava, spoznava, čustvuje, razmišlja, razumeva, se odloča, vzpostavlja odnose in se obnaša.

V reflektirajoči komunikaciji pristopamo k problemu s stališča kibernetike drugega reda.

Problem obravnavamo kot del, ki je povezan s celoto. Naša pozornost je usmerjena k spreminjanju pristopa k problemu. Razvijemo novo razumevanje problema. Pripravljeni smo sprejeti več možnih, od znotraj razvitih in nepredvidljivih rešitev (prav tam).

V reflektirajoči komunikaciji prevladujejo vprašanja, ne pa trditve o kom ali čem.

Pogovarjamo se več o ravnanju s problemom kot o problemu samem. Primerjamo različne in ne analiziramo ene same situacije. Razpravljamo o odnosu do problema. Vprašanja so cirkularna in ne linearna. Iščemo pojasnila in ne postavljamo diagnoz. Pozorni smo na načine, ne le na vsebino pogovora. Osredotočeni smo na prihodnost, ne pa samo na sedanost in preteklost. Problema se lotevamo iz vedno različnih zornih kotov (prav tam).

Instruktivne interakcije – pojasnjevanje in svetovanje, prepričevanje, vztrajanje in vsiljevanje – ogrožajo sogovornikovo osebno integriteto. So nad sogovornikovo zmožnostjo sprejemanja, zato prekinjajo odnos – razgovor. Namesto da bi delili nasvete in pojasnjevali, bi morali spraševati tako, da vprašanja ne bi bila ne preveč ne premalo, ampak primerno neobičajna.

Vprašanja so lahko običajna, neprimerno neobičajna in primerno neobičajna. Običajna vprašanja so pričakovana, nekoč že postavljena. So ponavljanje razumevanja problema in ravnanja z njim, kar je značilnost vsakega nasledlega tima. Taka vprašanja ne ustvarjajo razlik in ne vodijo k spremembam. Premalo neobičajno ne izzove nobene spremembe. Neprimerno neobičajna vprašanja izzovejo molk in blokirajo sogovornikovo odzivanje. Zmanjšujejo njegovo zanimanje za pogovor. To lahko prepoznamo po njegovem odmaknjenem pogledu, stiskanju ustnic, zapiranju oči, križanju rok. Preveč neobičajno ustavlja spremembe. Primerno neobičajna vprašanja pa spodbujajo sogovornikovo odzivanje in sodelovanje. So nepričakovana, vendar ne tudi silovita. Tako ne preveč in ne premalo neobičajno izziva

spremembe. Ta niti prevelika niti premajhna razlika ustvarja razliko. To so krožna vprašanja, vprašanja različnosti in podobnosti, vprašanja prihodnosti, vprašanja o odnosih, vprašanja, ki se začenjajo s »kdo?« (prav tam).

Razlikovati moramo omejevalne in razvojne spremembe. Omejevalne spremembe so vsiljene od zunaj. So grožnja sogovornikovi osebni integriteti, ki se pred tako vsiljenimi spremembami zapira. Pomenijo omejevanje osebnega razpona delovanja, zaznavanja in razumevanja. Tako poskušamo prekiniti nezaželenega sogovornika, ga ustrahovati in obvladati njegovo vedenje. Razvojne spremembe prihajajo od znotraj in širijo razpon delovanja, zaznavanja in razumevanja. So rezultat svobodne izmenjave mnenj več oseb in varujejo njihovo osebno integriteto. Omogočajo vir novih idej, zaznavanj, razumevanja in delovanja. So nepredvidljive, ker imajo svoja pota in potrebujejo svoj čas. Predvidevajo tudi medsebojno zaupanje (prav tam).

Namen reflektirajoče komunikacije je, da spremembe od zunaj posredno spodbuja, ne pa neposredno vsiljuje. Poskuša doseči, da spremembe sogovornika ne bi ogrožale. Želi tudi spodbuditi proces odpiranja, stimulirati razvoj in širiti, ne pa zoževati zaznavanje. Teži k spremembam, ki so narekovane od znotraj in primerno neobičajne (prav tam).

V spodnji tabeli so prikazani uporabni vidiki reflektirajoče komunikacije.

Tabela 7 : Uporabni vidiki reflektirajoče komunikacije.

Uporabni vidiki reflektirajoče komunikacije
Govorjenje, poslušanje, razmišljanje o slišnem, sporočanje o razmišljanju, razvijanje novih idej.
Enakopravnost med starši in učitelji.
Notranja konverzacija: poslušamo sebe, razmišljamo v sebi, govorimo iz sebe.
Zunanja konverzacija: poslušamo drugega, o tem razmišljamo, nato govorimo.
Je povratno-vzročni pretok misli in čustev sogovornikov (Brajša, 1995).
Enako pomembna poslušajoči in reflektirajoči položaj.
Odprt pogovor, opisovanje problema v kontekstu, vzporedno odvijanje notranjega in zunanjega dialoga, skupno iskanje primerne različnosti, iskanje še nevidnega, neslišanga, nerazmišljanega, obveščanje sebe in drugih, spoštovanje pogovora in sogovornika, preverjanje videnega in slišane.

Posameznik ne more zaznati vseh podrobnosti.
Odzivanje na naše dožemanje, razumevanje in tolmačenje problemskih situacij (Kaj si videl?), opisovanje, razlaganje dogodka.
Problem je del, povezan s celoto (stališče kibernetike drugega reda).
Prevladujejo krožna vprašanja, pogovor o ravnanju s problemom, primerjava različnih situacij, razprava o donosu do problema, iskanje pojasnil.
Spodbujanje sprememb, ne vsiljevanje.

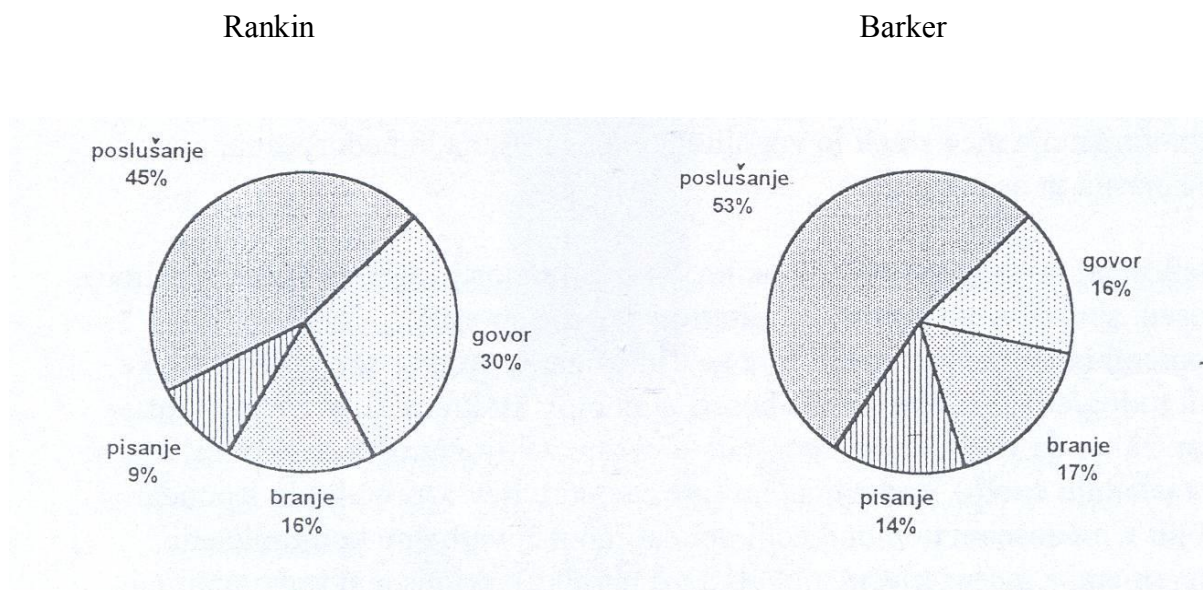
3. 5 UČINKOVITO POSLUŠANJE

Med osnovne kontaktne kulture sodi tudi pozorno poslušanje sogovornika, kar pomeni, da smo resnično pozorni na vsebino sporočila. Aktivno poslušanje zagotavlja pravilno razumevanje sporočila, za razliko od pasivnega poslušanja pomeni aktivno sodelovanje v pogovoru in dokazuje, da ga sogovornik razume. Da lahko aktivno poslušamo, moramo imeti določena stališča. Brez njih bo aktivno poslušanje učinkovalo umetno, kot npr. manipulacija (Lepičnik Vodopivec, 1996).

Čeprav kronološko človek najprej posluša, šele kasneje se nauči govoriti, brati in pisati, je prav poslušanje v komunikaciji mnogokrat zanemarjeno.

Plut-Pregelj (1990) navaja Rankina (1926) in Barkerja (1980), ki menita, da ima poslušanje velik pomen v medosebni komunikaciji, saj predstavlja kar od 45 do 53 odstotkov deleža med drugimi jezikovnimi komunikacijskimi dejavnostmi.

Slika 9: Delež receptivnih jezikovnih komunikacijskih dejavnosti (prirejeno po Plut-Pregelj, 1990, str. 11).



Kljub velikemu deležu poslušanja nas številni primeri iz življenja opozarjajo, da ima večina ljudi težave s poslušanjem. Vzroki za to so lahko nerazumevanje govornega sporočila, čustvena napetost, nesposobnost koncentracije, nepripravljenost za poslušanje.

Schulz von Thun (1984, po Brajša, 1993) meni, da sogovornika poslušamo s četverimi ušesi. Prvo uho je obrnjeno k osebnosti pošiljatelja, drugo je obrnjeno k vsebini, tretje k odnosu pošiljatelja do prejemnika in do sporočila, četrto pa k vplivu sporočila. V vsakdanji medosebni komunikaciji se običajno zavedamo le drugega ušesa, to je tistega, ki je obrnjen k vsebini.

Brajša (1993) navaja tudi Bormanna (1988), ki meni, da je dejavno poslušanje predvsem to, da si želimo biti sprejemnik sporočila, usmerjati pozornost na sporočilo, preverjati pomen izgovorjenega sporočila, strukturirati sprejeto sporočilo in dajati povratne informacije.

Bormann razlikuje spodbujajoča sporočila, to so sporočila, ki opisujejo, so usmerjena na problem, so spontana, empatična, enakopravna in odprta, in sporočila, ki zavirajo. To so sporočila, za katere je značilno, da ocenjujejo, kontrolirajo, so strateška, nevtralna, superiorna in zaprta.

Gordon (1989) razlikuje med pasivnim poslušanjem (molk), pritrjevalnim in opogumljajočim pripominjanjem ter aktivnim poslušanjem.

Molk ne ocenjuje, ne vrednoti, ne sporoča empatije, je torej nevtralen. S pritrjevalnim pripominjanjem, ko z besedami »da«, »oh«, »razumem«, »jasno« in podobno, ter nebesednimi

znaki kot so kimanje, očesni kontakt, govorica telesa, sogovorniku sporočamo, da želimo nadaljevati s komunikacijo (Brajša, 1995).

Z opogumljajočim pripominjanjem, ko verbalno izražamo »To me zanima!«, »Povejte še kaj o tem!«, »Bi lahko to pojasnili?« in podobno, ter navedenimi neverbalnimi znaki sogovorniku sporočamo, da ga želimo poslušati, da se želimo z njim pogovarjati.

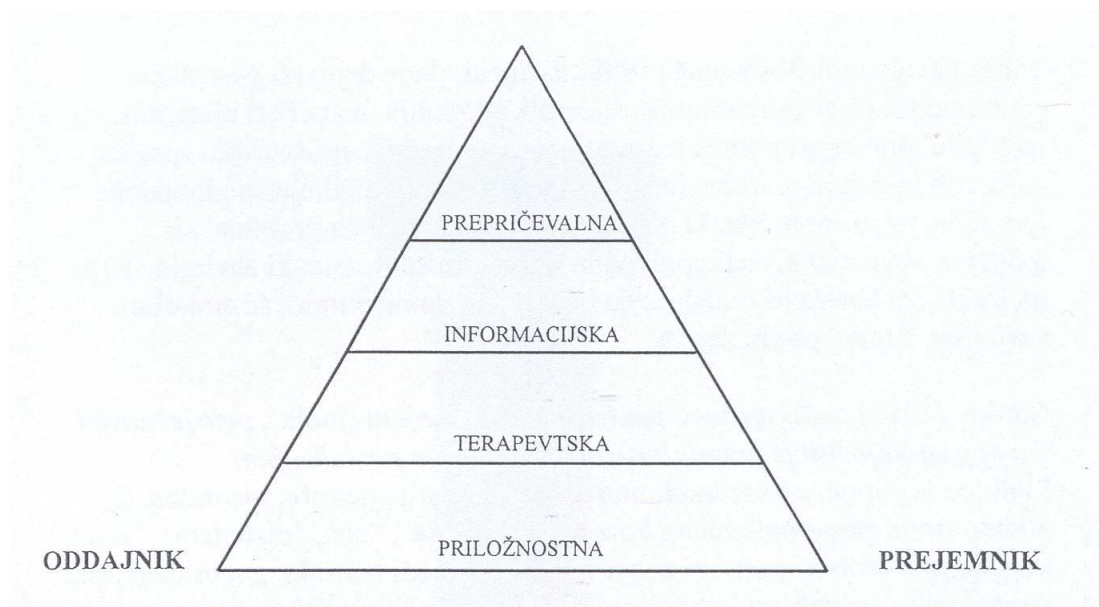
Aktivno poslušanje pomeni, da želimo biti prejemnik sporočila, usmerjati pozornost na poslana sporočila, preverjati pomen poslanih sporočil, strukturirati prejeto sporočilo, iskati pojasnila, prejemati in dajati povratne informacije. Aktivno poslušanje pomaga sprejeti in razumeti čustva, daje občutek sprejetosti, olajša reševanje problemov in pospešuje nadaljnjo komunikacijo (Brajša, 1995).

Z aktivnim poslušanjem dajemo sogovorniku vrnitveno sporočilo o tem, kako smo zaznali in razumeli sporočilo oz. vsebinski in odnosni vidik sporočila. Vrnitveno sporočilo, ki ga pošljamo sogovorniku, je lahko opisujoče ali ocenjujoče (Brajša, 1995).

Glede na namen vstopanja v komunikacijo Plut-Pregljeva (1990) razlikuje priložnostno, informacijsko, terapevtsko, doživljajsko in prepričevalno poslušanje. V šoli in vrtcu je informacijsko poslušanje, kjer gre za poslušanje z razumevanjem in kritično poslušanje, najpogostejša in najpomembnejša oblika poslušanja.

Plut-Pregljeva (1990) navaja Steila (1987), ki je s svojimi sodelavci izdelal model govorno-poslušalske komunikacije.

Slika 10: Model govorno-poslušalske komunikacije (povzeto po Plut-Pregelj, 1990, str. 60).



Model ponazarja delež posamezne vrste poslušanja v človekovem življenju. Po mnenju avtorjev je priložnostno poslušanje, ki poteka v družini, vrtcu, šoli, na počitnicah, najbolj razširjeno in relativno nezahtevno tako za poslušalca-prejemnika kot tudi za pošiljatelja. Kljub svoji nezahtevnosti je ta raven zelo pomembna za ustvarjanje ugodnih medsebojnih odnosov in kvalitetne komunikacije na višjih ravneh. Temeljni namen priložnostnega poslušanja in komunikacije je spoznavanje ljudi in ustvarjanje osebnih stikov. Komunikologi ugotavljajo, da večinoma bolje komuniciramo na višjih ravneh govorno-poslušalske komunikacije kot na priložnostni ravni. Med vzroke lahko vsekakor uvrstimo mnenje, da priložnostna govorno-poslušalska komunikacija ni pomembna, pa tudi dejstvo, da vstopamo v komunikacijo z različnimi predsodki, ki onemogočajo, da bi slišali tisto, kar nam sogovornik sporoča. Že na tej ravni je zelo pomembno poslušanje z razumevanjem, ki je najbolj pogosta dejavnost poslušalca-prejemnika. O razumevanju sporočenega govorimo tedaj, če je sprejeto slišano sporočilo čimbolj podobno oddanemu sporočilu. Poslušanje z razumevanjem je sposobnost, ki zahteva obvladovanje mnogih veščin: ugotavljanje vodilnih misli, razlikovanje med pomembnim in nepomembnim glede na namen pošiljatelja in prejemnika, zapomnitev dejstev, postavljanje smiselnih vprašanj sebi in prejemniku (prav tam).

V govorno-poslušalski komunikaciji ima pomembno vlogo neverbalna komunikacija. Na podlagi izkušenj ocenjujemo, da je pri poslušanju v komunikaciji med starši in učitelji v ospredju predvsem vsebina sporočila, medtem ko so osebnost pošiljatelja, njegov odnos do prejemnika in sporočila ter vpliv sporočil zanemarjeni.

V medosebni komunikaciji so povratne informacije – feedback zelo pomembne (Brajša, 1990). Potrdijo nam lahko predstavo, ki jo imamo o svojem vedenju, lahko nam odkrijejo nekatere vidike in posledice našega vedenja, ki se jih nismo zavedali. Iz povratnih informacij tudi izvemo, kako naše vedenje vpliva na druge in nam tako pomagajo poiskati nove načine vedenja in želene smeri. Če povratne informacije ne dobimo (verbalne ali neverbalne), navadno pomeni, da sporočilo ni bilo sprejeto ali pa da se sprejemnik ne bo odzval. Povratna informacija je lahko pozitivna, negativna ali dvoumna. Povratna informacija je nujna prvina in pomembna sestavina pri vrednotenju medsebojnega komuniciranja (Tomić, 2002).

3.6 UČINKOVITA KOMUNIKACIJA NA GOVORILNIH URAH Ě FORMALNA OBLIKA SODELOVANJA S STARŠI

Govorilne ure so najbolj pogosta individualna oblika sodelovanja med starši in učitelji. V središču informativnega in svetovalnega razgovora je njihov otrok. Na govorilnih urah učitelj seznani starše in se z njimi pogovori o učno-vzgojnem uspehu, o lastnostih in posebnostih učenca. Intiharjeva (2002) navaja, da poleg poglobljenih informacij starši pričakujejo tudi izmenjavo informacij in mnenj ter strokovni nasvet, kako ravnati ob učnih in vzgojnih težavah, pa tudi ob posebnostih (npr. nadarjenost, interesi...). Zelo pomembno je, da se govorilne ure ne sprevržejo zgolj na informativno raven, saj pri takih govorilnih urah, pogovor o učencu kot celoviti osebnosti zamre. Staršem je potrebno njihovega otroka vedno predstaviti kot celovito, ne samo kot intelektualno bitje. Prav tako pa tudi učitelji pričakujejo in želijo, da jim starši dajo pomembne informacije o otroku in predstavijo njegova interesna področja, kakšno posebnost ter njegov način razmišljanja in obnašanja. Tako učitelji prek staršev spoznajo učence z drugega zornega kota, kot jih sami poznajo. Valentinčič (1981) pravi, da v medsebojnem pogovoru s starši partnerji laže vsestransko razčlenijo okoliščine, ki vplivajo na otroka in njegovo obnašanje, ter s tem lažje pridejo do prave diagnoze stanja, ki jim omogoča izbiro najprimernejših ukrepov za spreminjanje določenega ravnanja. Poudarja pa tudi, da demokratično usmerjeno individualno svetovanje vključuje starše kot sodelavce v analizi vzgojnih pojavov ter v iskanju rešitev. Gre torej za skupno raziskovanje vzrokov nezadovoljivega stanja, brez vnaprejšnjega obtoževanja kogarkoli, dopuščati pa se mora možnost, da je lahko med vzroki tudi tako ali drugačno, zavestno ali nezavedno ukrepanje učiteljev ali staršev. S samokritičnostjo spodbujamo starše, da po potrebi kritično razmislijo o sebi in svojem ravnanju. Pomembno je, da pridemo tako skupaj do odgovora na odprta vprašanja in do sklepov za bodoče ravnanje, ki starše mnogo bolj obvezujejo kot kakršnakoli naša navodila in priporočila. To so namreč tudi njihovi sklepi in odločitve, do katerih so se dokopali z našo pomočjo.

Valentinčič (1981) navaja nekaj pravil svetovalnega dela, ki so uporabna tudi v kontekstu govorilnih ur. Poudarja, da zaupen pogovor s starši zahteva primerno okolje, v katerem se lahko razvije sproščeno in zaupno ozračje med učitelji in starši. V zahtevnejših primerih se moramo na svetovanje vnaprej pripraviti. Ta priprava vključuje predvsem razmišljanje o primeru, o določenem otroku, njegovem obnašanju ali učnem neuspehu. Sami zase si moramo biti na čistem, kje so vzroki morebitnega nezadovoljivega stanja in kaj storiti, da se le-to

spreneni. V ta namen zbiramo potrebne informacije tudi od drugih (npr. od prejšnjega učitelja ali razrednika, od socialne delavke) ter se posvetujemo s šolskim psihologom ali pedagogom. Tako se bomo strokovno dovolj pripravili na reševanje zahtevnejših primerov in bomo imeli za pogovor dovolj začetnih informacij. Pred zahtevnejšim vzgojnim svetovanjem moramo oceniti, kaj moramo in kaj lahko dosežemo. Ne moremo pričakovati, da bomo starše, s katerimi imamo težave, spremenili čez noč, da bomo z besedami dosegli to, kar bi omogočile šele spremenjene družinske razmere, da si bomo zlahka pridobili starše, ki so vsem učiteljem pred nami delali preglavice. Čeprav moramo biti optimisti, moramo obenem tudi stvarno ocenjevati razmere, predvsem pa skrbno pretehtati, kako naj vodimo razgovor, da bomo vzpostavili čim boljši stik s sogovornikom in si pridobili njegovo zaupanje in sodelovanje. V težavnih primerih bo že majhen napredek ob posameznem srečanju velik uspeh. Izkušeni svetovalci pravijo, da smo včasih dosegli veliko že s tem, če je naš sogovornik začel kritično razmišljati o sebi, o svojih stališčih do otroka in vzgoje ali če je prišel do zaključka: »Morda pa imate tudi vi nekaj prav.« Za uspešnost govornih ur je pomembno tudi to, da se partnerja znata poslušati – z zanimanjem in zbranostjo ter s tisto spodbudno neverbalno govorico, ki sprošča, zbuja zaupanje in omogoča sobesedniku, da je odkrit. Vmes lahko učitelj postavi še kako dodatno vprašanje in s tem omogoči sobesedniku, da se izpove, pove svoje ugotovitve in razmišljanja, razodene svoje skrbi. Tako dobimo nove informacije o otroku in izpopolnimo svojo predstavo o njem ter skušamo tako celostno oceniti družinske razmere in njihov vpliv na otroka.

Intiharjeva (2000) navaja, da kakovosten odnos med učitelji in starši temelji na zaupanju. Tudi Valentinčič (1981) zagovarja pogovor med štirimi očmi, saj v takem ozračju nastane medsebojna zaupljivost, ki je pogoj za odkrito obravnavo težav določene družine pri vzgoji in za izmenjavo mnenj o posameznem otroku. Brez takega ozračja ter individualnega pogovora si svetovanja staršem ne moremo niti zamišljati, saj posega v osebno življenje, v področje intimnega doživljanja, v očetovsko in materinsko ljubezen, v upe, skrbi in razočaranja staršev, včasih celo v odnose med zakoncema in v krhko ravnotežje med njima. Vse to pa ljudje radi skrivamo pred drugimi in razodevamo samo tistemu, ki nam je pripravljen pomagati in svetovati ter si je pridobil naše zaupanje. Zaupanje pomeni tudi to, da so učitelji do staršev odprti, da sprejemajo njihove misli, čustva, reakcije, jim nudijo podporo in sodelovanje.

Gordon (1989) pravi, da je za kakovosten odnos značilno:

- a) da je odkrit (vsak partner v tem odnosu lahko tvega, je lahko neposreden in pošten),
- b) vsak je prepričan, da ga partner ceni,
- c) da se oba zavedata vzajemnosti, odvisnosti in soodgovornosti,
- d) da lahko vsak zase raste in razvija svojo ustvarjalnost in individualnost,
- e) da udeleženca lahko skupaj uresničita svoje cilje (ne eden na račun drugega).

Valentinčič (1981) je napisal nekaj splošnih pravil, ki veljajo pri individualnih pogovorih učitelja s starši. To so:

- Obravnava posameznega učenca sodi le med štiri oči. To pravilo ne dopušča izjem, saj sodobna spoznanja psihologije, sociologije in andragogike o delu z ljudmi opozarjajo, da moramo biti v javni obravnavi posebej rahločutni do posameznikov.
- Pri kritični obravnavi naj učitelj ne začne takoj z očitki in naj ne gleda samo slabih strani. Na tak način takoj odvrne sogovornika in ustvari pri njem razpoloženje, ki bo povsem neugodno za tak pogovor. V stikih s starši bi ob taki negativni obravnavi le-ti dobili vtis, da so učitelji nenaklonjeni ali celo sovražno razpoloženi do njihovega otroka – od sovražnikov pa, kot vemo, ne moremo pričakovati nič dobrega.
- Učitelj se mora zavedati, da so v vsakem otroku in mladostniku poleg hib tudi vrline, poleg kritičnih točk tudi lastnosti, prizadevanja in uspehi, ki zaslužijo priznanje. Pedagoški optimizem je prav v tem, da vidimo v vsakem otroku dobre strani in možnosti, ki jih moramo razvijati in krepiti, da bo nekoč človek na mestu, tako kot večina ljudi. Brez pedagoškega optimizma ne moremo biti svetovalci staršem, saj jim ne odpiramo razvojnih perspektiv in možnosti. Kadar so te zožene in borne, je tak optimizem še toliko bolj potreben, saj črpajo starši moč za svoja prizadevanja tudi v takih primerih le iz upanja in zaupanja v otrokove razvojne možnosti. Pogovore s starši moramo zmeraj začeti z ugodnimi obvestili in s svetle strani, šele nato načnemo tudi kritična vprašanja in jih skupaj s starši razčlenimo. Tudi zaključek pogovora naj bo prežet z optimizmom, saj bo le tako krepil voljo in motivacijo staršev.
- V vsebini individualnih pogovorov s starši je največkrat poudarjeno obveščanje staršev o učenju in napredovanju otrok. Za starše je tudi to pomembno, saj zvedo, kako gre otroku v šoli in uskladijo svoja prizadevanja z nasveti učiteljev. To individualno obveščanje lahko pomembno obogatimo že s tem, ko razširimo

informacije in pogovor na celotno otrokovo in mladostnikovo osebnost in obnašanje. Šola mora učiti in vzgajati, v pogovorih s starši pa moramo obravnavati tako učna kot vzgojna vprašanja. Sicer bodo naši pogovori revni, vsebinsko omejeni na redovalnico in tiste magične znake v njej, ki povedo marsikaj, ne pa vsega, včasih pa niti ne najbolj bistvenih podatkov o učencu.

- Otroka moramo videti kot celotno osebnost in najti nekaj časa, da se poglobimo v tiste posameznike, ki imajo v osebnostnem razvoju in učenju večje težave. O takih učencih se moramo pogovoriti s starši temeljiteje. Pri njih ni dovolj le enosmerno obveščanje – taki primeri zahtevajo tudi poglobljeno svetovanje staršem. (prav tam)

3.6.1 POGOVOR KOT SREDSTVO ZA OBLIKOVANJE PARTNERSTVA

Oba udeleženca v pogovoru morata vedeti, katere cilje postavljajo na prvo mesto starši in katere šola, ali so cilji različni, ali si celo nasprotujejo. Potrebno se je tudi pogovorili o tem, kakšne potrebe ima otrok, ali obstajajo različna videnja le-teh. Identificirati morajo individualne posebnosti otroka, od zdravstvenih težav do učnega stila in njegovih posebnih interesov. Oboji morajo razmisliti, kakšno vlogo imajo pri doseganju ciljev in kako pomagati otroku pri oblikovanju osebnih ciljev (Ličen, 1999).

Pomembno je, da se na govorilnih urah čas v govorjenju in poslušanju obeh sogovornikov enakomerno porabi. To pomeni, da se moramo izogniti monologov, torej govora le enega. Govorilna ura bo korektno potekala, če bo imel učitelj zbrane vse podatke o učencu (npr.: vodenje dnevnika, anekdotske zapise, portfolio, naloge učencev). Tako bo v izjavah in komentarjih verodostojen, ker bo pogovor potekal na osnovi zapisanih argumentov, in lažje bo usmeril razgovor na bistveno. Učitelj starše vzpodbudi, da z zanimanjem prisluhnejo, kakšno vlogo ima njihov otrok v razredni skupnosti, kako se vključuje v kolektiv, kako ga sprejemajo vrstniki. Tudi učitelju bo zanimivo slišati, kakšno vlogo ima doma v družini, kako se vključuje v družinsko življenje. Posebej poudarimo kvalitete, ki smo jih morebiti opazili pri njem. Poleg tega pa si učitelj v pripravi na pogovorno uro sestavi vprašanja o učencu, ki jih bo postavil staršem, da bo skupaj z njimi pojasnil določene pojave. Prav je, da tudi starše spodbudi, da se pripravijo na pogovor z njimi, da razmišljajo, kaj mu bodo o otroku povedali, kaj ga bodo vprašali, kaj bi se želeli z njim pogovoriti in dogovoriti (prav tam).

Ličnova (1999) poudarja tudi razliko med govorilnimi in pogovornimi urami. Pravi, da na govorilnih urah učitelji in starši govorijo drug mimo drugega, na pogovornih urah pa se drug z

drugim pogovarjajo. Na pogovornih urah gre za partnersko sodelovanje, ki zahteva enakovredno obojestransko sodelovanje. Za dialog, ki poteka med učitelji in starši na pogovornih urah, veljajo posebni kognitivni, socialni in emocionalno komunikativni pogoji. (Lepičnik Vodopivec, 1996) pravi, da je nujno potreben reflektirajoč učitelj, ki zna poslušati, razmišljati, zna staršem jasno in svobodno sporočiti, kaj je videl, slišal in razmišljal, zna tudi širiti in spreminjati mnenje in ideje staršev. Spoštovati mora starše, njihovo osebnost, sprejemati starše takšne, kot so, in jim dati vedeti, da so vredni poslušanja.

Starši se ob takem učitelju počutijo varne. V pogovoru s starši ne zlorablajo svoje pozicije avtoritete, temveč nenehno skrbijo za enakopravnost. V predlogih staršev vedno iščejo pozitivno, dobro. V dialogu s starši spreminjajo mnenje v razumevanje, dajejo, poslušajo, razmišljajo o tem, kar so slišali in preverjajo, ali so dobro razumeli.

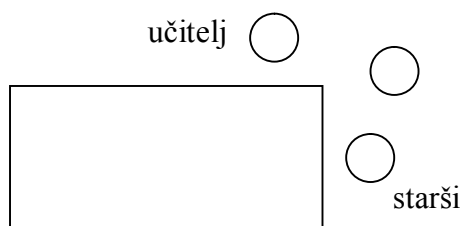
Učitelj je prijazen poslušalec in govorec. Zna prisluhniti in tudi povedati. Kot profesionallec se zavestno trudi, da bi čim bolj razumljivo oblikoval svoje misli in sporočila. Zaveda se, da je pomembno, kaj starši slišijo in razumejo, ne le, kaj pove on. Sporočanje se seveda kaže v verbalnem in neverbalnem delu, zato je učitelj pozoren na »zračni ovoj« in govorico telesa.

Učitelj s svojim nastopom pred starši ustvarja tudi podobo šole. Gre za komunikacijo na osebni in tudi institucionalni ravni. Pomembno je zavedanje, da si starši z mnenjem, ki si ga ustvarijo o učitelju – največkrat razredniku, s katerim imajo več osebnih stikov kot z drugimi učitelji, ustvarijo tudi mnenje o šoli. Le-to pa pomembno vpliva na to, ali bodo starši pripravljeni za partnerske odnose ali bodo šolo doživljali kot ogrožujočo (Ličen, 1999).

Z vidika neverbalnega sporočanja je pomembna primerna urejenost. To velja za učitelja in za prostor srečanja. Ni vseeno, ali se pogovarjata tako, da sedita na enako visokih stolih v prijetni sobi ali pa da sedi učitelj za katedrom na višjem stolu, starši pa na otroških stolčkih.

Včasih se nekaterih pomembnih malenkosti ne zavedamo, ker smo v šolskem okolju tako domači, da ne pomislimo na občutja staršev, ki prihajajo v šolo na »neznani teren« (prav tam). Strojnova (1992) predlaga, da bi le malo neobičajnejša razporeditev stolov in klopi v razredu ustvarila nekoliko prijetnejši kotiček za razgovor. Če se pogovarjamo ob mizi, je dobro pomisliti na prostorsko razdaljo med učiteljem in starši – čim večja površina mize je med njima, tem večja je socialna distanca. Pri dimenzijah normalnega katedra je ugodna razporeditev stolov prek vogala (Slika 11).

Slika 11: Razporeditev stolov prek vogla.



Če je mizica nižja, klubska, in že sama po sebi deluje manj strogo in formalno, je čisto primerno, da si učitelj in starši sedijo nasproti. Učitelj pa naj pred vrata učilnice postavi nekaj stolov, da čakajoči posedejo in udobneje preživijo čas, ki se zdi čakajočim dolg, in tistim, ki se pogovarjajo v razredu z učiteljico, navadno kratek. Morda je eden od načinov, kako skrajšati čakanje, vabljenje staršev ali napovedovanje govorilnih ur, na katere se sami za ta dan prijavijo. Avtorica pa opozarja na to, da so prijavljanje in vrstni red precej bolj domači anglosaški kulturi kot naši. Starše, s katerimi bi bil potreben daljši razgovor, bi kdaj pa kdaj morda kazalo naročiti ob kakšni uri, ko čas ne priganja (prav tam).

Uspešno komunikacijo ovira uporaba prezahtevnega besedišča, uporaba mašil (kot sem že rekla, bi rekli, ne ...), prehiter govor, monotonost, uporaba žargonskih besed ali poklicnega slenga, branje z listka, govorjenje, ne da bi sogovorniku pogledali v oči, pomanjkanje samozavesti. Zato moramo biti učitelji dobro poučeni, zavedati se moramo naše vloge in jo speljati profesionalno (prav tam).

3.6.2 PRVO SREČANJE MED STARŠI IN UČITELJI

Prvi stiki s starši so neprecenljive vrednosti. Takrat imamo učitelji možnost, da ustvarimo pozitiven vtis, saj prvega vtisa ne moremo več ponoviti.

Za dober vtis je pomembno (Ličen, 1999):

- med pogovorom sogovornika gledamo v oči,
- pogovarjamo se v isti očesni ravni,
- staršem ne govorimo o internih težavah v šoli,
- povedi o otroku naj bodo kratke in jasne, pojasnila naj temeljijo na dejstvih (zapiski učitelja),
- staršem moramo pokazati pripravljenost na reševanje problemov,

- učitelji ne smemo govoriti o sebi, ampak o otrocih,
- učenca pohvalimo tam, kjer si to zasluži, ne pa vsevprek,
- poudarimo prednosti, ki jih ima otrok,
- povejmo omejitve in slabosti z dejanji,
- ne označujemo otroka, da je len, povejmo, da ni petkrat imel naloge (pri tem ne tarnajmo),
- pogovor o tem, katere močne strani otroka pospeševati, katere šibke strani poskušati razvijati (zato je potrebno poznati tudi stališča staršev),
- pustimo staršem, da spregovorijo,
- pogovora ne začnemo z opravičili (npr. Ne zamerite, vzel vam bom malo časa..., Saj ne bomo dolgi...),
- učitelji moramo pripraviti načrt skupnega delovanja (katere aktivnosti opravijo starši, katere učitelj, katere otrok).

3.6.3 PRIPRAVA NA GOVORILNE URE

Učitelj se na pogovor vsebinsko pripravi, zato se obnaša samozavestno, vendar ne arogantno. V pogovoru mora izhajati iz otrokovih potreb, potreb skupine in iz potreb staršev. Če se gradi partnerstvo, je učiteljevo stališče, da starši niso motnja pri njegovem delu, ampak so mu v podporo, dajejo mu možnost za kvalitetnejše delo. Ker so starši ljudje s svojimi mislimi, potrebami, željami, lahko v pestrosti in drugačnosti pripomorejo h kakovosti dela šole. Svojim otrokom želijo dobro, prav tako želijo učitelji svojim učencem dobro. Zato se s starši ne bodo prepirali, ampak bodo iskali soglasja. Nestrinjanje naj se ne sprevrže v prepir, ker od tega nima nihče koristi, še najmanj pa otroci (po Ličen, 1999).

Priprave nam omogočajo, da bo govorilna ura korektno potekala. Improviziranje je preveč naporno in premalo vodi k ciljem. V pripravi moramo učitelji premisliti, kaj bomo staršem povedali o njihovem otroku. Ogibati se moramo poudarjanja zgolj sebe in svojih dobrih lastnosti ob hkratnem sporočanju problemov, ki jih imamo z njihovim otrokom (jaz vem, jaz dajem, naša šola). To ruši partnerstvo. Merilo uspešnosti učiteljevega sporočanja je, kaj so starši razumeli in kaj ne, kaj je on povedal. Svoja sporočila učitelj prilagodi posameznim staršem. Če je le mogoče, staršev ne prekinja, ampak jih spodbuja, da povedo svoje misli. Ob tem ne kaže nestrpnosti in se ne vmešava v razlago, če se npr. oče in mati za hip ustavi. Učitelj naj govori tako, da mu starši lahko sledijo. Opremljen je z zalogo podatkov, govor pa

popetri tudi s humorjem, uporablja splošno rabljene besede in jim pokaže, da jih spoštuje. Trudi se, da bi si pridobil zaupanje. Za pogovorne ure je bistveno osebno odzivanje v primerjavi s plenarnim predavanjem ali pa morda roditeljskim sestankom. Lahko se zgodi, da učitelj »pozabi« na položaj profesionalca in vodje pogovora ter odgovornosti, ki jo s tem ima za potek pogovora. Učitelj se tedaj znajde v težavah, kajti starši prevzamejo vlogo vodje pogovora ali pa pogovor zastane (Ličen, 1999).

Mihajlovska (2003) predstavlja nekaj pozornosti, s katerimi lahko naredimo nekaj korakov vnaprej za prijaznejšo šolo. Pravi, da je mnogo šolskih vrat opremljenih le s številkami, čeprav za njimi delajo ljudje, učitelji. Le-ti ostajajo brezimni tudi v času pogovornih ur. Obvestimo starše z napisom na vratih, kdo je človek, ki pričakuje starše za razgovor. Naj ne bo učitelj le številka učilnice, zapišimo njegovo ime. S tem bomo pomagali tudi staršem, da se bodo lažje znašli v labirintih šolskih hodnikov in učilnic.

Ker mnogo staršev v času govorilnih ur želi govoriti z večino učiteljev, ki poučujejo njihovega otroka (zlasti na predmetni stopnji, pa tudi v srednji šoli), jim lahko pri tem pomagamo. Da starši ne bodo hiteli od vrat do vrat, iz vrste v vrsto v neprestanem »strahu«, da bo ta ali oni učitelj odšel domov, preden bodo uspeli priti do njega, izobesimo na vrata poleg svojega imena tudi preglednico, v katero se lahko vpišejo starši, ki želijo priti k nam na razgovor. Podpis na listu zagotavlja staršem, da jih bomo zagotovo počakali, dokler ne pridejo. Če imamo po končanih pogovornih urah nujen privatni popravek ob natančno določeni uri, zapišemo na list tudi čas, do kdaj bomo dosegljivi.

Avtorica predlaga tudi, da naj v času pogovornih ur starše čakajo pred učilnico stoli, da bodo lahko sede počakali na razgovor. Dodamo lahko še šolsko klop in nanjo nekaj števil šolskega glasila, ki ga starši doma nimajo časa prebirati, morda niti ne vedo, da obstaja. Ob listanju šolskega glasila bodo starši za trenutek pozabili tudi na svoje težave in izvedeli še kaj zanimivega o dogajanju na šoli, ki jo obiskuje njihov otrok. Kot rečeno, se je za zelo koristno po njenih izkušnjah izkazalo tudi naročanje staršev po urah.

II. EMPIRIČNI DEL

1 PROBLEM, NAMEN IN CILJ RAZISKAVE

Problem: Iz svojih izkušenj pri delu na osnovni šoli sem ugotovila, da se o partnerstvu ter učinkoviti komunikaciji na govorilnih urah veliko več govori kot pa izvaja v praksi. Zato želim v empirični raziskavi primerjati doživljanje oz. dojemanje partnerstva in komunikacije na govorilnih urah z zornega kota obeh partnerjev – staršev in učiteljev - ter ugotoviti, če se pojavljajo razlike, v čem se kažejo in kako velike so.

V prebrani literaturi sem zasledila tudi možnost, da na govorilnih urah poleg staršev in učiteljev aktivno sodelujejo tudi učenci. Zato bom skušala v empirični raziskavi ugotoviti, ali se staršem in učiteljem zdi koristno, da bi na govorilnih urah bil aktivno prisoten tudi učenec, ugotoviti želim tudi njihove razloge za in proti ter njihove morebitne dosedanje takšne izkušnje. Nazadnje želim empirično ugotoviti, ali je takšna oblika govorilnih ur bolj uspešna in učinkovita kot ustaljena oblika (starši in učitelji).

Namen:

A - Kvantitativno in delno kvalitativno primerjati ocenjevanje oziroma doživljanje partnerstva in komunikacije na govorilnih urah z zornega kota obojih partnerjev – staršev in učiteljev ter pri obojih ugotoviti, ali se doživljanje in ocenjevanje razlikuje ter, če da, v čem se le-to kaže. S tem v zvezi želim preveriti tudi dve ničelni hipotezi.

B - S kvalitativno in delno kvantitativno raziskavo želim proučiti, ali so lahko govorilne ure z aktivno udeležbo učencev bolj učinkovite in uspešne od ustaljene oblike, ali se staršem in učiteljem zdi takšna oblika govorilnih ur koristna, razloge za in proti, njihove morebitne dosedanje izkušnje ter ali se vsi trije udeleženci (starši, učenci in učitelji) na takšen način bolj učinkovito in odkrito pogovorijo o učno-vzgojnih temah. Eden glavnih namenov magistrskega dela je na podlagi spoznanj o (ne)uresničevanju partnerskega odnosa (med učitelji in starši) in (ne)učinkoviti komunikaciji na govorilnih urah oblikovati smernice za uspešnejše, bolj kakovostno sodelovanje in komuniciranje med starši in učitelji.

Cilji: Ugotoviti želim, kako pomembne se obema partnerjema (staršu in učitelju) zdijo različne sestavine partnerskega odnosa in učinkovite komunikacije na govorilnih urah. Nadalje je moj cilj ugotoviti stopnjo povezanosti med več spremenljivkami: povezava med stopnjo izobrazbe staršev in izrabo možnosti za njihovo aktivno participacijo v kontekstu šole

(ne le zanimanje za učenčevo učno-vzgojno delo otrok, ampak tudi seznanjanje s programom šole, aktivno vključevanje v razpravo o programu šole, dajanje predlogov in s tem vključevanje v dogajanje na šoli) ter statistična pomembnost te povezanosti; povezava med okoljem šole, kjer se šolajo otroci staršev v vzorcu (podeželje, mesto) in izrabo možnosti za bolj pogosto sodelovanje s starši tudi izven govorilnih ur, in sicer na individualno dogovorjenih razgovorih, roditeljskih sestankih, dnevih odprtih vrat in na prireditvah z namenom pogovoriti se o učno-vzgojnem področju otroka, ter statistična pomembnost te povezanosti.

Skušala bom tudi ugotoviti, ali se staršem in učiteljem zdi koristno, da bi na govorilnih urah bil aktivno prisoten tudi učenec, ugotoviti želim njihove razloge za in proti, njihove morebitne dosedanje takšne izkušnje, izvedeti, ali se vsi trije udeleženci resnično (bolj) odkrito, učinkovito in uspešno pogovorijo o učno-vzgojnih temah ter zakaj se jim takšna oblika govorilnih ur zdi primerna oz. neprimerna. Na podlagi rezultatov obeh raziskav bom izdelala smernice za uspešnejše, bolj kakovostno sodelovanje in komuniciranje med starši in učitelji.

2 RAZISKOVALNE HIPOTEZE IN RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

Za zgoraj opisani namen (del raziskave A) bom preverjala dve ničelni hipotezi. In sicer:

H₀: Starši z višjo izobrazbo (visoko, višjo, univerzitetno, specializacijo, magisterijem in doktoratom) ocenjujejo, da v enaki meri izrabljajo možnosti za aktivno participacijo (ne le zanimanje za učenčevo učno-vzgojno delo, ampak tudi seznanjanje s programom šole, možnost za aktivno vključevanje v razpravo o programu šole ter možnost, da se s predlogi vključujejo v dogajanje na šoli) v kontekstu šole kot starši z nižjo izobrazbo (osnovno, poklicno, srednjo).

H₀: Starši, ki živijo v podeželskem okolju, in starši, ki živijo v mestnem okolju, ocenjujejo, da v enaki meri izrabljajo možnosti, da pridejo v stik z učitelji tudi izven govorilnih ur (individualno dogovorjeni razgovori, roditeljski sestanki, dnevi odprtih vrat, prireditve) ter da se tam pogovorijo o učno-vzgojnem delu njihovega učenca.

V prvem delu raziskave (A) si zastavljam naslednje **raziskovalno vprašanje**:

1. Ali se doživljanje oz. dojemanje različnih sestavin partnerskega odnosa in učinkovite komunikacije na govorilnih urah med starši in učitelji razlikuje ter, če da, v čem se le-to kaže.

V drugem delu raziskave (B) si zastavljam naslednja **raziskovalna vprašanja**:

2. Ali so govorilne ure z aktivno udeležbo učencev bolj učinkovite in uspešne od ustaljene oblike pogovornih ur?
3. Ali se staršem in učiteljem zdi takšna oblika govorilnih ur koristna (razlogi za in proti)?
4. Kakšne so morebitne dosedanje izkušnje staršev s takšno obliko govorilnih ur?

3 METODA DELA

Prvi (A), pretežno kvantitativni del raziskave, je opravljen s pomočjo zaprtega, anonimnega anketnega vprašalnika s starši in učitelji na istih osnovnih šolah. Anketirancu je bila nudena večstranska izbira enega odgovora, pri šestih vprašanjih pa tudi možnost utemeljitve le-tega. Tako zbrane podatke sem obdelala pretežno kvantitativno, delno pa tudi kvalitativno in predstavila rezultate v obliki tabel, grafov in opisno.

Drugi (B), pretežno kvalitativni del raziskave, je bil opravljen z anketnim vprašalnikom in intervijem. Ta del raziskave je bil opravljen z dvaindvajsetimi učenci in starši petega razreda osnovne šole na Dolenjskem.

3.1 Vzorec oseb

Vzorec anketiranih učiteljev in staršev (prvi del raziskave (A)) je obsegal šolski okoliš osmih osnovnih šol v okolici Škocjana, Krškega, Brežic, Kozjega, Senovega in Lesičnega (delež danih anketnih vprašalnikov na podeželskih in mestnih šolah je bil enak). Vzorec je neslučajnostni priložnostni. Anketiranje je bilo narejeno v začetku šolskega leta 2009/2010, in sicer v mesecu novembru in decembru. Za starše je bilo razdeljenih 410 anketnih vprašalnikov. Vrnjenih je bilo le 240. To je 58,5 %. Za učitelje je bilo razdeljenih 140 anketnih vprašalnikov. Vrnjenih je bilo le 92 vprašalnikov. To je 65,7%. Na osnovnih šolah, na katerih sem ravnatelj osebno poznala, so mi anketne vprašalnike v dogovorjenem času in dokaj v celoti rešene vrnil. Na šolah, na katerih ravnateljev osebno nisem poznala, pa so mojo prošnjo za pomoč vzeli dokaj neresno, saj sem dobila vrnjenih le nekaj vprašalnikov. Vzrok tako majhnemu številu vrnjenih anketnih vprašalnikov pripisujem tudi nezainteresiranosti staršev in učiteljev za reševanje vprašalnikov, saj so vprašalniki v šolstvu zelo pogosti.

Velikost vzorca staršev in učencev skupaj (drugi del raziskave (B)) je bila 22, in sicer 11 staršev in 11 učencev. Raziskava je bila izvedena v šolskem letu 2009/2010 v petem razredu

na eni izmed Dolenjskih osnovnih šol, in sicer v mesecu decembru. Ta vzorec je bil namenski, ker je bil izbran glede na povezavo z izbranimi učitelji.

3.1.1 Opis vzorca oseb v prvem delu raziskave (A)

a) Struktura zajetih glede na spol.

Tabela 8: Struktura vključenih staršev po spolu.

	Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni Moški	38	15,8	15,8
Ženske	202	84,2	100,0
Skupaj	240	100,0	

V raziskavo, ki je bila opravljena s starši, je bilo vključenih 15,8 % moških in 84,2 % žensk, kar nas hkrati tudi potrdi v prepričanju, da so dejavnosti, povezane s šolo, bolj ali manj ženska domena.

Tabela 9: Struktura vključenih učiteljev po spolu.

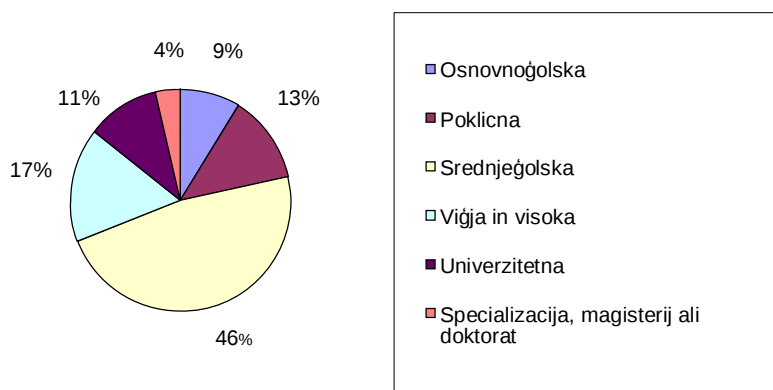
	Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni Moški	12	13,0	13,0
Ženske	80	87,0	100,0
Skupaj	92	100,0	

V raziskavo, ki je bila opravljena z učitelji, je bilo vključenih 13,0 % moških in 87 % žensk, kar ustreza strukturiranosti učiteljev glede na spol nasploh.

Razmerje ženska – moški med učiteljstvom se spreminja v obratnem razmerju z ravniyo študija. Praktično v vseh državah članicah EU je število žensk, ki poučujejo na osnovnošolski ravni, precej večje od števila moških, ki poučujejo na tej ravni; na srednješolski ravni se začne razmerje med številom učiteljev in učiteljic izenačevati, v profesorskih zborih na višješolski in visokošolski ravni pa prevladujejo moški. V prvi in drugi triadi osnovnega šolstva v Sloveniji obsega delež žensk med učiteljstvom 97,4 %, povprečje EU je 84,1%, v tretji triadi slovenskega osnovnega šolstva obsega ta delež 78,4 %, povprečje EU pa je 69,7 %. V srednjem šolstvu je v Sloveniji v učiteljskih zbornicah v povprečju 64,4 % žensk, povprečje EU pa je 56,7 %. V slovenskem višjem in visokem šolstvu pa je v profesorskih zborih v povprečju 33,5 % profesorice, medtem ko je ta delež v EU nekoliko višji, in sicer 40-odstoten. (http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=1183)

b) Struktura zajetih glede na izobrazbo.

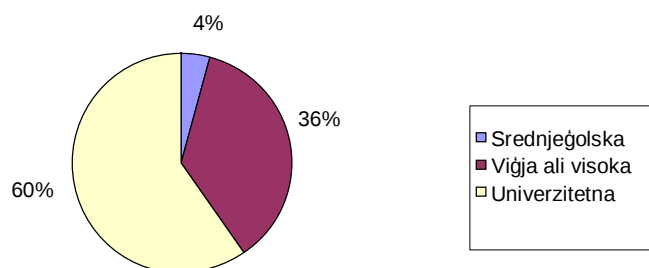
Graf 1: Struktura vključenih staršev glede na izobrazbo.



Skoraj polovica anketiranih staršev (46 %) ima končano srednješolsko izobrazbo. Delež staršev z višjo ali visoko izobrazbo je 17 %, sledijo starši s poklicno izobrazbo (13 %), z univerzitetno izobrazbo (11 %) in z osnovnošolsko izobrazbo (9%). Najmanj anketiranih staršev ima končano specializacijo, magisterij ali doktorat (4%). Iz grafa je razvidno, da ima največ staršev končano srednješolsko izobrazbo. Tudi Statistični urad RS je pridobil podatke, ki pričajo o tem, da ima največ odraslih ljudi v Sloveniji končano prav to stopnjo izobrazbe. Med odraslim prebivalstvom Republike Slovenije (tj. med osebami v starosti 25–64 let) je bilo v letu 2008 18 % oseb z dokončano osnovnošolsko izobrazbo ali manj, 59 % oseb s srednješolsko izobrazbo (od tega 28 % oseb z nižjo ali srednjo poklicno izobrazbo), skoraj 23 % prebivalcev pa z zaključeno višješolsko ali visokošolsko izobrazbo. (http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?ID=2770)

Podatkov, ki bi govorili o dokončani univerzitetni izobrazbi, magisteriju in doktoratu, nisem zasledila.

Graf 2: Struktura vključenih učiteljev glede na izobrazbo.



Največji delež anketiranih učiteljev (60 %) ima končano univerzitetno izobrazbo. Malo več

kot tretjina anketiranih učiteljev (36 %) pa višjo ali visoko izobrazbo, le 4% imajo končano srednješolsko izobrazbo. Majhen procent slednjih pove to, da so v šolstvu zaposleni tudi tisti, ki še nimajo dokončane fakultete. Podatki pričajo, da je univerzitetna raven izobraževanja in usposabljanja učiteljev tako slovenski kot evropski standard. Študij za osnovnošolske in srednješolske učitelje traja v večini držav od 4 do 5 let, po podatkih Eurostata pa je najdaljši v Nemčiji, in sicer traja tam 6,5 leta. V Sloveniji je višješolski študij predmetnih učiteljev že leta 1987 prerasel v visokošolskega, dve leti pozneje pa mu je sledil tudi študij razrednih učiteljev. Večinoma je usposabljanje za učitelje profesionalno obarvano že od prvega letnika univerzitetnega študija dalje. (http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=1183)

c) Struktura zajetih glede na okolje šole (podeželje/mesto).

Tabela 10: Struktura vključenih staršev glede na okolje šole.

	Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni			
Podeželje	130	54,2	54,2
Mesto	110	45,8	100,0
Skupaj	240	100,0	

V raziskavi je sodelovalo 54,2 % staršev s podeželskih šol in 45,8 % staršev iz mestnih šol. Procenti nakazujejo približno enak delež staršev, katerih otroci obiskujejo mestne šole in približno enak delež staršev, katerih otroci obiskujejo podeželske šole.

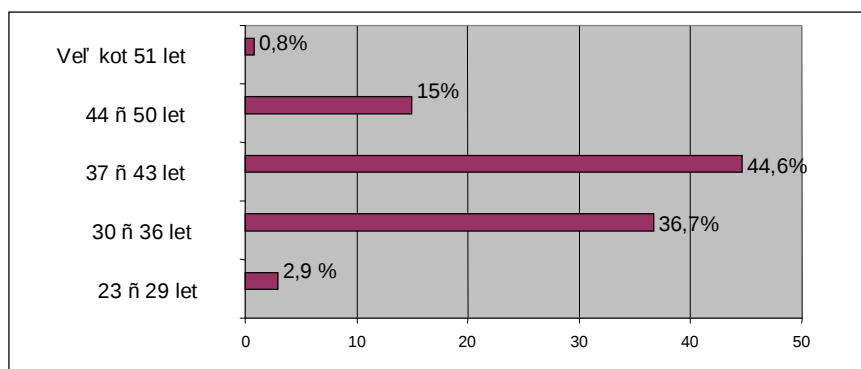
Tabela 11: Struktura vključenih učiteljev glede na okolje šole.

	Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni			
Podeželje	56	60,9	60,9
Mesto	36	39,1	100,0
Skupaj	92	100,0	

V raziskavi je sodelovalo 60,9 % učiteljev s podeželskih šol in 39,1 % učiteljev iz mestnih šol.

č) Struktura zajetih glede na starost v letih.

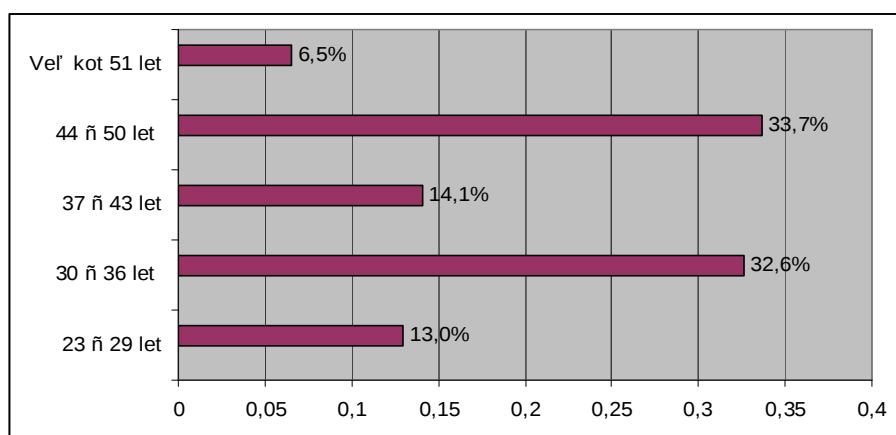
Graf 3: Struktura vključenih staršev glede na starost v letih.



Največ anketiranih staršev (44,6 %) je bilo starih med 37 in 43 let, malo manj (36,7 %) pa med 30 in 36 let. 15 % staršev je bilo starih med 44 in 50 let, še manj (2,9 %) med 23 in 29 let, najmanj (0,8 %) pa več kot 51 let. Iz grafa je razvidno, da je anketiranih staršev, ki so mlajši od 29 let in starejši od 51 let izjemno malo. Največ staršev je bilo starih med 30 in 43 let ter malo manj od 44 do 50 let. Takšen rezultat je posledica tega, da se starost matere ob rojstvu prvega in vseh nadaljnjih otrok zvišuje. V letu 2007 je bila povprečna starost matere ob rojstvu prvega otroka 28, 2 leti. Sredi sedemdesetih let prejšnjega stoletja so bile ženske, ki so prvič rodile, v povprečju stare manj kot 23 let. V začetku šestdesetih let pa so v tej starosti v povprečju rodile že drugega otroka. Odlaganje rojstva je posledica podaljševanja šolanja, visoke stopnje zaposlenosti žensk in spremenjenih družbenih norm.

(http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=2226)

Graf 4: Struktura vključenih učiteljev glede na starost v letih.



Malo več kot tretjina učiteljev (33,7 % in 32,6 %) je bilo starih med 44 in 50 let ter med 30 in 36 let. 14,1% jih je bilo starih med 37 in 43 let, 13 % med 23 in 29 let, najmanj (6,5 %) pa jih je bilo starih nad 51 let. Iz grafa je razvidno, da je najmanj anketiranih učiteljev starih več kot 51 let, malo manj pa med 23 in 29 let. Slednji podatek je lahko tudi posledica tega, da diplomanti po končani fakulteti ne dobijo takoj zaposlitve. Vidimo pa tudi dve obdobji (vala), ki sta po odstotkih zelo visoki. Sklepam lahko, da v bližnji prihodnosti na anketiranih šolah še ne bo večjega števila prostih delovnih mest. Čez 10, 15 let pa lahko pričakujemo bolj intenzivno obdobje zaposlovanja.

d) Struktura zajetih učiteljev glede na število let poučevanja.

Graf 5: Struktura vključenih učiteljev glede na število let poučevanja.

	Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni 5 let ali manj	18	19,6	19,6
6 ã 10 let	18	19,6	39,1
11 ã 15 let	12	13,0	52,2
16 ã 20 let	10	10,9	63,0
21 ã 25 let	18	19,6	82,6
26 ã 30 let	10	10,9	93,5
30 ali več let	6	6,5	100,0
Skupaj	92	100,0	

Po 19,6% učiteljev poučuje 5 let ali manj, 6 do 10 let ter 21 do 25 let. Malo manj (13,0%) jih poučuje 11 do 15 let, 10,9% jih poučuje 26 do 30 let, le 6,5% pa jih poučuje 30 ali več let. Iz tega je razvidno, da je v anketiranih šolah veliko mladega kadra. Vidimo, da so rezultati pogojeni s starostno strukturo učiteljev in očitno z valovi zaposlovanja. 6,5% učiteljev poučuje 30 let ali več (torej jih je starih nad 51 let).

3.2 Merski instrumentarij (pripomočki)

Instrument prvega dela raziskave (A) je anketni vprašalnik (Priloga 1, Priloga 2). Značilnosti anketnega vprašalnika so:

- Je zaprti anonimni anketni vprašalnik z možnostjo večstranske izbire odgovora za starše in učitelje.
- Vsebuje 18 vprašanj.
- Starši in učitelji imajo možnost, da pri šestih vprašanjih svojo izbiro utemeljijo.
- Uporabljen je bil v osnovnih šolah v mestnem in podeželskem okolju.
- Instrument sem izdelala sama.

- Vprašanja za starše in učitelje se nanašajo na enake komponente partnerskega odnosa med starši (domom) in učitelji (šolo), le prilagojena so za določeno osebo (starše, učitelje).
- S pomočjo njega sem primerjala ocenjevanje oziroma doživljanje partnerstva in komunikacije na govorilnih urah z zornega kota obojih partnerjev – staršev in učiteljev ter pri obojih ugotovila, ali se doživljanje in ocenjevanje razlikuje ter, če da, v čem se le-to kaže.
- S tem v zvezi sem preverjala tudi dve ničelni hipotezi.
- Podatke, pridobljene v tem delu raziskave, sem analizirana pretežno kvantitativno in deloma kvalitativno.

Instrumenta drugega dela raziskave (B) sta anketni vprašalnik (Priloga 3) in intervju (Priloga 4).

a) Anketni vprašalnik:

- Vsebuje 4 vprašanja odprtega tipa.
- Z njim sem ugotavljala, ali se staršem in učiteljem zdi oblika govorilnih ur z aktivno udeležbo učencev koristna (razlogi za in proti) ter kakšne so morebitne dosedanje izkušnje staršev s takšno obliko govorilnih ur.
- Ta del raziskave je analiziran pretežno kvalitativno in deloma kvantitativno.
- Instrument sem izdelala sama.

b) Intervju:

- Vsebuje sedem vprašanj zaprtega tipa in Likertovo (intervalno) lestvico strinjanja oz. nestrinjanja z dvema trditvama.
- Z njim sem ugotavljala, ali so govorilne ure z aktivno udeležbo učencev bolj učinkovite in uspešne od ustaljene oblike govorilnih ur.
- Ta del raziskave je analiziran pretežno kvalitativno in deloma kvantitativno.
- Instrument sem izdelala sama.

3.2.1 Merske karakteristike vprašalnika za prvi del raziskave (A)

a) Objektivnost

Objektivnost je bila zagotovljena z jasnimi in enotnimi navodili, z jasnimi opredelitvami danih odgovorov zaprtega tipa. Vsi odgovori so enako ovrednoteni, tako da raziskovalec ne more vplivati na izide. Prosti odgovori so obdelani kvalitativno in na rezultate ne vplivajo.

b) Veljavnost

Vprašalnik je zastavljen tako, da meri učiteljevo/starševo mnenje o partnerstvu med učiteljem in staršem ter učinkoviti komunikaciji na govorilnih urah. Vprašanja so nedvoumna, vsa imajo enotna navodila jasno izražena v uvodu. Anonimnost vprašalnika zagotavlja relevantnost odgovorov.

Pri ugotavljanju vsebinske veljavnosti sem uporabila metodo ekspertnih ocen. Vsebinsko veljavnost je potrdila dr. Lea Šugman Bohinc, ki je ekspert na področju komunikacije.

c) Diskriminativnost

Vsa vprašanja so bila zaprtega tipa. Le pri šestih od osemnajstih vprašanj so imeli starši in učitelji možnost utemeljitve danega odgovora.

f) Zanesljivost

Za preverjanje merske karakteristike zanesljivosti je za numerične spremenljivke izračunan koeficient zanesljivosti Cronbach alfa. Z njim smo preverili, ali je merski instrument dovolj zanesljiv. Izločili nismo nobenega indikatorja. Priporočljivo je, da je vrednost koeficienta večja od 0,7, kar je zadovoljiva zanesljivost.

Tabela 12: Test zanesljivosti za anketni vprašalnik za starše.

Cronbachov koeficient α	N
,799	18

Tabela 13: Test zanesljivosti za anketni vprašalnik za učitelje.

Cronbachov koeficient α	N
,739	18

Cronbach-ov koeficient je pri obeh anketnih vprašalnikih pokazal zadostno zanesljivost.

d) Občutljivost

Merska značilnost občutljivosti se nanaša na možnost, da instrument zazna tudi manjše razlike med anketiranci in je definirana na podlagi vrednosti Skewness (koeficient asimetričnosti) in Kurtosis (koeficient sploščenosti), in sicer:

- če vrednost Skewness preseže 131, lahko potrdimo prelahko oz. pretežno mero: če vrednost limitira k 131, lahko potrdimo prelahko oz. pretežno mero: če vrednost limitira k 3, je distribucija izrazito asimetrična v desno, kar nam kaže na več boljših rezultatov, če pa limitira k -3 pa je asimetrična v levo in pomeni to več slabih rezultatov
- če vrednost Kurtosis presega 12,751, mera ni zadosti občutljiva: distribucija je bodisi preveč sploščena in razpotegnjena, kar pomeni, da občutljivost ni zadovoljiva oz. so dobljeni rezultati precej zbiti bodisi koničasto, kar pa govori o tem, da imajo rezultati tendenco razpršenosti.

(<http://www.studentinfo.net/sport/fgg/uni3/11304/datoteke/merske-znacilnosti.doc>)

3.2.1.1 Deskriptivna statistika vprašalnika za starše.

Tabela 14: Deskriptivna statistika vprašalnika za starše.

	Sod elo vanj e	Part nerstvo	Pozitiv ni ul'inki	Moñ nosti	Prisot nost	Zau panje	L'as	Reflektiraj ol' a komunika cija	Izraba moñno sti	Poslu ganje	Pedag oñki optimiz em	Govor	Nas veti	Predstavit ev otroka	Govor ul' itelja	Priprav a na GU	Lastn a Aktiv nost	Dajanj e Infor macij
N Veljavni	240	240	240	240	240	240	240	240	240	240	240	240	240	240	240	240	240	240
Manjka jo! i	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Aritmetiñ na sredina	2,91	3,55	3,76	2,85	2,25	3,53	3,72	3,73	2,90	3,76	3,53	2,84	3,82	4,60	3,84	3,65	2,48	3,40
SE aritmetiñ ne sredine	,019	,040	,032	,026	,036	,047	,036	,033	,096	,033	,042	,035	,039	,055	,029	,047	,063	,060
Mediana	3,00	4,00	4,00	3,00	2,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	5,00	4,00	4,00	2,00	4,00
Modus	3	4	4	3	2	4	4	4	4	4	4	3	4	5	4	4	2	4
Standardni odklon	,289	,619	,490	,405	,558	,725	,565	,515	1,490	,517	,646	,544	,604	,848	,442	,722	,976	,937
Varianca	,084	,383	,240	,164	,312	,526	,319	,265	2,221	,268	,417	,296	,365	,719	,195	,521	,954	,878
Skewness	- 2,84 8	-1,244	-1,963	-2,655	,012	-1,528	-2,336	-1,752	-,041	-2,261	-1,346	-3,084	3,68 3	-2,526	-3,092	-2,252	,086	-1,504
SE Skewness	,157	,157	,157	,157	,157	,157	,157	,157	,157	,157	,157	,157	,157	,157	,157	,157	,157	,157
Kurtosis	6,16 3	1,489	3,099	6,706	-,361	1,848	6,323	2,228	-1,494	5,284	1,836	7,625	13,1 65	6,514	10,958	4,627	-,981	1,144
SE Kurtosis	,313	,313	,313	,313	,313	,313	,313	,313	,313	,313	,313	,313	,313	,313	,313	,313	,313	,313
Minimum	2	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Maximum	3	4	4	3	3	4	4	4	5	4	4	3	4	5	4	4	4	4

V tabeli so predstavljeni rezultati opisne statistike uporabljenega vprašalnika o partnerstvu in učinkoviti komunikaciji na govorilnih urah za starše. V tabeli vidimo, da so na vsa vprašanje odgovorili vsi anketiranci (N = 240). Minimalna vrednost izbranega odgovora je pri vseh

vprašanjih znašala 1, le pri vprašanjih 1, 3 in 8 je minimum 2, najvišja vrednost pa je med 3 in 5. Najnižja vrednost ocene aritmetične sredine je 2,25 in se pojavi pri vprašanju o prisotnosti otrok na GU, a se še vedno nagiba v želeno prisotnost. Najvišja vrednost ocene aritmetične sredine je 4,60 in se nanaša na celostno predstavitev otroka. Mediana oz. centralna vrednost je med 3 in 5, medtem ko je modus – rezultat, ki se najpogosteje pojavlja – med 2 in 5.

Prikazana sta tudi koeficienta simetrije in sploščenosti. Pri prvem (Skewness) njegove večinoma negativne vrednosti nakazujejo asimetrijo v levo stran, večinoma pozitivne vrednosti koeficienta sploščenosti (Kurtosis) pa implicirajo koničasto distribucijo. Vrednosti Skewness pri teh vprašanjih presegajo 131, kar nakazuje prelahko mero, vrednosti Kurtosis pa v večini presegajo vrednost 12,75, kar pomeni, da mera ni zadosti občutljiva.

Glede na presežene vrednosti Skewness, bi bilo potrebno vprašanja 12, 13 in 15 oblikovati drugače, ker je pri teh odgovorih preveč dobrih rezultatov. To pomeni, da so vprašanja nekako sugestivna – anketirancu preveč nakažemo, kaj želimo za odgovor, verjetno bi bilo smiselno pustiti vprašanja z odprtimi odgovori, brez sugeriranja ali pa ponuditi več možnosti z minimalnimi razlikami.

Glede na vrednosti Kurtosis pa lahko zaključimo, da bi bilo vprašalnik smiselno preoblikovati – občutljivost ni zadovoljiva, ne meri nam razlik med anketiranci v zadostni količini, tudi tu bi bilo smiselno preoblikovati odgovore v več nians, več možnosti, mogoče pa celo ponuditi lestvico stališč (5 ali 7 stopenjsko). Ugotavljam, da se je vprašalnik izkazal za premalo občutljiv merski instrument.

3.2.1.2 Deskriptivna statistika vprašalnika za učitelje.

Tabela 15: Deskriptivna statistika vprašalnika za učitelje.

	Sodelo vanje	Part ners tvo	Pozi tivni ul' in ki	Moñ nosti	Prisotn ost	Zau panj e	L' as	Reflekt irajof a komuni kacija	Izra ba moñ nosti	Posl uñan je	Ped agoñ ki opti mize m	Govor	Nas veti	Predst avitev otroka	Govor ul' itelja	Priprav a na GU	Lastna aktivno st	Dajanj e inform acij
N	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92
Veljavni	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92
Manjkajo l'i	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Aritmetična sredina	2,93	3,39	3,82	2,99	2,48	3,75	3,61	3,64	3,40	3,91	3,74	2,91	4,00	4,70	3,84	3,79	2,36	3,51
SE aritmetične sredine	,026	,064	,041	,011	,059	,055	,076	,055	,118	,030	,046	,043	,000	,055	,044	,042	,084	,076
Mediana	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	5,00	4,00	4,00	2,00	4,00
Modus	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4	5	4	4	2	4
Standardni odklon	,248	,610	,390	,104	,564	,527	,726	,526	1,13 0	,283	,442	,410	,000	,529	,427	,407	,806	,734
Varianca	,062	,373	,152	,011	,318	,277	,527	,277	1,27 6	,080	,195	,168	,000	,280	,182	,166	,650	,538
Skewness	-3,580	-,460	- 1,65	- 9,59	-,476	-,204	-,206	-1,057	-,476	2,98 1	1,10 7	-4,552		-1,527	-2,679	-1,474	,280	-1,659
SE Skewness	,251	,251	,251	,251	,251	,251	,251	,251	,251	,251	,251	,251	,251	,251	,251	,251	,251	,251
Kurtosis	11,060	-,627	,743	92,0 00	-,782	3,38 5	4,09 2	,035	-,548	7,03 6	-,792	19,134		1,470	6,910	,176	-,296	2,782
SE Kurtosis	,498	,498	,498	,498	,498	,498	,498	,498	,498	,498	,498	,498	,498	,498	,498	,498	,498	,498
Minimum	2	2	3	2	1	2	1	2	1	3	3	1	4	3	2	3	1	1
Maximum	3	4	4	3	3	4	4	4	5	4	4	3	4	5	4	4	4	4

V tabeli so predstavljeni rezultati opisne statistike uporabljenega vprašalnika o partnerstvu in učinkoviti komunikaciji na govorilnih urah za učitelje. V tabeli vidimo, da so na vprašanje odgovorili vsi anketiranci (N = 92). Minimalna vrednost izbranega odgovora je pri šestih vprašanjih

znašala 1, ravno tako je pri šestih vprašanjih znašala 2, pri petih vprašanjih je bil minimum 3, pri enem vprašanju pa 4. Najvišja vrednost je med 3 in 5. Najnižja vrednost ocene aritmetične sredine je 2,36 in se pojavi pri vprašanju o starševskem izrabljanju možnosti za »lastno aktivnost na nivoju šole«, a še vedno se nagiba v želeno prisotnost. Najvišja vrednost ocene aritmetične sredine je 4,70 in se nanaša na celostno predstavitev otroka. Mediana oz. centralna vrednost je med 2 in 5, medtem ko je modus – rezultat, ki se najpogosteje pojavlja – med 2 in 5. Prikazana sta tudi koeficienta simetrije in sploščenosti. Pri prvem (Skewness) njegove večinoma negativne vrednosti nakazujejo asimetrijo v levo stran, večinoma pozitivne vrednosti koeficienta sploščenosti (Kurtosis) pa implicirajo koničasto distribucijo. Vrednosti Skewness pri treh vprašanjih presežejo vrednost |3|, kar nakazuje prelahko mero, vrednosti Kurtosis pa v večini presegajo vrednost |2,75|, kar pomeni, da mera ni zadosti občutljiva. Ugotavljam, da se je vprašalnik izkazal za premalo občutljiv merski instrument.

V nadaljevanju bom interpretirala prvo vprašanje, ki se glasi, kako pomembno se Vam zdi sodelovanje med starši in učitelji.

Aritmetična sredina (2,93) pove, da večina staršev meni, da je sodelovanje med njimi in učitelji pomembno in zelo pomembno oz. se zelo približuje vrednosti zelo pomembno. Mediana je srednja vrednost po položaju. Pomeni, da je polovica rezultatov nad to vrednostjo in polovica pod. Vrednost 3 kaže na dejstvo, da je za polovico staršev sodelovanje zelo pomembno. Modus je najpogostejša vrednost. Pove nam, da je sodelovanje staršem zelo pomembno. Manjši kot je standardni odklon v primerjavi z aritmetično sredino, manjše so razlike med dejanskimi vrednostmi spremenljivke in njeno aritmetično sredino. Ta standardni odklon (0,248) je majhen. Pomeni pa, da aritmetična sredina skoraj ustreza dejanskim vrednostim spremenljivke. Varianca je povprečna napaka med dejanskimi vrednostmi spremenljivke in njeno aritmetično sredino. Manjša kot je, boljše je. Je pa kvadrat standardnega odklona. Minimum je najnižja vrednost. V konkretnem primeru to pomeni, da nihče od anketirancev ni izbral odgovora, da je sodelovanje nepomembno. Maximum je najvišja vrednost. V konkretnem primeru to pomeni, da je najvišji izbrani odgovor ta, da je sodelovanje zelo pomembno.

Vsa ostala vprašanja interpretiramo na podoben način.

3.3 Postopek in pogoji raziskave

a) Prvi del raziskave (A)

Staršem in učiteljem sem anketne vprašalnike razdelila po osmih osnovnih šolah. Ravnatelji teh šol so v sodelovanje privolili. Za eno osnovno šolo sem morala napisati tudi prošnjo. Polovico anketnih vprašalnikov sem razdelila na mestne šole, polovico pa na podeželske. Staršem sem vprašalnike razdelila preko njihovih otrok, in sicer konec meseca novembra. Čez deset dni sem osebno prišla po vrnjene anketne vprašalnike. Zapletlo se je le pri eni šoli, saj niso imeli časa, da bi vprašalnike razdelili staršem in učiteljem. Zato sem jih po vsakotedenskih telefonskih klicih prejela šele po mesecu in pol.

b) Drugi del raziskave (B)

Najprej sem v razredu, v katerem sem razrednik, izvedla tri govorilne ure, na katerih so bili poleg staršev aktivno prisotni tudi učenci. Te govorilne ure so potekale v mesecu oktobru, novembru in decembru. Staršem sem anketni vprašalnik razdelila na tretji govorilni uri, torej 10. 12. 2009. Vrnjene sem dobila v roku štirih delovnih dni.

Intervju je bil izveden ravno tako s starši učencev, katerih razrednik sem. Izveden je bil takoj po tretji izvedeni govorilni uri, na kateri je bil poleg staršev aktivno prisoten tudi učenec. Torej 10. 12. 2009. Za sodelovanje niso bili zainteresirani starši učencev Romov.

Postopek anketnega vprašalnika je zajemal:

- pripravo anketnega vprašalnika,
- načrt izvedbe anketiranja in motiviranja anketirancev,
- izvedbo anketiranja,
- analizo,
- povzetek ugotovitev.

Postopek intervjuja je zajemal:

- pripravo na intervju (načrt izvedbe intervjuja, priprava intervjuja, motiviranje intervjuvancev),
- izvedbo intervjuja,
- analizo,
- zaključek intervjuja (povzetek ugotovitev).

3.4 OPIS SPREMENLJIVK

3.4.1 Opis neodvisnih spremenljivk v prvem delu raziskave (A)

a) Pri anketnem vprašalniku za starše so v analizo vključene štiri neodvisne spremenljivke. To so:

- spol (moški, ženski),
- izobrazba (osnovnošolska, poklicna, srednješolska, višja ali visoka, univerzitetna, specializacija, magisterij ali doktorat),
- starost v letih (23 – 29, 30 – 36, 37 – 43, 44 – 50, več kot 51),
- okolje osnovne šole (podeželje, mesto).

b) Pri anketnem vprašalniku za učitelje je v analizo vključenih pet neodvisnih spremenljivk.

To so:

1. spol (moški, ženski),
2. izobrazba (srednješolska, višja ali visoka, univerzitetna, specializacija, magisterij ali doktorat),
3. starost v letih (23 – 29, 30 – 36, 37 – 43, 44 – 50, več kot 51),
4. število let poučevanja (5 ali manj, 6 – 10, 11 – 15, 16 – 20, 21 – 25, 26 – 30, 30 ali več),
5. okolje osnovne šole (podeželje, mesto).

3.4.2 Opis odvisnih spremenljivk

Vprašalnik je vseboval 18 vprašanj. Glede na to, da sem primerjala ocenjevanje oziroma doživljanje partnerstva in komunikacije na govorilnih urah z zornega kota obojih partnerjev – staršev in učiteljev, je anketni vprašalnik vseboval enaka vprašanja (prilagojena so bila le določeni osebi). Vprašanja so se nanašala na partnerstvo med starši (domom) in učitelji (šolo) ter na različne komponente učinkovite komunikacije na govorilnih urah. To so: pomembnost sodelovanja; doživljanje in ocenjevanje odnosa kot partnerskega; doživljanje in ocenjevanje pozitivnih učinkov sodelovanja staršev in šole na starše, otroke in učitelje; možnosti vzpostavitve stika z učiteljem z namenom pogovoriti se o učno-vzgojnem delu; aktivno sodelovanje učencev na govorilnih urah; odnos, ki temelji na (ne)zaupanju; zagotovitev zadostnega časa za razgovor s posameznimi starši; prisotnost reflektirajoče komunikacije med partnerjema; morebitna potreba po še dodatnih oblikah sodelovanja; zbrano oz. nezbrano poslušanje učitelja/starša; delež v govoru prisotnega pedagoškega optimizma; časovna razporeditev govora med sogovornikoma; pripravljenost učitelja za nudenje strokovnih

nasvetov in druge vrste pomoči; celostna (učno-vzgojna) predstavitev otroka; uporaba oziroma (ne)uporaba dejavnikov, ki ovirajo/podpirajo dobro komunikacijo; pogostost izrabljanja možnosti za stik starša z učiteljem tudi izven govorilnih ur; priprava (zbrani podatki o učencu) učitelja na pogovor s starši in upoštevanje starša kot eksperta iz svojih izkušenj z otrokom; starševska izraba možnosti za lastno aktivnost na nivoju šole ter dajanje/sprejemanje informacij tudi izven formalnih oblik sodelovanja staršev in šole.

3.4.3 Korelacije glede na neodvisne spremenljivke v povezavi z odvisnimi (Spearmanov korelacijski koeficient)

S pomočjo Spearmanovega korelacijskega koeficienta so bile izračunane korelacije posebej za starše in posebej za učitelje glede na neodvisne spremenljivke v povezavi z odvisnimi.

Koeficient nam pove, ali sta dve spremenljivki med seboj odvisni oz. povezani ali ne. Zajema vrednosti od -1 do +1. Če je vrednost od 0,7 do 1, je povezava ne glede na predznak močna, če je od 0,3 do 0,7, je povezava ne glede na predznak srednja, če pa je ne glede na predznak od 0,0 do 0,3, pa povezanosti ni. Z izračunom smo ugotovili, da obstajata dve povezavi.

a) Ugotovljena je bila korelacija med spolom starša in neformalnimi oblikami sodelovanja (Tabela 16). Korelacijski koeficient nam pove, ali sta spremenljivki med seboj povezani in pove tudi smer povezave. Povezanost oz. odvisnost je ugotovljena z vrednostjo ter statistično značilnostjo, smer pa ali je vrednost pozitivna ali negativna. Pozitivna vrednost pomeni večji x – večji y (negativna pa večji x – manjši y). Ali sta spremenljivki vzročno povezani ali ne, si lahko pojasnimo le, če obe spremenljivki dobro poznamo in iz tega sklepamo, ali sta po svoji vsebini vzročno povezani. Med spolom starša in pridobivanjem informacij o učno-vzgojnem delu njegovega otroka na neformalen način obstaja srednje močna korelacija oz. povezanost ($r = 0,337$), ki je statistično značilna oz. pomembna na ravni manjši od $p < 0,001$. Glede na to, da vemo, da večinoma v šolo, v parke, v trgovino, na igrišče in podobno hodijo matere, se povezavi med spolom in spremenljivko neformalne oblike ne moremo čuditi.

Tabela 16: Korelacija med spolom starša in neformalnimi oblikami sodelovanja.

			Dajanje informacij
Spearman's rho	Spol	Correlation Coefficient	,337(**)
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	240

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

b) Ugotovljena je bila tudi korelacija med spolom učitelja in med odnosom med starši in učitelji, ki temelji na zaupanju (Tabela 17). Med spolom učitelja in med odnosom učitelja s starši, ki temelji na zaupanju, obstaja srednje močna korelacija oz. povezanost ($r = 0,302$), ki je statistično značilna oz. pomembna na ravni manjši od $p < 0,001$. Korelacija sicer obstaja, a o vzročni povezanosti ne moremo trditi ničesar. Vemo, da se na podlagi zastopanosti ženskega spola tako pri učiteljih kot pri starših, ki sodelujejo s šolo, povezavi med spolom učitelja in med odnosom s starši, ki temelji na zaupanju, ne moremo čuditi.

Tabela 17: Korelacija med spolom učitelja in med odnosom med starši in učitelji, ki temelji na zaupanju.

			Zaupanje
Spearman's rho	Spol	Correlation Coefficient	,302(**)
		Sig. (2-tailed)	,001
		N	120

3.5 Statistične obdelave in vrednotenje zbranega gradiva

Podatke, ki sem jih pridobila od staršev in učiteljev z anketnim vprašalnikom v okviru prvega dela raziskave (A), sem obdelala z računalniškim statističnim programom SPSS, delno pa tudi kvalitativno. Značilnosti raziskovalnega vzorca sem prikazala grafično in opisno ter jih obdelala z deskriptivno analizo (minimalna in maksimalna vrednost, aritmetična sredina, mediana, modus, Kurtosis (mera asimetrije), Skewness (mera sploščenosti)). Ničelni hipotezi sem preverjala s Hi-kvadrat testom. Obdelavo odgovorov v drugem delu raziskave (B), zbranih z intervjujem, anketiranjem in lestvico stališč, sem izvedla kvantitativno (s pomočjo programa SPSS) in kvalitativno (kodiranje ključnih pojmov, poimenovanjem nadrednih kategorij in oblikovanjem poskusne teorije).

4 PRIČAKOVANI REZULTATI

Prispevek naloge k področju sodelovanja med šolo in domom: Z raziskavo želim poglobiti razmišljanje in razumevanje partnerskega odnosa in učinkovite komunikacije na govorilnih urah med domom (starši) in šolo (učitelji) z vidika obeh partnerjev. Sama sem že izvedla nekaj govorilnih ur, pri katerih je bil aktivno prisoten tudi učenec. Takšne ure so se mi zdele zelo učinkovite iz več zornih kotov (hitrejše in bolj učinkovito odpravljanje učno-vzgojnih težav, nesporazumov, razgovor o učno-vzgojnem delu doma in v šoli, iskanje skupnih in

najbolj ustreznih načinov oziroma poti za dosego ciljev). Z raziskavo pa bom dobila bolj zanesljive in izčrpne podatke ter s tem možnost predstavitve rezultatov vodstvu šole, sodelavcem in učiteljem na drugih osnovnih šolah (kot primer dobre prakse) ter dosegla morebitno odločitev vodstva za ali pa proti izvajanju takšnih oblik govorilnih ur. Z rezultati raziskave bom pripomogla k oblikovanju smernic za bolj učinkovito sodelovanje med šolo in domom ter za kakovostnejše izvajanje govorilnih ur. Tako bom tudi prispevala k boljšemu in bolj poglobljenemu sodelovanju med starši, učitelji in učenci.

Prilakovani prispevek k znanosti: Prispevek naloge k področju partnerstva med domom in šolo in učinkovito komunikacijo na govorilnih urah vidim predvsem v tem, da bom na podlagi novih spoznanj z obeh področij in z vidika obeh partnerjev lahko oblikovala smernice za boljše partnersko sodelovanje med domom in šolo ter da bom z raziskavo dobila podatke, ki bodo pokazali, na katere vidike komunikacije na govorilnih urah moramo biti učitelji še bolj pozorni, jih ozaveštevati, o njih razmišljati, se o njih pogovarjati in jih tudi izboljšati. Tako bom s svojimi spoznanji prispevala k razvoju znanosti na tem področju ter hkrati vzpodbudila še druge raziskovalce, da se lotijo raziskovati to temo še bolj poglobljeno in iz drugih zornih kotov.

5 REZULTATI IN INTERPRETACIJA REZULTATOV

5.1 PRVI DEL RAZISKAVE (A)

5.1.1 PRVO RAZISKOVALNO VPRAŠANJE: Ali se doživljanje oz. dojemanje različnih sestavin partnerskega odnosa in učinkovite komunikacije na govorilnih urah med starši in učitelji razlikuje ter, če da, v čem se le-to kaže?

1. Kako pomembno se vam zdi sodelovanje med učitelji in starši?

Graf 6: Mnenja staršev

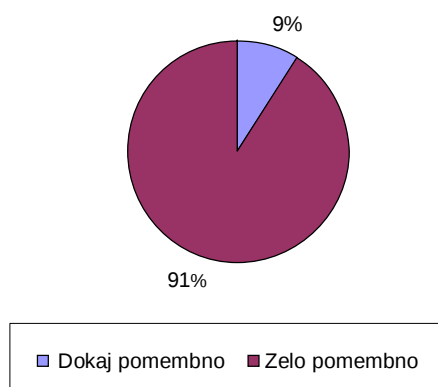


Tabela 18: Mnenja staršev

	Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni			
Dokaj pomembno	22	9,2	9,2
Zelo pomembno	218	90,8	100,0
Skupaj	240	100,0	

Graf 7: Mnenja učiteljev

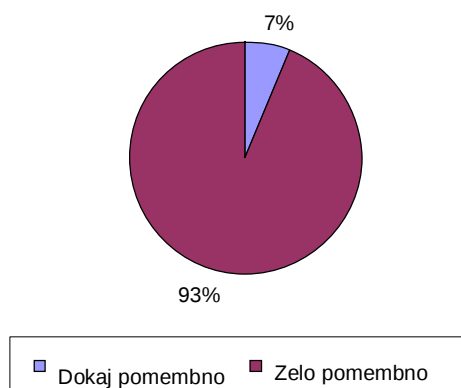


Tabela 19: Mnenja učiteljev

	Frekvenc a	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni			
Dokaj pomembno	6	6,5	6,5
Zelo pomembno	86	93,5	100,0
Skupaj	92	100,0	

Iz tabel je razvidno, da velike razlike med mnenjem staršev in učiteljev ni. Delež obojih, ki menijo, da je sodelovanje med starši in učitelji zelo pomembno je nad 90 %, tistih, ki menijo, da je dokaj pomembno, pa je okoli 7%. Drugih odgovorov ni bilo. Tudi statistično pomembnih razlik med mnenjema staršev in učiteljev ni bilo najdenih. Iz rezultatov je razvidno, da se obema partnerjema zdi sodelovanje med domom in šolo zelo pomembno.

Menim, da se starši in učitelji vedno bolj zavedamo, kako pomembno je medsebojno sodelovanje, izmenjevanje izkušenj, mnenj, vidnega ter skupno oblikovanje poti, ki vodijo k optimalnemu cilju za posameznega otroka. Pergar Kušcarjeva (1999) pravi, da so starši prvi in najpomembnejši učitelji otroka. Zato so tudi nepogrešljivi učiteljevi partnerji. Sodelovanje staršev s šolo jemljejo otroci kot znak, da starši cenijo izobraževanje, da staršem ni vseeno, kaj se dogaja v šoli in da se zanimajo za njihovo delo. Tudi starši na tak način spoznajo otroka z več zornih kotov, učitelji in svetovalni delavci jim lahko pomagajo pri reševanju težav in vzgojnih prijemov, lahko izmenjajo izkušnje z drugimi starši, pridobijo tudi novo znanje in pri vzgoji postanejo bolj samozavestni (Pušnik, Žarkovič-Adlešič, Bizjak, 2002). Resman (2002a) pa pravi, da je enakovredno sodelovanje med domom in šolo pomembno zlasti zaradi izboljšanja skupne naloge šole: socializacije otrok. Pomemben pa je otrokov razvoj, s tem v zvezi pa fleksibilnost v prilagajanju šolskega dela otrokovemu razvoju. Strinjam pa se z Morissonom in McIntirenom (v Resman, 1992a), ki menita, da lahko motiviramo starše za sodelovanje z manj formalnimi odnosi, saj so le-ti edini način za razvijanje medsebojnega zaupanja. Menim, da se slovenske šole zavedajo številnih raziskav v svetu, ki kažejo, da prevelik razkorak med šolo in domom negativno vpliva na socializacijo in vzgojno-izobraževalno učinkovitost učenca.

2. Ali je Vaš odnos z učiteljem / staršem na govorilnih urah partnerski (temelji na enakopravnem, sodelovalnem odnosu, odprtem pogovoru, partnerja se drug od drugega uči, si medsebojno pomagata, delita si pravice in dolžnosti, si svetujeta, skupno rešujeta učno-vzgojne težave učenca)?

Graf 8: Mnenja staršev

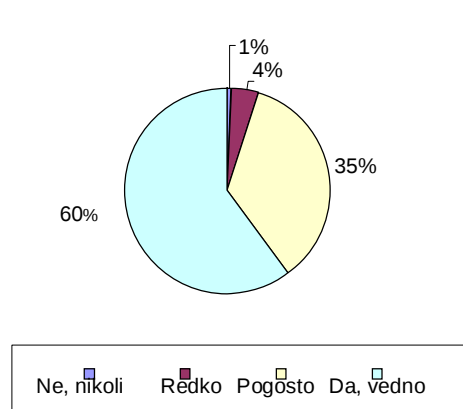


Tabela 20: Mnenja staršev

	Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni			
Ne, nikoli	2	,8	,8
Redko	10	4,2	5,0
Pogosto	83	34,6	39,6
Da, vedno	145	60,4	100,0
Skupaj	240	100,0	

Graf 9: Mnenja učiteljev

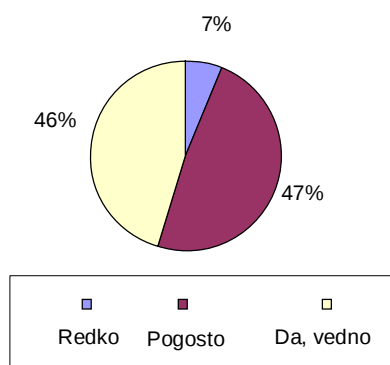


Tabela 21: Mnenja učiteljev

		Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni	Redko	6	6,5	6,5
	Pogosto	44	47,8	54,3
	Da, vedno	42	45,7	100,0
	Skupaj	92	100,0	

60, 4% staršev in 45, 7% učiteljev meni, da je odnos med obema partnerjema na govorilnih urah vedno partnerski. Da je tak odnos pogost, meni 34, 6% staršev in 47, 8% učiteljev, da je redek pa 4, 2% staršev in 6, 5% učiteljev. 0,8 % staršev pa meni, da odnos med njimi in učitelji na govorilnih urah ni nikoli partnerski. Če povzamem, večji del staršev in učiteljev meni, da poteka med učitelji in starši partnerski odnos vedno oziroma pogosto. Le manjši delež je tistih, ki pravijo, da je tak odnos redek ali da ga sploh ni. Ti rezultati so za slovensko šolstvo vzpodbudni, saj so izraz tega, da govorilne ure ne vsebujejo zgolj pregleda ocen, ampak so po besedah Bastianija (1993) globlji stiki, ki niso le racionalno-instrumentalno naravnani. Če želimo otrokov razvoj spremljati na vseh treh področjih: socialnem, kognitivnem in konativnem, mora biti naš odnos s starši na govorilnih urah partnerski. Starši pa se morajo zavedati tudi tega, da jim daje partnerski odnos več pravic, hkrati pa povečuje njihovo odgovornost za socializacijo in učenje otrok doma, pravi Resman (1992a). Vzroki, zakaj partnerski odnos med starši in učitelji ne poteka še v večji meri, vidim v tem, da se potrebe ter pričakovanja staršev in učiteljev razlikujejo, prisotni so nezaupanje staršev, prezaposlenost staršev in učiteljev, neodprtost ipd. Strinjam pa se tudi z Intiharjevo (2002), ki navaja raziskave, ki kažejo na to, da potrebujemo učitelji posebna znanja in spretnosti, s pomočjo katerih bi lažje premagovali težave, ki jih imamo pri sodelovanju s starši. Učitelji in starši pa se moramo zavedati, da partnerstvo med starši in učitelji ne nastaja samo, ampak ga moramo uresničevati oboji – učitelji in starši. Težava nastane takrat, ko imajo starši negativne izkušnje iz otroštva in učitelju ne zaupajo in niso pripravljeni na odprt pogovor. Sama v času poteka te raziskave takšnih izkušenj nisem imela. Naš odnos je bil odprt, saj smo se zavedali, da oboji (starši in učitelji) strmimo k čim boljšemu socialnemu, emocionalnemu in kognitivnemu razvoju otroka.

Starši in učitelji so imeli možnost, da svoj obkroženi odgovor utemeljijo oziroma podkrepijo s primeri.

a) Utemeljitev oz. podkrepitve s primeri s strani staršev.

Najprej bodo omenjeni tisti, ki pričajo o partnerskem odnosu. To so:

Naključni izbor vpisov staršev	Kodiranje ključnih pojmov
Pogovor je odprt, ni zavrt v »celofan«, je korekten, pošten, odkrit, sproščen, poln zaupanja.	Odprt, pošten, sproščen, zaupljiv pogovor.
Učitelj se vedno posveti problemu.	Posvetitev problemu.
Najprej povem svoje mnenje, nato poslušam učitelja, šele nato oblikujem sklep.	Poslušanje, skupno oblikovanje sklepa, lastno mnenje.
Z učiteljem sodelujem, se posvetujem o tem, kako angažirati učenca za opravljanje domačih nalog.	Posvetovanje z učiteljem.
Med nama poteka izmenjevanje izkušenj, skupaj iščeva izboljšave, skupno iščeva ustrezne oblike učenja pri učencu, vse je dobrodošlo.	Izmenjava izkušenj, skupno iskanje izboljšav.
Vedno povem, kako pomagam svojemu otroku pri učenju doma. Učitelj pa mi pove, če je to učinkovito.	Svetovanje, lastno mnenje, izkušnje.
Ko sva se nazadnje pogovarjala z razredničarko, je zvenelo, da je otrok najin.	Predanost učitelja
Pogovarjava se o počutju med vrstniki, o sprotnem preverjanju učenca doma in v šoli.	Odkrit pogovor, konkreten načrt.

Primeri, ki ne pričata o partnerskem odnosu, sta naslednja:

Naključni izbor vpisov staršev	Kodiranje ključnih pojmov
Učitelji si redko dajo kaj dopovedati, saj strmi in vztrajajo na svojem.	Neposlušanje staršev.
Z učiteljem sodelujem le takrat, kadar naletim na težavo in se mi zdi, da je učitelj potreben pri dokončni odločitvi oz. pri pomoči.	Sodelovanje le ob težavah.

Iz mnenj staršev je razvidno, da se starši učiteljem zaupajo, jim povedo svoje mnenje, se med seboj poslušajo, razmišljajo o slišnem, skupaj oblikujejo ustrezne poti do dosega cilja in si cilj tudi skupaj želijo doseči. Moje ugotovitve se potrdijo v besedah Pšundrove (1998), ki pravi, da imata niti otrokove prihodnosti v rokah družina in šola, da je obema temeljna naloga omogočiti in usmerjati razvoj otrokove osebnosti, da so obema skupne želje in prizadevanja za zdrav otrokov razvoj in srečno prihodnost. Je pa res, da učitelji vseh staršev ne moremo pritegniti za sodelovanje. Tako vedno obstaja manjši delež staršev, ki pa z učitelji niso v partnerskem odnosu. Menim pa, da je tudi nerealno pričakovati, da bi bili učitelji z vsemi starši v partnerskem odnosu. To je po mojem tudi stvar partnerske kulture, ki se na določeni šoli razvije na drugi pa ne, in ki zelo vpliva na to, kako velik bo delež omenjenih staršev.

b) Utemeljitev oz. podkrepitve s primeri s strani učiteljev.

Najprej bodo omenjeni tisti, ki pričajo o partnerskem odnosu. To so:

Naključni izbor vpisov učiteljev	Kodiranje ključnih pojmov
Staršem prisluhnem, pojasnim težave, odnos je odprt, spoštujem njihovo mnenje, s starši skušamo najti skupno in sprejemljivo rešitev, narediva skupen načrt.	Poslušanje, pojasnjevanje, spoštovanje, iskanje skupnih rešitev, konkreten načrt.
Večina staršev se dogovora drži.	Dogovori.
Izmenjujeva si izkušnje, stališča in mnenje, skupaj iščeva vzroke za težave.	Skupno iskanje vzrokov za težave, izmenjava mnenj, izkušenj.
Učitelj in starš imata na določeno stvar različno videnje. Zato skupaj iščeva skupne točke.	Skupno iskanje rešitev, lastno mnenje.
S pomočjo starša učitelj lažje spoznava otroka.	Lažje spoznavanje otroka.
Staršem povem, kje pričakujem njihovo pomoč, do njih sem odkrita.	Odkritost, pričakovanje pomoči.
Skupaj s starši si zastavimo cilj. Jaz nadzorujem doseganje cilja v šoli, starši pa doma.	Skupno zastavljanje cilja, delitev nadzora.
Starši prihajajo na govorilne ure skupaj z otrokom. Vsi skupaj se pogovarjamo in iščemo učinkovite rešitve za premostitev težav, za nejasnosti.	Pogovor in skupno (starš, učenec in učitelj) iskanje rešitev.

Naključni izbor vpisov učiteljev	Kodiranje ključnih pojmov
Sprotno rešujemo probleme, saj vedno delamo v dobrobit otroka.	Sprotno reševanje problemov.
Starši mi povedo, s kakšnimi osebnimi težavami se srečujejo doma (ločitev, nezaupanje v otroka ...) in kako se le-te odražajo na otroku, nato pa skupaj naredimo načrt za odpravljanje določene težave.	Zaupanje domačih razmer, skupno odpravljanje težav, konkreten načrt.
Primer iz podaljšanega bivanja: Fant oz. učenec se zelo neprimerno vede, dela celo škodo. Ko pride ata po njega, mu najprej sam v prisotnosti učiteljice (mene) pove, kaj ni bilo v redu. Potem se vsi trije dogovorimo o neprimernosti vedenja, popravi škodo in o vedenju v bodoče. Vsi trije smo torej povedali svoje mnenje, se uskladili in zadovoljno sodelujemo še naprej.	Pogovori, izražanje mnenj in dogovori v troje (starš, učenec, učitelj).

Primeri, ki ne pričajo o partnerskem odnosu, so naslednji:

Naključni izbor vpisov učiteljev	Kodiranje ključnih pojmov
Včasih se mi zdi, da starši ne želijo partnerskega sodelovanja.	Nezainteresiranost staršev.
Odnos med nama ni odprt, starši ne dajejo svojih mnenj.	Ne dajanje mnenj, zaprt odnos.
Vedno se najdejo taki starši, ki učitelju sicer v vsem pritrujejo, doma pa ne ukrenejo tako, kot bi morali, in tako, kot smo se dogovorili na govorilnih urah.	Ne držanje dogovora, pritrdjevanje učitelju.
Ob učno-vzgojnih težavah s starši težko najdem skupni jezik.	Ni skupnega »jezika«.
Nekateri starši ne znajo ali nočejo »poslušati« ali slišati učitelja.	Hoteno ne poslušanje, nezmožnost poslušanja.
Večina staršev kljub učno-vzgojnemu problemu učenca, prikazuje domače okolje kot idealno.	Nerealno prikazovanje domačega okolja.

Ob primerjavi mnenj staršev in učiteljev sem ugotovila, da so starši v svojih opisih

sodelovanja z učitelji veliko manj usmerjeni na težave kot pa učitelji. To bi pripisala temu, da smo učitelji bolj kritični, vidimo več težav kot starši, smo sami do sebe bolj zahtevni in od okolice (staršev) pričakujemo veliko več, kot dejansko dobimo. Tudi sama pri sebi sem opazila, da so moja pričakovanja v odnosu do staršev visoka in da veliko razmišljam o možnosti (ne)doseganja le-teh. Kljub temu pa se moramo zavedati besed Bastianija (1993), ki pravi, da je partnerstvo med starši in učitelji zelo težko doseči. Je pa tudi res, da je učiteljska usmerjenost v probleme lahko tudi izraz njihove paradigme, strokovne usmerjenosti, ki je pri mnogih še bolj moderna kot postmoderna.

3. Ocenjujete, da aktivno sodelovanje staršev in šole pozitivno učinkuje na otroke (npr. na izboljšanje učnih navad, učnega uspeha, pozitiven odnos do šole, večjo motivacijo za šolsko delo, zmanjšanje disciplinskih težav)?

Graf 10: Mnenja staršev

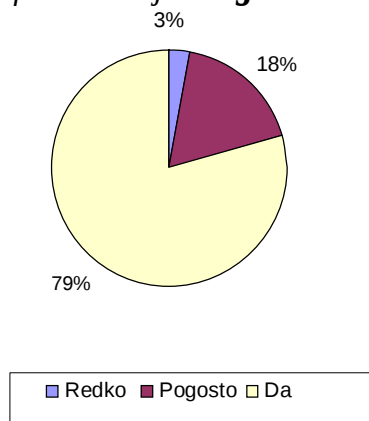


Tabela 22: Mnenja staršev

		Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni	Redko	7	2,9	2,9
	Pogosto	43	17,9	20,8
	Da	190	79,2	100,0
	Skupaj	240	100,0	

Graf 11: Mnenja učiteljev

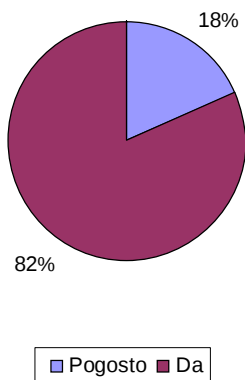


Tabela 23: Mnenja učiteljev

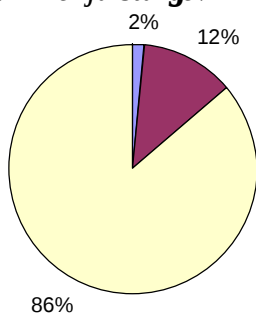
		Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni	Pogosto	17	18,5	18,5
	Da	75	81,5	100,0
	Skupaj	92	100,0	

Iz tabel je razvidno, da so oboji partnerji podobnega mnenja, saj so odstotki približno enaki.

Okoli 80 % staršev in učiteljev meni, da aktivno sodelovanje staršev in šole pozitivno učinkuje na otroke, okoli 18 % pa jih meni, da je pozitiven vpliv na otroke pogost. 2, 9% staršev je mnenja, da je pozitiven učinek na otroka redek. Iz obeh grafov je razvidno, da se starši in učitelji zavedamo, da aktivno sodelovanje staršev in šole pozitivno učinkuje na otroke. Po mojem mnenju je sodelovanje šole s starši še zlasti pomembno pri učencih, ki imajo več učno-vzgojnih težav. Tako kot jaz tudi Pergar-Kuščerjeva (1999) pripisuje velik pomen sodelovanju učiteljev z vsemi starši, in sicer zato, ker starši sami ne vedo, kako bi svojemu otroku pomagali in ga usmerjali, da bi uspel na različnih področjih. Dober učitelj pa bo znal takšne starše usmerjati, jim svetovati in jih opogumljati pri njihovem delu. Strinjam pa se tudi z besedami Ličnove (1999), ki opozarja na to, da skladnost družinskih in institucionalnih vzgojnih prizadevanj bistveno vpliva na učinkovitost in celovitost otrokovega razvoja.

4. Ocenjujete, da imate starši dovolj možnosti (govorilne ure, roditeljski sestanki, dnevi odprtih vrat, prireditve ...), da pridete v stik z učiteljem ter da se tam pogovorite o učno-vzgojnem delu Vašega otroka?/ Ocenjujete, da imajo starši dovolj možnosti (govorilne ure, roditeljski sestanki, dnevi odprtih vrat, prireditve...), da pridejo v stik z Vami ter se lahko tako pogovorite o učno-vzgojnem delu učenca?

Graf 12: Mnenja staršev



■ Ne ■ Lahko bi imeli še več možnosti ■ Da

Tabela 24: Mnenja staršev

	Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni			
Ne	4	1,7	1,7
Lahko bi imeli še več možnosti	29	12,1	13,8
Da	207	86,3	100,0
Skupaj	240	100,0	

Graf 13: Mnenja učiteljev



Tabela 25: Mnenja učiteljev

		Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni	Lahko bi imeli še več možnosti	1	1,1	1,1
	Da	91	98,9	100,0
	Skupaj	92	100,0	

98, 9% učiteljev meni, da je možnosti, da pridejo v stik z učitelji dovolj, medtem ko se s to trditvijo v popolnosti strinja 86, 3 % staršev. Le 1, 1% učiteljev meni, da bi lahko imeli starši še več možnosti, da bi prišli v stik z učitelji. Delež staršev, ki se strinja s sledjo trditvijo, je precej višji in znaša 12, 1%. 1,7 % staršev pa meni, da nimajo dovolj možnosti, da pridejo v stik z učiteljem. Razvidno je, da si starši v primerjavi z učitelji želijo še več sodelovanja z možnostjo pogovora o učno-vzgojnem delu učenca. Kljub temu, da šole ponujajo staršem zelo veliko različnih oblik sodelovanja, intenziven pogovor o učno-vzgojnem delu otroka na dnevih odprtih vrat, na prireditvah, okroglih mizah in ostalih neformalnih oblikah sodelovanja s starši, dejansko ni možen. Zato na tem mestu starše popolnoma razumem in jih v njihovih odločitvah tudi podpiram. So pa v ta namen organizirane govorilne ure in po potrebi individualno dogovorjeni razgovori s starši. Zavedam pa se tudi tega, da imamo učitelji na govorilnih urah, ki so po navadi 2 uri mesečno, za vse starše in poglobljen pogovor premalo časa. Sama to rešujem tako, da organiziram tudi individualne razgovore s starši in učenci pred ali pa po pouku. Predlagala pa bi, da bi bile govorilne ure uradno (določene v Letnem delovnem načrtu) večkrat mesečno in da bi imeli za posamezne starše na voljo več časa. Z mojo raziskavo je bilo ugotovljeno tudi to, da se starši v večji meri udeležujejo tistih oblik sodelovanja s šolo, ki se konkretno nanašajo na njihovega otroka in na njegovo učno-vzgojno področje, manj pa tistih oblik, ki so na ravni šole (razne prireditve, predavanja, okrogle mize, šola za starše ipd.). S tem izkazujejo, da jih njihov otrok zanima in da si želijo še več takšnih oziroma podobnih oblik sodelovanja.

5. Se Vam zdi koristno, da bi bil na govorilnih urah aktivno prisoten tudi Vaš otrok / učenec?

Graf 14: Mnenja staršev

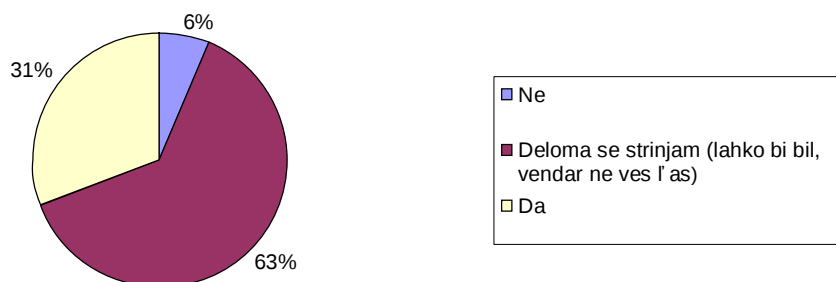


Tabela 26: Mnenja staršev

		Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni	Ne	15	6,3	6,3
	Deloma se strinjam (lahko bi bil, vendar ne ves čas)	151	62,9	69,2
	Da	74	30,8	100,0
	Skupaj	240	100,0	

Graf 15: Mnenja učiteljev

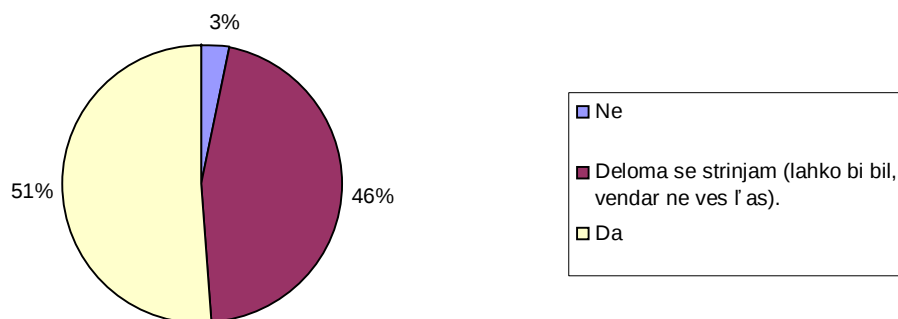


Tabela 27: Mnenja učiteljev

		Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni	Ne	3	3,3	3,3
	Deloma se strinjam (lahko bi bil, vendar ne ves čas).	42	45,7	48,9
	Da	47	51,1	100,0
	Skupaj	92	100,0	

Pri tem vprašanju so bile razlike med mnenjem staršev in učiteljev večje, ampak niso bile statistično pomembne (Priloga 5). 51,1% učiteljev in 30,8% staršev se strinja s trditvijo, da bi

na govorilnih urah bil aktivno prisoten otrok starša oz. učenec, 62,9% staršev in 45,7% učiteljev se s trditvijo strinja le deloma, 6,3% staršev in 3,3% učiteljev pa se z njo ne strinja. Več kot polovica staršev in učiteljev se strinja s tem, da bi na govorilnih urah bil aktivno prisoten tudi učenec, saj bi se le tako lahko odkrito pogovorili o učnem uspehu, o težavah, o reševanju le-teh, o metodah in oblikah dela, ki ustrezajo posameznemu učencu ... Učenec bi imel možnost razložiti svoje videnje perečih in aktualnih zadev. Tako bi tudi učenec postal soustvarjalec pouka. Menim, da bi na ta način začutil učiteljevo in starševsko skrb in željo po pomoči, učenec bi si okrepil tudi samozavest in v večji meri izboljšal svoja učno-vzgojna področja. Je pa razvidno, da se učitelji v primerjavi s starši v večji meri strinjajo z aktivno prisotnostjo učencev na govorilnih urah. Menim, da je temu vzrok strah staršev, da bi učenci slišali tisto, kar starši o učencu zaupajo učitelju ali pa morebiti v neodkritih družinskih odnosih. Mogoče pa se starši v popolnosti še ne zavedajo pozitivnih stvari odkritega pogovora med vsemi tremi udeleženci. Zato moramo učitelji takšno obliko govorilnih ur vzpodbujati in pozitivne učinke le-te predstaviti na šolskih aktivih ter sestankih.

6. Ali temelji Vaš odnos z učiteljem na zaupanju (učitelj je do Vas odprt, sprejema Vaše misli, čustva, reakcije, mu lahko odkrito poveste težave v povezavi z Vašo družino, Vam nudi podporo in sodelovanje)?/ Ali menite, da temelji Vaš odnos s starši na zaupanju (ste odprti do staršev, sprejemate njihove misli, čustva, reakcije, Vam lahko odkrito povedo težave v povezavi s svojo družino, jim nudite podporo in sodelovanje)?

Graf 16: Mnenja staršev

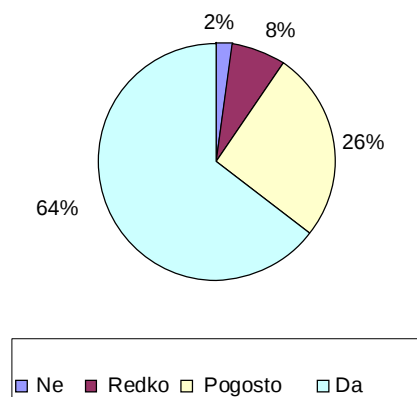
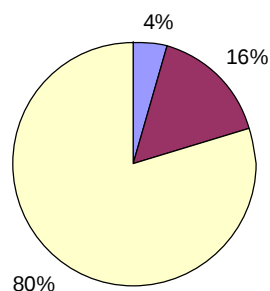


Tabela 28: Mnenja staršev

		Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni	Ne	5	2,1	2,1
	Redko	18	7,5	9,6
	Pogosto	62	25,8	35,4
	Da	155	64,6	100,0
	Skupaj	240	100,0	

Graf 17: Mnenja učiteljev



■ Redko ■ Pogosto ■ Da

Tabela 29: Mnenja učiteljev

		Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni	Redko	4	4,3	4,3
	Pogosto	15	16,3	20,7
	Da	73	79,3	100,0
Skupaj		92	100,0	

79,3% učiteljev in 64,6% staršev meni, da odnos med obema partnerjema temelji na zaupanju. 16,3% učiteljev in 25,8% staršev meni, da je takšen odnos pogost, 4,3% učiteljev in 7,5% staršev pa meni, da je tak odnos redek. 2,1% staršev je bilo mnenja, da odnos z učiteljem ne temelji na zaupanju. Več učiteljev kot staršev meni, da odnos med starši in učitelji temelji na zaupanju, več staršev kot učiteljev pa, da je tak odnos pogost. Na podlagi teh rezultatov lahko sklepam, da odnos med starši in učitelji v popolnosti ne temelji na zaupanju. To je pa zame zaskrbljujoče, saj že Intiharjeva (2000) navaja, da kakovosten odnos med učitelji in starši temelji na zaupanju. Potemtakem ta odnos ni povsem kakovosten. Tudi Valentinčič (1981) poudarja, da je zaupen pogovor s starši potreben, saj se lahko le-tako razvije sproščeno ozračje. Strinjam pa se tudi z besedami Intiharjeve in Kepčeve (2002), ki pravita, da imajo starši manj uspešnih otrok manj zaupanja v šoli in učitelja. Zato pa moramo učitelji tej skupini staršev posvetiti posebno pozornost in obravnavo. Zaupljivost med partnerjema pa lahko pripisujemo tudi obilici neformalnih oblik sodelovanja (prireditve, dnevi odprtih vrat, pikniki ...), saj so se tam starši pripravljeni bolj odkrito pogovarjati o svojem otroku, o pričakovanjih in o skrbi za njegovo prihodnost. Pomembnosti neformalnih oblik sodelovanja in s tem bolj sproščenih odnosov, povečanje pravic in s tem tudi odgovornosti se moramo učitelji zelo zavedati. Je pa res, da vseh staršev s tovrstnimi oblikami sodelovanja ne bomo mogli pritegniti. Strinjam pa se tudi z Intiharjevo (2002), ki pravi, da kvalitetno načrtovanje, ciljno naravnane, realizirane in ovrednotene formalne oblike sodelovanja, ki jih s pomočjo andragoških metod in oblik dela izvedemo čimmanj formalizirano, pripomorejo k večjemu zaupanju v učitelja in resničnemu vključevanju v delo šole. V osnovi pa je k zaupanju med starši in učitelji pripomogla tudi demokratična družba, ki je zahtevala tudi drugačno ureditev šole, oblik in metod dela. S tem pa so se ustvarjali dobri odnosi, kjer vlada spoštovanje, razumevanje in medsebojno zaupanje (Intihar, Kepec, 2002). Z rezultati moje

raziskave lahko potrdim besede Strojinove (1992), ki pravi, da sta razgovor in zaupanje med učiteljem in starši najbolj potrebna takrat, kadar so problemi z otrokom težji. Lahko bi rekla, da je dobra komunikacija v tem primeru na nek način terapevtski proces v dobro otroka.

a) Utemeljitev oz. podkrepitve s primeri s strani staršev.

Najprej bodo omenjeni tisti, ki pričajo o zaupanju med starši in učitelji. To so:

Naključni izbor vpisov staršev	Kodiranje ključnih pojmov
Učitelj učencu in družini nudi podporo.	Nudenje podpore.
Učitelju zaupam, ker mi da koristne nasvete glede učenja oziroma glede odpravljanja učno-vzgojnih težav.	Dajanje koristnih nasvetov.
Z učiteljem skupno iščeva rešitve problema, ne da bi kdo bil užaljen in prizadet.	Skupno iskanje rešitev problema.
Pogovorim se tudi o zdravstvenih težavah učenca, učitelj upošteva moja priporočila, moje želje, upoštevajo se pripombe obeh.	Odkrit pogovor, upoštevanje želja staršev, lastnih mnenj.
Zaupam tudi razne družinske težave z namenom, da bi bila učiteljica bolj tolerantna in potrpežljiva z otrokom.	Zaupanje družinskih težav.
Dogovoriva se, kako reagirati na določeno obnašanje otroka.	Dogovori.
Prisluhne problemu, če je potrebno, tudi ustrezno, v dobrobit otroka, ukrepa.	Poslušanje, ukrepanje v dobrobit otroka.
Zaupam mu tudi informacije o otroku in družini in vem, da bodo le-te ostale med nama.	Zaupanje družinskih zadev.

Primer, ki ne priča o zaupanju med starši in učitelji, je naslednji:

Naključni izbor vpisov staršev	Kodiranje ključnih pojmov
Odnos z učiteljem ne temelji na zaupanju, saj nikoli ne obremenjujem nikogar z našimi družinskimi težavami. Vse težave rešimo sami doma.	Zaprto družina.

b) Utemeljitev oz. podkrepitve s primeri s strani učiteljev.

Najprej bodo omenjeni tisti, ki pričajo o zaupanju med starši in učitelji. To so:

Naključni izbor vpisov učiteljev	Kodiranje ključnih pojmov
S starši si izmenjam izkušnje, mnenja, skupaj iščeva ustrezne poti za rešitev stiske oziroma problema o učno-vzgojnih težavah otroka.	Izmenjava mnenj, skupno iskanje rešitev težav.
Popolnoma jim zaupam, saj mi povedo kakšne so razmere doma, pripovedujejo mi o obnašanju otroka v domačem okolju, povedo mi svoje stiske, jaz pa jih aktivno poslušam.	Poslušanje, zaupanje družinskih razmer.
Mama je s hčerko odšla in ni povedala možu kam, ker je bil večkrat nasilen, meni pa je zaupala.	Zaupanje družinskih težav (nasilje).
Starši sami potožijo o vedenjskih težavah otroka doma, skušam jim svetovati, jih napotiti k šolski svetovalni službi.	Svetovanje.
Sem tudi sama zelo odprta in iskrena s starši in vedo, da tako pričakujem tudi od njih, saj oboji vemo, da je to dobro za dobrobit otroka.	Vzajemna odprtost, iskrenost.
Zaupanje je obojestransko. Odkrito jim povem, kaj me glede učenca najbolj skrbi.	Vzajemna odkritost.
Zaupen pogovor omogoči učitelju vpogled v življenje učenca doma. Te družinske razmere lahko vplivajo na obnašanje in učenje učenca v šoli.	Poznavanje družinskih razmer, učenje vedenja oz. reakcij otroka.
Vedno jim prisluhnem, ker mi informacije o različnih stvareh v družini pripomorejo, da razumem otroka in mu pomagam.	Razumevanje vedenja (reakcij) otroka, poslušanje.

Naključni izbor vpisov učiteljev	Kodiranje ključnih pojmov
Mama izredno nediscipliniranega učenca mi je zaupala družinske težave (oče alkoholik, pretepi v družini ...). Potem sem lažje oziroma z razumevanjem sprejela učenčeve reakcije in tudi sama sem zmanjšala svoje zahteve oz. pričakovanja do otroka. Malce lažje smo shajali. Imeli so tudi finančne težave. Temu učencu sem anonimno (v dogovoru s socialno delavko) plačevala topel obrok. Seveda brez kakršnekoli vednosti učenca samega in staršev, kdo je donator.	Razumevanje vedenja oz. reakcij otroka, anonimna podpora otroku.
Da, saj starši vedo, da mora učitelj dobro poznati tudi domače okoliščine, če želi primerno reševati težave, ki jih ima učenec v šoli, saj so le-te največkrat močno povezane s stiskami doma (npr. ločitev).	Razumevanje vedenja oz. reakcij otroka.

Primer, ki ne priča o zaupanju med starši in učitelji, je naslednji:

Naključni izbor vpisov učiteljev	Kodiranje ključnih pojmov
Starši imajo možnost, da se mi zaupajo, vendar tam, kjer so težave večje, se starši težje odzivajo oz. povedo svoje mnenje.	Zaprto staršev.

Iz komentarjev staršev je razvidno, da si večina staršev in učiteljev, ki so napisali svoj komentar, med seboj zaupajo težave, se o njih pogovarjajo, razmišljajo in skupaj iščejo vzroke nezadovoljivega stanja in primerne rešitve. Prav tako pa tudi učitelji pričakujemo in želimo, da nam starši dajo pomembne informacije o otroku in predstavijo njegova interesna področja, kakšno posebnost ter njegov način razmišljanja in obnašanja. Vse to pa seveda ni mogoče brez pogovora med štirimi očmi, kot je poudaril Valentinčič (1981), in posledično brez zaupnega, odprtega pogovora. Ugotovila sem tudi, da starši učiteljem zaupajo zelo intimne zadeve (ločitev, bolezni), saj se zavedajo, da bodo s tem pomagali učitelju razumeti otroka in njegovo obnašanje ter mu znali s pomočjo strokovnih sodelavcev na primeren način tudi pomagati. Mogoče zato, ker smo učitelji staršem in učencem pripravljeni pomagati in svetovati, sprejemamo njihove misli, čustva, jim nudimo moralno podporo, jih napotimo k

svetovalni službi, v nas torej vidijo eno izmed oseb, ki je vredna zaupanja. Pomembno pa je, da to zaupanje ne zlorabimo. Strinjam pa se tudi s Colemanom (1998), ki navaja, da vsi starši verjamejo, da lahko svojim otrokom pomagajo, da se več in učinkoviteje učijo in da bi jim lahko še bolj pomagali, če bi učitelji pomagali staršem. Torej bi jim zaupali.

7. Ali imata z učiteljem na govorilnih urah dovolj časa, da se temeljito pogovorita o učno-vzgojnem področju Vašega otroka?/ Ali imate na govorilnih urah dovolj časa, da se s starši temeljito pogovorite o učno-vzgojnem področju njihovega otroka (Vašega učenca)?

Graf 18: Mnenja staršev

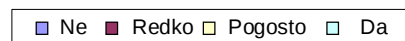
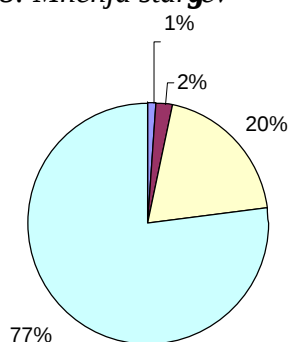


Tabela 30: Mnenja staršev

		Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni	Ne	3	1,3	1,3
	Redko	5	2,1	3,3
	Pogosto	48	20,0	23,3
	Da	184	76,7	100,0
	Skupaj	240	100,0	

Graf 19: Mnenja učiteljev

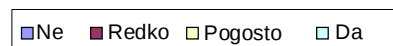
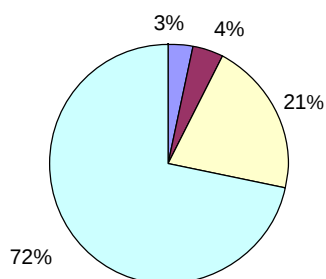


Tabela 31: Mnenja učiteljev

		Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni	Ne	3	3,3	3,3
	Redko	4	4,3	7,6
	Pogosto	19	20,7	28,3
	Da	66	71,7	100,0
	Skupaj	92	100,0	

Iz tabel je razvidno, da so odstotki v obeh tabelah razporejeni približno enako. 76,7% staršev in 71,7% učiteljev je mnenja, da imajo na govorilnih urah dovolj časa, da se temeljito pogovorijo o učno-vzgojnem področju otroka. 20,0% staršev in 20,7% učiteljev meni, da se to dogaja pogosto, 2,1% staršev in 4,3% učiteljev, da se to dogaja redko, in 1,3% staršev ter 3,3% učiteljev, da za temeljit pogovor na govorilnih urah nimajo dovolj časa. Če povzamem,

večji del staršev in učiteljev v raziskavi meni, da imajo na govorilnih urah vedno ali pa pogosto dovolj časa, da se temeljito pogovorijo o učno-vzgojnem delu otroka. V raziskavi, ki jo je izvedla Velkavrharjeva v Polak (2008) je bilo ugotovljeno, da so starši navedli, da s šolo slabo sodelujejo tudi zaradi časovne omejitve govorilnih ur. Torej, da na govorilnih urah nimajo dovolj časa za temeljit pogovor o učno-vzgojnem delu učenca, ali pa jim časovno ne ustrezajo. Glede na moje izkušnje in vednost, učitelji starše na govorilne ure naročajo na vsakih 10 minut. Sprašujem pa se, ali se je v tem času res možno poglobljeno pogovoriti, si medsebojno svetovati, raziskovati rešitve, se usklajevati in doreči sklepe. Menim, da z vsemi starši ne. Učitelji pa uporabljamo tudi prakso, da starše učencev z več težavami povabimo v šolo z individualnim povabilom, saj se le-tako lahko učinkovito pogovorimo, na voljo pa imamo tudi dovolj časa. Zgoraj omenjena raziskava pa je pokazala tudi to, da si starši želijo tudi drugačnih, bolj sodobnih oblik sodelovanja. Na primer stik po internetu, preko spletnih forumov, želijo pa si tudi več popoldanskih govorilnih ur. O slednjem sem tudi sama veliko razmišljala, saj večina staršev hodi v službo (imajo tudi dvoizmensko delo) in težko pridejo na govorilne ure ob določenem dnevu v tednu. Predlagala bi, da bi bile govorilne ure večkrat na mesec, razporejene pa bi bile v dopoldanski in popoldanski čas.

8. Je Vaša komunikacija z učiteljem/s staršem na govorilnih urah reflektirajoča (izmenično govorita, se poslušata, razmišljata o slišnem in drug drugemu sporočata o svojem razmišljanju, skupaj raziskujeta in oblikujeta primerne rešitve)?

Graf 20: Mnenja staršev

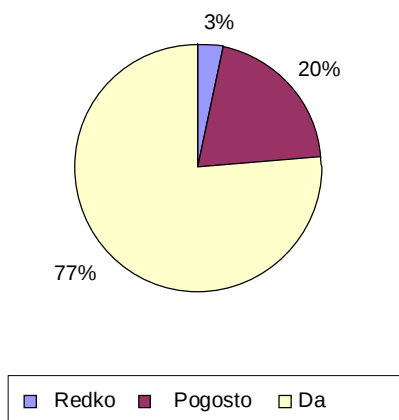


Tabela 32: Mnenja staršev

	Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni Redko	8	3,3	3,3
Pogosto	49	20,4	23,8
Da	183	76,3	100,0
Skupaj	240	100,0	

Graf 21: Mnenja učiteljev

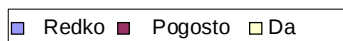
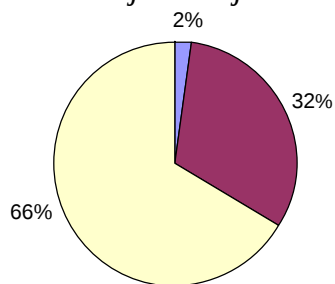


Tabela 33: Mnenja učiteljev

	Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni Redko	2	2,2	2,2
Pogosto	29	31,5	33,7
Da	61	66,3	100,0
Skupaj	92	100,0	

76,3% staršev in 66,3% učiteljev meni, da je njihova komunikacija na govorilnih urah reflektirajoča, 20,4% staršev in 31,5% učiteljev meni, da je delež te komunikacije pogost, 3,3% staršev in 2,2% učiteljev pa meni, da je ta delež redek.

a) Utemeljitev oz. podkrepitve s primeri s strani staršev.

Najprej bodo omenjeni tisti, ki pričajo o reflektirajoči komunikaciji med starši in učitelji. To so:

Naključni izbor vpisov staršev	Kodiranje ključnih pojmov
Z učiteljem govoriva izmenično (pogovor je vedno dvosmeren), se poslušava, se dopolnjujeva. Učitelj me vedno posluša, kadar povem svoje opažanje pri otroku.	Poslušanje, izmenično govorjenje, dopolnjevanje.
Pove mi, kako lahko izboljšamo znanje oziroma ocene svojega otroka.	Svetovanje.
Rešitve predlagava obe, skupaj izbereva najbolj ustrezno, upoštevana mnenje druge.	Skupno iskanje rešitev, vzajemno upoštevanje mnenj.
Učiteljica najprej pove pozitivne stvari o učencu.	Pozitivna naravnost.
Skupaj iščeva rešitve problemov.	Skupno iskanje rešitev.
Izmenjujeva si izkušnje.	Izmenjava izkušenj.
Druga drugi sporočava razmišljanja.	Vzajemno sporočanje razmišljanj.

Primeri, ki bi pričali o nereflektirajoči komunikaciji med starši in učitelji na govorilnih urah, niso bili podani.

b) Utemeljitev oz. podkrepitve s primeri s strani učiteljev.

Najprej bodo omenjeni tisti, ki pričajo o reflektirajoči komunikaciji med starši in učitelji. To so:

Naključni izbor vpisov učiteljev	Kodiranje ključnih pojmov
Staršem povem vedenjske probleme učenca v šoli, starš pa pove, ali se ti problemi kažejo tudi doma. Nato iščeva rešitve z namenom, da do podobnih problemov ne bi več prišlo.	Pogovor, skupno iskanje rešitev.
Problem učenca predstavim, staršu dam možnost, da predstavi svoje videnje problema in nato skupaj oblikujeva rešitev.	Videnje problema s strani starša in učitelja, skupno oblikovanje rešitev.
Če imajo starši interes, iščeva rešitve skupaj.	Skupno iskanje rešitev.

Primeri, ki pričata o nereflektirajoči komunikaciji med starši in učitelji na govorilnih urah, sta:

Naključni izbor vpisov učiteljev	Kodiranje ključnih pojmov
Ugotavljam, da starši niso vedno dobri poslušalci. Velikokrat vpadajo v besedo.	Slabi poslušalci, »vpadanje« v besedo.
Nekateri starši se ne odprejo in ne pokažejo interesa za skupno iskanje rešitve težav oziroma problema.	Zaprto, nezainteresiranost staršev.

Iz tabel in komentarjev staršev ter učiteljev lahko sklepam, da na govorilnih urah večinoma vedno ali pa pogosto prevladuje reflektirajoča komunikacija. Pri tem so govorjenje in poslušanje, razmišljanje o slišnem in sporočanje o razmišljanju temeljne prvine, pravita Lepičnik in Vodopivec (1996). Je pa iz komentarjev tudi razbrati, da starše otrokovo delo zanima, jim skušajo pomagati, jih usmerjati in jim svetovati. Iz svojih izkušenj vidim, da se starši iz leta v leto bolj zanimajo za učenčev napredek na učno-vzgojnem področju. V preteklosti so bili učenci veliko bolj samostojni, nekatere težave, nesoglasja so reševali sami, brez pomoči in posredovanja staršev, danes pa se učenci veliko bolj kot nase naslanjajo in

zanašajo na svoje starše. Je pa tudi res, da so starši veliko bolj zaščitniški do svojih otrok kot so bili nekoč. Ostajam pa v dilemi, ali takšno ravnanje otroku koristi ali ne. Tudi Brajša (1995) je dejal, da sta pri reflektirajoči komunikaciji enako pomembna poslušajoči in reflektirajoči položaj, da tu prihaja do izmenjave idej, pogovor je odprt, problem se opazuje v kontekstu, ogibamo se naj monologiziranja.

9. Kako pogosto izrabljate možnosti, da pridete v stik z učitelji tudi izven govorilnih ur (individualno dogovorjeni razgovori, roditeljski sestanki, dnevi odprtih vrat, prireditve ...) in se tako pogovorite o učno-vzgojnem področju Vašega otroka?/ Kako pogosto starši izrabljajo možnosti, da pridejo v stik z Vami tudi izven govorilnih ur (individualno dogovorjeni razgovori, roditeljski sestanki, dnevi odprtih vrat, prireditve ...) in se tako pogovorite o učno-vzgojnem področju njihovega otroka?

Tabela 34: Mnenja staršev

		Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni	Te možnosti nikoli ne izrabim, saj se z učiteljem o učno-vzgojnem delu svojega otroka pogovarjam le na govorilnih urah.	67	27,9	27,9
	Te možnosti izrabim zelo redko, največ dvakrat na leto (v vsaki redovalni konferenci eno).	37	15,4	43,3
	Polovico možnosti izrabim, polovico pa ne, ker se mi to ne zdi potrebno.	28	11,7	55,0
	Skoraj vedno, ko imam to možnost, povprašam učitelja o učno-vzgojnem področju svojega otroka.	68	28,3	83,3
	Vedno, ko imam to možnost, povprašam učitelja o učno-vzgojnem področju svojega otroka	40	16,7	100,0
	Skupaj	240	100,0	

Graf 22: Mnenja staršev

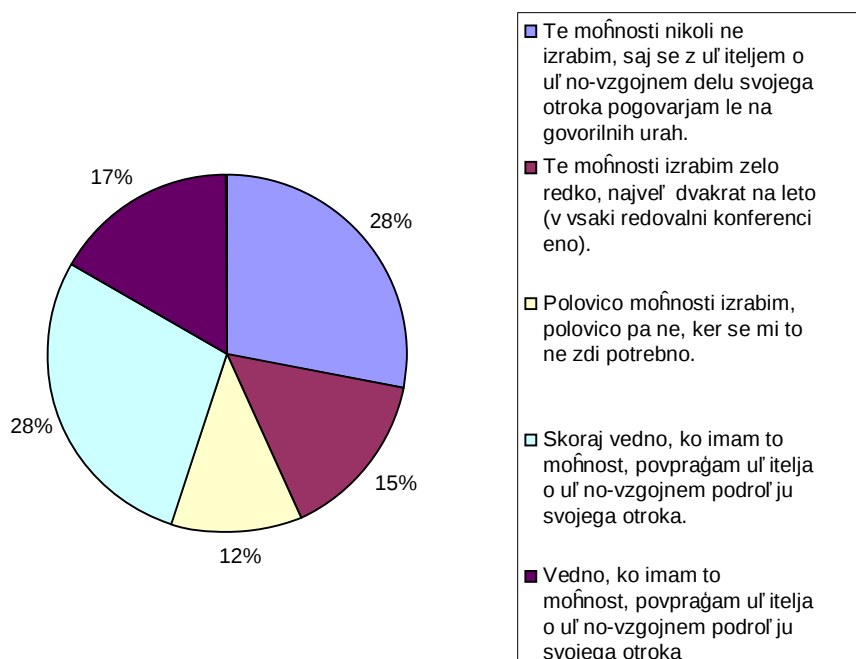
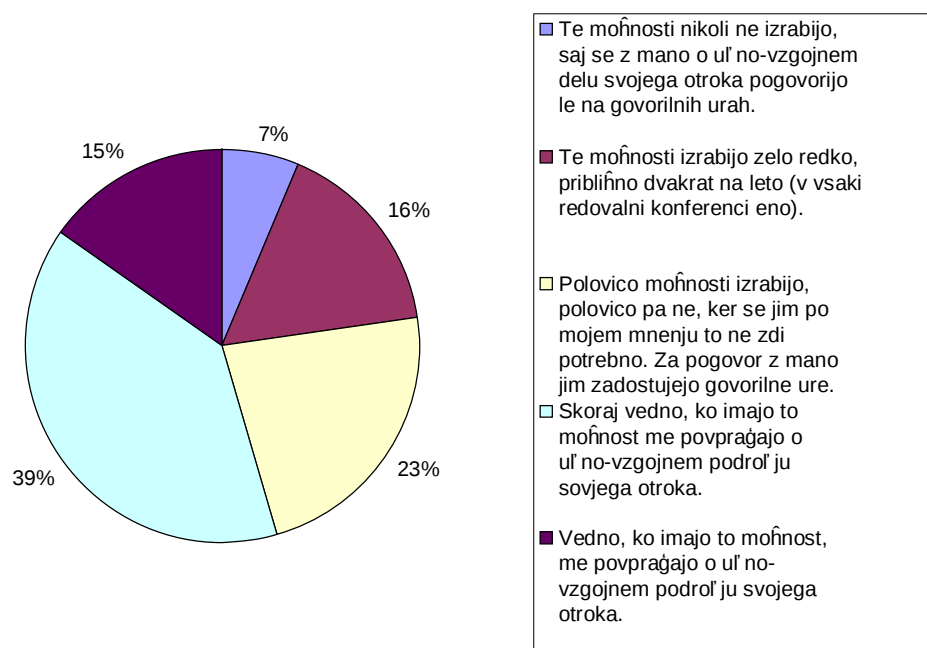


Tabela 35: Mnenja učiteljev

		Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni	Te možnosti nikoli ne izrabijo, saj se z mano o učno-vzgojnem delu svojega otroka pogovorijo le na govorilnih urah.	6	6,5	6,5
	Te možnosti izrabijo zelo redko, približno dvakrat na leto (v vsaki redovalni konferenci eno).	15	16,3	22,8
	Polovico možnosti izrabijo, polovico pa ne, ker se jim po mojem mnenju to ne zdi potrebno. Za pogovor z mano jim zadostujejo govorilne ure.	21	22,8	45,7
	Skoraj vedno, ko imajo to možnost me povprašajo o učno-vzgojnem področju svojega otroka.	36	39,1	84,8
	Vedno, ko imajo to možnost, me povprašajo o učno-vzgojnem področju svojega otroka.	14	15,2	100,0
	Skupaj	92	100,0	

Graf 23: Mnenja učiteljev



Iz tabel je razvidno, da 16,7% staršev in 15,2% učiteljev meni, da starši izrabijo to možnost vedno, 28,3% staršev in 39,1% učiteljev pa meni, da jo izrabijo skoraj vedno. Da starši izrabijo polovico svojih možnosti, meni 11,7% staršev in 22,8% učiteljev. 15,4% staršev in 16,3% učiteljev pa meni, da to možnost izrabijo zelo redko. Velika razlika med mnenjem staršev in učiteljev je bila pri zadnji možnosti, saj 27,7% staršev in 6,5% učiteljev meni, da te možnosti starši nikoli ne izrabijo. Statistično pomembnih razlik med mnenjema staršev in učiteljev ni ($p=0,214$) (Priloga 6)). Veliko več staršev kot učiteljev je menilo, da te možnosti nikoli ne izrabijo. Ostale možnosti so med starši in učitelji približno enakomerno porazdeljene. Razvidno je, da se starši o učno-vzgojnih težavah svojega učenca raje pogovorijo na govorilnih urah. Starši so danes zelo zaposleni in imajo veliko obveznosti. Tudi to so vzroki, zakaj nimajo vedno čas za sodelovanje s šolo. Wright in Stegeline (2003) sta ugotavljala vzroke staršev in učiteljev o nesodelovanju s šolo/starši. Učitelji so kot vzroke navedli nezanimanje, nezainteresiranost, neskrbnost staršev in prezaposlenost. Tudi Velkavrharijeva v Polak (2008) je z raziskavo ugotovila podobne vzroke za nesodelovanje. To so pomanjkanje časa, prezaposlenost v službi, starši ne najdejo pravega stika z učitelji, učiteljevo neupoštevanje mnenj staršev, nezainteresiranost, neuspešnost otroka, strah pred avtoriteto, občutek neenakosti, slabe izkušnje iz mladosti, pomanjkanje strpnosti v medsebojni komunikaciji, časovno omejene govorilne ure. Kljub temu pa starši želijo sodelovati s šolo, želijo si boljšega sodelovanja, biti aktivni, želijo upoštevati mnenja in

predloge s strani šole, želijo pomagati, a jim primanjkuje časa. Ključni problem je torej čas. Učiteljem po mojem mnenju ostane le-to, da se skušamo čim bolj časovno prilagajati staršem.

10. Ali imate občutek, da Vas učitelj posluša z zanimanjem, z zbranostjo in s spodbudno neverbalno govorico (z obrazno mimiko, s kretnjami rok ...)?/ Ali menite, da starše poslušate z zanimanjem, z zbranostjo in s spodbudno neverbalno govorico (z obrazno mimiko, s kretnjami rok ...)?

Graf 24: Mnenja staršev

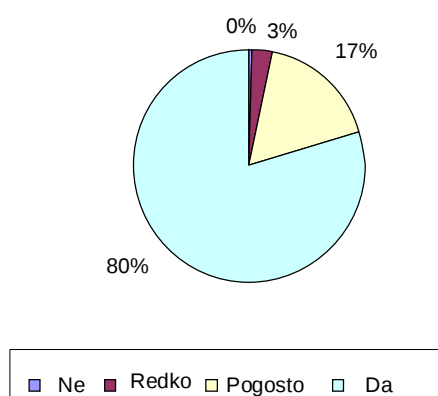


Tabela 36: Mnenja staršev

		Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni	Ne	1	,4	,4
	Redko	7	2,9	3,3
	Pogosto	41	17,1	20,4
	Da	191	79,6	100,0
	Skupaj	240	100,0	

Graf 25: Mnenja učiteljev

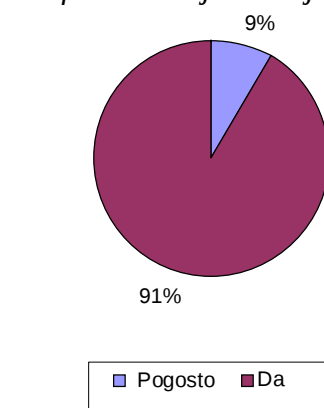


Tabela 37: Mnenja učiteljev

		Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni	Pogosto	8	8,7	8,7
	Da	84	91,3	100,0
	Skupaj	92	100,0	

79,6% staršev in 91,3% učiteljev meni, da učitelj starše posluša z zanimanjem, z zbranostjo in s spodbudno neverbalno govorico, 17,1% staršev in 8,7% učiteljev je mnenja, da to počno pogosto, 2,9% staršev je mnenja, da to počno redko, in 0,4% staršev meni, da to učitelji sploh ne počnejo. Iz grafov je razvidno, da so odgovori pri tem vprašanju bolj razpršeni. Učitelji so v večjem deležu kot starši odgovorili, da starše vedno poslušajo z zbranostjo in s spodbudno neverbalno komunikacijo. Vzrok vidim v tem, da so starši do učitelja zelo zahtevni in včasih pričakujejo od njega preveč. Učitelji so ob koncu pouka večkrat utrujeni, izgoreli in niso vedno v okviru starševskih pričakovanj. Kljub temu pa se trudimo biti čim bolj strokovni in

učinkoviti. Stanje, ki se je z analizo pokazalo lahko pripišem tudi temu, da smo učitelji dokaj nesamozavestni in imamo do sebe prevelika pričakovanja. Strinjam pa se z besedami Tomičeve (2002), ki pravi, da komuniciramo z besedami ali brez njih in da ima nebesedna govorica izjemno veliko sporočilno vrednost. Običajno se lastne telesne govorice ljudje ne zavedamo, drugi ljudje (npr. starši) pa so na to izjemno pozorni. Te govorice se lahko tudi naučimo, saj smo potem jasnejši, bolj prepričljivi in razumljivi. Tako kot Kovačič (1990), bi tudi sama predlagala, da bi že v študijske programe za učitelje vključili treninge nebesedne komunikacije. Če ne že v času študija, pa gotovo v času lastnega profesionalnega izobraževanja.

a) Utemeljitev oz. podkrepitev s primeri s strani staršev . To so:

Naključni izbor vpisov staršev	Kodiranje ključnih pojmov
Učiteljica me posluša z zanimanjem, mi prikimava (če se seveda s povedanim strinja).	Aktivno poslušanje, prikimavanje.
Da, me aktivno posluša. Z njo se lahko pogovarjam tako kot doma s partnerko.	Aktivno poslušanje.
Uporablja neverbalno komunikacijo, iz obrazne mimike se razbere skrb in trud.	Uporaba neverbalne komunikacije.
Je prijazna, do konca posluša, upošteva moje pripombe, se dopolnjujeva.	Prijaznost, obojestransko dopolnjevanje, poslušanje.
Iz njenega obraza se velikokrat vidi utrujenost.	Izražanje utrujenosti z neverbalno komunikacijo.
Pri meni vidi zaskrbljenost, nemirnost.	Prepoznavanje problemov.

b) Utemeljitev oz. podkrepitev s primeri s strani učiteljev. To so:

Naključni izbor vpisov učiteljev	Kodiranje ključnih pojmov
Da, pokažem interes z neverbalno govorico. Naredim tudi zapis, kaj želim o vsakem otroku povedati.	Uporaba neverbalne komunikacije, zapisi.
Aktivno poslušam, uporabljam mašila (aha, ja, torej mislite,...).	Aktivno poslušanje, mašila.

Naključni izbor vpisov učiteljev	Kodiranje ključnih pojmov
Že po naravi sem človek, ki uporablja veliko obrazne mimike in kretenj.	Obrazna mimika, dajanje povratne informacije.
To izhaja iz mojega značaja, da ljudi poslušam in dajem povratno informacijo tudi z mimiko obraza in kretnjami.	Aktivno poslušanje, uporaba neverbalne komunikacije (dajanje povratne informacije).
Težko sama sebe ocenim, se pa trudim, da res pozorno poslušam. Včasih je malce »moteče« v času podaljšanega bivanja, ker moram istočasno spremljati delo otrok v razredu, starši pa bi radi govorili in govorili.	Pozorno poslušanje.

V zgornjih komentarjih so navedeni konkretni primeri anketiranih staršev in učiteljev, ki pričajo o tem, da se učitelji trudijo poslušati starše z zanimanjem in s spodbudno neverbalno govorico. Razbrati je tudi to, da učitelji pri starših hitro zaznamo zaskrbljenost, nelagodje. To se mi zdi izjemnega pomena, saj vsi starši samoiniciativno učitelju ne povedo, da jih nekaj skrbi, da potrebujejo pomoč in usmerjanje.

11. Ali v pogovoru z učiteljem začutite njegov pedagoški optimizem (učitelj v vsakem otroku prepozna in poudarja njegove dobre strani in možnosti, ki jih lahko učitelj pri njem razvija in krepi)?/ Ali menite, da v pogovoru s starši izražate pedagoški optimizem (v vsakem otroku prepoznate in poudarjate njegove dobre strani in možnosti, ki jih lahko pri njemu razvijate in krepite)?

Graf 26: Mnenja staršev

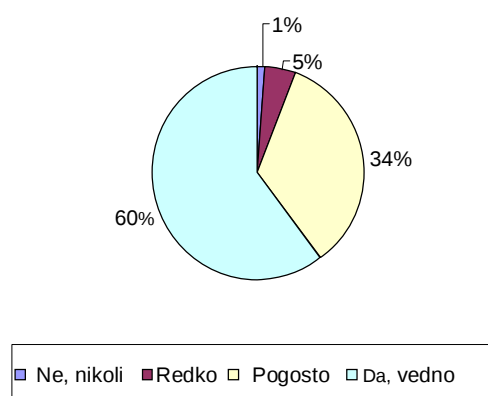


Tabela 38: Mnenja staršev

	Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni			
Ne, nikoli	3	1,3	1,3
Redko	11	4,6	5,8
Pogosto	81	33,8	39,6
Da, vedno	145	60,4	100,0
Skupaj	240	100,0	

Graf 27: Mnenja učiteljev

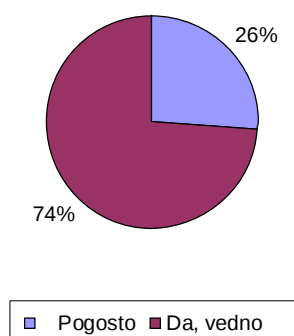


Tabela 39: Mnenja učiteljev

		Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni	Pogosto	24	26,1	26,1
	Da, vedno	68	73,9	100,0
	Skupaj	92	100,0	

60,4% staršev in 73,9% učiteljev je mnenja, da pri pogovoru s starši s strani učitelja vedno začutijo pedagoški optimizem, 33,8% staršev in 26,1% učiteljev pa je mnenja, da ga začutijo pogosto. 4,6% staršev pedagoški optimizem s strani učitelja začuti redko, 1,3% pa nikoli. Statistično pomembnih razlik med mnenjema staršev in učiteljev ni ($p = 0,124$) (Priloga 7)).

Zame je zelo pomembno, da starši v pogovoru z učiteljem začutijo pedagoški optimizem, saj se lahko v nasprotnem primeru zgodi to, da se starši bolj oddaljijo od šole. Raziskava kaže dokaj ugodne rezultate. Popolnoma se strinjam z besedami Valentinčiča (1981), ki je dejal, da se mora učitelj zavedati, da so v vsakem otroku poleg hib tudi vrline, ki zaslužijo priznanje, da je pedagoški optimizem prav v tem, da vidimo v vsakem otroku dobre strani in možnosti, ki jih moramo razvijati in krepiti. Me pa je rezultat anketiranih staršev in učiteljev malce presenetil, saj učitelji v večji meri kot starši menijo, da v pogovoru s starši izražajo pedagoški optimizem. Mogoče ga starši celo ne opazijo, ali pa učitelji mislijo, da so dovolj optimistično naravnani. To stanje lahko pripisujem tudi veliki želji učiteljev in staršev po doseganju čim višjih učnih ciljev. Učitelji in starši si želimo, da bi bil otrok čim bolj učno uspešen, zato večkrat poudarjamo le učna področja, pozabimo pa na tista področja, ki so že močna (ni nujno, da so to učna področja) in na razvijanje le-teh. Učitelji se moramo torej poglobiti v vsakega otroka in v njem prepoznati močna področja, truditi se moramo, da jih bo imel učenec možnost razvijati in krepiti. Lahko bi bilo razvijanje določenega močnega področja motivacijsko za doseganje višjega uspeha na drugih pomembnih področjih.

Valentinčič (1981) pa poudarja, da pri kritični obravnavi naj učitelji ne začnemo takoj z očitki in naj ne gledamo samo slabih strani. Na tak način takoj odvrnemo sogovornika in ustvarimo pri njem razpoloženje, ki bo povsem neugodno za tak pogovor. V stikih s starši bi ob taki negativni obravnavi le-ti dobili vtis, da smo učitelji nenaklonjeni ali celo sovražno

razpoloženi do njihovega otroka – od sovražnikov pa, kot vemo, ne moremo pričakovati nič dobrega.

12. Kako je razporejen govor med sogovornikoma (Vami in učiteljem) na govorilnih urah?

Graf 28: Mnenja staršev

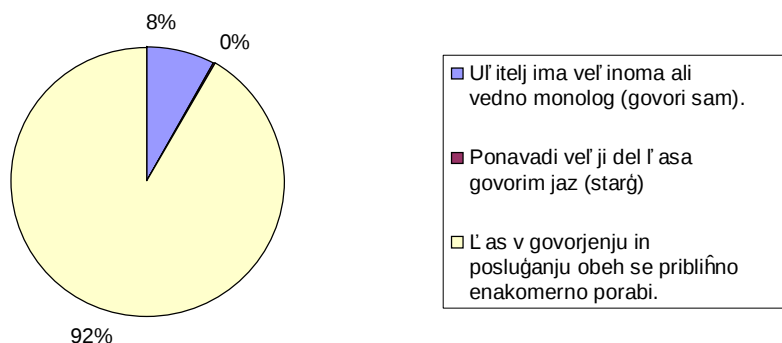


Tabela 40: Mnenja staršev

	Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni Učitelj ima večinoma ali vedno monolog (govori sam).	19	7,9	7,9
Ponavadi večji del časa govorim jaz (starš)	1	,4	8,3
Čas v govorjenju in poslušanju obeh se približno enakomerno porabi.	220	91,7	100,0
Skupaj	240	100,0	

Graf 29: Mnenja učiteljev

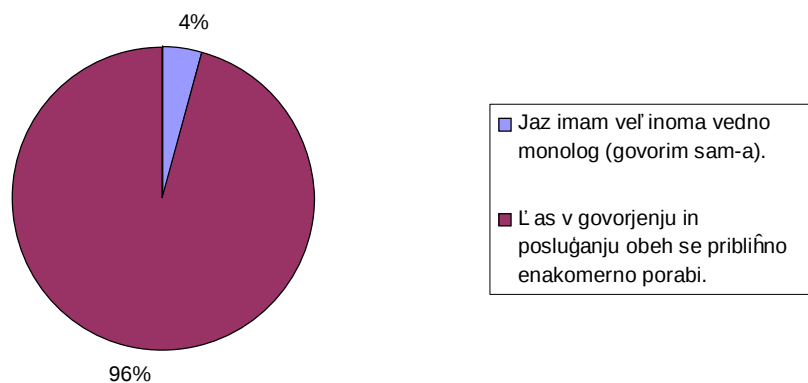


Tabela 41: Mnenja učiteljev

	Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni Jaz imam večinoma ali vedno monolog (govorim sam-a).	4	4,3	4,3
Čas v govorjenju in poslušanju obeh se približno enakomerno porabi.	88	95,7	100,0
Skupaj	92	100,0	

Da se čas v govorjenju in poslušanju obeh partnerjev približno enakomerno porabi, meni 91,7% staršev in 95,7% učiteljev. Da ima učitelj večinoma ali vedno monolog, meni 7,9% staršev in 4,3% učiteljev. 0,4% staršev pa je mnenja, da večji del časa govorijo sami. Statistično pomembnih razlik med mnenjema staršev in učiteljev ni (($p=0,675$) (Priloga 8)). Odstotki med mnenjema staršev in učiteljev so približno enakomerno porazdeljeni. Učitelji možnosti, da večji del časa govori starš niso podali. Me pa veseli, da so v današnji šoli le v manjši meri v uporabi govorilne ure, na katerih prevladuje monolog učitelja. Na govorilnih urah naj bi učitelj seznanil starše in se z njimi pogovoril o učno-vzgojnem uspehu, o lastnostih in posebnostih. Popolnoma se strinjam z Ličnovo (1999), ki pravi, da je pomembno, da se čas v govorjenju in poslušanju obeh sogovornikov enakomerno porabi. Iz grafov je razvidno, da je večina staršev in učiteljev menila, da je takšna razporeditev govora prisotna. To se mi zdi tudi smiselno, saj v partnerskem odnosu sodelujeta oba partnerja, in sicer enakovredno. Če pa se želimo temeljito pogovoriti o učencu (z domačega in šolskega zornega kota) pa je nujno, da se čas v govorjenju med obema približno enakomerno porabi.

13. Ali dobite od učitelja kakšen strokovni nasvet, kako ravnati ob učno-vzgojnih težavah Vašega otroka? / Ali daste staršem kakšen strokovni nasvet, kako ravnati ob učno-vzgojnih težavah njihovega otroka?

Graf 30: Mnenja staršev

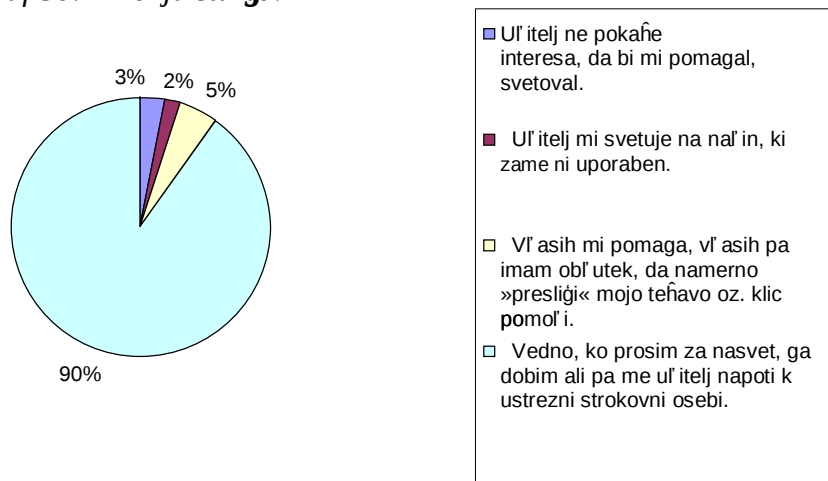


Tabela 42: Mnenja staršev

		Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni	Učitelj ne pokaže interesa, da bi mi pomagal, svetoval.	7	2,9	2,9
	Učitelj mi svetuje na način, ki zame ni uporaben.	5	2,1	5,0
	Včasih mi pomaga, včasih pa imam občutek, da namerno »presliši« mojo težavo oz. klic po pomoči.	12	5,0	10,0
	Vedno, ko prosim za nasvet, ga dobim ali pa me učitelj napoti k ustrezni strokovni osebi.	216	90,0	100,0
	Skupaj	240	100,0	

Graf 31: Mnenja učiteljev

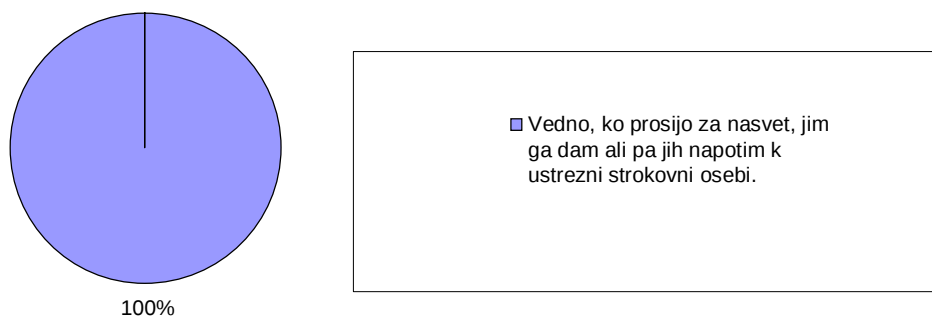


Tabela 43: Mnenja učiteljev

		Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni	Vedno, ko prosijo za nasvet, jim ga dam ali pa jih napotim k ustrezni strokovni osebi.	92	100,0	100,0

Vsi učitelji (100%) menijo, da staršem vedno nudijo nasvet o tem, kako ravnati ob učno-vzgojnih težavah otroka, ali pa jih napotijo k ustrezni strokovni osebi. Istega mnenja je 90,0% staršev. 5,0% staršev meni, da jim učitelj včasih pomaga, včasih pa namerno »presliši« njihovo težavo oz. klic po pomoči. 2,9% staršev meni, da učitelj ne pokaže interesa, da bi jim pomagal, svetoval, 2,1% pa jih meni, da jim učitelj svetuje na način, ki se staršem ponavadi ne zdi uporaben. Popolnoma razumljivo je, da starši od nas, učiteljev pričakujejo strokovne nasvete, saj nas imajo za strokovnjake na svojem področju. Ker pa se v šoli pojavijo tudi težave, katere nismo najbolj usposobljeni reševati, je pomembno, da staršem ponudimo pomoč in jih napotimo k ustrezni strokovni osebi. Učitelji ne smemo staršem nikoli obrniti hrbta, ker se potemtakem krha partnerstvo in se posledično zmanjša tudi zaupanje. Zakaj je 10% staršev menilo, da jim učitelji vedno ne pomagajo, je lahko po mojem mnenju več vzrokov. Eden izmed njih je lahko ta, da so starši do učiteljev preveč zahtevni in mislijo, da lahko učitelji rešijo vse težave, njihov prispevek k reševanju le-teh pa bi bil zanemarljiv.

Nekateri starši svojih težav zaradi različnih vzrokov ne povedo direktno, zato se lahko zgodi, da jih učitelji iz govora staršev sploh ne prepoznajo. Zato je pomembno, da se oboji pogovorijo odkrito, povedo svoje težave in pričakovanja. Predpogoj pa je seveda ozračje, ki temelji na zaupanju. Zabukovčeva (1992) je tudi ugotovila, da starši z višjo izobrazbo postavljajo šoli višje zahteve, imajo višja pričakovanja kot starši z nižjo izobrazbo. Strinjam pa se tudi s Pergar-Kuščerjevo (1999), ki je za učitelja, ki bo znal staršem svetovati, jih usmerjati in jih opogumljati pri njihovem delu z otroki, uporabila izraz »dober učitelj«. Tudi Intiharjeva (2002) je navedla, da starši poleg izmenjave informacij in mnenj pričakujejo od učiteljev strokovne nasvete, kako ravnati ob učnih in vzgojnih težavah, pa tudi ob posebnostih (npr. nadarjenost, interesi ...). Rezultati moje raziskave so pokazali, da starši od učitelja to tudi dobijo.

14. Ali Vam učitelj otroka predstavi celostno (učno-vzgojno, posebnosti, načini razmišljanja, obnašanja, vključevanje v skupnost – razred ...)?/ Ali predstavite otroka staršem celostno (učno-vzgojno, posebnosti, načini razmišljanja, obnašanja, vključevanje v skupnost – razred ...)?

Graf 32: Mnenja staršev

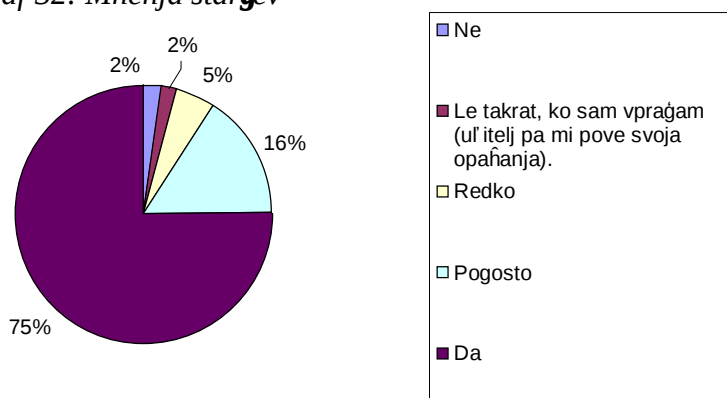


Tabela 44: Mnenja staršev

	Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni			
Ne	5	2,1	2,1
Le takrat, ko sam vprašam (učitelj pa mi pove svoja opažanja).	5	2,1	4,2
Redko	12	5,0	9,2
Pogosto	38	15,8	25,0
Da	180	75,0	100,0
Skupaj	240	100,0	

Graf 33: Mnenja u^čiteljev

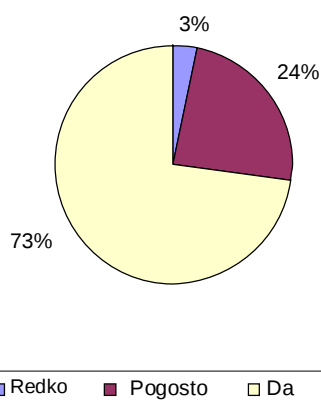


Tabela 45: Mnenja u^čiteljev

		Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni	Redko	3	3,3	3,3
	Pogosto	22	23,9	27,2
	Da	67	72,8	100,0
	Skupaj	92	100,0	

75,0% staršev in 72,8% učiteljev je mnenja, da je otrok na govorilnih urah s strani učitelja predstavljen celostno, 15,8% staršev in 23,9% učiteljev pa meni, da je otrok predstavljen celostno le pogosto. Da je otrok redko predstavljen celostno, meni 5,0% staršev in 3,3% učiteljev. Po 2,1% staršev meni, da otrok celostno ni predstavljen ali pa je celostno predstavljen le takrat, ko starš po tem vpraša sam, učitelj pa mu pove svoja opažanja. Mnenja staršev in učiteljev so približno enakomerno porazdeljena in ni prevelikih odstopanj. Največ staršev in učiteljev meni, da so otroci staršem predstavljeni celostno. To se mi zdi zelo pomembno, saj je samo osredotočenost na oceno premalo, saj se mora v šoli otrok po mojem mnenju razvijati na vseh treh področjih (socialnem, emocionalnem in kognitivnem). Vsa tri področja so za otrokov razvoj enako pomembna, zato moramo prvima dvema posvečati enako pozornost kot kognitivnemu področju. Je pa res, da dandanes prevladuje v svetu velika tekmovalnost in žal smo preveč storilnostno usmerjeni, pozabljamo pa na svoja čustva in na kvalitetne socialne stike z drugimi. Tudi Intiharjeva (2002) je poudarila, da je staršem potrebno njihovega otroka vedno predstaviti kot celovito in ne samo kot intelektualno bitje. Sama si ne predstavljam gorilnih ur, katerih vir informacij bi temeljil le na ocenah v redovalnici, saj se mi je že večkrat zgodilo, da sem se šele na koncu pogovora s starši spomnila staršem pokazati ocene učenca.

Pri tem vprašanju obstaja med mnenjema staršev in učiteljev statistično pomembna korelacija (Priloga 9), ki je bila izračunana s Spermanovim koeficientom. Koeficient je sicer premajhen, da bi lahko trdili, da povezanost obstaja, čeprav se približuje srednje pomembni, je pa statistično pomembna na ravni $p < 0,05$, kar pomeni, da lahko ugotovitev posplošim na osnovno množico s 5% tveganjem. Tudi v osnovni množici obstaja šibka korelacija med odgovori učiteljev in staršev glede predstavitve otroka s strani učitelja, pozitiven predznak pa

pomeni, da z naraščanjem števila odgovorov pri učiteljih narašča tudi število odgovorov pri starših. Če več učiteljev zagotavlja, da obravnavajo otroka celostno, potem tako meni tudi več staršev.

15. Ali učitelj uporablja prezahtevno besedišče, govori prehitro, monotono, bere z listka, govori, ne da bi Vas pogledal v oči ...? / Ali menite, da uporabljate prezahtevno besedišče, govorite prehitro, monotono, berete z listka, govorite, ne da bi starše pogledali v oči ...?

Graf 34: Mnenja staršev

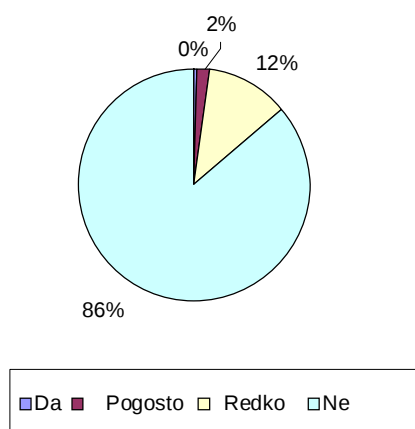


Tabela 46: Mnenja staršev

		Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni	Da	1	,4	,4
	Pogosto	4	1,7	2,1
	Redko	28	11,7	13,8
	Ne	207	86,3	100,0
	Skupaj	240	100,0	

Graf 35: Mnenja učiteljev

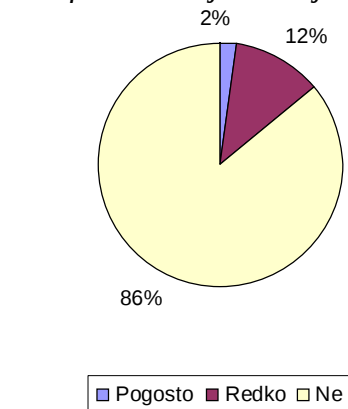


Tabela 47: Mnenja učiteljev

		Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni	Pogosto	2	2,2	2,2
	Redko	11	12,0	14,1
	Ne	79	85,9	100,0
	Skupaj	92	100,0	

Mnenja staršev in učiteljev so si zelo podobna. Okoli 86% staršev in učiteljev meni, da učitelji ne uporabljajo prezahtevnega besedišča, okoli 12% pa jih meni, da to uporabljajo redko. Da učitelji pogosto uporabljajo prezahtevno besedišče, meni 1,7% staršev in 2,2% učiteljev, da prezahtevno besedišče uporabljajo vedno, pa meni 0,4% staršev.

Z rezultati tega anketnega vprašanja sem zelo zadovoljna, saj je razvidno, da večina učiteljev v pogovoru s starši upošteva predznanje staršev, ne uporablja prezahtevnega besedišča, jim prilagodi način svojega govora, jih gleda v oči, ne govori monotono in pred njimi ne bere z listka, kljub temu pa imajo učitelji zbrane podatke o učencih. To pomeni, da je komunikacija

na govorilnih urah učinkovita in jasna. V nasprotnem primeru bi se število staršev na govorilnih urah in pogostost prihajanja le-teh zagotovo zmanjšala. Strinjam pa se tudi z Ličnovo (1999), ki pravi, da bo govorilna ura korektno potekala, če bo imel učitelj zbrane vse podatke o učencu. Tako bo v izjavah in komentarjih verodostojen, ker bo pogovor potekal na osnovi zapisanih argumentov in lažje bo usmeril razgovor na bistvo. Zato moramo biti učitelji dobro poučeni, zavedati se moramo naše vloge in jo speljati profesionalno. Je pa tudi razumljivo, da se očesni stik med učiteljem in starši ne vzdržuje v celotnem pogovoru. Pease (1996) namreč pravi, da je pretirano vztrajanje pri gledanju v oči moteče in da za pristne odnose medsebojnega spoštovanja velja, da naj bi si gledali v oči približno 60% časa. Če vsak sam pri sebi malce razmisli, nedvomno ugotovi, da ves čas pogovora s sogovornikom res ne moremo vzdrževati očesnega stika.

a) Utemeljitev oz. podkrepitev s primeri s strani staršev .

Naključni izbor vpisov staršev	Kodiranje ključnih pojmov
Govor med nama je jasen, nazoren, razločen, sproščen, preprost, razumljiv, poteka brez zapletov.	Jasen, nazoren, sproščen, razumljiv, preprost govor.
Učitelj se poglobi v vsako posebnost pri problemu.	Poglobljanje v problem.
Gledava se iz oči v oči.	Očesni stik.
Besedišče je razumljivo, najprej učitelj pove pozitivne informacije in šele nato negativne.	Razumljivo besedišče, pozitivna naravnost.
Povedano večkrat podkrepi z zapisom ali s fotografijo.	Podkrepitev povedanega.

b) Utemeljitev oz. podkrepitev s primeri s strani učiteljev.

Naključni izbor vpisov učiteljev	Kodiranje ključnih pojmov
Govorim večinoma prosto. Imam pomoč zapiskov, evidenc, lista, kjer zapisujem opravljene oz. neopravljene domače naloge.	Preprost govor, pomoč zapiskov, evidenc.
Včasih tudi pokukam na list, a kljub temu sem pozorna na očesni stik.	Očesni stik, pomoč zapiskov.

Naključni izbor vpisov učiteljev	Kodiranje ključnih pojmov
Govorim počasi, s poudarki, preprosto, se jim posvetim. Starše vprašam, če so me razumeli.	Počasen, preprost govor, razlaga povedanega, preverjanje razumevanja.
Govorim spontano, iskreno, svoje razmišljanje podkrepim z oceno, s primerom.	Spontan, iskren govor, podkrepitev povedanega.
Prilagam se posameznemu staršu in njihovim interesom.	Prilagajanje.
Nikoli ne berem napisanega, govorim umirjeno in razločno.	Umirjen, razločen govor.
Prezahtevno besedišče (strokovni jezik) vedno pojasnim s preprostejšim besediščem.	Pojasnjevanje strokovnega jezika.

Učitelji in starši so s svojimi komentarji podkrepili obkroženi odgovor. Iz komentarjev je razvidno, da učitelji ne uporabljajo prezahtevnega besedišča, se prepričajo, če so jih starši razumeli, jim nerazumljeno razložijo, ne govorijo prehitro, imajo zbrane zapise, evidence o otroku, so pozorni na to, da s starši vzdržujejo očesni stik, so pozitivno naravnani in povedano podkrepijo s primeri. Torej je komunikacija staršev in učiteljev na govorilnih urah učinkovita in jasna.

16. Ali imate vtis, da se učitelj na govorilno uro pripravi (ima zbrane podatke o učencu: npr. vodenje dnevnika, anekdotske zapise, seznam opravljenih nalog ...)? / Ali se na govorilno uro pripravite (imate zbrane podatke o učencu: npr. vodenje dnevnika, anekdotske zapise, seznam opravljenih nalog ...)?

Graf 36: Mnenja staršev

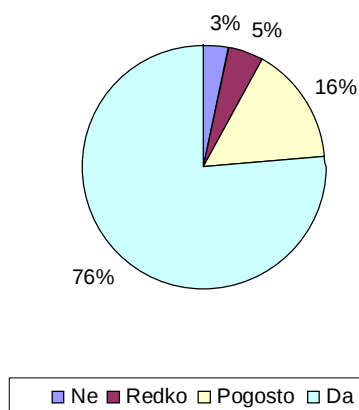


Tabela 48: Mnenja staršev

		Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni	Ne	8	3,3	3,3
	Redko	11	4,6	7,9
	Pogosto	38	15,8	23,8
	Da	183	76,3	100,0
	Skupaj	240	100,0	

Graf 37: Mnenja učiteljev

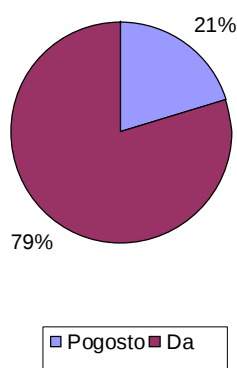


Tabela 49: Mnenja učiteljev

		Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni	Pogosto	19	20,7	20,7
	Da	73	79,3	100,0
	Skupaj	92	100,0	

76,3% staršev in 79,3% učiteljev meni, da se učitelji na govorilno uro pripravijo in imajo zbrane podatke o učencu. Da se pripravijo pogosto, meni 15,8% staršev in 20,7% učiteljev, da se redko, meni 4,6% staršev, in da se ne pripravi, meni 3,3% staršev.

Večji del učencev in staršev je menilo, da se učitelji na govorilno uro pripravijo, malo manj pa jih je menilo, da to počno pogosto. Strinjam se z besedami Ličnove (1999), ki pravi, da priprave učitelju omogočijo, da bo govorilna ura korektno potekala, ter da je improviziranje preveč naporno in premalo vodi k ciljem. Še zlasti je učiteljeva priprava po mojem mnenju pomembna za tiste starše, katerih otroci imajo več učno-vzgojnih težav. V tem primeru se mora učitelj temeljito pripraviti na pogovor, zbrati vse podatke o učencu in napisati tudi morebitna vprašanja, ki ga zanimajo o učencu. Le-tako bo lahko skupno delo staršev in učiteljev bolj učinkovito vodilo k zastavljenim ciljem.

17. V kolikšni meri ocenjujete, da izrabljate možnosti za »lastno aktivnost na nivoju šole« (ne le zanimanje za učno-vzgojno delo Vašega otroka, ampak tudi seznanjanje s programom šole, možnost za aktivno vključevanje v razpravo o programu šole ter možnost, da se s predlogi vključujete v dogajanje na šoli)?/ V kolikšni meri ocenjujete, da starši izrabljajo možnosti za »lastno aktivnost na nivoju šole« (ne le zanimanje za učno-vzgojno delo svojega otroka, ampak tudi seznanjanje s programom šole, možnost za aktivno vključevanje v razpravo o programu šole ter možnost, da se s predlogi vključujejo v dogajanje na šoli)?

Graf 38: Mnenja staršev

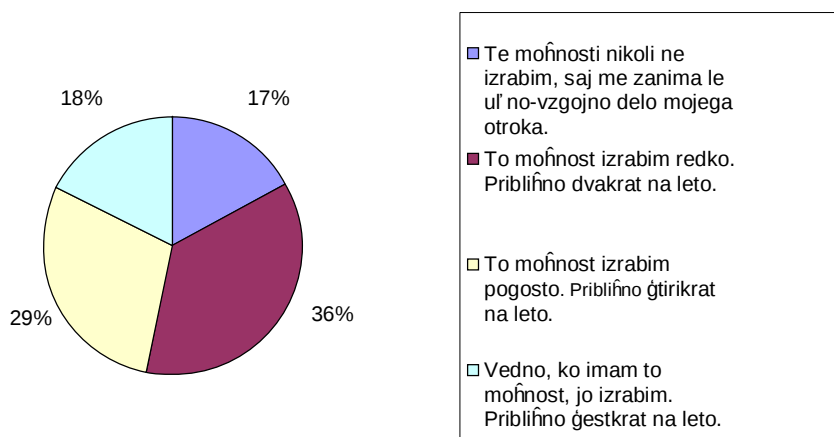


Tabela 50: Mnenja staršev

		Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni	Te možnosti nikoli ne izrabim, saj me zanima le učno-vzgojno delo mojega otroka.	41	17,1	17,1
	To možnost izrabim redko. Približno dvakrat na leto.	86	35,8	52,9
	To možnost izrabim pogosto. Približno štirikrat na leto.	70	29,2	82,1
	Vedno, ko imam to možnost, jo izrabim. Približno šestkrat na leto.	43	17,9	100,0
	Skupaj	240	100,0	

Graf 39: Mnenja učiteljev

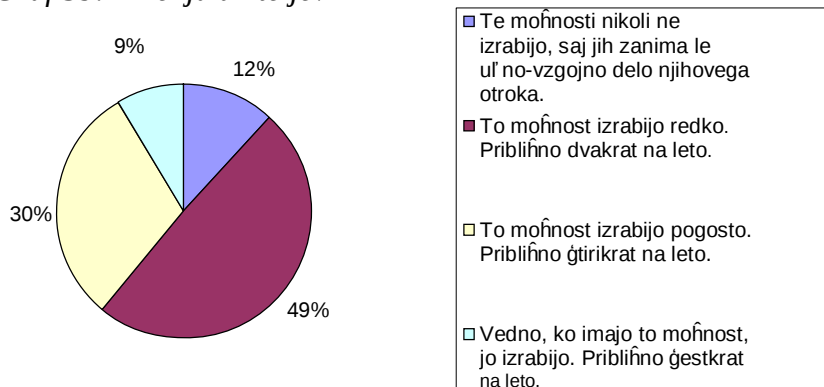


Tabela 51: Mnenja učiteljev

		Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni	Te možnosti nikoli ne izrabijo, saj jih zanima le učno-vzgojno delo njihovega otroka.	11	12,0	12,0
	To možnost izrabijo redko. Približno dvakrat na leto.	45	48,9	60,9
	To možnost izrabijo pogosto. Približno štirikrat na leto.	28	30,4	91,3
	Vedno, ko imajo to možnost, jo izrabijo. Približno šestkrat na leto.	8	8,7	100,0
	Skupaj	92	100,0	

Največ staršev (35,8%) in učiteljev (48,9%) je menilo, da to možnost za »lastno aktivnost na nivoju šole« izrabijo redko, in sicer približno dvakrat na leto. Okoli 30% obojih je menilo, da to možnost izrabijo pogosto, in sicer približno štirikrat na leto. 17,1% staršev in 12,0% učiteljev je bilo mnenja, da te možnosti nikoli ne izrabijo, 17,9% staršev in 8,7% učiteljev pa je menilo, da vedno, ko imajo to možnost, jo izrabijo. To je približno šestkrat na leto. Med mnenjema staršev in učiteljev statistično pomembnih razlik ni.

Podobne rezultate kot sem jih dobila v sami raziskavi, sem tudi pričakovala. Tisti starši, ki želijo svojo lastno aktivnost na nivoju šole, jo lahko izkoristijo preko Sveta šole in Sveta zavoda. Troha (1988, po Vidmar, 2001) ugotavlja, da ostajata dominantna vzgojna interesa staršev, otrokov učni uspeh in potreba, da dobi solidno izobrazbeno podlago za nadaljnje šolanje. To se je v večji meri izkazalo tudi v moji raziskavi, saj večji del staršev izkoristi svoj čas raje za obisk govorilnih ur in roditeljskih sestankov kot pa za »svojo lastno aktivnost na nivoju šole«. Tudi Intiharjeva in Kepčeva (2002) sta opozorili, da so starši obremenjeni s službo, z brezposelnostjo in imajo zato malo časa za sodelovanje s šolo. Zato je pa pomembno, da se učitelji staršem časovno prilagodimo in jim ponudijo več možnosti za individualne razgovore. Nekatere starše pa odvrne od sodelovanja tudi pomanjkanje samozavesti zaradi njihovih slabih izkušenj s šolo iz preteklosti.

Pri tem vprašanju obstaja med mnenjema staršev in učiteljev statistično pomembna korelacija, ki je bila izračunana s Spearmanovim koeficientom. Koeficient je sicer premajhen, da bi lahko trdili, da povezanost obstaja, čeprav se približuje srednje pomembni, je pa statistično pomembna na ravni $p < 0,05$. Mnenja učiteljev in staršev so povezana, kar pomeni, da če več učiteljev meni, da starši izrabljajo to možnost redko, tako meni tudi več staršev in to razmerje je statistično značilno (Priloga 10).

a) Utemeljitev oz. podkrepitve s primeri s strani staršev.

Naključni izbor vpisov staršev	Kodiranje ključnih pojmov
Zaradi pomanjkanja časa ne utegnem.	Pomanjkanje časa.
Udeležim se roditeljskih sestankov, delavnic za starše, imeli smo možnost dajati pripombe o vzgojnem načrtu preko telefona ali elektronske pošte.	Udeležba rs, delavnic, sodelovanje pri vzgojnem načrtu šole.

Naključni izbor vpisov staršev	Kodiranje ključnih pojmov
Ne izrabljam dosti teh možnosti, saj mi je pomembno le moje in otrokovo počutje v šoli in kaj on od nje dobi.	Nezainteresiranost.
Redko se udeležujem teh aktivnosti. Se pa udeležim kakšne okrogle mize, delavnic, dni odprtih vrat, starševskega večera, se pogovarjam s predstavnikom sveta staršev.	Udeležba na okroglih mizah, na delavnicah, starševskih večerih ...
Vse preveč je »politike« v šoli in menim, da določeni predlogi niso zaželeni.	Neodobravanje politike v šoli.
Sem predstavnik sveta staršev in tako sem vključena v razne razprave in predloge.	Sodelovanje v svetu staršev.

b) Utemeljitev oz. podkrepitev s primeri s strani učiteljev.

Naključni izbor vpisov učiteljev	Kodiranje ključnih pojmov
Premalo sodelujejo. Pri večini te možnosti sploh ne izrabijo ali pa sodelujejo le takrat, ko gre za dobrobit otroka.	Neizraba možnosti, če ne gre za dobrobit otroka.
Če želijo kaj sporočiti, to izpostavijo. Njihove ugotovitve so večinoma upravičene in »vredne« obravnave.	Sporočanje mnenj, izpostavljanje ugotovitev.
Pridejo, ko je problem že »pereč«.	Prepočasno ukrepanje.
Udeležijo se Eko-dni, dni odprtih vrat, roditeljskih sestankov, sodelovali so pri oblikovanju vzgojnega načrta.	Sodelovanje na prireditvah, rs, pri oblikovanju vzgojnega načrta.
Odvisno je od staršev. Starši uspešnih učencev so na tem področju bolj aktivni kot starši manj uspešnih učencev. Slednje je potrebno v šolo posebej vabiti.	Zainteresiranost / nezainteresiranost staršev za sodelovanje.
Do sedaj imam pač takšne izkušnje, da v veliki večini starše zanima le njihov otrok. Seveda nekateri so informativno seznanjeni s programom šole, da pa bi se aktivno vključevali v razpravo, pa ne. Včasih jih zanima delo posameznega učitelja.	Nevključevanje v razpravo, skrb za svojega otroka, zanimanje za posameznega učitelja.

Iz komentarjev staršev in učiteljev je razvidno, da nekateri starši izrabijo možnosti za lastno aktivnost na nivoju šole, drugi pa se bolj omejujejo na raven razreda in se v večji meri udeležujejo oblik sodelovanja vezanih na razred (govorilne ure, roditeljski sestanki ...).

18. Ali Vam učitelji dajejo informacije o učno-vzgojnem delu Vašega otroka tudi izven formalnih oblik sodelovanja staršev in šole? Torej v trgovini, v parku, na igrišču ...?/ Ali učitelji dajete staršem informacije o učno-vzgojnem delu učencev tudi izven formalnih oblik sodelovanja staršev in šole? Torej v trgovini, v parku, na igrišču ...?

Graf 40: Mnenja staršev

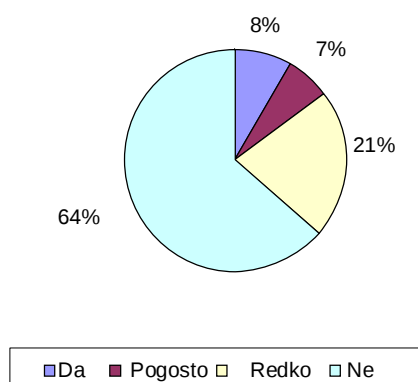


Tabela 52: Mnenja staršev

	Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni Da	20	8,3	8,3
Pogosto	16	6,7	15,0
Redko	51	21,3	36,3
Ne	153	63,8	100,0
Skupaj	240	100,0	

Graf 41: Mnenja učiteljev

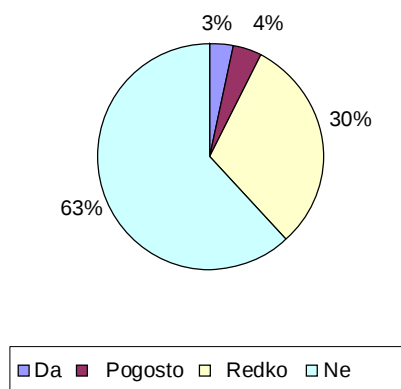


Tabela 53: Mnenja učiteljev

	Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni Da	3	3,3	3,3
Pogosto	4	4,3	7,6
Redko	28	30,4	38,0
Ne	57	62,0	100,0
Skupaj	92	100,0	

Večji delež staršev (63,8%) in večji del učiteljev (62,0%) meni, da učitelji staršem ne dajejo informacije o učno-vzgojnem delu otroka izven formalnih oblik sodelovanja s starši. Da učitelji to počno redko, meni 21,3% staršev in 30,4% učiteljev, da to počno pogosto, meni 4,3% staršev in 4,3% učiteljev, da to počno vedno, pa meni 8,3% staršev in 3,3% učiteljev. Malce razočarana pa sem s to ugotovitvijo, da še zmeraj veliko učiteljev daje staršem informacije o učno-vzgojnem delu njihovega otroka izven formalnih in neformalnih oblik

sodelovanja. Torej, če se srečajo v trgovini, v parku in podobno. Moje mnenje je takšno, da se te informacije delijo le znotraj šole, saj ima le tam učitelj zbrane podatke o učencu. Brez podatkov in evidenc pa ne more biti verodostojen. Učiteljem, ki poučujejo v domačem kraju, še zlasti na podeželju, je po mojem mnenju veliko težje, saj se ljudje med sabo poznajo in od učiteljev pričakujejo, da jim bodo informacije o učno-vzgojnem delu otroka povedali tudi izven prostorov šole.

5.1.2 PREVERJANJE HIPOTEZ

V prvem delu raziskave sem si zastavila tudi dve ničelni hipotezi, in sicer:

H₀: Starši z višjo izobrazbo (visoko, višjo, univerzitetno, specializacijo, magisterijem in doktoratom) ocenjujejo, da v enaki meri izrabljajo možnosti za aktivno participacijo (ne le zanimanje za učenčevo učno-vzgojno delo, ampak tudi seznanjanje s programom šole, možnost za aktivno vključevanje v razpravo o programu šole ter možnost, da se s predlogi vključujejo v dogajanje na šoli) v kontekstu šole kot starši z nižjo izobrazbo (osnovno, poklicno, srednjo).

H₀: Starši, ki živijo v podeželskem okolju, in starši, ki živijo v mestnem okolju, ocenjujejo, da v enaki meri izrabljajo možnosti, da pridejo v stik z učitelji tudi izven govorilnih ur (individualno dogovorjeni razgovori, roditeljski sestanki, dnevi odprtih vrat, prireditve) ter da se tam pogovorijo o učno-vzgojnem delu njihovega učenca.

Obe hipotezi smo preverili s Hi-kvadrat preizkusom, kjer je bilo ugotovljeno, kako dejanske frekvence posameznih kategorij odstopajo od teoretičnih oz. pričakovanih. Predpostavke za Hi-kvadrat so:

- podatki morajo biti med seboj neodvisni,
- pričakovane frekvence morajo biti večje od 5 oz. največ 20% vseh pričakovanih frekvenc je lahko manjših od 5,
- nobena pričakovana frekvenca ne sme biti manjša od 1. (Field, 2006)

a) Preverjanje prve hipoteze (Priloga 11)

Pogojem ni bilo zadoščeno, zato povezave med starši z višjo izobrazbo (visoko, višjo, univerzitetno, specializacijo, magisterijem in doktoratom) in izrabljanjem možnosti za lastno participacijo v kontekstu šole (ne le zanimanje za učenčevo učno-vzgojno delo, ampak tudi seznanjanje s programom šole, možnost za aktivno vključevanje v razpravo o programu šole ter možnost, da se s predlogi vključujejo v dogajanje na šoli) nismo uspeli dokazati. Starši z

višjo izobrazbo (visoko, višjo, univerzitetno, specializacijo, magisterijem in doktoratom) ocenjujejo, da v enaki meri izrabljajo možnosti za aktivno participacijo (ne le zanimanje za učenčevo učno-vzgojno delo, ampak tudi seznanjanje s programom šole, možnost za aktivno vključevanje v razpravo o programu šole ter možnost, da se s predlogi vključujejo v dogajanje na šoli) v kontekstu šole kot starši z nižjo izobrazbo (osnovno, poklicno, srednjo). Hipotezo smo potrdili, saj o vplivu izobrazbe staršev na izrabljanje možnosti za lastno participacijo v kontekstu šole ne moremo trditi ničesar.

Kot je že bilo omenjeno v teoretičnem delu, starši in učitelji zaznavajo vlogo staršev na dveh nivojih, na razrednem (starši se zanimajo za svojega otroka, vključujejo se v delo razreda, obiskujejo srečanja, ki jih pripravi učitelj skupaj z učenci, pomagajo učitelju) in na šolskem nivoju (starši so seznanjeni s programom šole, se aktivno vključujejo v razpravo o programu šole, s predlogi se vključujejo v dogajanje na šoli). Zabukovčeva (1992) je v svoji raziskavi, ki jo je izvedla na eni izmed ljubljanskih osnovnih šol, ugotovila, da starši z višjo izobrazbo želijo večjo lastno aktivnost na šolskem nivoju, starši z nižjo izobrazbo pa želijo večjo lastno aktivnost na razrednem nivoju. V svoji raziskavi pa sem ugotovila, da med starši z višjo in nižjo izobrazbo glede lastne participacije na nivoju šole ni razlik. Različne rezultate lahko pripisujem okolju, v katerem sta bili raziskavi narejeni. Prva je bila narejena na eni izmed osnovnih šol v prestolnici, druga (moja) pa v manjših mestih in na podeželju. Vemo pa, da so v Ljubljani tudi t.i. elitne osnovne šole. Torej šole, katere obiskujejo otroci uspešnih, izobraženih, ambicioznih in vplivnih staršev. Tako so manj izobraženi starši po mojem mnenju zasenčeni in niti nimajo možnosti, da bi prišli v Svet šole, Svet zavoda ali pa da bi se kakorkoli drugače angažirali na nivoju šole (manjša samopodoba). Na podeželju in v manjših mestih je manj ambicioznih in izobraženih ljudi skoncentriranih na enem mestu, več je tudi kmečkega, manj izobraženega prebivalstva, ki pa tudi participira na ravni šole. Poleg tega pa si starši želijo tudi prijetno počutje in uspeh svojih otrok. Med obema raziskavama je tudi časovna razlika, in sicer 18 let. Danes je velik pečat na ljudi naredila tudi svetovna gospodarska kriza, še zlasti na manj izobražene ljudi. Posledično je veliko staršev obremenjenih z brezposelnostjo, službami, prezaposlenostjo in delujejo bolj na razredni ravni kot na ravni šole.

b) Preverjanje druge hipoteze (Priloga 12)

Pogojem za Hi-kvadrat je zadoščeno, vendar rezultati niso statistično značilni. Uspeli smo dokazati povezanost med okoljem bivanja staršev (mestno/podeželsko) in izrabo možnosti, da

pridejo v stik z učitelji tudi izven govorilnih ur, vendar zgolj v izbranem vzorcu, zato v osnovni množici ne moremo trditi, da okolje šole kakorkoli vpliva na izrabo možnosti. Ničelno hipotezo torej potrdimo. Torej starši, ki živijo v podeželskem okolju, in starši, ki živijo v mestnem okolju, ocenjujejo, da v enaki meri izrabljajo možnosti, da pridejo v stik z učitelji tudi izven govorilnih ur (individualno dogovorjeni razgovori, roditeljski sestanki, dnevi odprtih vrat, prireditve) ter da se tam pogovorijo o učno-vzgojnem delu njihovega učenca.

Raziskava je moja pričakovanja potrdila, saj menim, da imajo vsi starši, tako na podeželju kot v mestih, veliko možnosti, da pridejo v stik z učitelji tudi izven govorilnih ur ter da se tam pogovorijo o učno-vzgojnem področju otroka. Dejstvo pa je, da se starši, tako podeželski kot mestni, izjemno zanimajo za učno-vzgojni uspeh svojega otroka in se tovrstnih oblik sodelovanja tudi v večji meri udeležijo.

5.2 DRUGI DEL RAZISKAVE (B)

S pomočjo drugega dela raziskave sem želela dobiti odgovore na tri raziskovalna vprašanja. In sicer:

- a) ali so govorilne ure z aktivno udeležbo učencev bolj učinkovite in uspešne od ustaljene oblike pogovornih ur,
- b) ali se staršem in učiteljem zdi takšna oblika govorilnih ur koristna (razlogi za in proti) in
- c) kakšne so morebitne dosedanje izkušnje staršev s takšno obliko govorilnih ur.

Kot je bilo že omenjeno, je raziskava potekala na eni izmed dolenjskih osnovnih šol, in sicer s starši in učenci, ki obiskujejo peti razred. Tem učencem sem bila tudi sama razredničarka.

5.2.1 Deskriptivna statistika vprašalnika za starše.

Tabela 54: Deskriptivna statistika vprašalnika za starše.

		Dogovori	Domače naloge	Učno področje	Vzgojno področje	Odpravljanje pomanjkljivosti	Motivacija	Interes
N	Veljavni	11	11	11	11	11	11	11
	Manjkajoči	0	0	0	0	0	0	0
Aritmetična sredina		2,64	2,55	2,64	2,82	3,09	2,64	2,64
SE aritmetične sredine		,152	,157	,152	,122	,163	,152	,152
Mediana		3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Modus		3	3	3	3	3	3	3
Standardni odklon		,505	,522	,505	,405	,539	,505	,505
Varianca		,255	,273	,255	,164	,291	,255	,255
Skewness		-,661	-,213	-,661	-1,923	,155	-,661	-,661
SE Skewness		,661	,661	,661	,661	,661	,661	,661
Kurtosis		-1,964	-2,444	-1,964	2,037	1,862	-1,964	-1,964
SE Kurtosis		1,279	1,279	1,279	1,279	1,279	1,279	1,279
Minimum		2	2	2	2	2	2	2
Maximum		3	3	3	3	4	3	3

V tabeli so predstavljeni rezultati opisne statistike uporabljenega vprašalnika za ugotavljanje učinkovitosti in uspešnosti govorilnih ur. V tabeli vidimo, da so na vsa vprašanja odgovorili vsi anketiranci ($N = 11$). Minimalna vrednost izbranega odgovora je pri vseh vprašanjih znašala 2, kar pomeni, da ni bilo sprememb v primerjavi z običajno obliko govorilnih ur. Najvišja vrednost pa je šestkrat 3 in enkrat 4. Najnižja vrednost ocene aritmetične sredine je 2,55 in se pojavi pri vprašanju o napredku učenca na vzgojnem področju, a se še vedno nagiba v zeleno prisotnost (uresničevanje dogovorov v večji meri kot pri običajni obliki govorilnih ur, zmanjšanje števila neopravljenih domačih nalog, viden napredek na učnem področju, učenec je naredil manj kršitev šolskih in razrednih pravil, hitrejše odpravljanja določenih pomanjkljivosti na učno-vzgojnem področju, večja motivacija za šolsko delo, večji interes staršev za obisk govorilnih ur). Najvišja vrednost ocene aritmetične sredine je 3,09 in se nanaša na hitrejše odpravljanje določenih pomanjkljivosti učenca na učno-vzgojnem področju. Mediana oz. centralna vrednost je 3, medtem ko je modus – rezultat, ki se najpogosteje pojavlja – 3. Prikazana sta tudi koeficienta simetrije in sploščenosti. Pri prvem (Skewness) njegove večinoma negativne vrednosti nakazujejo asimetrijo v levo stran. Tudi pri drugem večinoma negativne vrednosti koeficienta sploščenosti (Kurtosis) implicirajo koničasto distribucijo. Vrednost Skewness pri nobenem vprašanju ne presega vrednosti $|3|$, kar nakazuje dobro mero, vrednost Kurtosis pa v nobenem primeru ne presega $|2,75|$, kar pomeni, da je mera zadosti občutljiva.

5.2.2 2. RAZISKOVALNO VPRAŠANJE: Ali so govorilne ure z aktivno udeležbo učencev bolj učinkovite in uspešne od ustaljene oblike govorilnih ur?

V ta namen je bil uporabljen intervju. Ugotovljeno je bilo, v kolikšni meri je učenec uresničil dogovore, ki smo jih sklenili na govorilnih urah, ali je učenec s takšno obliko govorilnih ur v treh mesecih zmanjšal število neopravljenih domačih nalog, kakšen je bil napredek učenca na učnem področju (izboljšanje ocen oz. doseženih ciljev), kakšen je bil napredek učenca na vzgojnem področju (število kršitev šolskih in razrednih pravil), ali je učenčeva udeležba na govorilnih urah pripomogla k hitrejšemu odpravljanju določenih pomanjkljivosti učenca na učno-vzgojnem področju (npr. na izboljšanje ocen, na bolj redno opravljanje domačih nalog, na bolj učinkovito upoštevanje razrednih in šolskih pravil ...), ali je učenec po takšni obliki govorilnih ur bolj motiviran za šolsko delo in ali je interes staršev za obisk tovrstnih govorilnih ur narasel.

a) 1. vprašanje: V kolikšni meri je učenec uresničil dogovore, ki smo jih predhodno sklenili na govorilnih urah?

Graf 42: Mnenja učiteljev

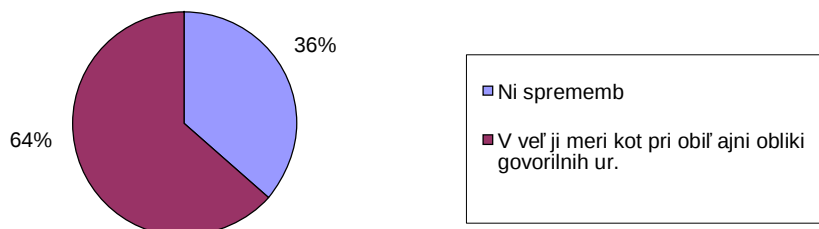


Tabela 55: Mnenja učencev

	Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni			
Ni sprememb	4	36,4	36,4
V večji meri kot pri običajni obliki govorilnih ur.	7	63,6	100,0
Skupaj	11	100,0	

Iz tabele je razvidno, da starši ocenjujejo, da je skoraj dve tretjini (63,6%) učencev s pomočjo take oblike govorilnih ur uresničilo dogovore v večji meri kot pri običajni obliki govorilnih ur, malo več kot pri eni tretjini (36,4%) pa ni bilo sprememb. Delež učencev, pri katerih ni bilo sprememb, je dokaj visok zato, ker sta bila v raziskavo zajeta tudi učenca, pri katerih ni potrebno sklepati posebnih dogovorov, saj sta za delo motivirana in nimata učno-vzgojnih

težav. Dva učenca pa imata konstantne učno-vzgojne težave in tako doma kot v šoli ne upoštevata dogovorjenega. Sodelovanje s starši je dokaj redno, tudi do uresničevanja dogovorov, ki smo jih vsi trije (starši, učenec in učitelj) skupaj predhodno sklenili na govorilnih urah, ni prišlo.

b) 2. vprašanje: Ali je učenec s takšno obliko govorilnih ur v treh mesecih zmanjšal število neopravljenih domačih nalog?

Graf 43: Mnenja staršev

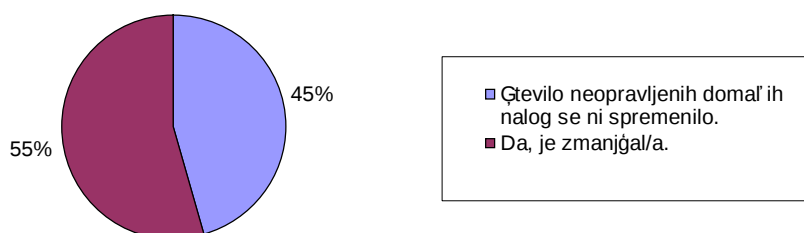


Tabela 56: Mnenja staršev

		Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni	Število neopravljenih domačih nalog se ni spremenilo.	5	45,5	45,5
	Da, je zmanjšal/a.	6	54,5	100,0
	Skupaj	11	100,0	

Po oceni staršev se je število neopravljenih domačih nalog pri več kot eni polovici učencev (54,5%) zmanjšalo, pri manj kot polovici (45,5%) pa se število neopravljenih domačih nalog ni spremenilo. Vzrok slednjemu pripisujem temu, da se pri tistih učencih, ki redno delajo domače naloge, stanje res ni moglo spremeniti. V razredu pa je tudi en učenec s posebnimi potrebami in ima velike težave z zapisovanjem in opravljanjem domačih nalog. Tudi pri tem učencu se število neopravljenih domačih nalog ni spremenilo. Spremeni se le takrat, kadar sama po telefonu pokličem njegovo mamo in ji povem, kaj je za nalogo. Te naloge delata skupaj in tudi po besedah mame dobivam občutek, da namesto sina mama ponovno izdeluje ta razred. Stanje se je spremenilo le pri tistih učencih, kateri nalog niso opravljali redno. Po mojem mnenju bi bilo predhodno koristno dodati še predpostavko »ni sprememb, že prej je redno opravljal domače naloge«, saj bi bili v takem primeru rezultati še bolj realni.

c) 3. vprašanje: Kakšen je bil napredek učenca na učnem področju (izboljšanje ocen oziroma doseženih ciljev)?

Graf: 44 Mnenja staršev

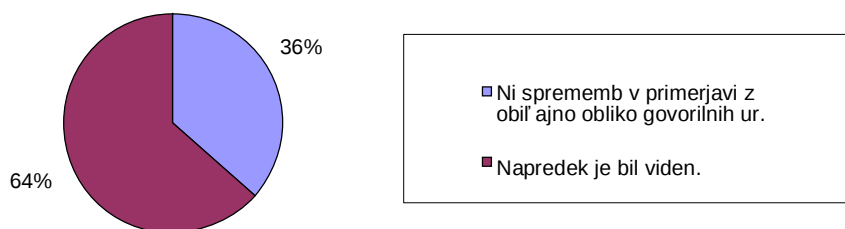


Tabela 57: Mnenja staršev

		Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni	Ni sprememb v primerjavi z običajno obliko govorilnih ur.	4	36,4	36,4
	Napredek je bil viden.	7	63,6	100,0
	Skupaj	11	100,0	

Pri več kot tretjini učencev (36, 4%) ni bilo sprememb na učnem področju, pri več kot dveh tretjinah (63, 6%) pa je bil napredek viden. Napredek je bil viden le pri učencih s slabšim učnim uspehom, saj smo se na govorilnih urah skupaj s starši in z učencem temeljito pogovorili o ustreznih oblikah in načinih učenja, ki bodo učencu omogočili priti do zelenega cilja. Povečala pa se je tudi vloga staršev, saj so otrokovo delo doma ustrezno nadzirali, v šoli pa sem ga sama. Ta napredek je bil pri nekaterih učencih večji in hitrejši, pri drugih pa zelo majhen in počasnejši. Je pa takšno stanje čisto razumljivo, saj so v razredu učenci, ki težje dojemajo snov, ki potrebujejo več motivacije in vzpodbud za delo, in učenci, ki potrebujejo le malo usmeritve in kontrole s strani staršev in učiteljev. Pri učencih z boljšim učnim uspehom pa napredek ni bil viden, saj so ti učenci tudi brez takšne oblike govorilnih ur dosegali za njih zelo visok nivo znanja in motivacije za delo.

č) 4. vprašanje: Kakšen je bil napredek učenca na vzgojnem področju (število kršitev šolskih in razrednih pravil)?

Graf 45: Mnenja staršev

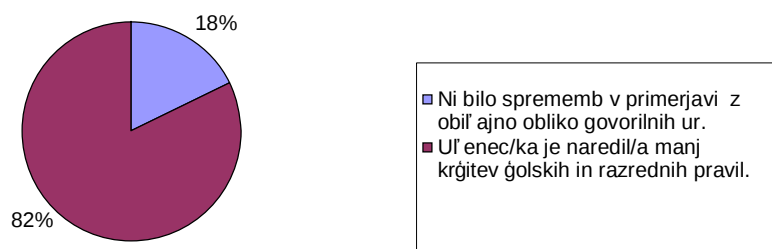


Tabela 58: Mnenja staršev

		Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni	Ni bilo sprememb v primerjavi z običajno obliko govorilnih ur.	2	18,2	18,2
	Učenec/ka je naredil/a manj kršitev šolskih in razrednih pravil.	9	81,8	100,0
	Skupaj	11	100,0	

Iz tabele je razvidno, da je štiri petine učencev (81, 2%) s pomočjo takšne oblike govorilnih ur naredilo manj kršitev šolskih in razrednih pravil, pri eni petini učencev (18, 2%) pa ni bilo vidnih sprememb v primerjavi z običajno obliko govorilnih ur. Slednje odstotke tudi tokrat pripisujem učencem, ki nimajo oziroma ne povzročajo vzgojnih težav. Z učenci, ki so pogosto kršili šolska in razredna pravila, smo skupaj s starši na govorilnih urah oblikovali dogovor o primernem oziroma pričakovanem vedenju. Pogovorili smo se tudi o tem, da imajo kršitve pravil posledice pri njemu samem, pri meni in pri ostalih učencih. Potekalo pa je tudi sprotno beleženje kršitev, obveščanje staršev in dajanje pohval.

d) 5. vprašanje: Ali je učenčeva udeležba na govorilnih urah pripomogla k hitrejšemu odpravljanju določenih pomanjkljivosti učenca na učno-vzgojnem področju (npr. na izboljšanje ocen, na bolj redno opravljanje domačih nalog, na bolj učinkovito upoštevanje razrednih in šolskih pravil ...)?

Graf 46 : Mnenja staršev

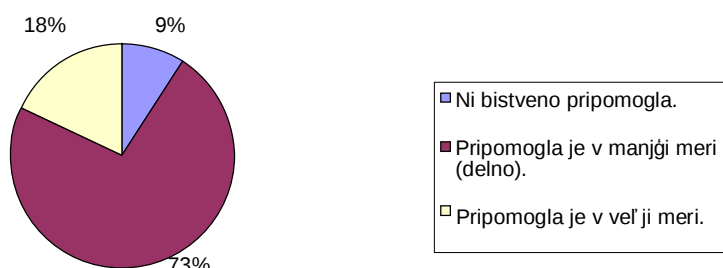


Tabela 59: Mnenja staršev

		Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni	Ni bistveno pripomogla.	1	9,1	9,1
	Pripomogla je v manjši meri (delno).	8	72,7	81,8
	Pripomogla je v večji meri.	2	18,2	100,0
	Skupaj	11	100,0	

Osem od enajst staršev (72,7%) je bilo mnjenja, da je prisotnost učencev na govorilnih urah v manjši meri (delno) pripomogla k hitrejšemu odpravljanju določenih pomanjkljivosti učenca

na učno-vzgojnem področju, dva od enajst (18,2%) sta menila, da je pripomogla v večji meri, en (9,1%) pa je bil mnenja, da ni bistveno pripomogla k hitrejšemu odpravljanju določenih pomanjkljivosti učenca. Tudi rezultate tega vprašanja povezujem z obstoječim učno-vzgojnim stanjem otroka. Tistim učencem, ki imajo kakršne koli težave v povezavi z učno-vzgojnim področjem (glede opravljanja domačih nalog, kršenja razrednih in šolskih pravil, izboljšanja ocen na določenem učnem področju ...) je takšna oblika govorilnih ur pripomogla k hitrejšemu odpravljanju težav. Tistim, ki pa teh težav nimajo, pa dejansko ni mogla pripomoči. V mislih imam učenko, ki je izjemno pridna, vestna in učno-vzgojnih težav nima. Pri dveh učencih je pa takšna oblika govorilnih ur dejansko pripomogla k hitrejšemu odpravljanju učno-vzgojnih težav, saj sta oba fanta problematična na obeh področjih. S skupnimi dogovori, oblikovanjem načrta za doseganje cilja in sprotim preverjanjem stanja ter sprotim obveščanjem staršev, smo dosegli hitrejšo izboljšanje preteklega stanja.

e) 6. vprašanje: Ali je učenec po takšni obliki govorilnih ur bolj motiviran za šolsko delo?

Graf 47: Mnenja staršev

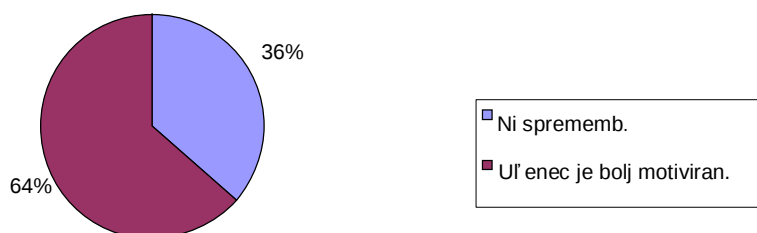


Tabela 60: Mnenja staršev

		Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni	Ni sprememb.	4	36,4	36,4
	Učenec je bolj motiviran.	7	63,6	100,0
	Skupaj	11	100,0	

Da je učenec po takšni obliki govorilnih ur bolj motiviran za šolsko delo, meni malo manj kot dve tretjini staršev (63,6%), več kot tretjina (36,4%) pa jih meni, da spremembe niso vidne. Spremembe niso vidne pri tistih učencih, ki so za šolsko delo notranje motivirani in ne potrebujejo zunanjih motivatorjev (kot so npr. ocene, nagrade, pohvale ...), pri učencih z večjimi učno-vzgojnimi težavami in pri učencu s specifičnimi učnimi težavami. Večjo motiviranost za šolsko delo pripisujem večjemu in hitrejšemu napredku učenca s pomočjo tovrstnih govorilnih ur, saj učenci po večini niso vztrajni, in če napredek ni viden kmalu, hitro obupajo. Pri takšni obliki govorilnih ur pa poleg staršev in učiteljev v procesu razvijanja

učno-vzgojnih področij sodelujejo tudi sami učenci. Tako imajo učenci možnost, da povedo svoje videnje, mnenja in po njihovem mnenju ustrezne poti za optimalno dosego cilja. Vsi udeleženci govorilnih ur pa se moramo uskladiti v vseh fazah doseganja cilja. Na ta način se čutijo učenci pomembne in bolj soodgovorne pri doseganju uspeha njih samih.

f) 7. vprašanje: Ali je interes staršev za obisk tovrstnih govorilnih ur narasel?

Graf 48: Mnenja staršev

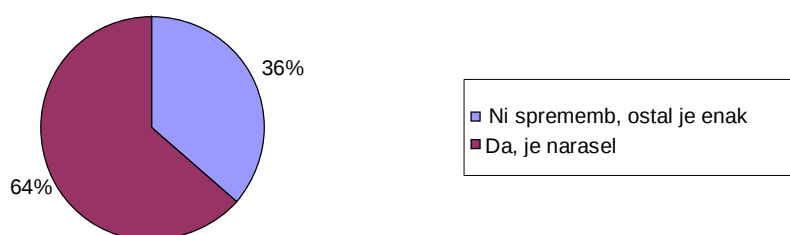


Tabela 61: Mnenja staršev

		Frekvenca	Odstotek	Kumulativna frekvenca
Veljavni	Ni sprememb, ostal je enak	4	36,4	36,4
	Da, je narasel.	7	63,6	100,0
	Skupaj	11	100,0	

Pri malo manj kot dveh tretjinah (63, 6%) staršev je interes za obisk tovrstnih govorilnih ur narasel, saj starše že učenci spomnijo, da se morajo udeležiti govorilnih ur, ker bi sami želeli izvedeti, kaj bo učiteljica povedala o njih, kaj jim bo svetovala in o čem vse se bodo pogovarjali. Pri malo več kot tretjini (36,4 %) staršev pa je interes za obisk tovrstnih govorilnih ur ostal enak. Slednji delež pripisujem predvsem tistim staršem, ki redno spremljajo delo svojih otrok in se tudi redno in samoiniciativno udeležujejo govorilnih ur. V tem šolskem letu na moje govorilne ure povprečno prihaja devet od trinajst staršev. Starša dveh otrok, in sicer Romov, se govorilnih ur ne udeležujeta. Z njima navezujem stik preko telefona. Učenci se en teden pred govorilno uro vpišejo na seznam, kdaj bi lahko skupaj s starši v okviru rednih mesečnih govorilnih ur prišli. Če se v tistem času le-teh ne morejo udeležiti, se individualno dogovorimo za ustrezen dan in uro (dopoldan ali popoldan). Tako ni čakanja pred razredom, starši so tudi vidno bolj zadovoljni, saj ne izgubljajo svojega časa po nepotrebnem.

Starši so imeli tudi možnost, da s pomočjo Likertove lestvice stališč opredelijo dve trditvi, in sicer:

Trditev a: Vsi trije udeleženci (starši, učitelji in učenci) se na tovrstnih govorilnih urah bolj odkrito, poglobljeno pogovorijo o učno-vzgojnem področju učenca, kot pa če sta na govorilnih urah udeležena samo učitelj in starš.

Trditev b: Govorilne ure z aktivno udeležbo učencev so po mojem mnenju bolj učinkovite (s čim manjšo porabo doseči čim več) in uspešne (realizacija postavljenih ciljev) od ustaljene oblike govorilnih ur.

Opredelitev staršev je bila naslednja:

S trditvijo a se je popolnoma strinjalo 8 staršev (72, 7%), 3-je (27,3%) pa so se z njo le delno strinjali.

S trditvijo b se je ravno tako popolnoma strinjalo 8 staršev (72,7%), 3-je (27,3%) pa so se le delno strinjali.

Vsi vprašani starši so se s trditvama strinjali popolnoma ali pa delno. Veseli pa me, da sem dobila takšne rezultate, saj nakazujejo večjo kakovost in učinkovitost takšne oblike govorilnih ur. Vzrok, zakaj niso vsi starši odgovorili, da se popolnoma strinjajo, vidim v individualnih značilnostih otroka. Nekateri učenci imajo več učno-vzgojnih težav, eden ima celo specifične učne težave in težje ter počasneje dosegajo zastavljene cilje. Pomembno pa je, da jih dosegajo in da je napredek viden. Učenci pa so potemtako za delo tudi bolj motivirani.

5.2.3 3. RAZISKOVALNO VPRAŠANJE: Ali se staršem in učitelju zdi takšna oblika govorilnih ur koristna (razlogi za in proti)?

Odgovor na to raziskovalno vprašanje sem dobila s pomočjo anketnega vprašalnika za 11 staršev.

9 anketiranih staršev (81,8%) je dejalo, da se jim zdi govorilna ura z aktivno udeležbo učenca pomembna, koristna, 2 (18,2%) pa sta dejala, da se jima zdi delno koristno oz. delno pomembna. Rezultate tudi tokrat pripisujem individualnim značilnostim posameznih učencev, saj večina učencev uspešno napreduje v okviru svojih zmožnosti, dva učenca pa sta učno-vzgojno manj uspešna. Eden izmed njiju je prej omenjeni učenec s specifičnimi učnimi težavami, drugi pa je brez odločbe o usmerjanju in svojo vlogo učenca ne opravljata resno in odgovorno, težave ima tudi z upoštevanjem razrednih in šolskih pravil. Zato so njegovi rezultati velikokrat nižji od pričakovanih. Fant se še ne zaveda, da se za svoj učni uspeh in

znanje mora potruditi ter da vse posledice neopravljanja domačih nalog, neposlušanja učiteljeve razlage, zavračanja pomoči sošolcev, kršitve pravil in podobno nosi sam. Zato pri teh dveh učencih takšna oblika govorilnih ur ni bila popolnoma koristna, saj so koraki v napredku izjemno majhni, kljub temu pa so vidni. Pri ostalih osmih učencih pa je dejansko viden napredek, saj se učenci bolj zavedajo, da se učijo zase, ne upajo se tudi staršem zamolčati ocen, občasnega neupoštevanja šolskih in razrednih pravil in podobno, saj vedo, da se bomo na govorilnih urah vsi trije soočili in se temeljito pogovorili o učno-vzgojnem delu. Opazila pa sem tudi, da se učenci zaradi svoje prisotnosti na govorilnih urah bolj trudijo, ker jim laska, ko jih vpričo njih staršem pohvalim, dobijo pa tudi občutek, da so pomembni in slišani. Menim, da s takšnim načinom izvajanja govorilnih ur pripomoremo k bolj kakovostnemu in poglobljenemu odnosu med učitelji, starši in učenci.

a) Starši, ki so dejali, da se jim zdi takšna oblika govorilnih ur pomembna, koristna, so svoj odgovor utemeljili s tem, da se na takšni obliki govorilnih ur vsi trije partnerji (starši, učenec in učitelj) bolj odkrito pogovorijo o pridobljenih ocenah oz. o usvojenih učnih ciljih, o primernem vedenju, o učnih navadah, bolj učinkovito in hitreje se rešijo morebitne težave, otrok sprejme učenje bolj resno, kot življenjsko pomembno, otrok lahko neposredno učitelju izrazi pogled na delo pri pouku, izrazi svoje doživljanje, počutje v določeni situaciji, počuti se kot enakopraven partner, v otroku se prebudi odgovornost do šolskega dela, učenec je doma do staršev bolj iskren in se jim ne upa prikriti neljubih dogodkov.

S pomočjo takšne oblike govorilnih ur sem vse utemeljitve staršev tudi sama ugotovila. Veseli pa me, da so to ugotovili tudi starši.

b) Starša, ki sta dejala, da se jima zdi takšna oblika govorilnih ur dokaj pomembna, koristna, sta svoj odgovor utemeljila s tem, da naj bo učenec prisoten le, če si to sam želi in da vse izrečene besede na govorilni uri niso za učenčeva ušesa oziroma zanj ni nujno, da ves pogovor med staršem in učiteljem sliši. Meni se to ne zdi na mestu, saj je vsebina pogovora med učitelji in starši na govorilnih urah popolnoma primerna oziroma naravnana v dobrobit otroka. Učenci imajo na tak način možnost, da povedo svoje mnenje, svoje učinkovite metode učenja, utemeljijo, razložijo kakšno ravnanje, povedo, kje oni vidijo težave za določeno stanje, ravnanje, kaj jim je prijetno, kaj ne, kaj bi spremenili in podobno. Na tak način postanejo skupaj s starši soustvarjalci pouka. Ne smemo pa pozabiti na to, da se jim s povečanjem aktivnosti potemtakem poveča tudi odgovornost.

c) 8 staršev (72,7%) v takšni obliki govorilnih ur ni našlo nič negativnih, slabih strani. Trije (27,3%) pa so omenili, da lahko na takšni obliki govorilnih ur učenec učitelja ne razume

pravilno oz. ne razume sporočila učitelja, da mora učitelj paziti, da vpričo učenca ne govori o ostalih učencih, razen v primeru, ko so le-ti vpleteni v situacijo oziroma v dogodek, ki se tiče tamkaj prisotnega učenca, in da lahko starš učitelju zaupa kakšno stvar, da lahko potem brez vednosti učenca spremlja in opazuje otroka (npr. ob ločitvi staršev).

Menim, da mora učitelj na govorilnih urah ustvariti skupaj s starši vzpodbudne in zaupljive okoliščine z namenom, da učenec učitelju in staršu brez strahu pove, če česa v razgovoru ni popolnoma razumel. Glede na to, da otroka starš in učitelj dobro poznata, lahko sama otrokovo nerazumevanje sporočila zaznata in ga pozoveta, da jima pove, česa ni razumel ter mu povedano še enkrat razložita. Po mojem mnenju je razumevanje sporočil med učitelji, učenci in starši nujno, saj se v nasprotnem primeru po nepotrebnem izgublja čas, manjša pa je tudi učinkovitost in kakovost pogovora. Glede učiteljevega govorjenja o ostalih učencih vpričo drugih staršev in sošolcev pa je seveda pomembno, da se učitelj zaveda varstva osebnih podatkov ter to tudi udejanja in spoštuje. Strinjam pa se s komentarjem zadnjega starša, ki je dejal, da starš učitelju lažje zaupa kakšno intimno, občutljivo zadevo (npr. ločitev) o svoji družini brez prisotnosti otrok. To seveda lahko naredi tudi na kakšnem individualno dogovorjenem razgovoru, po telefonu, pri drugih oblikah sodelovanja s starši ali pa preprosto otroka prosi, naj tisti trenutek zapusti razred, ker bi se rad z učiteljem sam pogovoril.

5.2.4 4. RAZISKOVALNO VPRAŠANJE: Kakšne so morebitne dosedanje izkušnje staršev s takšno obliko govorilnih ur?

7 staršev (63,6%) je do sedaj imelo izkušnje s takšno obliko govorilnih ur, vendar v večji meri le takrat, kadar je bil njihov učenec udeležen v konfliktni situaciji in je učitelj starša skupaj z učencem povabil na govorilno uro. Tam so poiskali vzrok problema, se o njem pogovorili in oblikovali smernice za drugačno, bolj primerno vedenje. Vseh sedem staršev je imelo s takšno obliko govorilnih ur pozitivne izkušnje, saj so vedeli, da učitelj povabi učenca zraven zato, da se vsi trije udeleženci odkrito pogovorijo in skušajo skupaj izboljšati učno-vzgojno področje učenca. 4-je starši (36,4%) pa do sedaj niso imeli izkušenj s takšno obliko govorilnih ur. Slednji so bili verjetno starši tistih učencev, ki nimajo večjih učno-vzgojnih težav in niso bili posebej vabljeni na govorilne ure. Menim pa, da lahko tudi ti učenci v okviru svojih zmožnosti še napredujejo in s kakovostnim partnerskim odnosom med starši, učitelji in učenci samimi dosegajo še večji napredek in uspeh. Pomembno pa je tudi to, da se učenci začno zavedati, da so s svojo aktivno udeležbo za svoja dejanja tudi bolj odgovorni. Kot dobra

odločitev se mi ne zdi ta, da so na govorilne ure učenci vabljeni le ob konfliktnih situacijah, ampak da bi bili dobrodošli ob vsaki govorilni uri. Rezultati me tudi malce presenečajo, saj sem mislila, da so učitelji bolj ozaveščeni o pozitivnih učinkih aktivnega vključevanja učencev na govorilih urah. Žal pa je še vedno praksa, da učitelji povabijo učence na govorilne ure le takrat, ko nastane kakšen problem, še zlasti vzgojni in ne tudi učni. Upam, da bom z rezultati moje raziskave pritegnila naklonjenost vodstva šole in učiteljskega zbora in tudi širše seznanila kolege s pozitivnimi učniki govorilnih ur z aktivno udeležbo učencev.

6 SKLEP

V teoretičnem delu sem navedla, razčlenila in kritično komentirala različno strokovno literaturo na temo sodelovanja med starši (domom) in šolo (učitelji), partnerskega odnosa ter učinkovite komunikacije na govorilnih urah. Staršem je potrebno omogočiti, da soodločajo o kvaliteti šolskega življenja. Sodelovanje med učitelji in starši v vzgojno-izobraževalnem procesu nalagajo zakoni, Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS, Letni delovni načrt šole. Starši danes ne prihajajo v šolo le po informacijo ali mnenje učitelja, ampak želijo biti slišani, razumljeni ter imeti vpliv na procese in odločitve, ki zadevajo njihove otroke (Pušnik, 2002). Odnos med starši in učitelji mora biti partnerski. Od učiteljev je zelo odvisno, ali se bodo starši počutili v šoli kot partnerji ali pa bodo doživljali šolo kot neprijetno izkušnjo (Ličen, 1999, v Intihar, Kepec, 2002).

Hanna (1991, v Couchenour, Chrisman, 2004) izpostavlja pomen ter vpliv osebnostnih lastnosti in zdravih odnosov na sodelovanje učiteljev in staršev (npr. visoko samospoštovanje učiteljev, iskrenost, poštenost, toplina, empatija ipd.). O konceptu partnerstva med domom in šolo je pri nas prvi pisal Resman (1992), v novjšem času pa o tem pišejo in raziskujejo še Štefanc (2004), Marinšek (2006), Kalin (2008), Šteh (2008) in Pšunder (2008). Nekateri avtorji razlikujejo tudi različne modele, ki jih starši zavzemajo do šole, npr. Hughes (1994) in Cummingham in Davis (1991, v Ličen, 2003). Njihove raziskovalne ugotovitve jasno kažejo, da bolj ko si prizadevamo za intenzivnejše vključevanje staršev in vzpostavljanje partnerskega odnosa, več znanja in spretnosti medosebnega sodelovanja morajo obvladati učitelji.

Hornby (2000) poudarja pomen razumevanja perspektive staršev, tega, da se morajo učitelji zavedati družinske dinamike in znati videti otroka v kontekstu družine, vedeti morajo tudi,

kdaj lahko pomagajo staršem in učencem z različnimi težavami. Da bi to znanje lahko ustrezno uporabili, pa morajo imeti razvite določene sodelovalne, komunikacijske in organizacijske spretnosti. Učitelji se srečujemo s starši, ki so si med seboj zelo različni (na primer glede pričakovanj in lastnih ambicij glede šole), zato moramo biti komunikacijsko zelo spretni in fleksibilni.

Govorilne ure so najbolj pogosta oblika sodelovanja med starši in učitelji. V središču informativnega in svetovalnega razgovora je otrok. Na govorilnih urah učitelj seznani starše in se z njimi pogovori o učno-vzgojnem uspehu, o lastnostih in posebnostih učenca.

Intiharjeva (2000) navaja, da poleg poglobljenih informacij starši pričakujejo tudi izmenjavo informacij in mnenj ter strokovni nasvet, kako ravnati ob učnih in vzgojnih težavah, pa tudi ob drugih posebnostih (npr. nadarjenosti in interesi). Zelo pomembno je, da se govorilne ure ne izvedejo zgolj na informativni ravni, saj pri takih govorilnih urah pogovor o učencu kot celoviti osebnosti zamre. Prav tako pa tudi učitelji pričakujejo in želijo, da jim starši dajo pomembne informacije o otroku in predstavijo njegova interesna področja, vire moči, kakšno posebnost ter njegov način razmišljanja in obnašanja.

Tomič (2002) opredeli komuniciranje kot proces, ki povezuje vsaj dva človeka.

Komuniciramo z besedami in brez njih, torej ima vsako vedenje sporočilno vrednost za drugega in ni mogoče ne komunicirati. Dejansko komuniciramo že s samo navzočnostjo v odnosu, ne da bi karkoli izrekli. Za uspešne medosebne odnose pa je potrebna t.i.

reflektirajoča komunikacija, ki označuje govorjenje, poslušanje, razmišljanje o slišnem in sporočanje o svojem razmišljanju (Brajša, 1993). Pease (1997) navaja izsledke raziskav, ki so pokazale, da pomen besed zajema le 7% sporočila oz. besedni jezik. Ostalih 93% predstavlja telesni jezik (govorica telesa – obrazna mimika, pogled, drža telesa, rok, nog, geste).

Zabukovec (1992) je v raziskavi, ki jo je opravila na eni izmed ljubljanskih šol, ugotovila, da želijo starši z višjo izobrazbo večjo stopnjo dejavnosti na ravni šole (starši so seznanjeni s programom šole, se aktivno vključijo v razpravo o programu šole, s predlogi se vključujejo v dogajanje na šoli), želijo pa tudi spremembe v sodelovanju. Starši z nižjo izobrazbo pa želijo aktivnosti na ravni razreda (starši se zanimajo za svojega otroka, vključujejo se v delo razreda, obiskujejo srečanja, ki jih pripravi učitelj skupaj z učenci, pomagajo učitelju), ohranjati želijo tudi tradicionalne oblike sodelovanja. Pergar Kuščerjeva (1999) predlaga možnost, da na govorilnih urah poleg staršev in učiteljev aktivno sodelujejo tudi učenci.

V empiričnem delu sem odgovorila na svoja 4 raziskovalna vpražanja, in sicer:

1. Ali se doživljanje oz. dojemanje različnih sestavin partnerskega odnosa in učinkovite komunikacije na govorilnih urah med starši in učitelji razlikuje ter, če da, v čem se le-to kaže?
2. Ali so govorilne ure z aktivno udeležbo učencev bolj učinkovite in uspešne od ustaljene oblike govorilnih ur?
3. Ali se staršem in učiteljem zdi takšna oblika govorilnih ur koristna (razlogi za in proti)?
4. Kakšne so morebitne dosedanje izkušnje staršev s takšno obliko govorilnih ur?

Preverila pa sem tudi dve ničelni hipotezi:

H₀: Starši z višjo izobrazbo (visoko, višjo, univerzitetno, specializacijo, magisterijem in doktoratom) ocenjujejo, da v enaki meri izrabljajo možnosti za aktivno participacijo (ne le zanimanje za učenčovo učno-vzgojno delo, ampak tudi seznanjanje s programom šole, možnost za aktivno vključevanje v razpravo o programu šole ter možnost, da se s predlogi vključujejo v dogajanje na šoli) v kontekstu šole kot starši z nižjo izobrazbo (osnovno, poklicno, srednjo).

H₀: Starši, ki živijo na podeželju, in starši, ki živijo v mestu, ocenjujejo, da v enaki meri izrabljajo možnosti, da pridejo v stik z učitelji tudi izven govorilnih ur (individualno dogovorjeni razgovori, roditeljski sestanki, dnevi odprtih vrat, prireditve) ter da se tam pogovorijo o učno-vzgojnem delu njihovega učenca.

SKLEP glede 1. raziskovalnega vpražanja (Ali se doživljanje oz. dojemanje različnih sestavin partnerskega odnosa in učinkovite komunikacije na govorilnih urah med starši in učitelji razlikuje ter, če da, v čem se le-to kaže?)

Z raziskavo je bilo ugotovljeno, da se doživljanje oz. dojemanje različnih sestavin partnerskega odnosa in učinkovite komunikacije na govorilnih urah med starši in učitelji v redkih komponentah razlikuje v precejšnji meri, a ne dovolj, da bi bile te razlike statistično pomembne. Pri analizi dveh vprašanj v vprašalniku se je pokazalo, da med mnenji staršev in učiteljev obstaja statistično pomembna korelacija. Slednje je bilo dokazano pri vprašanju, ki govori o celostni predstavitvi otroka na govorilnih urah s strani učitelja (učitelj predstavi učenčovo učno-vzgojno področje, posebnosti, način razmišljanja, obnašanja, vključevanja v skupino ipd.), in pri vprašanju, ki govori o tem, da starši izkoristijo možnosti za »lastno aktivnost na nivoju šole« (ne le zanimanje za učno-vzgojno delo svojega otroka, ampak tudi

seznanjanje s programom šole, možnost za aktivno vključevanje v razpravo o programu šole ter možnost, da se s predlogi vključujejo v dogajanje na šoli).

Pri analizi rezultatov moje raziskave me je presenetilo to, da statistično pomembnih razlik med mnenji staršev in učiteljev ni bilo. Predvidevala sem, da bodo pri nekaterih vprašanjih razlike v odgovorih nastale predvsem zaradi različnega položaja staršev/učiteljev v šoli, različnega doživljanja oz. dojemanja sodelovanja, različnih pričakovanj in zahtev do drugega partnerja. Rezultati pričajo o precej podobnem dojoemanju oz. doživljanju različnih sestavin partnerskega odnosa in učinkovite komunikacije na govorilnih urah z zornega kota staršev in učiteljev. To je zelo dober pokazatelj, da se učitelji in starši skupaj trudijo in se prizadevajo za čim bolj kakovostno sodelovanje, ki bo pripomoglo k ustreznemu in učinkovitemu razvoju otroka. Pomembno vlogo pri teh rezultatih ima po mojem mnenju vse boljše in bolj intenzivno seznanjanje oz. izobraževanje staršev in učiteljev s strani šol(e), televizije in drugih medijev o tovrstnih pomembnih področjih vzgoje in izobraževanja.

Na podlagi raziskave lahko sklepam, da se partnerstvo staršem in učiteljem zdi pomembno in da oboji v veliki meri ocenjujejo, da je odnos med starši in učitelji na govorilnih urah partnerski. Menim, da se slovenske šole zavedajo spoznanj številnih raziskav pri nas in v svetu, ki kažejo, da prevelik razkorak med šolo in domom negativno vpliva na socializacijo in vzgojno-izobraževalno uspešnost učenca. Učitelji pa se moramo zavedati, da partnerstvo med starši in učitelji ne nastaja samodejno, ampak ga moramo uresničevati in si zanj aktivno prizadevati oboji – učitelji in starši. Težava nastane takrat, ko imajo starši negativne izkušnje iz otroštva in učitelju ne zaupajo in niso (tako ali zlahka) pripravljeni na odprt pogovor. Sama v času poteka te raziskave takšnih izkušenj nisem imela. Naš odnos je bil odprt in ga je prežemala refleksija, da oboji (starši in učitelji) stremimo k čim boljšemu socialnemu, emocionalnemu in kognitivnemu razvoju otroka.

Iz rezultatov raziskave je razvidno, da se starši in učitelji zavedamo, da aktivno sodelovanje staršev in šole pozitivno učinkuje na otroke. Razvidno je tudi, da pozitivni učinki sežejo tudi na starše in na njihove celotne družine ter na učitelje in na celotno osebje šole. Tako se lahko tudi s posrednim vplivom šole kakovost življenja v družinah in v šolah povečuje.

Starši in učitelji se pozitivnih posledic sodelovanja s šolo čedalje bolj zavedamo, saj je obisk staršev na govorilnih urah in na drugih oblikah sodelovanja s starši zelo visok.

Prav tako pa raziskovalni rezultati kažejo, da so starši imeli dovolj formalnih in neformalnih možnosti, da so prišli v stik z učitelji in se z njim pogovorili o učno-vzgojnem delu svojega otroka. S tem staršem pripada več pravic in tudi večja soodgovornost za otrokov napredek in

razvoj.

Večina staršev in učiteljev se strinja z možnostjo, da bi na govorilnih urah bil aktivno prisoten tudi učenec, saj bi se le tako lahko odkrito pogovorili o učenem uspehu, o težavah, o reševanju le-teh, o metodah in oblikah dela, ki ustrezajo posameznemu učencu ipd. Učenec bi imel možnost razložiti svoje videnje perečih in aktualnih zadev. Tako bi tudi učenec postal soustvarjalec pouka in učenja. Lažje bi spoznal in razumel učiteljevo skrb ter njegovo željo po tem, da mu želi pomagati, učenec bi okrepil samozavest in lahko v večji meri kot sicer izboljšal svoja učno-vzgojna področja.

Na podlagi rezultatov raziskave lahko trdim, da si starši in učitelji med seboj zaupajo, dejali so tudi, da je njihov odnos odprt in temelji na izmenjavi izkušenj in mnenj. Zaupljivost med partnerjema lahko pripisujem tudi obilici neformalnih oblik sodelovanja (prireditve, dnevi odprtih vrat, pikniki...), saj so se tam starši pripravljani bolj odkrito in zaupno pogovarjati o svojem otroku, o pričakovanjih in o skrbi za njegovo prihodnost. Pomembnosti neformalnih oblik sodelovanja in s tem bolj sproščenih odnosov, njihovih večjih pravic in s tem tudi odgovornosti vseh udeležениh partnerjev se moramo učitelji zelo zavedati.

Učitelji in starši so v pričujoči raziskavi izrazili mnenje, da učitelji staršem ponudimo na govorilnih urah dovolj časa za pogovor o učno-vzgojnem področju otroka. Glede na to, da po mojih izkušnjah učitelji za posamezne starše izvajajo govorilne ure tudi izven rednih mesečnih srečanj, bi bilo smiselno organizirati govorilne ure za vse oddelke tudi večkrat na mesec, mogoče celo v obliki telefonskih klicev ali prek spleta (e-pošte, forumi). Tako da bi bil določen učitelj v času točno dogovorjene ure na voljo vsem staršem.

Starši in učitelji so na vprašanje o tem, kako pogosto izrabljajo možnosti, da pridejo v stik z učitelji tudi izven govorilnih ur, odgovorili zelo podobno, rezultati pa so med danimi možnostmi izjemno razpršeni. Vzrok temu pripisujem raznolikim željam in ambicijam staršev ter predvsem njihovemu pomanjkanju časa.

Komunikacija med starši in učitelji je, sodeč po rezultatih, pretežno reflektirajoča, torej oba partnerja izmenično govorita, se poslušata, razmišljata o slišnem, drug drugemu sporočata o svojem razmišljanju, skupaj raziskujeta in oblikujeta primerne rešitve. Področje komunikacijskih veščin se mi zdi izjemno pomembno, zato bi predlagala, da vodstva šol svoje delavce na tem področju intenzivneje izobražujejo in jih ozaveščajo o pozitivnih učinkih takšne komunikacije.

Pomembna sestavina učinkovite komunikacije je tudi aktivno poslušanje, tako učiteljev kot staršev. Starši zelo radi pripovedujejo o učencih, o njihovih navadah in delu doma, zato se

moramo učitelji zavedati, da jih ne smemo prekinjati, ampak jih moramo h govorjenju vzpodbujati, da izvemo čim več podatkov o otroku (pomemben je fokus na otrokove vire, izjeme, za mnogo manj učinkovito se izkazuje osredotočenje na njegove težave, nemoči). Ti podatki pa nam bodo seveda koristili pri delu z njim. Zato dodajam, da se moramo starši in učitelji med seboj učinkovito, čim bolj konkretno pogovoriti in skupaj oblikovati primerne rešitve, smernice in zaključke. Zavedati se moramo, da so otroci med seboj različni in da ni enotnega recepta pomoči za vse.

Na podlagi rezultatov raziskave ugotavljam, da učitelji starše v pretežni meri (nad 85%) poslušamo z zanimanjem, z zbranostjo in s spodbudno neverbalno komunikacijo, saj je za uspešnost govorilnih ur to zelo pomembno. Pozorni pa moramo biti na to, da se tisto, kar govorimo, in tisto, kar sporočamo z neverbalno komunikacijo, med seboj ujema. Saj lahko v nasprotnem primeru pri sogovornikih pride do nezaupanja, neiskrenosti, nerazumevanja in laži.

Ugotavljam pa tudi, da je v pogovoru med starši in učitelji pedagoški optimizem v največjem deležu (nad 75%) prisoten vedno, v malo manjšem pa pogosto. Menim, da brez pedagoškega optimizma ne moremo biti svetovalci staršem, saj jim ne odpiramo razvojnih perspektiv in možnosti. Zato bi tudi na tem mestu pozvala vodstva šol, da bi svoje delavce seznanili s pomembnostjo in pozitivnimi posledicami, vplivi učinkovitega sodelovanja in komunikacije s starši.

Iz analize raziskave je razvidno, da je govor med sogovornikoma na govorilnih urah v večini primerov (nad 93%) enakomerno porazdeljen. To se mi zdi tudi smiselno, saj v partnerskem odnosu sodelujeta oba partnerja, in sicer enakovredno. Če pa se želimo temeljito pogovoriti o učencu (z domačega in šolskega zornega kota), pa je nujno, da se čas v govorjenju med obema približno enakomerno porabi.

Anketiranci so bili tudi mnenja, da starši dobijo od učiteljev strokovne nasvete ali jih pa učitelji napotijo k ustrezni strokovni osebi. V svoji praksi sem pa tudi opazila, da starši iščejo - v primerjavi s preteklostjo - čim več nasvetov v šoli in so se pripravljani po njih tudi ravnati. Iz rezultatov je razvidno tudi to, da učitelji staršem predstavijo otroke v največji meri (okoli 74%) vedno, v malo manjši (okoli 18%) pa pogosto celostno (učno-vzgojno, posebnosti, načini razmišljanja, obnašanja, vključevanje v skupnost ...). Trdim pa lahko tudi to, da učitelji na govorilnih urah v večji meri (nad 85%) ne uporabljajo prezahtevnega besedišča, ne govorijo prehitro in monotono, ne berejo z listka in sogovornike gledajo v oči. To pomeni, da je komunikacija učinkovita in jasna.

Razvidno pa je tudi, da se učitelj na govorilno uro vedno oz. pogosto (okoli 80%) pripravi, saj ima zbrane podatke o učencu. V prihodnje bi bilo po mojem mnenju smiselno oblikovati enotne obrazce, tabele iz vsebin vseh treh področij otrokovega razvoja (kognitivnega, emocionalnega in socialnega), na katere bi učitelj za vsakega otroka posebej beležil njegovo stanje, napredek in razvoj. Menim, da bi imel učitelj in starš bolj nazoren pregled nad razvojem svojega otroka.

Malce razočarana pa sem z ugotovitvijo, da še zmeraj veliko učiteljev daje staršem informacije o učno-vzgojnem delu njihovega otroka izven formalnih in neformalnih oblik sodelovanja. Moje mnenje je takšno, da se naj te informacije delijo le znotraj šole, saj ima le tam učitelj zbrane podatke o učencu. Brez podatkov in evidenc pa ne more biti verodostojen. Ličnova (1999) je v svojem delu za govorilne ure uporabila izraz pogovorne ure. Z njenim poimenovanjem te formalne oblike sodelovanja s starši se popolnoma strinjam, saj se mi zdi ta izraz popolnoma smiselni in na mestu. Glede na to, da je odnos partnerski, odprt, da si starša enakopravno delita informacije o otroku, da si povesta svoje mnenje, si svetujeta, razmišljata o povedanemu, da oba iskreno želita otroku pomagati, da skupaj raziskujeta in razvijata rešitve oziroma najustreznejše poti, ki naj bi otroka pripeljale do cilja, verjetno ne »govorita« drug mimo drugega, ampak se aktivno poslušata, se dopolnjujeta, razmišljata o tem, kaj si bosta povedala oz. izmenjala, se torej »pogovarjata«. Tudi v Slovarju slovenskega knjižnega jezika (1995) je ob pomenu besede pogovarjati se napisan socialni, emocionalni vidik komunikacije, in sicer je napisana izmenjava mnenj ter misliti z govorjenjem. Ob besedi govoriti pa socialnega in emocionalnega vidika ni. Govorjenje pomeni le oblikovati besede, stavke z govorilnimi organi. S to utemeljitvijo bi se lahko izraz govorilne ure spremenil v pogovorne ure.

Glede samega anketnega vprašalnika pa mislim, da sem tudi pri starših in učiteljih vzbudila oz. poglobila razmišljanje in razumevanje partnerskega odnosa in pomembnosti učinkovite komunikacije na govorilnih urah. Pozvala pa bi tudi vodstva šol, da bi svojim strokovnim delavcem s pomočjo raznih seminarjev in delavnic temeljiteje in поблиžje predstavili področje sodelovanja med starši (domom) in učitelji (šolo), saj bi le-tako že dokaj učinkovito komunikacijo med obema partnerjema še izboljšali.

Če bi še enkrat izvajala raziskavo na podobno temo, bi sigurno zmanjšala število vprašanj v anketnem vprašalniku, saj se mi je le-ta, ko je bila raziskava že opravljena, zdel (tudi po mnenju nekaterih učiteljev in staršev) preobsežen.

SKLEP glede 2. raziskovalnega vprašanja (Ali so govorilne ure z aktivno udeležbo učencev bolj učinkovite in uspešne od ustaljene oblike govorilnih ur?)

Glede na to, da je po oceni staršev v vzorcu s pomočjo takšne oblike govorilnih ur skoraj 63,6% učencev v večji meri uresničilo dogovore (ki so jih skupaj z učiteljem, starši in učencem predhodno sprejeli na govorilnih urah), da je 54,5% učencev zmanjšalo število neopravljenih domačih nalog, da je bil pri 63,6 % učencev viden napredek na učnem področju, da je 81,8% učencev naredilo manj kršitev razrednih in šolskih pravil, da je učenčeva aktivna udeležba na govorilnih urah pri 18,2% učencev v večji meri pripomogla k hitrejšemu odpravljanju določenih pomanjkljivosti na učno-vzgojnem področju, pri 72,7% učencev pa v manjši meri, da je 63,6% učencev bolj motiviranih za šolsko delo in da je pri 63,6% staršev interes za obisk tovrstnih govorilnih ur narasel, lahko sklepam, da je oblika govorilnih ur z aktivno udeležbo učenca v primerjavi z ustaljeno obliko govorilnih ur (starši in učitelj) bolj učinkovita in uspešna. Ta sklep je oblikovan samo za vzorec 11-ih učencev petega razreda osnovne šole na Dolenjskem in njihovih staršev ter ga zaradi majhnosti in nereprezentativnosti ne morem posplošiti na celotno populacijo. Za potrebe moje raziskave pa je zadoščal.

Tudi Pergar Kuščerjeva (1999) meni, da bi se morala na marsikateri šoli zgoditi velika »prenova« pri najbolj utečenih oblikah sodelovanja s starši (govorilne ure in roditeljski sestanki). Zato bi se na tem mestu oprla na rezultate moje raziskave in lastne izkušnje ter pozvala vodstva šol in učitelje, naj izkoristijo možnost, da je na govorilnih urah lahko aktivno prisoten tudi učenec, saj se je v moji raziskavi to izkazalo kot izredno pozitivno. To bi tudi omogočilo zbrati večjo bazo podatkov za bolj obsežno, reprezentativno raziskavo obravnavane tematike. Na ta način je sodelovanje med šolo in domom bolj kakovostno in bolj poglobljeno, pogovor o otroku kot o celoviti osebnosti pa osvetljen iz treh zornih kotov (starša, učenca in učitelja).

SKLEP glede 3. raziskovalnega vprašanja (Ali se staršem in učiteljem zdi takšna oblika govorilnih ur koristna (razlogi za in proti)?)

Glede na to, da je 81,8% staršev dejalo, da se jim zdi govorilna ura z aktivno udeležbo učenca pomembna, koristna, 18,2% pa jih je dejalo, da je delno koristna, lahko trdim, da so govorilne ure z aktivno udeležbo učencev koristne, saj so s pomočjo takšne oblike govorilnih ur starši

prepoznali veliko pozitivnih učinkov na učence. Tudi ta sklep je oblikovan samo za vzorec 11-ih učencev petega razreda osnovne šole na Dolenjskem in ga zaradi majhnosti ne morem posplošiti na celotno populacijo. Za potrebe moje raziskave pa je zadoščal. Tudi meni se zdi takšna oblika govorilnih ur zaradi svoje učinkovitosti in uspešnosti izjemno koristna, uporabljam pa jo že tri leta. Težavo vidim le v tem, da se na začetku šolskega leta učenci težko odločijo za aktivno udeležbo, saj po njihovih besedah čutijo strah in nelagodje. Vendar pa se skozi sproščen, odkrit in spoštljiv odnos med poukom med mano in njimi zanimanje za obisk tovrstnih govorilnih ur hitro pojavi.

SKLEP glede 4. raziskovalnega vprašanja (Kakšne so morebitne dosedanje izkušnje staršev s takšno obliko govorilnih ur?)

Pri tem raziskovalnem vprašanju posebnih sklepov ne morem oblikovati. Izkazalo se je le-to, da je 63,6% staršev (od skupno 11-ih) imelo izkušnje z govorilnimi urami z aktivno udeležbo učencev. Menim pa, da če bi starši želeli in učitelju izrazili željo po aktivnem sodelovanju učenca na govorilnih urah, bi jim to tudi omogočili. Potrebno je svoje želje povedati in se o njih pogovoriti. Po mojem mnenju je najboljša rešitev ta, da učitelj že na prvem roditeljskem sestanku staršem to možnost tudi predstavi.

SKLEP glede preverjanja hipotez

Za preverjanje prve hipoteze ni bilo pogojev, zato povezave med starši z višjo izobrazbo (visoko, višjo, univerzitetno, specializacijo, magisterijem in doktoratom) in izrabljanjem možnosti za lastno participacijo v kontekstu šole (ne le zanimanje za učenčevo učno-vzgojno delo, ampak tudi seznanjanje s programom šole, možnost za aktivno vključevanje v razpravo o programu šole ter možnost, da se s predlogi vključujejo v dogajanje na šoli) nisem uspela dokazati ali ovreči.

Pri preverjanju druge hipoteze je pogojem za Hi-kvadrat zadoščeno, vendar rezultati niso statistično značilni. Uspeli smo dokazati povezanost med okoljem bivanja staršev (mestno/podeželsko) in izrabo možnosti, da pridejo v stik z učitelji tudi izven govorilnih ur, vendar zgolj v izbranem vzorcu, zato za osnovno populacijo ne moremo trditi, da okolje šole kakorkoli vpliva na izrabo možnosti.

7 LITERATURA

- Adler, R., Rodman, G. (2003). *Understanding Human Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Argyle, M. (1986). *The Psychology of Interpersonal Behavior*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Argyle, M. (1988). *Bodily Communication*. London: Routledge.
- Bajec, A. (1995). *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana: DZS.
- Bastiani, J. (1993). Parents as partners: genuine progress or empty rhetoric? V: P. Munn (ur.). *Parents and schools. Customers, managers or partners?* (str. 101-116). London and New York: Routledge.
- Bašić, J. in drugi (1994). *Integralna metoda u radu s predškolskom djecom i njihovim roditeljima, (teorijski pristup)*. Zagreb: Alinea.
- Bešter, M., Križaj Ortar, M., Končina, M., Bavdek, M., Poznanovič, M., Ambrož, D., Židan, S. (1999). *Na pragu besedila. Učbenik za slovenski jezik v 1. letniku gimnazij, strokovnih in tehniških šol*. Ljubljana: Rokus.
- Birdwhistell, T. L. (1973). *Kinesics and Context. Essays on Body Motion Communication*. Penguin: Harmondsworth.
- Bloom, B. S. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York: Wiley.
- Bredenkamp, S. (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age eight*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Brajša, P. (1993). *Pedagoška komunikologija: razgovor, problemi i konflikti v školi*. Zagreb: Školske novine.
- Brajša, P. (1995). *Sedem skrivnosti uspešne šole*. Maribor: Doba.
- Bratanić, M. (1990). *Mikropedagogija: interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Priručnik za studente i nastavnike. Zagreb: Školska knjiga.
- Brooks, B. J. (2001). *Parenting*. Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- Burger, A. (2000). Neverbalna komunikacija. *Pedagoška obzorja*, 15 (5-6), 341-354.
- Coleman, P. (1998). *Parent, Student and Teacher Collaboration*. London: A Sage Publications Company.
- Couchenour, D., Chrisman, K. (2004). *Families, Schools and Communities. Together for Young Children*. Canada: Thomson (Delmar Learning).

- Cvetek, M. (2004). Kompetence v poučevanju in izobraževanju učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 55 (posebna izdaja), 144-160.
- Čadež, S. (2003). Pomen in oblike sodelovanja s starši. *Katarina*, 8 (4), 2-6.
- Čagran, B. (1998). Razredništvo v osnovni šoli z vidika izsledkov empirične raziskave. *Sodobna pedagogika*, 49 (4), 371-390.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: the Challengers of Life-long Learning*. London, Philandelpia: Palmer Press.
- Devjak, T. (2005). Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje ter vseživljenjsko učenje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za razvoj novih kompetenc. V: Devjak, T. (ur.): *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov, izobraževanje-praksa-raziskovanje*. (str. 80-95). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Epstein, J. L. Coates, L., Salinas, K. C., Sanders, M. G., Simon, B. S. (1997). *School, family and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Erčulj, J. , Vodopivec, I. (1999). *S komunikacijo do ciljev*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Field, A. (2006). *Discovering Statistics Using SPSS, Second Edition*. London: Sage Publications, str. 686.
- Gordon, T. (1983). *Trening večje učinkovitosti za učitelje*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Hall, E. T. (1976). *Nemi jezik*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Hornby, G. (2000). *Improving Parental Involvement*. London, New York: Cassell.
- <http://www.pfie.ed.gov/9.7.2007>
- http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=1183/1.3.2010
- http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=2770/1.3.2010
- http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=1183/2.3.2010
- http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=2226/3.3.2010
- <http://www.studentinfo.net/sport/fgg/uni3/11304/datoteke/merske-znacilnosti.doc> /21.7.2006
- Intihar, D. (2000). Neformalne, bolj sproščene oblike sodelovanja šole s starši. *Razredni pouk*, 2 (2), 28-29.
- Intihar, D. (2002). Sodelovanje med šolo in domom. *Vzgoja in izobraževanje*, 33 (1), 46-49.

- Intihar, D., Kepec, M. (2002). *Partnerstvo med šolo in domom: priročnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Itković, Z. (1999). Komunikacijska kompetencija nastavnika u razrednom odjeljenju. V: Rosić, V. (ur.). *Nastavnik i primbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Jelenc, D. (1998). *Osnovna vedenja o komunikaciji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Young, L. (1996). *Govorica obraza*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kellaghan, T., Sloane, K., Alvarez, B., Bloom, B. S. (1993). *The Home Environment and School Learning: Promoting Parental Involvement in the Education of Children*. Boston: Jossey-Bass.
- Košir, M. (1999). Komunicirati ali kako graditi skupnost. *Vzgoja in izobraževanje*, 30 (3), 23-28.
- Kovačič, D. (1994). Besedna in telesna komunikacija. *Psihologška obzorja*, 3 (3-4), 49-59.
- King, R. G. (1979). *Fundamentals of Human Communication*, London: Collier Macmillan Publishers London.
- Krech, D. (1972). *Pojedinac u društvu: udžbenik socijalne psihologije*. Beograd: Zavod za uslužbenike i nastavna sredstva Srbije.
- Krek, J. (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Lamovec, T. (1991). *Spretnosti v medosebnih odnosih*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za produktivnost dela, Center za psihodiagnostična sredstva.
- Ličen, N. (1999). Pogovorne ure – nadloga ali priložnost za oblikovanje partnerstva med učitelji in starši, *Vzgoja in izobraževanje*, 30 (1), 27-30.
- Ličen, N. (2003). Šola uči o družini, družina o šoli ... obe učita o življenju. V: A. Trnavčević, A., (ur.), *Sodelovanje s starši da, toda kako?: Zbornik/VI. Strokovni posvet v Menedžmentu v izobraževanju*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Lepičnik Vodopivec, J. (1996). *Med starši in vzgojitelji ni mogoče ne komunicirati*. Ljubljana: Misch, Oblak in Schwarz.
- Maleš, D. (1991). *Druženje djece i odraslih: poziv na zajedničku igru*. Zagreb: Školska knjiga.
- Marentič-Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

- Merten, K. (1977). *Kommunikation. Eine Begriffs- und Prozessanalyse*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mihajlovska, J. (2003). Govorilne ure. *Educa*, 11 (4), 41-43.
- Mikuš Kos, A. (1991). *Čola in duševno zdravje*. Murska Sobota: Pomurska založba.
- Mills, J. (1996). *Partnership in the primary school: working in Collaboration*. London, New York: Routledge.
- Montgomery, M. J. (1999). *Biding Bridges With parents, Tools and Tehniques for Couselors*. Corrwinn Press, Inc. Asege Publications Company, Thousand oaks, California.
- Novak, B. (1994). Alternativna vloga staršev v gibanju za drugačno šolo. *Didakta*, 3 (14/15), 28-29.
- Možina, S. (1995). *Poslovno komuniciranje*. Maribor: Obzorja.
- Novak, B. (1998). Oblikovanje partnerstva med šolo in starši. V: A. Žerovnik (ur.), *Družina in čola*. (str. 11-32). Državljanski forum. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Novak, M. (2005). *Vloga učitelja v devetletni osnovni šoli*. Educa: Nova Gorica.
- Novljan, E. (2004). *Sodelovanje s starši otrok s posebnimi potrebami pri zgodnji obravnavi*. Ljubljana: Zveza Sožitje, zveza društev za pomoč duševno prizadetim.
- Oblak, I. (2002). Vloga ravnatelja v osnovni šoli. *Didakta*, 11 (62), 25-27.
- O'Connor, J., Seymour, J. (1996). *Spretnosti sporazumevanja in vplivanja*. Uvod v nevrolingvistično programiranje. Žalec: Sledi.
- Olsen, G., Fuller, M.L. (2003). *Home-school relations: working successfully with parents and Families*. Boston: Ally and Bacon.
- Plut-Pregelj, L. (1990). *Učenje ob poslušanju*. Ljubljana: DZS.
- Pease, A. (1996). *Govorica telesa*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Pease, A. (1997). *Govorica telesa*. Ljubljana: DZS.
- Pease, A. (2008). *Velika čola govorice telesa: nebesedno izražanje, kulturni vzorci sporazumevanja in branje med vrsticami*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Pergar Kušcar, M. (1999). *Čola in otrokov razvoj: mlajši otrok v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Polak, A. (2008). *Učitelji, učenci in starši o prvem triletnem osnovnem šolanju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

- Pušnik, M. (2000). *Razrednik v osnovni in srednji šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pušnik, M., Žarkovič Adlešič, B., Bizjak, C. (2002). *Razrednik v osnovni in srednji šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pšunder, M. (1994). *Knjižnica za učitelje in starše*. Maribor: Obzorja.
- Pšunder, M. (1998). *Kaj bi učitelji in starši že lahko vedeli?* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Razdevšek-Pučko, C. (2004). *Predlog predmetno specifičnih kompetenc za RP*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Resman, M. (1991). *Organizacijska in vsebinska podoba pedagoške službe*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Resman, M. (1992a). Obrati v »filozofiji« sodelovanja med domom in šolo. *Sodobna pedagogika*, 43 (1-2), 28-40.
- Resman, M. (1992b). Partnerstvo med šolo in domom. *Sodobna pedagogika*, 43 (3-4), 135-145.
- Resman, M. (1992c). Šola, učitelj, starši – sodelovanje z različnimi pričakovanji. *Sodobna pedagogika*, 43 (5-6), 223-235.
- Rockwel, R. E., Andre, L. C., Hawley, M. K. (1995). *Parents and Teachers as Partners. Issues and Challenges*. Fort Worth, USA: Harcourt Brace College.
- Scott-Jones, D. (1995). Parent-Child Interactions and School Achievement. V: Ryan, B.A., Adams, G.R., Gullotta, T.P., Weissberg, R.P., Hamton, R.L. (ur.) *The Family-School Connection. Theory, Research and Practice*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Skalar, M. (1990a). *Pojmovanje samega sebe in samovrednotenje*. Študijsko gradivo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Skalar, M. (1991). *Komunikacija v šoli*. Študijsko gradivo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Staničić, S. (1995). Ravnateljeva vloga ob spremembah hrvaškega šolstva. *Vzgoja in izobraževanje*, 26 (5), 3-9.
- Strojin, M. (1992). *Beseda ni konj*. Ljubljana: DZS.
- Swap, S. M. (1993). *Developing home-school partnerships: From concepts to practice*. New York: Teachers College Press.
- Šolska zakonodaja I*. Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije. Ljubljana, april, 1996.

- Štefanc, D. (2004). Pogled na koncept partnerstva med šolo in domom z vidika poseganja v zasebnost družine. *Sodobna pedagogika*, 55 (3), 24-40.
- Tomić, A. (2002). *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ule, M. (2005). *Psihologija komuniciranja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Valentinčič, J. (1981). *Sodelovanje s starši: priročnik za učitelje in vzgojitelje*. Ljubljana: Univerzum.
- Vaupotič, T. (1998). Šola in starši, partnerji v oblikovanju mlade osebnosti. *Razredni pouk*, 1 (1), 20-22.
- Vec, T. (2005). *Komunikacija-umevanje sporazuma*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Velkavrh, A. (2008). *Kako učenci in njihovi starši zaznavajo in doživljajo prvo triletnje osnovne šole*. Magistrsko delo, Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Vidmar, B. (1995a). *Družina danes*. Diplomsko delo, Ljubljana: Pedagoška fakulteta Ljubljana.
- Vidmar, B. (1995b). *Učenci, učitelji in starši*. Magistrsko delo, Ljubljana: Filozofska fakulteta Ljubljana.
- Vidmar, J. (2001a). Sodelovanje med starši in šolo. *Sodobna pedagogika*, 52 (1), 46-65.
- Vidmar, J. (2001b). Sodelovanje med starši in šolo. *Sodobna pedagogika*, 52 (4), 85-103.
- Watzlawick, P. (1967). *Pragmatics of human communication: a study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. New York, London: Norton.
- Wright, K., Stegelin, A. D. (2003). *Building School and Community Partnership Through Parent Involvement*. New Jersey: by R.R. Donnelley & Sons Company.
- Zabukovec, V. (1992). Kako starši in učitelji zaznavajo šolo. *Educa*, 2 (1/2), 27-37.
- Zrimšek, N. (2000). Proces komunikacije in funkcija jezika. *Pedagoška obzorja*, 15 (3-4), 168-178.
- Žerovnik, A. (1998). *Družina na robu*. Državljanski forum za humano šolo. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Center za posodabljanje procesa vzgoje in izobraževanja.

8 PRILOGE

8.1 KAZALO PRILOG

PRILOGA1: Anketni vprašalnik za starše (prvi del raziskave (A))	189
PRILOGA 2: Anketni vprašalnik za učitelje (prvi del raziskave (A))	193
PRILOGA 3: Anketni vprašalnik za starše (drugi del raziskave (B))	197
PRILOGA 4: Intervju za starše (drugi del raziskave (B))	198
PRILOGA 5: Statistična obdelava	200
PRILOGA 6: Statistična obdelava	200
PRILOGA 7: Statistična obdelava	200
PRILOGA 8: Statistična obdelava	201
PRILOGA 9: Statistična obdelava	201
PRILOGA 10: Statistična obdelava	201
PRILOGA 11: Preverjanje prve hipoteze s Hi-kvadrat preizkusom.	202
PRILOGA 12: Preverjanje druge hipoteze s Hi-kvadrat preizkusom.	202

ANKETNI VPRAŠALNIK ZA STARŠE

Sem Suzana Rajgl, učiteljica razrednega pouka na OŠ Frana Metelka Škocjan. Vljudo Vas prosim za pomoč pri pisanju magistrske naloge z naslovom **Partnerstvo med učitelji in starši ter učinkovita komunikacija na govorilnih urah**. Rezultate anketnega vprašalnika bom uporabila samo v znanstvene namene. Vprašalnik je anonimen.

Pozorno preberite vprašanja in obkrožite le **en odgovor, trditev oz. mnenje in po potrebi utemeljite dan odgovor**.

Za sodelovanje se Vam že vnaprej zahvaljujem in Vas lepo pozdravljam.

Suzana Rajgl

- Spol: M Ž
- Izobrazba (ustrezno obkrožite):
 - a) Osnovnošolska
 - b) Poklicna
 - c) Srednješolska
 - d) Višja ali visoka
 - e) Univerzitetna
 - f) Specializacija, magisterij ali doktorat
 - g) Drugo: _____
- Starost (v letih): a) manj kot 22 b) 23 – 29 c) 30 – 36 d) 37 – 43
e) 44 – 50 e) več kot 51
- Kje živite? a) podeželje b) mesto
- 1. Kako pomembno se Vam zdi sodelovanje med učitelji in starši?
 - a) Zelo pomembno
 - b) Dokaj pomembno
 - c) Nepomembno
- 2. Ali je Vaš odnos z učiteljem na govorilnih urah partnerski (temelji na enakopravnem, sodelovalnem odnosu, odprtem pogovoru, partnerja se drug od drugega uči, si medsebojno pomagata, delita si pravice in dolžnosti, si svetujeta, skupno rešujeta učno-vzgojne težave učenca)?
 - a.) Da, vedno
 - b.) Pogosto
 - c.) Redko
 - d.) Ne, nikoli

Utemeljite: _____

3. Ocenjujete, da aktivno sodelovanje staršev in šole pozitivno učinkuje na starše, otroke in učitelje (npr. na izboljšanje učnih navad, učnega uspeha, pozitiven odnos do šole, večjo motivacijo za šolsko delo, zmanjšanje disciplinskih težav)?
- a.) Da
 - b.) Pogosto
 - c.) Redko
 - d.) Ne
4. Ocenjujete, da imate starši dovolj možnost (govorilne ure, roditeljski sestanki, dnevi odprtih vrat, prireditve...), da pridete v stik z učiteljem ter da se pogovorite o učno-vzgojnem delu Vašega otroka?
- a.) Da
 - b.) Lahko bi imeli še več možnosti
 - c.) Ne
5. Se Vam zdi koristno, da bi bil na govorilnih urah aktivno prisoten tudi Vaš otrok?
- a.) Da
 - b.) Deloma se strinjam (lahko bi bil, vendar ne ves čas)
 - c.) Ne
6. Ali temelji Vaš odnos z učiteljem na zaupanju (učitelj je do Vas odprt, sprejema Vaše misli, čustva, reakcije, mu lahko odkrito poveste težave v povezavi z Vašo družino, Vam nudi podporo in sodelovanje)?
- a) Da
 - b) Pogosto
 - c) Redko
 - d) Ne

Utemeljite: _____

7. Ali imata z učiteljem na govorilnih urah dovolj časa, da se temeljito pogovorite o učno-vzgojnem področju Vašega otroka?
- a.) Da
 - b.) Pogosto
 - c.) Redko
 - d.) Ne
8. Je Vaša komunikacija z učiteljem na govorilnih urah reflektirajoča (izmenično govorita, se poslušata, razmišljata o slišnem in drug drugemu sporočata o svojem razmišljanju, skupaj raziskujeta in oblikujeta primerne rešitve)?
- a.) Da
 - b.) Pogosto
 - c.) Redko
 - c.) Ne

Utemeljite: _____

9. Vam učitelj nudi možnost, da pridete v stik z njem tudi izven govorilnih ur (individualno dogovorjeni razgovori, roditeljski sestanki, dnevi odprtih vrat, prireditve...) in se tako pogovorita o učno-vzgojnem področju Vašega otroka?
- a) Da, vedno
 - b) Pogosto
 - c) Redko
 - d) Ne, nikoli
10. Ali imate občutek, da Vas učitelj posluša z zanimanjem, z zbranostjo in s spodbudno neverbalno govorico (z obrazno mimiko, s kretnjami rok...)?
- a) Da
 - b) Pogosto
 - c) Redko
 - d) Ne

Utemeljite: _____

11. Ali v pogovoru z učiteljem začutite pedagoški optimizem (učitelj v vsakem otroku prepoznava in poudarja njegove dobre strani in možnosti, ki jih lahko učitelj pri njemu razvija in krepi)?
- a.) Da, vedno
 - b.) Pogosto
 - c.) Redko
 - d.) Ne, nikoli
12. Kako je razporejen govor med sogovornikoma (Vami in učiteljem) na govorilnih urah?
- a) Učitelj ima večinoma ali vedno monolog (govori sam).
 - b) Čas v govorjenju in poslušanju obeh se približno enakomerno porabi.
 - c) Ponavadi večji del časa govorim jaz (starš).
 - d) Drugo: _____
13. Ali dobite od učitelja kakšen strokovni nasvet, kako ravnati ob učno-vzgojnih težavah Vašega otroka?
- a) Vedno, ko prosim za nasvet, ga dobim ali pa me učitelj napoti k ustreznim strokovnim osebam.
 - b) Učitelj ne pokaže interesa, da bi mi pomagal, svetoval.
 - c) Včasih mi pomaga, včasih pa namerno »presliši« mojo težavo oz. klic po pomoči.
 - d) Učitelj mi svetuje na način, ki zame ni uporaben.
 - e) Drugo: _____
14. Ali Vam učitelj otroka predstavi celostno (učno-vzgojno, posebnosti, načini razmišljanja, obnašanja, vključevanje v skupnost - razred...)?
- a) Da
 - b) Pogosto
 - c) Redko
 - d) Le takrat, ko sam vprašam (učitelj pa mi pove svoja opažanja).
 - e) Ne

15. Ali učitelj uporablja prezahtevno besedišče, govori prehitro, monotono, bere z listka, govori, ne da bi Vas pogledal v oči...?

- a) Da
- b) Pogosto
- c) Redko
- d) Ne

Utemeljite: _____

16. Ali imate vtis, da se učitelj na govorilno uro pripravi (ima zbrane podatke o učencu: npr. vodenje dnevnika, anekdotske zapise, seznam opravljenih nalog...)?

- a.) Da
- b.) Pogosto
- c.) Redko
- d.) Ne

17. Ali ocenjujete, da imate dovolj možnosti za »lastno aktivnost na nivoju šole« (ne le zanimanje za učno-vzgojno delo Vašega otroka, ampak tudi seznanjanje s programom šole, možnost za aktivno vključevanje v razpravo o programu šole ter možnost, da se s predlogi vključujete v dogajanje na šoli)?

- a.) Da
- b.) Pogosto imam to možnost.
- c.) Redko imam to možnost.
- d.) Ne, lahko bi imel še več možnosti.
- e.) Ne, sploh nimam te možnosti.

Utemeljite: _____

18. Ali Vam učitelji dajejo informacije o učno-vzgojnem delu Vašega otroka tudi izven formalnih oblik sodelovanja staršev in šole. Torej v trgovini, v parku, na igrišču...?

- a) Da
- b) Pogosto
- c) Redko
- d) Ne

ANKETNI VPRAŠALNIK ZA UČITELJE

Sem Suzana Rajgl, učiteljica razrednega pouka na OŠ Frana Metelka Škocjan. Vljudo Vas prosim za pomoč pri pisanju magistrske naloge z naslovom **Partnerstvo med učitelji in starši ter učinkovita komunikacija na govorilnih urah**. Rezultate anketnega vprašalnika bom uporabila samo v znanstvene namene. Vprašalnik je anonimen.

Pozorno preberite vprašanja in obkrožite le **en odgovor, trditev oz. mnenje in po potrebi utemeljite dan odgovor**.

Za sodelovanje se Vam že vnaprej zahvaljujem in Vas lepo pozdravljam.

Suzana Rajgl

- Spol: M Ž
- Izobrazba (ustrezno obkrožite):
 - a) Srednješolska
 - b) Višja ali visoka
 - c) Univerzitetna
 - d) Specializacija, magisterij ali doktorat
 - e) Drugo: _____
- Starost (v letih): a.) 22 ali manj b) 23 – 29 c) 30 – 36 d) 37 – 43
e) 44 – 50 f) nad 51
- Število let poučevanja:
a) 5 ali manj b) 6 - 10 c) 11 – 15 d) 16 – 20 e) 21 – 25 f) 26 – 30 g) 30 ali več
- Kje živite? a) podeželje b) mesto
- 1. Kako pomembno se Vam zdi sodelovanje med starši in učitelji?
 - a) Zelo pomembno
 - b) Dokaj pomembno
 - c) Nepomembno
- 2. Ali je Vaš odnos s starši na govorilnih urah partnerski (temelji na enakopravnem, sodelovalnem odnosu, odprtem pogovoru, partnerja se drug od drugega uči, si medsebojno pomagata, delita si pravice in dolžnosti, si svetujeta, skupno rešujeta učno-vzgojne težave učenca)?
 - a.) Da, vedno
 - b.) Pogosto
 - c.) Redko
 - d.) Ne, nikoli

Utemeljite: _____

3. Ocenjujete, da aktivno sodelovanje staršev in šole pozitivno učinkuje na starše, otroke in učitelje (npr. na izboljšanje učnih navad, učnega uspeha, pozitiven odnos do šole, večjo motivacijo za šolsko delo, zmanjšanje disciplinskih težav)?
- a.) Da
 - b.) Pogosto
 - c.) Redko
 - d.) Ne
4. Ocenjujete, da imajo starši dovolj možnost (govorilne ure, roditeljski sestanki, dnevi odprtih vrat, prireditve...), da pridejo v stik z Vami ter da se lahko tako pogovorite o učno-vzgojnem delu učenca?
- a.) Da
 - b.) Lahko bi imeli še več možnosti
 - c.) Ne
5. Se Vam zdi koristno, da bi bil na govorilnih urah aktivno prisoten tudi otrok starša (Vaš učenec)?
- a.) Da
 - b.) Deloma se strinjam (lahko bi bil, vendar ne ves čas)
 - c.) Ne
6. Ali temelji Vaš odnos s starši na zaupanju (ste odprti do staršev, sprejemate njihove misli, čustva, reakcije, Vam lahko odkrito povedo težave v povezavi s svojo družino, jim nudite podporo in sodelovanje)?
- a.) Da
 - b.) Pogosto
 - c.) Redko
 - d.) Ne

Utemeljite: _____

7. Ali imate na govorilnih urah dovolj časa, da se s starši temeljito pogovorite o učno-vzgojnem področju njegovega otroka (Vašega učenca)?
- a.) Da
 - b.) Pogosto
 - c.) Redko
 - d.) Ne
8. Je Vaša komunikacija s starši na govorilnih urah reflektirajoča (izmenično govorita, se poslušata, razmišljata o slišnem in drug drugemu sporočata o svojem razmišljanju, skupaj raziskujeta in oblikujeta primerne rešitve)?
- a.) Da
 - b.) Pogosto
 - c.) Redko
 - c.) Ne

Utemeljite: _____

9. Ali dajete staršem možnost, da pridejo v stik z Vami tudi izven govorilnih ur (individualno dogovorjeni razgovori, roditeljski sestanki, dnevi odprtih vrat, prireditve...) in se tako pogovorita o učno-vzgojnem področju otroka?
- a.) Da, vedno
 - b.) Pogosto
 - c.) Redko
 - d.) Ne, nikoli
10. Ali starše poslušate z zanimanjem, z zbranostjo in s spodbudno neverbalno govorico (z obrazno mimiko, s kretnjami rok...)?
- a.) Da
 - b.) Pogosto
 - c.) Redko
 - d.) Ne

Utemeljite: _____

11. Ali v pogovoru s starši izražate pedagoški optimizem (v vsakem otroku prepoznate in poudarjate njegove dobre strani in možnosti, ki jih lahko pri njemu razvijte in krepite)?
- a.) Da, vedno
 - b.) Pogosto
 - c.) Redko
 - d.) Ne, nikoli
12. Kako je razporejen govor med sogovornikoma (Vami in starši) na govorilnih urah?
- a.) Jaz imam večinoma ali vedno monolog (govorim sam).
 - b.) Čas v govorjenju in poslušanju obeh se približno enakomerno porabi.
 - c.) Ponavadi večji del časa govori starš.
 - d.) Drugo: _____
13. Ali daste staršem kakšen strokovni nasvet, kako ravnati ob učno-vzgojnih težavah njihovega otroka?
- a) Vedno, ko prosijo za nasvet, jim ga dam ali pa jih napotim k ustrezni strokovni osebi.
 - b) Ne pokažem interesa, da bi jim pomagal, svetoval.
 - c) Včasih jim pomagam, včasih pa namerno »preslišim« njihovo težavo oz. klic po pomoči.
 - d) Svetujem na način, ki se staršem ne zdi uporaben.
 - e) Drugo: _____
14. Ali predstavite otroka staršem celostno (učno-vzgojno, posebnosti, načini razmišljanja, obnašanja, vključevanje v skupnost - razred...)?
- a.) Da
 - b.) Pogosto
 - c.) Redko
 - d.) Le takrat, ko starši sami vprašajo (jaz pa jim povem svoja opažanja).
 - d.) Ne

15. Ali uporabljate prezahtevno besedišče, govorite prehitro, monotono, berete z listka, govorite, ne da bi starše pogledali v oči...?
- a.) Da
 - b.) Pogosto
 - c.) Redko
 - d.) Ne

Utemeljite: _____

16. Ali se na govorilno uro pripravite (imate zbrane podatke o učencu: npr. vodenje dnevnika, anekdotske zapise, seznam opravljenih nalog...)?
- a.) Da
 - b.) Pogosto
 - c.) Redko
 - d.) Ne
17. Ali ocenjujete, da imajo starši dovolj možnosti za »lastno aktivnost na nivoju šole« (ne le zanimanje za učenčevo učno-vzgojno delo, ampak tudi seznanjanje s programom šole, možnost za aktivno vključevanje v razpravo o programu šole ter možnost, da se s predlogi vključujejo v dogajanje na šoli)?
- a.) Da
 - b.) Pogosto imajo to možnost.
 - c.) Redko imajo to možnost.
 - d.) Ne, lahko bi imeli še več možnosti.
 - e.) Ne, sploh nimajo te možnosti.

Utemeljite: _____

18. Ali učitelji dajete staršem informacije o učno-vzgojnem delu učencev tudi izven formalnih oblik sodelovanja staršev in šole. Torej v trgovini, v parku, na igrišču...?
- a. Da
 - b. Pogosto
 - c. Redko
 - d. Ne

ANKETNI VPRAŠALNIK ZA STARŠE

Sem Suzana Rajgl, učiteljica razrednega pouka na OŠ Frana Metelka Škocjan. Vljudo Vas prosim za pomoč pri pisanju moje magistrske naloge z naslovom Partnerstvo med učitelji in starši ter učinkovita komunikacija na pogovornih urah. Rezultate anketnega vprašalnika bom uporabila samo v znanstvene namene. Vprašalnik je anonimen. Vprašanja se nanašajo na izvedene pogovorne ure z aktivno udeležbo učenca. Pozorno preberite vprašanja in obkrožite le **en odgovor, trditev oz. mnenje in utemeljite dan odgovor**.

Za sodelovanje se Vam že vnaprej zahvaljujem in Vas lepo pozdravljam.

Suzana Rajgl

1. Se vam zdi pogovorna ura z aktivno udeležbo učenca (Vašega otroka) koristna, pomembna?

- a.) Da
- b.) Ne
- c.) Le nekaj časa
- d.) Drugo: _____

Utemeljite obkrožen odgovor:

2. Katere mislite, da so **pozitivne, koristne** strani aktivne udeležbe učenca na pogovornih urah?

3. Kateri mislite, da so **negativne, slabe** strani aktivni udeležbe učenca na pogovornih urah? Utemeljite svoj odgovor.

4. Ali ste se že imeli v času šolanja vašega otroka možnost udeležiti pogovornih ur, na katerih je bil aktivno udeležen tudi Vaš otrok? (*ustrezno obkrožite*) DA NE
Kakšne so bile Vaše dosedanje izkušnje s takšno obliko pogovornih ur?

PRILOGA 4: Intervju za starše (drugi del raziskave (B))

INTERVJU

Datum: _____

Zaporedna številka starša: _____

Vprašanja se nanašajo na pogovorne ure z aktivno udeležbo Vašega otroka, Vas in učiteljice (mene).

1. V kolikšni meri je učenec uresničil dogovore, ki so se sklenili na pogovornih urah.
 - a.) v večji meri kot pri običajni obliki pogovornih ur
 - b.) ni sprememb
 - c.) v manjši meri kot pri običajni obliki pogovornih ur
2. Ali je učenec s takšno obliko pogovornih ur v dveh mesecih zmanjšal število neopravljenih domačih nalog?
 - a.) da, je zmanjšal
 - b.) število neopravljenih domačih nalog se ni spremenilo
 - c.) število neopravljenih domačih nalog se je povečalo
3. Kakšen je bil napredek učenca na učnem področju (izboljšanje ocen oz. doseženih ciljev)?
 - a.) napredek je bil viden
 - b.) ni bilo sprememb v primerjavi z običajno obliko pogovornih ur
 - c.) učenec je nazadoval
4. Kakšen je bil napredek učenca na vzgojnem področju (število kršitev šolskih in razrednih pravil)?
 - a.) učenec je naredil manj kršitev šolskih in razrednih pravil
 - b.) ni bilo sprememb v primerjavi z običajno obliko pogovornih ur
 - d.) učenec je naredil več kršitev šolskih in razrednih pravil
5. Ali je učenčeva udeležba na pogovornih urah pripomogla k hitrejšemu odpravljanju določenih pomanjkljivosti učenca na učno-vzgojnem področju?
 - a.) pripomogla je v večji meri
 - b.) pripomogla je v manjši meri
 - c.) ni bistveno pripomogla
 - d.) sploh ni pripomogla

6. Ali je učenec po takšni obliki pogovornih ur bolj motiviran za šolsko delo?

- a.) da, učenec je bolj motiviran
- b.) ni sprememb
- c.) ne, učenec ni bolj motiviran

7. Ali je Vaš interes za obisk tovrstnih pogovornih ur narasel?

- a.) da, je narasel
- b.) ni sprememb, ostal je enak
- c.) interes za obisk se je zmanjšal

8. Prosim, da poveste v kolikšni meri se strinjate z obema trditvama. 5 pomeni se popolnoma strinjam, 4 se delno strinjam, 3 se strinjam, 2 se ne strinjam, 1 se nikakor ne strinjam. Pri vsaki trditvi poveste **eno** število.

	TRDITVI	Se popolnoma strinjam					Se nikakor ne strinjam				
1.	Vsi trije udeleženci (starši, učitelji in učenci) se na tovrstnih pogovornih urah bolj odkrito, poglobljeno pogovorijo o učno-vzgojnih temah kot pa če sta na pogovornih urah udeležena samo učitelj in starš.	5	4	3	2	1					
2.	Pogovorne ure za aktivno udeležbo učencev so bolj učinkovite (s čim manjšo porabo doseči čim več) in uspešne (realizacija postavljenih ciljev) od ustaljene oblike pogovornih ur.	5	4	3	2	1					

PRILOGA 5: Statistična obdelava

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,227			,366
Interval by Interval	Pearson's R	-,044	,085	-,483	,630(c)
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,001	,092	,010	,992(c)
N of Valid Cases		120			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c Based on normal approximation.

PRILOGA 6: Statistična obdelava

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,240			,833
Interval by Interval	Pearson's R	-,126	,076	-1,380	,170(c)
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,114	,089	-1,250	,214(c)
N of Valid Cases		120			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c Based on normal approximation.

PRILOGA 7: Statistična obdelava

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,140			,302
Interval by Interval	Pearson's R	-,138	,030	-1,517	,132(c)
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,141	,031	-1,550	,124(c)
N of Valid Cases		120			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c Based on normal approximation.

PRILOGA 8: Statistična obdelava

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,039			,981
Interval by Interval	Pearson's R	-,036	,012	-,394	,694(c)
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,039	,013	-,421	,675(c)
N of Valid Cases		120			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c Based on normal approximation.

PRILOGA 9: Statistična obdelava

Tabela 45: Spermanov korelacijski koeficient

			Predstavitev otroka - starši	Predstavitev otroka-učitelji
Spearman's rho	Predstavitev otroka – starši	Correlation Coefficient	1,000	,207(*)
		Sig. (2-tailed)	.	,046
		N	240	92
	Predstavitev otroka - učitelji	Correlation Coefficient	,207(*)	1,000
		Sig. (2-tailed)	,046	.
		N	92	92

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

PRILOGA 10: Statistična obdelava

Spearmanov korelacijski koeficient

			Lastna aktivnost- starši	Lastna aktivnost – učitelji
Spearman's rho	Lastna aktivnost - starši	Correlation Coefficient	1,000	,220(*)
		Sig. (2-tailed)	.	,034
		N	240	92
	Lastna aktivnost - učitelji	Correlation Coefficient	,220(*)	1,000
		Sig. (2-tailed)	,034	.
		N	92	92

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

PRILOGA 11: Preverjanje prve hipoteze s Hi-kvadrat preizkusom.

Count

		Lastna aktivnost				Skupaj
		Te možnosti nikoli ne izrabim, saj me zanima le učno-vzgojno delo mojega otroka	To možnost izrabim redko. Približno dvakrat na leto.	To možnost izrabim pogosto. Približno štirikrat na leto.	Vedno, ko imam to možnost, jo izrabim. Približno šestkrat na leto.	
Izobrazba	Osnovnošolska	3	7	7	4	21
	Poklicna	5	10	6	10	31
	Srednješolska	27	45	26	15	113
	Višja ali visoka	4	16	15	5	40
	Univerzitetna	2	7	10	7	26
	Specializacija, magisterij ali doktorat	0	1	6	2	9
Skupaj		41	86	70	43	240

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,727(a)	15	,041
Likelihood Ratio	26,382	15	,034
Linear-by-Linear Association	2,475	1	,116
N of Valid Cases	240		

a. 8 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,54.

PRILOGA 12: Preverjanje druge hipoteze s Hi-kvadrat preizkusom.

Count

		Izraza možnosti					Skupaj
		Te možnosti nikoli ne izrabim, saj se z učiteljem o učno-vzgojnem delu svojega otroka pogovarjam le na govornih urah	Te možnosti izrabim zelo redko, največ dvakrat na leto (v vsaki redovni konferenci eno).	Polovico možnosti izrabim, polovico pa ne, ker se mi to ne zdi potrebno.	Skoraj vedno, ko imam to možnost, povprašam učitelja o učno-vzgojnem področju svojega otroka	Vedno, ko imam to možnost, povprašam učitelja o učno-vzgojnem področju svojega otroka	
Okolje šole	Podeželje	41	13	14	40	22	130
	Mesto	26	24	14	28	18	110
Skupaj		67	37	28	68	40	240

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,532(a)	4	,110
Likelihood Ratio	7,568	4	,109
Linear-by-Linear Association	,016	1	,899
N of Valid Cases	240		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,83.