

Kako starševsko skrbnost ocenjujejo učenci, starši in učitelji

Polonca Kenda

Osnovna šola Simona Kosa Podbrdo

Za uspeh in znanje učencev so pomembni vsi dejavniki, ki so vključeni v vzgojno-izobraževalni proces. To so predvsem strokovni delavci, vodenje šole in sodelovanje z družinami. V prvem delu prispevka smo analizirali teoretične podlage za sodelovanje in podporo posameznim deležnikom v vzgojno-izobraževalnem procesu, v drugem pa prikazujemo rezultate raziskave, ki smo jo opravili na podeželski osnovni šoli. Ti kažejo na to, da je poznavanje družinske dinamike pri načrtovanju sodelovanja šole z družinami uporabno. Pri raziskavi smo uporabili vprašalnik o starševski skrbnosti, s katerim smo preverili, kako učenci, njihovi starši in učitelji ocenjujejo starševsko skrbnost. Analizo rezultatov smo opravili s pomočjo *t*-preizkusa za neodvisne vzorce. Rezultati so pokazali, da so učenci starševsko skrbnost ocenili bolje, kot so to storili učitelji ali starši. Predvsem izstopa skrbnost mater, ki se, po rezultatih sodeč, učencem lažje približajo kot očetje.

Ključne besede: starševska skrbnost, družina, šola, strokovni delavci, delo z učenci

Uvod

»Zaupanje, omrežja, pravila vzajemnosti v otrokovi družini, šola, sošolci in širša skupnost imajo daljnosežne učinke na otrokove priložnosti in izbiro ter s tem na vedenje in razvoj. V zgodnjih otrokovih letih je vpliv vključevanja staršev v delo šole mnogo močnejši kot dejavniki, ki so povezani z razlikami v kakovosti šol.« (West-Burnham 2011, 7-8) V zadnjih letih vse večji pomen dobiva sodelovanje šole s celotno družino in ne več samo sodelovanje šole in staršev (Lines, Miller in Artur-Stanley 2011). Za posameznika je poleg drugih dejavnikov, ki ga osebno določajo, zelo pomembno, kakšno vlogo ima posamezen otrok v družinskem sistemu, koliko otrok je v družini, kako in koliko funkcionalna je družina ter o kakšnih temah razpravljajo in se pogovarjajo v družinah. Vsekakor je vsaka družina edinstvena in neponovljiva (Gostečnik 2004, 108).

Čeprav so nosilci povezovanja med šolo in družino večinoma učitelji, je vsešolski pristop temeljni nosilec delovanja šole. »Ali

drugače, vsešolski pristop kot »platforma« razvojnega delovanja šole pomeni, da o pomembnih konceptih, vsebinah itd. ne le učimo in o njih razpravljamo, ampak v skladu z njimi tudi delujemo.« (Koren idr. 2014, 21) Ravnatelj pa je tisti, ki s svojimi prepričanji in stališči sodelovanje lahko podpira ali zavira. V konceptu vodenja za učenje sta namreč poudarjena ravnateljev zgled (Southworth 2005) in njegova dejavna vloga pri vključevanju staršev oziroma družine zaradi zagotavljanja pogojev za uspešno učenje na vseh ravneh (O'Donoghue in Clarke 2010). Od ravnateljeve podpore je precej odvisno tudi, koliko se strokovni delavci šole zavedajo velike moči družin, iz katerih izhajajo njihovi učenci, in kako bodo lažje in bolj strokovno odločali o posameznih učencih, jih razumeli in jim svetovali.

Številne raziskave ugotavljajo, da je poznavanje spoznanj družinskih paradigem uporabno predvsem pri delu z učenci, ki imajo vedenjske in disciplinske težave, pa tudi pri delu z nadarjenimi in bolj uspešnimi učenci (Ažman 2012; Kalin idr. 2009; Koren idr. 2014; Gostečnik 2004; Powell 2012; Price-Mitchell 2011). V prispevku bi radi predstavili nekaj ugotovitev s tega področja, ki lahko spodbudijo ravnatelje, da bi bili pri prepoznavanju pomena systemske dinamike na področju sodelovanja med šolo in družino bolj dejavni. S tem lahko namreč pomembno vplivajo na krepitev profesionalizma strokovnih delavcev, pri katerem sta njihova vloga in »vsešolski pristop« ključna (Bubb in Earley 2010; Erčulj 2011; Koren idr. 2014).

Pomen sodelovanja med šolo in družino

Sodelovanje med šolo in starši ima številne prednosti, korist imajo vsi udeleženci, tako učenci in starši kot učitelji. Boljše poznavanje posameznega učenca pomeni boljše in lažje reševanje njegovih težav, in to zagotavlja boljši uspeh učenca (Ažman 2012; Kalin idr. 2009; Koren idr. 2014; Magajna 2008; Marinšek 2003; Powell 2012; Raftery, Grolnick in Flamm 2012). Dejavniki, ki vplivajo na sodelovanje med učiteljem razrednikom in starši, so objektivni – okolje, družbeni sistem, šolski sistem, zakonodaja – in subjektivni – stališča, vrednote, kultura, motivacija, pričakovanja, osebnostne značilnosti, tradicija, izkušnje, prevladujoče razpoloženje, ambicije, socialno-ekonomski status družine (Courtinat-Camps 2010, 319). Starši od učitelja navadno pričakujejo iskreno zanimanje za svojega otroka, zaupanje, empatijo, spoštovanje in pomoč, kadar pride do težav (Wieland 2011, 327), marsikdaj celo recepte za

vzgojo ali ponovno navezavo stika z otrokom. Vendar je večja odgovornost za šolanje otroka na starših, naloga učiteljev je le začetna, saj otrok šolanje prej ali slej konča. Starši imajo do učiteljev različna pričakovanja – realna ali zmotna, previsoka ali prenizka (Marinšek 2003, 10). Od učitelja (razrednika) pričakujejo, da jim bo vedno na voljo, da bo namesto njih reševal težave ali da bo učencu celo popuščal. Tudi učitelji z dolgoletno prakso se morajo zavedati, da vsako leto znova dobijo v šolo novo skupino otrok, ki se praviloma razlikuje od prejšnjih, in da je sodelovanje z novimi starši vedno nov izziv. Četudi v šoli istega otroka in starše spremljajo več let, morajo upoštevati, da je vse podvrženo spremembam – starši, življenje družin, otrok, ki poleg vsega še odrasča, in ne nazadnje tudi sam učitelj (Ažman 2012, 155). Postavlja pa se vprašanje o tem, koliko si učitelji resnično želijo sodelovanja z družino, in o tem, koliko si starši res želijo sodelovanja in vključenosti v šolo (Marchini 2011, 31; Kalin idr. 2009).

Pogledi učiteljev in staršev na kompetentnost drug drugega, na vodenje medsebojnega pogovora in na specifično sodelovanje se med seboj pomembno razlikujejo. Slaba polovica staršev (49,8 %) meni, da so učitelji strokovnjaki za izobraževanje in vzgajanje. Velika večina učiteljev (72,5 %) se le delno strinja s trditvijo, »da starši znajo biti starši«. Omenjeno je slaba osnova za vzpostavljanje partnerskega odnosa in kakovostno sodelovanje v korist učencev (Kalin idr. 2009, 111–232). Sodelovanje učiteljev in staršev oziroma družine pozitivno vpliva na uspeh in dosežke učencev (Daniel 2011). Šolam manjka model dobrega partnerstva s starši oziroma z družino, čeprav si šolski strokovnjaki za tako sodelovanje močno prizadevajo (Bryan in Henry 2012, 408; Kalin idr. 2009, 113).

Učitelj mora imeti za kakovostno sodelovanje s starši in s celotno družino razvite predvsem kompetence na področju dobrega in učinkovitega komuniciranja, povezanega s pozitivnim sodelovalnim ozračjem. Te kompetence sodijo k širšim profesionalnim kompetencam in so močno povezane z osebnostnimi lastnostmi ter sposobnostmi učitelja (Kalin idr. 2009).

Vloga družine pri podpori otroku in šoli

Uspehi učencev, pa tudi vedenjske in druge težave, ki jih imajo nekateri otroci v šoli, so največkrat izraz stanja v družini. Težave, ki jih otrok sproži v šoli, so velikokrat nenamerne ali celo nezavedne, otrok pa jih povzroči, da bi znova pridobil starše ali pozornost,

ki bi mu jo morali nameniti. Po drugi strani pa se velika podpora oziroma vloga družine kaže tudi pri nadarjenih in učno uspešnih učencih. Seveda so različni izzivi in uspehi različno povezani z dogajanjem v šoli in vsaka težava, ki se pri učencu pojavi, ne izvira nujno iz družine (Gostečnik 2002).

Starši svoja čutenja, ki jih niso znali razrešiti pri sebi, velikokrat prenašajo na otroke. Enako velja za čutenja in odnos, ki ga imajo do šole in učenja. Ves svoj nemir in sovražno nastrojenost zoper šolo, ali pa pozitivno naravnost, prenašajo na svoje otroke (Carlson idr. 2009, 515). Otrok čuti in ve, kdaj grede starši radi v šolo, katerega učitelja spoštujejo, koga se bojijo. Otroci si želijo, da bi starši šli v šolo, kjer bi jim učitelji povedali, da so uspešni. Otrok potrebuje občutek varnosti in zaupanja, tako doma kot v šoli. Šele ko ima zagotovljene osnovne potrebe po varnosti in pripadnosti, se lahko uči (Mart, Dusenbury in Weissberg 2011, 37). V nasprotnem primeru pa se zaradi preobremenjenosti z negativnimi čutenji ne zmore učiti in razmišljati, marsikdaj komaj sledi pouku. Ob tem Kompan Erzar (2003, 31) govori še o skriti moči družine, od katere je odvisno, kako otroci dojemajo okolje, kako se nanj odzivajo, kako izberejo, kaj iz okolja je zanje pomembno, in kakšno težo starši pripisujejo okolju.

Družine v osnovi ločimo na funkcionalne in nefunkcionalne. Funkcionalne so tiste, ki se spremembam znotraj družinskega sistema prilagodijo, čeprav to od vseh članov zahteva določen napor in prilagajanje. Vsak član družine v njej odigrava svojo vlogo, vsaka sprememba povzroči spremembe v celotnem sistemu. Pod dinamiko družinskega sistema razumemo sestavo družine in dogajanje v njej, predvsem na odnosni ravni. Družina se preoblikuje in prilagaja potrebam posameznika in se razvija sistemsko. Vsaka sprememba v družini (npr. vstop otroka v prvi razred) povzroči nujno prilagajanje vseh družinskih članov, tako staršev kot vseh otrok. Nefunkcionalne pa so družine, v katerih je sistem prilagajanja in odnosov v družini porušen. Govorimo tudi o zdravih in nezdravih družinskih vzorcih (Bouwkamp 2014; Kompan Erzar 2003).

Sistemske teorije in prakse, ki obravnavajo družinsko problematiko, so si enotne v tem, da otrok v družini – in posledično v širšem okolju – igra vlogo, ki jo od njega pričakujejo. Bolj ko je družinski sistem nefunkcionalen, bolj izrazita je vloga otroka v družini, ki se izraža v njegovem intrapsihičnem svetu, navzven pa se kaže v medosebnih odnosih (Kompan Erzar 2003; Gostečnik 2004).

Otrok dogajanje v družini doživlja in čuti na svoj način in to izraža navzven. Starši svojim otrokom želijo samo dobro, otrok pa lahko njihovo skrbnost razume in doživlja drugače. K starševski skrbnosti sodijo vzgoja, nega in skrb za otroke, starševsko odobravanje, sprejemanje in potrditvev otrok, občutek doživljanja topline v odnosu z otrokom, to, da otroke opazimo, pohvala, razumevanje, iskreno zanimanje zanje, sočutnost, naklonjenost, občutek da so pomembni, in zagotavljanje njihove čustvene varnosti. Otrokov doživljanje starševske skrbnosti je tudi pomemben pokazatelj otrokove samopodobe in samospoštovanja (Buri, Misukanis in Müller 1989).

Ravnateljeva podpora učiteljem pri sodelovanju s starši

Ravnateljeva vloga na področju podpore učiteljem pri sodelovanju s starši je odprta. V 49. členu Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOVFI)¹ so opredeljene poslovodne in pedagoške naloge ravnatelja. Poslovodne naloge ravnatelja so zelo natančno opredeljene še z drugimi zakonskimi in podzakonskimi akti, uredbami ali pravilniki, pedagoške pa so določene manj natančno.

V omenjenem členu sta nalogi, ki zadevata ravnateljovo sodelovanje s starši, naslednji:

- ravnatelj skrbi za sodelovanje zavoda s starši (roditeljski sestanki, govorilne ure in druge oblike sodelovanja);
- ravnatelj obvešča starše o delu vrta oziroma šole in o spremembah pravic in obveznosti učencev, vajencev, dijakov.

Med posredne naloge, omenjene v tem členu, sodita tudi:

- ravnatelj prisostvuje pri vzgojno-izobraževalnem delu vzgojiteljev oziroma učiteljev, spremlja njihovo delo in jim svetuje;
- spremlja delo svetovalne službe.

Naloge ravnatelja so torej jasne, njihova vsebina pa precej manj. Če naj zmore skrbeti za raznolike oblike sodelovanja staršev s šolo in spodbujati učitelje k razvijanju ustreznih kompetenc na tem področju, je nujno, da pozna položaj otrok v družini in delovne raznovrstnih družin. Zlasti je to pomembno, ko spremlja delo

¹ *Uradni list Republike Slovenije*, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF in 57/12 – ZPCP-2D.

razrednikov in svetovalne službe. Takrat mora še posebno skrbno poznati šolsko politiko na tem področju in preveriti, kakšne posledice ima določena šolska politika pri vzgoji za vrednote učencev. Tudi če hoče spremljati delo svetovalne službe pri delu z učenci, je nujno, da pozna osnovno družinsko dinamiko in problematiko.

Ravnatelj je pri spodbujanju učeče se skupnosti v šoli dolžan ustvariti vsešolski pristop. Spodbujati mora tako politiko šole, ki bo učencem zagotovila ustrezno poučevanje in primerno učno okolje. Skrbeti mora za to, kako ustrezno povezati šolsko skupnost, učence, učitelje, vse zaposlene, starše (Koren 2005). Med te naloge sodi skrb za profesionalni razvoj učiteljev tudi na področju dela z družinami.

Kako lahko učitelji podprejo starše, da bi dosegli boljši uspeh učencev

Tako starši kot učitelji imajo pri razvoju otroka v osnovni šoli ključno vlogo. Učenec zapusti osnovno šolo z določenim znanjem in z določeno osebnostno razvitostjo. Pri razvoju njegove osebnosti je najpomembnejša družina, velikokrat pa predvsem pri razvoju otrok v manj funkcionalnih družinah pomembno vlogo prevzame učitelj. Učitelj staršev nikoli ne more nadomestiti, lahko pa je učencu v sočutno oporo in pomoč. Ta ne sme prerasti v opornico, ampak naj jo zna učenec uporabiti le kot pripomoček za lažje čustvovanje ali življenje v odnosu z drugimi. Počasi mora ta pomoč odpasti in učenec mora samostojno zaživeti svoje življenje. H kakovostnemu sodelovanju med šolo in starši prispevajo tako učitelji kot drugi. Ključno in prvo vlogo pri sodelovanju naj ima učitelj, ki je večš poslušanja in sočutnega doživljanja starševskih skrbi. Zelo dobro in za učitelja lažje je, če imajo starši na doživljanje svojih otrok in šolanje podobne poglede kot on. V nasprotnem primeru pa ima učitelj priložnost preizkusiti svoje znanje in sposobnosti na področju empatije in sodelovanja z njimi (Kalin idr. 2009).

Učitelji bi potrebovali široko paleto znanja in veščin, da bi lahko gradili uspešno partnerstvo s starši oziroma družinami. Kompetence, ki bi jih moral imeti sodoben učitelj za delo s starši, niso samo tiste, ki jih lahko razvijamo z izobraževanjem in se jih lahko naučimo. Za delo z učenci in starši so še pomembnejše tiste, ki temeljijo na sposobnostih učitelja, da se odzove na različne potrebe učenca, z njim primerno komunicira, ga začuti in se na njegove težave ustrezno odzove ter mu pomaga, da bo samega sebe bolje razumel (Medveš 2004).

»Graditev pozitivnih medsebojnih odnosov med učitelji in starši je predpogoj vsakega uspešnega sodelovanja. Le-to nujno predpostavlja upoštevanje temeljnih načel medsebojnega spoštovanja in upoštevanja individualnih razlik, interesov in potreb različnih skupin staršev. Večkrat predstavlja oviro pri sodelovanju preobremenjenost staršev, kar je potrebno upoštevati pri iskanju možnosti za njihovo bolj kakovostno sodelovanje. Težava, ki jo starši največkrat izpostavljajo, je slabo medsebojno poznavanje. Verjetno je to področje, ki ne bi zahtevalo prevelikega napora za izboljšanje. Učitelji v večji meri menijo, da so starši preobremenjeni s svojimi obveznostmi, kot to doživljajo starši sami. Predvsem pa je za učitelje poleg slabega medsebojnega poznavanja ovira tudi to, da doživljajo, da starši prenašajo krivdo nanje.« (Kalin idr. 2009, 236) Skoraj četrtnina staršev meni, da pogovor o družinskih razmerah, ki vplivajo na otrokovo uspešnost in vedenje, ni potreben, skoraj tri četrtine učiteljev pa je prepričanih, da se o družinskih razmerah premalo pogovarjajo (str. 236).

Da bo učitelj ali kak drug strokovni delavec lažje in bolje komuniciral s starši, jim prisluhnil in jih slišal, mora najprej poznati družinsko dinamiko in procese, ki se odvijajo v družinah. Tako bo lažje razvijal empatijo, ki je predpogoj za kakovostno delo s starši. Za to pa strokovni delavec potrebuje še poznavanje in zaznavanje osnovnih človeških čutenj (veselja, žalosti, jeze, sramu, gnusa, strahu). Zelo pomembno je namreč, da zna oceniti, s kakšnimi starši ima opravka – ali so to jezni, žalostni, razočarani starši, ali so to starši s katastrofalnimi pričakovanji. Poznati mora osnovne vzorce interakcij med staršem in otrokom. Starši v tej interakciji odigravajo različne vloge, kot so popustljivost, razumevanje, pretirana zaskrbljenost. Lahko so ljubeči, zaščitniški, avtoritarni, kaznujoči, nasilni, zanemarjajoči, nedosledni, nezanesljivi, neodrasli ali pa gre za preplet različnih interakcij. Na podlagi tega znanja lahko učitelj pripravi program dela s posameznimi starši. Odzivanje otroka v družini in skupnosti je odvisno še od drugih dejavnikov, predvsem od njegovega temperamenta in drugih otrokovih osebnostnih dispozicij (Bouwkamp 2014).

Učitelj se je dolžan dodatno izobraževati in usposablјati na svojem strokovnem področju, na področju lastnih interesov, vsešolski pristop (Koren idr. 2014) pa naj bo tisti, ki spodbuja izobraževanje in usposablјanje tudi za delo razrednika in za delo z družinami. Med temi znanji je nujno poznavanje osnovnih različnih strokovnih izsledkov o družinah in različnih pristopov k reševanju družinske problematike.

Raziskava o starševski skrbnosti pri učencih, starših in učiteljih

Namen raziskave

Namen raziskave je bil preveriti, kako učenci ocenjujejo starševsko skrbnost, to primerjati z rezultati ocenjevanja starševske skrbnosti pri starših samih in učiteljih ter na podlagi rezultatov pripraviti načrt učiteljevega profesionalnega razvoja in program dela z razredno skupnostjo. Namen raziskave je bil tudi ugotoviti, ali in kako pomembno se ocenjevanje starševske skrbnosti razlikuje med učitelji in starši učencev. Zanimalo nas je, ali so mladostniki pri ocenjevanju starševske skrbnosti bolj kritični od svojih staršev in učiteljev. V empiričnem delu smo predstavili, kako lahko ravnateljstvo poznavanje dinamike družinskega življenja omogoča učinkovitejše pristope k delu s strokovnimi delavci ter pri oblikovanju vsešolskega pristopa na področju sodelovanja z družinami.

Cilji raziskave

Cilji raziskave so bili ugotoviti,

1. kako skrbnost staršev ocenjujejo učenci 9. razreda v primerjavi z odraslimi (učitelji in starši) in
2. kako se ocene starševske skrbnosti razlikujejo med učitelji in starši.

Glede na cilje smo postavili naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Ali so mladostniki (učenci 9. razreda) pri ocenjevanju starševske skrbnosti bolj kritični od odraslih?
2. Ali se ocenjevanje starševske skrbnosti med učitelji in starši pomembno razlikuje?
3. Kako so rezultati raziskave učiteljem lahko v pomoč pri načrtovanju dela s starši?

Vzorec in udeleženci v raziskavi

Raziskavo smo s privoljenjem ravnateljice naredili na manjši podeželski šoli v Sloveniji. V njej je sodelovalo 39 udeležencev, od tega 9 moških in 30 žensk. Udeleženci so bili učitelji ($n = 14$), starši ($n = 16$) in učenci ($n = 9$) manjše podeželske šole. V raziskavo smo zajeli vse učitelje, ki so zaposleni na šoli, vse učence 9. razreda in starše učencev 9. razreda. V njej je sodelovalo kar 95 odstotkov udeležencev, ki smo jih za to zaposlili.

Preglednica 1 predstavlja rezultate opisne statistike glede starosti udeležencev raziskave.

PREGLEDNICA 1 Opisna statistika starosti udeležencev

Starost	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Učenci	9	14	14	14,00	0,00
Učitelji	14	26	54	37,64	8,67
Starši	16	35	45	39,13	3,34

OPOMBE Naslovi stolpcev: (1) število udeležencev, (2) najnižja starost, (3) najvišja starost, (4) aritmetična sredina, (5) standardni odklon.

Merski pripomoček

Izbrali smo vprašalnik *Parental Nurture Scale* (PNS) (Buri, Miskanis in Müller 1989), ki smo ga prevedli kot *lestvica starševske skrbnosti*. S skrbnostjo so mišljene vzgoja, nega in skrb. Gre za vprašalnik s štiriindvajsetimi trditvami, oblikovan za merjenje starševske skrbnosti z vidika otroka (katere koli starosti). Za matere in očete se uporablja enaka oblika vprašalnika o starševski skrbnosti, v kateri se po potrebi spreminja le slovnični spol.

Z ocenjevanjem tega, kako sam doživlja svoje starše, udeleženec hkrati oceni še svojo samozavest in samopodobo ter sporoča, koliko se mu je uspelo razmejiti od čustvenega programa svoje izvorne družine. Sporoča torej, kaj iz svoje izvorne družine je vzel ali si želi vzeti s seboj v svoje življenje in kaj je ali bo pustil v njej, seveda na čustvenem, duhovnem in psihičnem področju.

Udeleženec raziskave v vprašalniku označi, koliko se strinja s posamezno trditvijo o starševski skrbnosti, pri čemer na prvi strani oceni najprej mater in na drugi še očeta. Trditve posamezniki ocenjujejo s petstopenjsko lestvico, pri čemer pomeni: 5 zelo se strinjam, 4 se strinjam, 3 ne morem se odločiti, 2 se ne strinjam, 1 sploh se ne strinjam.

Analiza vprašalnikov je preprosta, saj posameznikove trditve enostavno seštejemo, pozorni moramo biti le na to, da je polovico trditvev pri seštevanju (trditve 1., 3., 7., 8., 11., 13., 14., 16., 18., 19., 21. in 24.) treba najprej obrnjeno točkovati, da dobimo ocene, ki kažejo na pozitivno stališče. Zanesljivost (izračunana na našem vzorcu s Cronbachovim koeficientom alfa) vprašalnika je $\alpha = 0,92$ za matere, za očete pa $\alpha = 0,93$.

Zbiranje podatkov

Učitelje na šoli smo prosili, naj izpolnijo vprašalnik. Potem ko so to naredili, so nam jih vrnili na za to določeno mesto.

Vprašalnik smo dali izpolnjevati tudi učencem; na šoli imamo namreč podpisana soglasja staršev za take namene. Učenci so

PREGLEDNICA 2 Opisna statistika starševske skrbnosti

Starševska skrbnost	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Skupaj	37	140,00	230,00	191,16	25,01
Matere	39	47,00	119,00	99,26	13,26
Očetje	37	54,00	119,00	91,78	16,75

OPOMBE Naslovi stolpcev: (1) število udeležencev, (2) najnižja starost, (3) najvišja starost, (4) aritmetična sredina, (5) standardni odklon.

vprašalniki izpolnjevali pri eni od učnih ur in so nam izpolnjene vprašalnike nato vrnili. Pri nekaterih trditvah so potrebovali dodatna pojasnila, predvsem glede tega, kaj določena beseda pomeni (npr. odobravanje).

Starši so vprašalnike izpolnjevali na skupnem roditeljskem sestanku in so jih prav tako vrnili na za to določeno mesto.

Statistična obdelava podatkov

Za analizo rezultatov smo najprej uporabili *t*-preizkus za neodvisne vzorce s predpostavko enakosti varianc in normalne porazdelitve odgovorov. Oblikovali smo dve skupini glede na starost udeležencev: mladostnike in odrasle (učitelje in starše).

S Kolmogorov-Smirnovim (KM) preizkusom smo preverili, ali rezultati statistično pomembno odstopajo od normalne porazdelitve. Preizkus KM je pokazal, da gre za normalno porazdelitev ($P = 0,873$), zato smo kljub manjšemu vzorcu udeležencev uporabili *t*-preizkus za neodvisne vzorce. Rezultate smo analizirali s programom SPSS.

Rezultati in interpretacija

Rezultati raziskave so nam pokazali, da je povprečna ocena starševske skrbnosti vseh udeležencev (aritmetična sredina) po lestvici Parental nurturance scale (PNS) za očeta in mater skupaj 191,26, standardni odklon pa 25,01.

Preglednica 2 predstavlja rezultate opisne statistike vseh udeležencev za matere in očete skupaj ter posebej za matere in posebej za očete.

Vsi udeleženci raziskave so izpolnili lestvico starševske skrbnosti tako za mater kot za očeta. Ker dva od udeležencev nista poznala oziroma imela očeta, njunih rezultatov nismo upoštevali, saj bi bili neprimerljivi z drugimi; pri analizi rezultatov raziskave se namreč upoštevajo seštevki ocenjevanja obeh staršev. Udeleženci so v vprašalniku ocenjevali občutke, ki so jih doživljali ob

PREGLEDNICA 3 Rezultati *t*-preizkusa glede ocen starševske skrbnosti pri mladostnikih in odraslih

Skupina	(1)	(2)	(3)	(4)		(5)		
				<i>F</i>	<i>P</i>	<i>t</i>	<i>g</i>	$-2P$
Mladostniki	9	210,89	15,30	1,843	0,186	2,714	27	0,011
Odrasli	30	188,40	22,51					

OPOMBE Naslovi stolpcev: (1) število udeležencev, (2) aritmetična sredina, (3) standardni odklon, (4) Levenov preizkus enakosti varianc, (5) *t*-preizkus za enake variance.

očetih in materah v svojih izvornih družinah. To pomeni, da so-rojenci lahko svoje starše ocenijo popolnoma različno, čeprav so straši prepričani, da so vse otroke enako vzgajali, spoštovali in ljubilili (Gostečnik 2004).

Najnižja možna ocena za matere in očete skupaj bi bila 48, najvišja pa 240. Posamezna najnižja ocena za matere oziroma očete bi bila 24, najvišja možna ocena pa 120. Rezultati so pokazali, da je bila najnižja skupna ocena skrbnosti za očeta in mater 140, najvišja pa 230. Najnižja ocena skrbnosti za mater je bila 47, najvišja pa 119, najnižja ocena skrbnosti za očeta je bila 54, najvišja pa 119.

Udeleženci so skrbnost svojih staršev ocenili nad pričakovanji, torej zelo visoko.

Preglednica 3 predstavlja primerjavo rezultatov glede starševske skrbnosti matere in očeta pri mladostnikih (učenci) in odraslih (učitelji in starši). Iz preglednice 3 lahko razberemo, da je skupina mladostnikov starševsko skrbnost ocenila bolje kot skupina odraslih. Rezultati so v našem primeru pokazali, da med skupinama mladostnikov in odraslih obstaja statistično značilna razlika v ocenjevanju starševske skrbnosti. V skupino udeležencev so bili zajeti starši, učitelji in učenci. Med odrasle smo šteli starše in učitelje skupaj, med mladostnike pa učence.

Rezultati so pokazali, da mladostniki skrbnost svojih staršev statistično pomembno bolje ocenjujejo kot odrasli, zato na prvo raziskovalno vprašanje ne moremo odgovoriti pritrdilno.

Mladostniki so svoje matere najbolje ocenili z oceno 5,00, in sicer pri trditvah, da njihove matere o njih pogosto rečejo kaj lepega, da se, kadar so z materjo, počutijo prijetno in sproščeno, da njihove matere verjamejo vanje, da matere vedo, kakšne osebe so oni, da so njihove matere skrbne in ljubeče ter da jih zanima, kaj se z njimi dogaja.

Najslabšo oceno (2,89) so mladostniki namenili trditvam, da njihovih mater ne zanimajo stvari, ki zanimajo njih, da se njihovim materam ne zdijo pomembni in zanimivi (3,11) ter da so od njih deležni veliko odobravanja oziroma pohval (3,78).

Z najvišjo oceno (5,00) so mladostniki očete ocenili pri trditvi, da se v bližini očetov počutijo prijetno in sproščeno, da so njihovi očetje skrbni in ljubeči, da verjamejo vanje, da so v očeh očetov pomembne osebe, da je očetom mar zanje.

Najslabše ocene so mladostniki očetom namenili pri trditvah, da njihovi očetje pogosto pokažejo čustva (2,89), da se svojim očetom zdijo pomembni in zanimivi (3,11), da njihove očete zanimajo stvari, ki zanimajo njih (3,33), in da so od svojih očetov deležni veliko odobravanja in pohval (3,67).

Učitelji so svoje matere najbolj ocenili pri trditvah, da so se vedle, kot da jim je mar zanje (4,57), da jih je zanimalo, kaj se dogaja z njimi (4,50), da njihove matere niso bile hladne in odmaknjene, ko so bili v njihovi bližini (4,43).

Najslabše pa so učitelji ocenili trditve, da so njihove matere zanimale stvari, ki so zanimale njih (3,00), da so pogosto pokazale čustva (3,29) ter da so vedele, kakšne osebe so oni (3,43).

Očete so učitelji najbolj ocenili pri trditvah, da so njihovi očetje verjeli vanje (4,38), da niso imeli občutka, da so jim očetje pogosteje, kot so si to zaslužili, kaj očitali (4,30) ter da njihovi očetje niso bili odmaknjeni in da v njihovi bližini niso bili hladni (4,30).

Najslabše pa so učitelji svoje očete ocenili pri trditvah, da so očetje pogosto pokazali čustva (2,77), da so jih zanimale stvari, ki so zanimale njih (3,31), ter da so se svojim očetom zdeli pomembni in zanimivi (3,38).

Starši so svoje matere najbolj ocenili pri trditvah, da so se vedle, kot da jim je mar zanje (4,69), da so bile skrbne in ljubeče ter da so se v bližini mater počutili prijetno in sproščeno (4,50).

Najslabše so jih ocenili pri trditvah, da so pogosto pokazale čustva (3,13), da so njihove matere zanimale stvari, ki so zanimale njih (3,56), da so imeli občutek, da jim matere večkrat, kot so si to zaslužili, kaj očitajo (3,63) ter da so se njihove matere zanimale za to, kaj se jim dogaja, in za njihove trenutne težave (3,63).

Starši so svoje očete najbolj ocenili pri trditvah, da so se ob njih počutili prijetno in sproščeno (4,20), da so bili v očeh očetov pomembni (4,00), da so bili od svojih očetov deležni veliko odobravanja in pohval (3,87) ter da so bili njihovi očetje razumevajoči in sočutni.

Najslabše pa so jih ocenili pri trditvah, da so pogosto pokazali čustva (2,67), da jih je zanimalo, kaj se jim dogaja, in njihove trenutne težave (3,20) ter da so jih njihovi očetje potolažili in jim pomagali, kadar so bili nesrečni in v težavah (3,27).

Tudi drugo raziskovalno vprašanje (Ali se ocenjevanje starše-

PREGLEDNICA 4 Rezultati *t*-preizkusa glede ocen starševske skrbnosti pri starših in učiteljih

Skupina	(1)	(2)	(3)	(4)		(5)		
				<i>F</i>	<i>P</i>	<i>t</i>	<i>g</i>	$-2P$
Starši	15	185,95	25,75	0,599	0,533	-0,204	26	0,840
Učitelji	15	185,85	23,66					

OPOMBE Naslovi stolpcev: (1) število udeležencev, (2) aritmetična sredina, (3) standardni odklon, (4) Levenov preizkus enakosti varianc, (5) *t*-preizkus za enake variance.

vske skrbnosti med učitelji in starši pomembno razlikuje?) smo preverjali s *t*-preizkusom (preglednica 4).

Statistično smo obdelali 28 odgovorov udeležencev, ker dva udeleženca nista poznala očeta, in smo ju zato iz obdelave podatkov izločili; njuna rezultata namreč nista primerljiva z drugimi. Smo pa njuna rezultata upoštevali pri ocenjevanju mater.

Primerjava rezultatov *t*-preizkusa ocen starševske skrbnosti pri starših in učiteljih (preglednica 4) kaže, da so učitelji v povprečju nekoliko bolje ocenili starševsko skrbnost kot starši sami, a razlike niso statistično značilne. Glede na rezultat *t*-preizkusa moramo na drugo raziskovalno vprašanje (Ali se bo ocenjevanje starševske skrbnosti med učitelji in starši pomembno razlikovalo?) odgovoriti negativno.

Tako učitelji kot starši so podobno najbolje ocenili trditev, da so se njihove matere vedle, kot da jim je mar zanje (učitelji 4,57, starši 4,69). Podobno so označili tudi najslabše ocenjene trditve, in sicer da so imeli občutek, da so jim matere večkrat, kot so si to zaslužili, kaj očitale (učitelji 3,50, starši 3,63), da so njihove matere zanimale stvari, ki so zanimale njih (učitelji 3,00, starši 3,56), ter da so njihove matere pogosto pokazale čustva (učitelji 3,29, starši 3,13). Pri vseh preostalih trditvah so se ocene skrbnosti mater pri učiteljih in starših bolj razlikovale.

Podobno so učitelji in starši ocenili tudi očete. Najbolje so ocenili trditev, da so bili v očeh očetov pomembni (učitelji 4,15, starši 4,00), najslabše pa so oboji ocenili skrbnost svojih očetov pri trditvi, da so njihovi očetje redko pokazali čustva (učitelji 2,77, starši 2,67).

Kako so rezultati raziskave učiteljem lahko v pomoč pri načrtovanju dela s starši?

Na podlagi rezultatov raziskave lahko poiščemo področja, na katerih lahko staršem pomagamo pri delu z njihovimi otroki. Predvsem moramo narediti načrt dela za celotno šolo in zavzeti sku-

pno šolsko politiko oziroma se odločiti za vsešolski pristop. Določiti je treba število roditeljskih sestankov, na katerih se bodo posvetili področju družine, ter teme, ki jih bodo starši na teh sestankih obravnavali ali jih predelali na delavnicah. Prav tako je treba učitelje opolnomočiti za vodenje govorilnih ur s poudarkom na tem, kako odobravamo in pohvalimo rezultate dela, trud, zanimanje učencev in staršev ter kako starše spodbuditi, da se bodo zanimali za stvari, ki zanimajo njihove otroke, da bodo ti čutili več njihove spodbude in iskrenega zanimanja. Glede na rezultate raziskave učenci namreč menijo, da njihovi starši premalo odobravajo njihovo delo, jih premalokrat pohvalijo, se zanje in predvsem za njihovo delo in interese premalo zanimajo. Učenci zato ocenjujejo, da se staršem ne zdijo pomembni in zanimivi, menijo pa tudi, da njihove matere pokažejo čustva do njih, očetje pa jih skrivajo in jih ne pokažejo.

Vsešolski pristop do družin mora biti strokoven in mora imeti določene meje. Pravilno je treba oceniti, koliko se družini približati na vzgojno-čustvenem področju, da ne bo premalo in da hkrati ne bo preseglo strokovne kompetence šole oziroma učitelja.

Sklepne ugotovitve

Pred podrobnejšo analizo moramo opozoriti na majhno število udeležencev v anketi, kar je posledica tega, da smo raziskavo opravili na manjši podeželski šoli. Gre za posebno okolje, ki vpliva na odnose v družini. Ugotovitev torej nikakor ni mogoče posploševati.

V raziskavi smo ugotavljali, kako odrasli in mladostniki ocenjujejo skrbnost svojih staršev do njih. Predvidevali smo, da bodo mladostniki skrbnost svojih staršev ocenili bolj kritično kot odrasli. To trditev smo postavili kot raziskovalno vprašanje. Do takega vprašanja smo prišli na podlagi dolgoletnih lastnih izkušenj pri delu z mladostniki na eni in s starši na drugi strani. Rezultati so pokazali, da se ocena starševske skrbnosti med skupinama mladostnikov in odraslih statistično pomembno razlikuje in da mladostniki skrbnost svojih staršev ocenjujejo bolje kot odrasli. Rezultati so nas presenetili, saj smo pričakovali drugačno oceno. Mladostniki so še posebej dobro ocenjevali skrbnost svojih mater, saj so jim kar pri šestih trditvah prav vsi namenili največ možnih točk. Očete so mladostniki z največ možnimi točkami ocenili dvakrat. Učitelji in starši si niso bili tako enotni in skrbnosti svojih staršev pri nobeni trditvi niso ocenili z najvišjo možno oceno.

Vsi udeleženci raziskave so skrbnost ocenjevali zelo dobro, najnižja ocena za matere je bila v povprečju 1,96, najvišja pa kar 4,96. Najnižja ocena za očeta je bila 2,36, najvišja pa 4,96 (najvišja možna ocena je bila 5,00).

Prav tako smo preverjali ocenjevanje starševske skrbnosti posebej pri starših in pri učiteljih. Predvidevali smo, da se bo ocena skrbnosti lastnih staršev med tema skupinama pomembno razlikovala, vendar smo ugotovili, da ni tako, saj med njihovimi rezultati ni statistično pomembne razlike. Razlike so v ocenah posameznih trditev, saj se njihove ocene ujemajo le pri eni od njih, in sicer so tako mater kot očeta najslabše ocenili pri trditvi, da njihova mati oziroma oče pogosto pokaže čustva.

Rezultate raziskave lahko v šoli uporabimo kot podlago za načrtovanje profesionalnega razvoja pri delu oziroma pri komuniciranju učiteljev z družinami. Predvidevamo, da bodo učitelji na podlagi rezultatov raziskave lažje zaznali tista področja dela s starši ali družinami, na katerih se ti čutijo šibkejši, in pozneje načrtovali delo na njih. Učiteljem bi lahko pomagali razvijati kompetenco sodelovanja s starši in jih na tem področju opolnomočili. Učitelji znajo staršem navadno zelo dobro povedati ocene njihovih otrok, pri predstavljanju drugih otrokovih značilnosti pa imajo več težav. Z boljšim opazovanjem in doživljanjem učencev bi učitelj zagotovo lahko prispeval k temu, da bi se učenec v medsebojnih odnosih bolje počutil in tako tudi k boljšemu uspehu v poznejših medčloveških odnosih.

Ob predpostavki, da je starševska skrbnost pomemben dejavnik v razvoju otrokovega samospoštovanja oziroma samozavesti, je letevica starševske skrbnosti lahko koristen pripomoček za ocenjevanje otrokovega dožemanja sprememb v skrbnosti kot posledice družinskega svetovanja (Buri idr. 1989). Raziskava nam je lahko v pomoč pri spoznavanju razmišljanja učencev o družinah in poznejših dejavnostih v razredu, ki jih organiziramo zato, da bi bilo počutje posameznikov boljše. Ravnatelj lahko s pomočjo že vnaprej pripravljenih vprašalnikov spodbuja učitelje k spoznavanju učencev in h kasnejšemu strokovnemu delu z njimi, hkrati pa pri učiteljih spodbuja raziskovalni pristop k delu.

Zanimivo bi bilo ugotoviti, zakaj so odrasli pri ocenjevanju skrbnosti svojih staršev bolj kritični kot mladostniki. Ugotovitev ni povsem v skladu s tem, da je ena od značilnosti mladostnikov prav povečana kritičnost do odraslih, torej do staršev in tudi do učiteljev. Lahko gre samo za to, da mladostniki skrbnost svojih staršev doživljajo drugače kakor odrasli, saj imajo ti na doživljanje svo-

jih staršev že oddaljen pogled. Morda je pri odraslih to povezano z izkušnjami z življenjem v svoji lastni družini, kjer imajo vlogo starša in ne samo otroka.

Vprašalnik bi lahko prilagodili celo tako, da bi odrasli ocenjevali skrbnost svojih otrok in otroci njihovo. Tako bi lahko ugotavljali, kaj bi starši radi sporočili svojim otrokom in kako otroci njihovo naklonjenost sploh razumejo. Podobno raziskavo na področju čustvenega doživljanja bi lahko prenesli v učilnice, čeprav gre tu za popolnoma drugačen odnos kot v družini, torej za odnos med učencem in učiteljem. V obeh primerih pa gre za vprašanje, kaj kdo komu sporoča in kaj drugi razume, še bolj pa za to, kako drug drugega v odnosu doživljata.

Literatura

- Ažman, T. 2012. *Sodobni razrednik: priročnik za usposabljanje učiteljev za vodenje oddelčnih skupnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bouwkamp, R. 2014. *Blizu doma: priročnik za delo z družinami in interakcijskimi vzorci v družini, pri procesih podpore ter na področju psihosocialnega dela*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete in Pedagoška fakulteta, Inštitut za družinsko terapijo.
- Bryan, J., in L. Henry. 2012. »A Model for Building School-Family-Community Partnerships: Principles and Process.« *Journal of Counseling and Development* 90 (4): 408–420.
- Bubb, S., in P. Earley. 2010. *Helping Staff Develop in Schools*. London: Sage.
- Buri, J. R., T. M. Misukanis in R. A. Müller. 1989. *Measures for Clinical Practice: A Sourcebook*. New York: Sage.
- Carlson, C., C. L. Funk, T. Hoang in K. Nguyen. 2009. »Families and Schools.« V *The Wiley-Blackwell Handbook of Family Psychology*, ur. J. H. B. Stanton in M. Stanton, 515–526. Chicester: Wiley-Blackwell.
- Courtinat-Camps, A. 2010. »Family Socialization, Self-Esteem and School Experience in Junior High-School High-Potential Pupils.« *Pratiques Psychologiques* 16 (4): 319–335.
- Daniel, G. 2011. »Family-School Partnerships: Towards Sustainable Pedagogical Practice.« *Asia Pacific Journal of Teacher Education* 39 (2): 165–176.
- Erčulj, J. 2011. »Profesionalni razvoj kot profesionalna odgovornost.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 9 (2): 15–36.
- Gostečnik, C. 2002. *Sodobna psihoanaliza*. Ljubljana: Brat Frančišek in rančiškanski družinski inštitut.
- Gostečnik, C. 2004. *Relacijska družinska terapija*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Kalin, J., M. Resman, B. Šteh, P. Mrvar, M. Govekar-Okiliš in J. Mažgon.

2009. *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Kompan Erzar, L. K. 2005. *Skrita moč družine*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Koren, A. 2005. »Centralizacija in avtonomija: študija vidljivosti v slovenskem šolskem sistemu«. *Šolsko polje* 16 (5–6): 141–159.
- Koren, A., M. Brejc, K. Širok, A. Savarin in M. Francetič. 2014. *Učenje učenja*. Maribor: Filozofska fakulteta; Kranj: Šola za ravnatelje.
- Lines, C., G. Miller in A. Arthur-Stanley. 2011. *The Power of Family-School Partnering (FSP): A Practical Guide for School Mental Health Professionals and Educators*. School-Based Practice in Action Series. New York, NY: Routledge, Taylor & Francis.
- Magajna, L. 2008. *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marchini, L. 2011. »Teacher and School Variables that Impact Special Education Preschool Teacher-Family Involvement Behaviors.« Doktorska disertacija, City University of New York, New York.
- Marinšek, S. 2005. »Učitelji in starši – na istem ali nasprotnem bregu?« *V Sodelovanje s starši da, toda kako? 6. posvet Menedžment v izobraževanju*, ur. A. Trnavčević, 27–38. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Mart, A., L. Dusenbury in R. P. Weissberg. 2011. »Social, Emotional, and Academic Learning: Complementary Goals for School-Family Partnerships.« *V Handbook on Family and Community Engagement*, ur. S. Redding, M. Murphy in P. Sheley, 57–45. Charlotte, NC: IAP Information Age Publishing.
- Medveš, Z. 2004. »Kompetence: razmislek o razvoju koncepta splošne izobrazbe: sklepno poročilo Mednarodnega posveta o splošni izobrazbi, Portorož, 16.–17. april 2004.« *Vzgoja in izobraževanje* 35 (5): 4–8.
- O'Donoghue, T., in S. Clarke. (2010). *Leading Learning*. London in New York: Routledge.
- Powell, K. 2012. *What Does the Literature Say about Family Therapy in the School Setting? A Content Analysis*. Texas: Texas Woman's University.
- Price-Mitchell, M. 2011. »Review of *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*.« *The School Community Journal* 21 (1): 171–176.
- Raftery, J. N., W. S. Grolnick in E. S. Flamm. 2012. »Families as Facilitators of Student Engagement: Toward a Home-School Partnership Model.« *V Handbook of Research on Student Engagement*, ur. S. L. Christenson, A. L. Reschly in C. Wylie, 343–364. New York: Springer.
- Southworth, G. 2005. »Learning-Centred Leadership.« *V The Essentials of School Leadership*, ur. B. Davies, 112–141. London: RoutledgeFalmer.
- West-Burnham, J. 2011. »Kje so meje? Izobraževanje, šola in skupnost.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 9 (2): 5–17.

Wieland, N. 2011. »Children from Poor Families and Social Work in Schools.« *Verhaltenstherapie und Psychosoziale Praxis* 43 (2): 327–337.

- Polonca Kenda je ravnateljica Osnovne šole Simona Kosa Podbrdo. polona.kenda@guest.arnes.si